



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HÉLIO DANIEL PARRUQUE

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

Florianópolis

2022

Hélio Daniel Parruque

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa *Educação e Infância* para a obtenção de título de Doutor em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein e coorientação da Prof^a. Dr^a. Nelita Bortolotto.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Parruque, Hélio Daniel

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE / Hélio Daniel

Parruque ; orientador, Luciane Maria Schlindwein ,
coorientador, Nelita Bortolotto , 2022.

242 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas públicas em Moçambique: Educação
como direito. 3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, HISTÓRICO E CONCEITOS.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE. I. , Luciane Maria
Schlindwein. II. , Nelita Bortolotto. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. IV. Título.

Hélio Daniel Parruque

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

**Prof. ^a Luciane Maria Schlindwein. Dr^a.
MEN/CED/UFSC (Orientadora)**

**Prof. ^a. Nelita Bortolotto. Dr^a.
MEN/CED/UFSC (Co-Orientadora)**

**Prof. ^a Ilana Laterman. Dr^a
MEN/CED/UFSC (Examinadora Externa)**

**Prof. ^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Dr^a
UFMS/MS (Examinadora Externa)**

**Prof. ^a Joselma Salazar de Castro. Dr^a
NEIM Hermenegilda Carolina Jacques (Examinadora)**

**Prof. ^a Magali Dias de Souza. Dr^a.
IFC/CAMBORIU (Examinadora Externa),**

**Prof. ^a Elena Colonna. Dr^a.
Universidade Eduardo Mondlane (Examinador suplente)**

**Prof. ^a Diana Carvalho de Carvalho. Dr^a.
MEN/CED/UFSC (Examinador suplente)**

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação atribuído pelo Programa de Pós-Graduação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. ^a Luciane Maria Schlindwein, Dr^a Orientadora

Florianópolis, 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Alda Cossa (*in memoriam*), com todo o meu amor e gratidão. Soubeste permitir que eu fosse estudar e ficaste a partir antes que eu voltasse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luminosidade, pujança e ousadia em mais uma conquista. Às professoras Luciane Maria Schlindwein (UFSC) e Nelita Bortolotto (UFSC), pelo apoio nesse percurso, pela sensibilidade e competência com que me orientaram.

Às professoras Mônica Carvalho Magalhães Kassar (UFMS), Elena Colonna (UEM), Patrícia de Moraes Lima (UFSC), Magali Dias de Souza (IFC/Camboriú) pelas orientações, sugestões e rica contribuição na qualificação do projeto que originou esta. A todos professores e todas as professoras da linha de Educação e Infância do PPGE e doutras linhas nas quais tive a oportunidade de fazer certas disciplinas que muito contribuíram para a ampliação do meu repertório e visão para compreender a complexidade de um problema que merece um olhar interdisciplinar. Aos queridos e queridas do NUPEDOC, pelas leituras, reflexões, discussões e conhecimentos compartilhados e abertura a novos horizontes.

Aos amigos Calawia Salimo, Domingos Macuvele, Helder Pires, Hélio Maúngue, Januário Anita, Saimon Bernardo Mazive, Vera Gasparetto, e a toda comunidade moçambicana em Florianópolis (MozFloripa) pelo companheirismo dispensado na realização deste trabalho, a todos e todas vai a minha maior gratidão.

Às colegas da turma de Doutorado (2017) linha de Educação e Infância nomeadamente, Gisele Gonçalves, Degelane Cordova Duarte, Silvia Maria Alves de Almeida, vão os meus agradecimentos pelos momentos de estudos coletivos e compartilha de conhecimentos e fontes bibliográficas.

Não importa a posição do parágrafo em que endereço meus agradecimentos aos meus familiares, porém, neste ensejo ocupam a posição privilegiada, destacando sua paciência pelos momentos de ausência e incompreensão em momentos de pressão quando tanto me precisavam e impotentemente lhes era útil. Maior destaque vai para o meu filho Kleysson Hélio Parruque que nasceu no dia 18 de Abril, momento em que oceanos, continentes e milhas nos separavam – me perdoa filho – mas minha esposa, sua mãe melhor do que ninguém deu-me forças para imaginar que estou presente, a ela, vai meu agradecimento pela presença e cuidados que só uma esposa iluminada poderia prestar.

Aos meus filhos Césio, Charlennius, Kleysson e Alsivanda vai o meu agradecimento por compreenderem, mesmo com silêncios, a necessidade das minhas viagens demoradas por motivos desta tese que a eles literalmente pertence. Aos meus amigos que sempre me chamaram de Dr. H. mesmo sem ter esse título, vosso presságio se concretizou, daí, vão meus agradecimentos a Tomás Chomela, ao Evaristo Mahumane, ao Alberto Eugênio Mangué e Alcido Bernardo Howana. Aos colegas de trabalho estendo minha gratidão.

Institucionalmente, agradeço a CAPES pela concessão da Bolsa de Estudos, à Universidade Federal de Santa Catarina que abriu suas portas para educar e formar a este sedento do saber, ao PPGE pela sua concessão de carta de aceite para minha inserção nas suas linhas de pesquisa. Ao governo de Moçambique que melhor atendeu a necessidade de formar seus quadros e tudo fez para que a minha formação fosse possível através da concessão do contrato de formação.

Por fim, todos os que não foram mencionados mas, que direta ou indiretamente tenham participado na minha trajetória, sintam-se incluídos nesta parte. A vós, vai o meio muito *Kanimambo*.

RESUMO

O presente trabalho constitui-se em um passo, senão requisito preliminar para a obtenção de grau de Doutor em Educação. Seu principal foco são as *políticas educacionais e as práticas pedagógicas inclusivas em Moçambique*. O problema do qual emergiu, centra-se na necessidade de compreender a materialização das políticas públicas educacionais voltadas à Educação Inclusiva na escola regular do ensino básico. Parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores são o elo entre o ideal e o real, isto é, o que se pensa ser a inclusão dos alunos com deficiências e o atendimento às suas necessidades educativas em função das suas especificidades. Este é o primeiro cenário em voga, sendo o segundo, os saberes e práticas dos professores para que esse atendimento se consubstancie em aprendizagem daqueles alunos. A relevância desta pesquisa funda-se no primado da educabilidade de todos os alunos, desde que sejam criadas as condições materiais, simbólicas e físicas. Seja, a necessidade de termos estruturas escolares adequadas e acessíveis para todos os alunos, independentemente do seu estado biológico ou físico, assim como também, condições de trabalho para os professores formados para trabalhar com alunos atendendo sua diversidade. E, finalmente, instrumentos de adequação e compensação social do defeito orgânico para facilitar a aprendizagem de alunos em função de suas necessidades. Até aqui, fica claro que a nossa pesquisa objetiva analisar um campo complexo que é a inclusão, porém, esta não se efetiva fora da realidade escolar, que não é apenas uma questão arquitetônica, mas uma questão de *praxis*, isto é, do que acontece nas relações entre alunos e professores. Para a prossecução da nossa pesquisa foi fundamental analisar documentos normativos oficiais que versam sobre as políticas públicas educacionais em Moçambique. Para consecução desta tarefa entramos em contato com o Departamento da Educação Especial no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. Uma vez analisados os documentos realizamos observações participantes em uma escola da rede pública, no Distrito de Boane, localizada no Posto Administrativo da Matola-Rio que no texto tratámo-la como “EPCX”. Durante dois períodos letivos observamos (2018-2019) os professores que atendem crianças com deficiência em meio a grandes desafios impostos pela política educacional que até aqui se mostra tímida em termos de garantia de atendimento escolar dos alunos com deficiência. Com vista a compreender as práticas dos professores, nos baseamos na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Esta teoria, não só nos foi útil para justificar a necessidade das interações entre os sujeitos, mas também para entender que as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e que a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Diante deste entendimento, este trabalho se propõe a perceber que o biológico é transformável pelo social, isto é, o estado físico e biológico do aluno com certa deficiência não pode justificar sua exclusão, visto que, suas capacidades podem ser desenvolvidas pela medição com o Outro. Nos estudos de Vigotski, as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência podem ser mobilizadas pelo seu potencial que precisa ser explorado pelo professor. A ideia de Zona de Desenvolvimento Real indica que certas atividades podem ser realizadas sem a ajuda de outras pessoas, a partir da realidade do aluno e que a atuação do professor pode mobilizar atividades possíveis pelo auxílio de outras pessoas (o professor, os alunos, a equipe escolar como um todo). Tais situações de aprendizagem, realizadas com o apoio do outro, amplia a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com deficiência. São criadas outras zonas de possibilidades, a Zona de Desenvolvimento potencial. A distância entre a Zona de desenvolvimento real, e a Zona de desenvolvimento potencial é designada de Zona de

Desenvolvimento Proximal. Uma vez analisadas as políticas de educação inclusiva em Moçambique e observadas as práticas pedagógicas dos professores na escola regular, os resultados da pesquisa indicam que apenas há integração dos alunos com deficiência (não há inclusão). Este cenário tem várias causas, desde as condições arquitetônicas das escolas, o perfil dos professores (no que diz respeito à sua formação), questões conceituais, procedimentais e atitudinais dos diferentes atores escolásticos, incluindo pais e encarregados de educação. Enfim, não esgota em uma tese as questões causais que ditam a não efetiva inclusão em Moçambique. Assim sendo, fica perceptível que ainda precisamos de pesquisas que nos permitam desenvolver políticas e práticas que consubstanciem a educação inclusiva, sendo este um desafio para acadêmicos moçambicanos que lidam com os processos de ensino e aprendizagem, quer numa forma direta ou indireta. A nossa pesquisa é apenas um começo entre tantas questões que devem ser compreendidas sobre a educação inclusiva e sua multiplicidade. Das pesquisas feitas por moçambicanos, que versam sobre a inclusão, destacam apenas a questão de formação de professores sem, no entanto, indicar de que forma essa formação contribui para as práticas pedagógicas inclusivas e muito menos fazem aproximações teóricas para indicar possibilidades de educabilidade das crianças a partir dos contextos histórico-culturais, ao que nos permite referir que a nossa pesquisa pode de alguma forma contribuir na compreensão de um dos contornos da inclusão. São estudos relevantes, pois ajudam a compreender novos desafios que a realidade nos impõe para a materialização das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: *Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas, Deficiência, Vigotski, interações.*

ABSTRACT

The present work constitutes a preliminary step, if not a preliminary requirement for the degree of Doctor in Education. Its main focus is on educational policies and inclusive pedagogical practices in Mozambique. The problem is the need to understand the public educational policies of education centered on the school emerged in the regular Inclusive Education of basic education. It starts from the assistance of teachers who are the pedagogical practices of the are the link between the ideal and the real, what is thought of the inclusion of students with disabilities and their educational needs according to the specificities. It starts from the assumption that the teachers' pedagogical practices are the link between the ideal and the real, that is, what is thought to be the inclusion of students with disabilities and the fulfilment of their educational needs according to their specificities. This is the first scenario in vogue, the second being the knowledge and practices of teachers so that this service is embodied in the learning of those students. And, finally, organic functions of social adjustment to allow students to learn according to their functions. So far, it is clear that our research aims to analyse a complex field that is an inclusion, however, it is not effective for the school reality, which is not only an architectural issue, but a matter of practice, that is, of what happens in the relationships between students and teachers. For the pursuit of our research, it was essential to analyse the official regulations that dealt with public educational policies in Mozambique. To fulfil this task, we contacted the Department of Special Education at the Ministry of Education and Human Development of Mozambique. Once the documents were analysed, we carried out participant observations in a public school, in the District of Boane, located in the Administrative Post of Matola-Rio, which in the text we treated as "EPCX". During two academic periods (2018-2019) we observed teachers who serve children with disabilities in the midst of major challenges imposed by the educational policy that has so far been timid in terms of guaranteeing school attendance for students with disabilities. In order to understand the teachers' practices, we base ourselves on the cultural-historical theory of Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). This theory was not only useful to us to justify the need for interactions between subjects, but also to understand that psychological functions have a biological support, as they are products of brain activity; psychological functioning is based on social relationships between individuals and the outside world, which develop in a historical process; and that the man/world relationship is a relationship mediated by symbolic systems. Given this understanding, this work proposes to realize that the biological is transformable by the social, that is, the physical and biological state of the student with a certain disability cannot justify their exclusion, since their capabilities can be developed by measuring with the Other. In Vigotski's studies, the learning possibilities of children with disabilities can be mobilized by their potential that needs to be explored by the teacher. The idea of a Real Development Zone indicates that certain activities can be carried out without the help of other people, based on the student's reality and that the teacher's performance can mobilize activities that are possible with the help of other people (the teacher, the students, the school staff as a whole). Such learning situations, carried out with the support of the other, expands the possibility of learning and development of children with disabilities. Other zones of possibilities are created, the Zone of Potential Development. The distance between the Zone of actual development and the Zone of potential development is called the Zone of Proximal Development. Once the inclusive education policies in Mozambique have been analysed and the pedagogical practices of teachers in regular schools have been observed, the research results indicate that only students with disabilities are integrated (there is no inclusion). This scenario has several causes, from the architectural conditions of the schools, the profile of the teachers (with regard to their training), conceptual, procedural and attitudinal issues of the different scholastic actors, including parents and

guardians. Finally, it does not exhaust in a thesis the causal issues that dictate the ineffective inclusion in Mozambique. Therefore, it is clear that we still need research that allows us to develop policies and practices that substantiate inclusive education, which is a challenge for Mozambican academics who deal with teaching and learning processes, either directly or indirectly. Our research is just a beginning among so many questions that must be understood about inclusive education and its multiplicity. From the research carried out by Mozambicans, which deal with inclusion, they highlight only the issue of teacher training without, however, indicating how this training contributes to inclusive pedagogical practices, much less make theoretical approximations to indicate possibilities of educability of children. from the historical-cultural contexts, which allows us to mention that our research can somehow contribute to the understanding of one of the contours of inclusion. These are relevant studies, as they help to understand new challenges that reality imposes on us for the materialization of public educational policies.

Keywords: Educational Policies, Pedagogical Practices, Disability, Vigotski, interactions.

RESUMEN

El presente trabajo constituye un paso, si no un requisito previo, para la obtención del título de Doctor en Educación. Su enfoque principal es sobre políticas educativas y prácticas pedagógicas inclusivas en Mozambique. El problema del que surgió se centra en la necesidad de comprender la materialización de las políticas públicas educativas encaminadas a la Educación Inclusiva en las escuelas primarias regulares. Se parte del supuesto de que las prácticas pedagógicas de los docentes son el vínculo entre lo ideal y lo real, o sea, lo que se piensa que es la inclusión de los estudiantes con discapacidad y la satisfacción de sus necesidades educativas según sus especificidades. Este es el primer escenario en boga, siendo el segundo los saberes y prácticas de los docentes para que este servicio se plasme en el aprendizaje de esos alumnos. La pertinencia de esta investigación se fundamenta en la primacía de la educabilidad de todos los estudiantes, en tanto se creen las condiciones materiales, simbólicas y físicas. Es decir, la necesidad de contar con estructuras escolares adecuadas y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su estado biológico o físico, así como condiciones laborales de docentes capacitados para trabajar con los estudiantes teniendo en cuenta su diversidad. Y, por último, instrumentos de adecuación y compensación social del defecto orgánico para facilitar el aprendizaje de los alumnos según sus necesidades. Hasta aquí, es claro que nuestra investigación pretende analizar un campo complejo que es la inclusión, sin embargo, esta no es efectiva fuera de la realidad escolar, que no es solo una cuestión arquitectónica, sino una cuestión de praxis, es decir, de lo que sucede en las relaciones entre alumnos y profesores. Para el desarrollo de nuestra investigación, fue fundamental analizar los documentos normativos oficiales que tratan de las políticas públicas educativas en Mozambique. Para lograr esta tarea, nos pusimos en contacto con el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación y Desarrollo Humano de Mozambique. Una vez analizados los documentos, realizamos observaciones participantes en una escuela pública, en el Distrito de Boane, ubicada en el Puesto Administrativo de Matolarío, que en el texto tratamos como "EPCX". Durante dos periodos académicos (2018-2019) observamos a docentes que atienden a niños con discapacidad en medio de grandes desafíos impuestos por la política educativa que hasta ahora ha sido tímida en cuanto a garantizar la asistencia escolar de los estudiantes con discapacidad. Para comprender las prácticas de los docentes, nos basamos en la teoría histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934). Esta teoría no solo nos sirvió para justificar la necesidad de interacciones entre sujetos, sino también para comprender que las funciones psicológicas tienen un soporte biológico, ya que son productos de la actividad cerebral; el funcionamiento psicológico se basa en las relaciones sociales entre los individuos y el mundo exterior, que se desarrollan en un proceso histórico; y que la relación hombre/mundo es una relación mediada por sistemas simbólicos. Ante esta comprensión, este trabajo se propone dar cuenta de que lo biológico es transformable por lo social, es decir, el estado físico y biológico del estudiante con cierta discapacidad no puede justificar su exclusión, ya que sus capacidades pueden ser desarrolladas midiendo con el Otro. En los estudios de Vigotski, las posibilidades de aprendizaje de los niños con discapacidad pueden ser movilizadas por su potencial que necesita ser explorado por el maestro. La idea de una Zona de Desarrollo Real indica que ciertas actividades se pueden realizar sin la ayuda de otras personas, a partir de la realidad del alumno y que la actuación del docente puede movilizar actividades que son posibles con la ayuda de otras personas (el docente, los estudiantes, el personal de la escuela en su conjunto). Tales situaciones de aprendizaje, realizadas con el apoyo del otro, amplían la posibilidad de aprendizaje y desarrollo de los niños con discapacidad. Se crean otras zonas de posibilidades, la Zona de Desarrollo Potencial. La distancia entre la Zona de desarrollo actual y la Zona de desarrollo potencial se denomina Zona de Desarrollo Próximo. Una vez analizadas las

políticas de educación inclusiva en Mozambique y observadas las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas regulares, los resultados de la investigación indican que solo los estudiantes con discapacidad están integrados (no hay inclusión). Este escenario tiene varias causas, desde las condiciones arquitectónicas de las escuelas, el perfil de los docentes (en cuanto a su formación), cuestiones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los diferentes actores escolares, incluidos padres y tutores. Finalmente, no agota en una tesis las cuestiones causales que dictan la ineficaz inclusión en Mozambique. Por lo tanto, es claro que aún necesitamos investigación que nos permita desarrollar políticas y prácticas que sustenten la educación inclusiva, lo cual es un desafío para los académicos mozambiqueños que se ocupan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea directa o indirectamente. Nuestra investigación es solo un comienzo entre tantos interrogantes que deben entenderse sobre la educación inclusiva y su multiplicidad. De las investigaciones realizadas por mozambiqueños, que abordan la inclusión, destacan únicamente el tema de la formación docente sin, sin embargo, indicar cómo esta formación contribuye a las prácticas pedagógicas inclusivas, y mucho menos hacer aproximaciones teóricas para indicar posibilidades de educabilidad de los niños desde el contexto histórico-culturales, lo que nos permite mencionar que nuestra investigación de alguna manera puede contribuir a la comprensión de uno de los contornos de la inclusión. Se trata de estudios relevantes, pues ayudan a comprender los nuevos desafíos que nos impone la realidad para la materialización de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: Políticas Educativas, Prácticas Pedagógicas, Discapacidad, Vigotski, interacciones.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do SNE em Moçambique.....	40
Figura 2 - Percorso Histórico – Formação de Professores para o Ensino Básico.....	49
Figura 3 - Modelo de estrutura da inclusão.....	180
Figura 4 – Modelo adotados pela Inclusão e pela Integração.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Descritores de busca.....	32
Tabela 2 - Síntese dos estudos encontrados.....	33
Tabela 3 - Permanência e observação na escola – 2018/2019.....	97
Tabela 4 - Crianças com Deficiência na EPCX.....	102
Tabela 5 - Número de crianças com deficiência - 2017 - EP1.....	105
Tabela 6 - Número de crianças com deficiência, 2017 – Ensino Primário de 2º grau (EP2)..	107
Tabela 7 - Frequência das observações e registros na primeira e segunda entrada na escola onde efectuei a pesquisa.....	116
Tabela 8 - Orientações para prática pedagógica.....	118
Tabela 9 – Tempo de ingresso na escola (PcD/PcNEE).....	151
Tabela 10 - Causas de não escolarização ou ingresso tardio.....	155
Tabela 11: Escolha de escola para a pessoa com necessidades educativas especiais.....	176
Tabela 12 - Número de escolas especiais de 1975 -1990.....	181
Tabela 13 – Qual professor pode trabalhar com alunos com NEE.....	190
Tabela 14 - Carreira docente actual.....	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matriz de planificação estratégica que orienta o Setor da Educação.....	42
Gráfico 2 - Número de crianças com deficiência em cada província do país.....	105
Gráfico 3 - Participante vivendo ou interagindo com PcD/PCNEE.....	147
Gráfico 4 - Tempo de ingresso na escola (PcD/PcNEE).....	152
Gráfico 5 - Causas de não escolaridade ou ingresso tardio.....	164
Gráfico 6 – Escolha de escola para a pessoa com deficiência.....	176
Gráfico 7 – Qual professor pode trabalhar com alunos com deficiência.....	190

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Foto do pesquisador em sala de aula antes da entrada dos alunos.....	101
Imagem 2: Pesquisador e professora com representação do mapa da costa marítima do país, Moçambique; sala de aula aos fundos e sala “sombra” onde ocorrem aulas.....	101
Imagem 3: Sala da aula “sombra”. Aula decorrendo por debaixo de um Canhoeiro (2018)..	102
Imagem 4: Aula na “sala sombra”, com presença de árvore.....	113
Imagem 5 - Desenho feito por uma criança representando cenários de inclusão.....	125
Imagem 6 – desenho de crianças representando sonhos futuros.....	127
Imagem 7 – Sala “Sombra” uma realidade moçambicana.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - atendimento educacional especializado

APA - *American Psychiatric Association*

AR – Assembleia da República

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

CPP -3S - Criança Participante da Pesquisa – 3ª série

CREI - Centros de Recursos de Educação Inclusiva

CRESCER - Cursos de Reforço Escolar Sistemáticos Contínuos, Experimentais e Reflexivos

CRM - Constituição da República de Moçambique

D.A – Dificuldades de Aprendizagem

DAE - Dificuldades de Aprendizagem Específicas

DEE – Departamento de Educação Especial

DIPLAC - Direcção de planificação e cooperação

DPEDH - Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de

EP1 – Escola Primária do 1º Grau

EP2 – Escola Primária do 2º Grau

EPC – Escola Primária Completa

ESG1 – Escola Secundária do 1º Grau

ESG2 - Escola Secundária do 2º Grau

ETPV – Ensino Técnico Profissional e Vocacional

HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana

IES – Instituições do Ensino Superior

IFC - Instituto Federal Catarinense

IFPM – Instituto de Formação de Professores Primários da Matola

IMAP – Instituto do Magistério Primário

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

LSM - Língua de Sinais de Moçambique

MASC - Mecanismo de Apoio à Sociedade Civil

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MGCAS – Ministério de Género, Criança e Acção Social

MINED – Ministério de Educação

MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MISAU – Ministério de Saúde
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NUPEDOC - Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte
OE – Orçamento do Estado
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com deficiência
PcD/PCNEE – Pessoa com deficiência ou pessoa com necessidades educativas especiais
PCNEE – Pessoa com Necessidades Educativas Especiais
PDPC - Programa de Desenvolvimento Profissional Contínuo
PEA - processo de ensino e aprendizagem
PEC-PG Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PES – Plano Econômico e Social
PNE - Pessoas com Necessidades Especiais
PNE – Política Nacional de Educação
PP – TSDEJTB - Participante da pesquisa – Técnico do Serviço Distrital da Educação Juventude e Tecnologia de Boane.
PPD – Pessoa Portadora de Deficiência
PPPD - Política para a Pessoa Portadora de Deficiência
PPP4 – Professor/a Participante da pesquisa 4
PQG - Plano Quinquenal do Governo
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SACMEQ - Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SAIES - Estratégia de Educação Inclusiva para alunos com deficiência na África Austral
SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
SDEJT - Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida
SNE – Sistema Nacional de Educação
TDAH - O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TICs - Tecnologias da informação e comunicação
TPC - Tarefa escolar para casa
UEM – Universidade Eduardo Mondlane
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZIP - Zonas de Influência Pedagógica)

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO	7
ABSTRACT.....	9
RESUMEN.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE TABELAS	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE IMAGENS.....	16
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	17
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I.....	29
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: as pesquisas em âmbito acadêmico e as políticas públicas no país.....	29
1.1. Apontamentos sobre a produção de conhecimento sobre a Educação Inclusiva em Moçambique.....	29
1.2. Políticas públicas em Moçambique: Educação como direito.....	39
1.2.1 Política Geral do Ensino Primário	45
1.2.2 Perspectiva Política da Educação Especial.....	45
1.2.3 Supervisão de práticas inclusivas e de educação especial.....	47
1.2.4. Objetivos Gerais do Sistema Nacional de Educação.....	47
1.3 Descrição da construção de modelos de Formação de Professores em Moçambique	48
1.3.1 Perfil do graduado no curso de formação de professores do ensino primário em Moçambique.....	51
1.3.2 Formação de pessoal para a Educação Inclusiva e especial	54
1.3.4 A prática pedagógica e a formação psicopedagógica dos professores	55
CAPÍTULO II	60
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, HISTÓRICO E CONCEITOS.....	60
2.1 Psicologia histórico-cultural e o estudo de Vigotski sobre a defectologia.....	64
2.1.1 Por que a Defectologia?.....	66
2.2. Ressignificando a deficiência.....	79

2.3 Examinando a (in)visibilidade das deficiências	82
2.4. Distúrbios da aprendizagem, dificuldades da aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades de superação na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski	84
CAPÍTULO III – A ESCOLA E A INCLUSÃO EM MAPUTO	95
3.1. Inserção ao campo da pesquisa	95
3.1.1 Sobre as salas de aula	97
3.2 Entrada no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: dados sobre a população com deficiência em idade escolar	102
3.3 Entrada no Instituto de Formação de Professores Primários da Matola: dados sobre a formação docente no país	107
3.4. Chegada na Escola Primária Completa de “X” – Breve caracterização	110
3.4.1 Segunda entrada no campo	114
3.5.1 Percepção das crianças sobre as “interfaces” de exclusão	126
CAPÍTULO IV	130
INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	130
4.1 Compromisso com a aprendizagem das crianças	133
4.2 Percepção sobre a deficiência pelos agentes educadores (professores, técnicos, pais e encarregados de educação	139
4.2.1 Experiência com pessoas com limitações <i>versus</i> deficiência	141
4.2.2 O direito ao ingresso na escola	148
4.2.3 Ingresso tardio ou não do educando/criança: quais as causas	152
4.2.4 Falta de escola ou distância (casa-escola)	164
4.2.5. Os pais, professores, a comunidade e a deficiência	169
4.2.7 Ouvindo representantes da Educação em diferentes níveis	179
4.2.8 A desejada inclusão	181
4.2.9 Práticas pedagógicas colaborativas para e na inclusão	186
4.2.10 Reflexões procedentes do quadro de análise da deficiência e possibilidades de inclusão escolar	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXOS E APÊNDICES	207

INTRODUÇÃO

O estudo comparativo da criança deficiente e da criança normal mostra que a sua diferença deve ser vista, em primeiro lugar, não tanto nas peculiaridades do seu próprio intelecto ou dos seus próprios afectos, mas na peculiaridade das relações existentes entre estas esferas da vida psíquica e as vias de desenvolvimento abertas pela relação dos processos afectivos e intelectuais. (VIGOTSKI, 1935/1983)¹

Iniciarei a escrita desta tese pela exposição do objetivo quemoveua investigação, qual seja, examinar as políticas de inclusão escolar em Moçambique, com base em análise de documentos legais orientadores desse processo, visando compreender possíveis desdobramentos em relações de ensino na Escola Básica. Como desdobramento para este fito, delimitei os seguintes objetivos específicos: identificar a estrutura atual do Sistema Nacional do Ensino em Moçambique para apreender seu funcionamento e possível alcance em domínios da Educação Inclusiva de escolas da rede de ensino; analisar modalidades de formação de professores para o Ensino Básico em Moçambique; mapear políticas de inclusão escolar voltadas a crianças com deficiênciano ensino básico em uma escola de Maputo; identificar, no município de Maputo, as escolas que funcionam especificamente com a Educação Inclusiva e acompanhar, em escola que integra a Educação Inclusiva no seu labor pedagógico, o ato cotidiano de interação, em sala de aula, de professores com a coletividade de crianças com deficiência.

Diante destes marcos deliberadores em objetivos, geral e específicos, projetei o estudo em dois planos de ação basilares: o primeiro comportou a formulação de mapeamento do atual Sistema Nacional do Ensino em Moçambique, seguido de análise de documentos oficiais (leis, regulamentos, regimentos etc.) que versam sobre políticas de inclusão de pessoa com deficiência (PcD)² nas escolas regulares; o segundo, envolveuacompanhamento e análise de relações de ensino sucedidas em uma escola da rede pública da capital moçambicana, Maputo.

¹El estudio comparativo del niño débil mental y el normal demuestra que su diferencia debe verse, en primer lugar, no tanto en las particularidades del propio intelecto o del propio afecto, cuanto en la peculiaridad de las relaciones que existen entre estas esferas de la vida psíquica y las vias de desarrollo que abre la relación de los procesos afectivos e intelectuales (VIGOTSKI, 1935/1983, p. 272). Tradução minha.

²Pessoa com deficiência (PcD) é o termo corrente utilizado no Brasil (BRASIL, 2020), país no qual realizei o doutoramento (Ver o Decreto nº 10.502, de 10 de 30 de setembro de 2020 – Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020)). Em Moçambique, nos documentos oficiais, também é assumido o uso do termo deficiência referindo-se a “pessoas portadoras de: incapacidade física, mental, intelectual ou sensorial permanente que em interação com várias outras barreiras pode obstruir a sua participação plena e efectiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas”. (O Artigo 1 do UNCRPD, 2017,p.7). Também nos deparamos como o uso do terno “Necessidades Educativas Especiais (NEE)” consideradas como “educação concebida à aprendizagem para facilitar a aprendizagem de indivíduos que, por variadíssimas razões, requerem apoio adicional e métodos pedagógicos adaptativos para participarem e responderem aos objetivos de um programa de educação.” (UNESO, 2011 *apud* SADC, 2017, p.8)

A escola, sobre a qual afinei o olhar no que diz respeito ao objeto de investigado, está situada no Posto Administrativo da Matola-Rio. O intuito foi observar em que medida a escola, com seus professores, efetivavam relações de ensino inclusivo; mais amiúde, propus-me a observar o modo como essas relações aconteciam.

A situação-problema, delineada como foco da investigação, foi sendo forjada a partir do meu percurso profissional, acadêmico e das diversas vivências em contextos diversificados pelos quais tenho transitado. Isto posto, e por oportuno, realço que qualquer problema pressupõe solução (real ou hipotética), razão que me moveu na direção do desafio exposto em objetivos, assistido, notoriamente, por aportes teóricos e metodológicos de campos como da Psicologia, Vigotski (2000), (2007), da Linguagem (Bakhtin (2003), (2017) e Volóchinov (2019) e da Educação, Mantoan (2003), Costa (1999) e Correia (2004). Bakhtin, um dos teóricos que trago para alimentar a compreensão da peça investigada, sustenta que “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*.” (BAKHTIN, 2017, p.59, grifos do autor). Argumenta em decorrência, que “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2017, p. 60), pois este é campo de encontro de consciências. Para detalhar esta sua tese aponta o autor: “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.” (BAKHTIN, 2003, p.307).

Rastreando, nesse caso, o olhar de pesquisador por esta vereda teórica para campo do ensino e da aprendizagem, busco compreender esse “ser” constituído na e pela relação com o outro, na e pela inter-relação dos partícipes, apreendida no encontro de duas consciências, do docente e do discente e destes com a comunidade educacional, em sua complexidade. Tomo, pois, como pressuposto, o olhar interpretativo pelas relações humanas pelos domínios humanos da educação não excludente, diante da complexidade requerida para uma compreensão ativa, responsiva e dialógica dos sentidos de conceitos como o de “normalidade” ou seu contrário.

Dos estudos acadêmicos feitos por estudantes moçambicanos em nível de pós-graduação, em sua maioria como convênios nas Pontifícias Universidades (PUCS)³, por mais que tenham tido a tendência de entrelaçar a formação de professores com a questão de inclusão escolar, não se observa preocupação em analisar intrinsecamente como é que a referida formação contribui ou não para a efetiva política de inclusão escolar, bem como de

³Na tabela 2 exponho detalhadamente em que PUCS os trabalhos foram apresentados.

haver aportes teóricos da Psicologia Histórico-cultural, amparando estudos na perspectiva do atendimento a crianças com deficiência.⁴

A abordagem histórico-cultural permite uma percepção da criança como ser histórico que tem sua base biológica modificada e potencializada através da ação da cultura. Apreende o desenvolvimento como um complexo conjunto de transformações que se dá no funcionamento orgânico, sensorial, motor, mental e socioafetivo e que envolve evoluções. Nessa perspectiva, o desenvolvimento implica inter-relação entre diferentes funções e está sujeito às práticas sociais nas quais a criança está inserida.

No que se refere às crianças com deficiência, Vigotski (1975) aponta que, embora as leis do desenvolvimento sejam as mesmas para todas, há especificidades a serem consideradas. Conforme as características da deficiência são necessários procedimentos e recursos especiais – construídos historicamente – para propiciar e/ou impulsionar esse desenvolvimento.

Alicerçado, pois, na ampla visão de pesquisas já realizadas sobre Educação Inclusiva em Moçambique, busquei avançar, no âmbito dos estudos nesse campo, contando com outras possibilidades de análise sobre a questão da inclusão escolar, tomando como ponto de partida as Políticas Públicas educacionais de inclusão e a formação inicial dos professores para a educação básica. Neste âmbito, elegi como situação-problema a seguinte questão: as políticas públicas empreendidas em Moçambique nos últimos 20 anos garantem as condições de formação e de docência para os professores da educação básica incluírem as crianças com deficiências? Para responder a questão, que em si abraça largo campo de olhar perquiridor, uni a ele um ponto focal de observação, como já mencionado: uma escola pública de ensino voltado aos anos iniciais que prevê atendimento a crianças com deficiência na tentativa de compreender o acontecimento da inclusão na realidade concreta, o “chão da escola”. Neste segmento, efetuei pesquisa de campo, de cunho participante⁵, preservando, na relação eu-outro (pesquisador/pesquisado), posição exotópica (BAKHTIN, 2003). Assumir posição exotópica significa ter, face a qualquer outro indivíduo, um excedente de visão inacessível ao outro do lugar que ocupa e assim também ele ter de mim, do lugar que ocupo, em sintonia de relativa reversibilidade.

Dito isto, a partir daqui, sinto-me mobilizado a escrever sobre minha trajetória como professor primário, rememorando esse processo que teve início com a formação no magistério

⁴A Psicologia Histórico-cultural, na atualidade, vem representando notável contribuição a encaminhamentos em políticas de educação voltadas a criança com deficiência, com os estudos de Vigotski (2011) que aprofundam a questão da compensação como vector para a inclusão efetiva.

⁵Apresento os detalhes deste tipo de pesquisa no capítulo da metodologia.

primário, na segunda turma do Curso Normal⁶, (ano de 2001), subscrevendo compromisso pessoal com o tema da formação docente, seja como cidadão moçambicano ou como profissional da educação. A passagem pelo chamado Instituto do Magistério Primário da Matola, na Província de Maputo em Moçambique, foi marcada por episódios de alegria, tristezas e desafios, digamos, típicos da carreira. Na minha primeira experiência trabalhei com crianças com idades compreendidas entre 10 e 11 anos de idade em turma da 5ª classe.

Estar com crianças era o primeiro passo da alegria. Primeiro, porque me revestia de responsabilidade e, ao mesmo tempo, reconheço, uma espécie de sentimento de poder, como quem podia vigiar, guiar e coordenar o comportamento das crianças, sob sua responsabilidade, quer através das atividades letivas, incluindo os processos avaliativos, quer como manutenção da ordem e disciplina na sala de aula, circunstância designada por Foucault (1987) de *vigilância hierárquica*⁷. Esta miscelânea de sentimentos, todavia, não me permitiu prestar atenção singularizada aos alunos, apesar de ter visto a maioria deles progredirem, ou seja, passarem de uma classe a outra. Tenho em memória, a sensação de que houve dívidas, e essas, jamais pagas. Dívidas conscientes pelo movimento do tempo presente, acolhido pelo estudo especializado (um curso que trate pluralmente de questões da educação, de questões do atendimento a alunos com deficiência). Considero que minha postura de professor poderia ter sido diferente se a formação, pela qual passei, agregasse conteúdos sobre diagnóstico⁸ e

⁶De acordo com a *Estratégia de Formação de Professores*, o curso Normal possui duração de dois anos e forma o professor em Moçambique (MINEDH/INDE, 2012). O ingresso ao curso Normal acontece depois de se concluir a 10ª classe ou equivalente. Concluído o curso, o professor é orientado para determinada escola, escolhendo pelo menos três distritos da sua preferência. Depois de assinar o contrato para o início de funções, segue à escola com guia de marcha, onde se dirige à instituição que dispõe de vaga. De acordo com a necessidade do estabelecimento de ensino, o professor assume funções de docência. Se fosse de 1ª a 5ª classe, o profissional era o único responsável pela turma e, se fosse da 6ª ou 7ª, classe lecionava uma única disciplina. Este cenário para 6ª e 7ª classe perdurou até o ano de 2004. No caso do ensino de 1ª a 5ª classe o quadro permanece assim até os dias de hoje.

⁷“O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar, um aparelho em que técnicas que permitem ver, induzem a efeitos de poder e em troca, os meios de coerção tornam claramente visíveis sobre quem se aplicam”. (FOUCAULT, 1987, p.143).

⁸De acordo com FERNANDEZ (1991) *apud* LIMA (2010, p.18), “a palavra diagnóstico provém de “*dia*” (através de) e “*gnosis*” (conhecimento). Se nos atemos à origem etimológica e não ao uso comum (que pode significar rotular, definir, etiquetar), podemos falar de diagnóstico como “um olhar-conhecer através de”, que relacionaremos com processo, com um transcorrer, com um ir olhando através de alguém envolvido mesmo como observador, através da técnica utilizada. Para esta pesquisa, o diagnóstico assume carácter observacional, apesar de reconhecermos que o termo deriva da perspectiva médica/clínica (usado por profissionais). O objetivo da observação é de descrever aspectos característicos de cada dificuldade de aprendizagem, que se interligam com a deficiência ou que leve-nos a identificá-la de modo a pensarmos nas estratégias metodológicas para um processo de ensino-aprendizagem que seja funcionalmente inclusivo. Na nossa perspectiva, o diagnóstico não é para isolar, mas para melhor atender às especificidades individuais dos alunos. Mais adiante, apresentaremos dados numéricos de alunos que, nas nossas observações na escola investigada (pesquisador, professores e equipe de gestão da escola), apresentaram algum tipo de atendimento educacional individualizado. Vale destacar que os professores não mencionaram ter recebido diagnósticos de profissional habilitado para tal.

atendimento a crianças com deficiência como considera a literatura atual deste campo de especialidade.

Como universitário, estudei na Universidade Pedagógica em Maputo, capital moçambicana, no ano de 2006, no período em que, simultaneamente, trabalhava com crianças da 2ª classe. Neste tempo, já havia acumulado experiência de quatro anos de docência. No ambiente de trabalho profissional, ao mesmo tempo que cursava o ensino superior, assumi o papel de coordenador pedagógico, de 2008 até a data em que fui afastado para cursar o Doutorado em Educação, no Brasil, no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Infância. Ao frequentar essa formação, algo ia desmontando no meu interior, principalmente, quando vinha à mente, professores da minha comunidade escolar (alocados na Escola Primária Completa de “X”⁹) preenchendo mapas estatísticos, contabilizando os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem devido a certa linha teórica de compreensão do conceito de deficiência, sem, contudo, haver processos de acolhimento individualizado a dificuldades específicas de aprendizagem. Naquele momento, no meu país e escola na qual atuava, não havia um planejamento que promovesse a inclusão dos estudantes deficientes. Tal fato gerava uma grande insatisfação entre os professores. A lamentação era intensa entre os colegas, (professores), pais e/ou encarregados da educação. Nos momentos das reuniões periódicas, quando se anunciava publicamente resultados pedagógicos, a questão vinha à tona. Os resultados das avaliações indicavam dados insatisfatórios, quer para os estudantes, quer para o conjunto de profissionais que atuavam na escola. Tal situação foi-se configurando em questão a ser investigada.

Ante o exposto, realizar a presente pesquisa se constituía, portanto, em necessidade frente à realidade que partilhara profissionalmente, até então, em meu país. Ao mesmo tempo, sentia que acompanhava-me, nesse labor, grande responsabilidade, não apenas pela produção intelectual em nível de um doutoramento, mas, sobretudo, pela responsabilidade social do que deliberara como tema investigativo. No caso, um tema delicado que pode vir a suscitar intercorrências entre o ideal e o real. Deveras, é oportuno mencionar, que, seguramente, não se esgotarão por aqui as perspectivas de abordagem do tema posto em escrutínio, assim como o possível percurso a ser seguido por outros pesquisadores para produzir conhecimento sobre a mesma questão.

Para além, gostaria de ressaltar que meu olhar no campo da educação fundamental, não se moveu unicamente em ângulo restrito a crianças com deficiências diagnosticadas, mas

⁹O nome do estabelecimento de ensino foi omitido para garantir o anonimato.

a todas elas em convívio. Em minhas ações em campo, parti do pressuposto de estar diante de crianças em mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, interagindo em coletividade. O desafio que me cabia, como observador, era olhar crianças na escola tendo em conta suas diferenças, porém não com olhar indiferente, mas sim com um olhar implicado.

Pensar a realidade moçambicana no que diz respeito às políticas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino básico remete-nos a pensar igualmente na constituição do ser professor e suas práticas no âmbito da cultura escolar¹⁰, partindo da primazia de que a efetivação de qualquer política só pode ser medida através daquilo que acontece em determinados grupos nos quais a política foi desenhada¹¹.

A reflexão que lanço mão é, pois, feita em torno das práticas pedagógicas de professores e suas possibilidades de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiências, inseridas em escolas regulares. Sabemos que, apesar do esforço que tem expandido políticas de inclusão escolar em Moçambique, ou fora dele, que revela o fortalecimento da educação não segregadora, ou educação inclusiva, há de se considerar a existência de fortes pressões sociais, na contramão deste caminho. Tais forças de revés estão a favor de que alunos com deficiência estudem em escolas especiais, fato demonstrado pelo aumento de centros de educação e reabilitação de cidadãos inadaptados¹² (CERCI) na cidade de Maputo e a não transformação das escolas especiais existentes em escolas regulares.

Detalhando um pouco mais a realidade inclusiva em Moçambique, a implementação da mesma tem paulatinamente ganho espaço no centro do debate educacional do país, tal como entende Nhapaula (2014).

A reversão do cenário da exclusão necessita de uma assunção de desafios que são tão comuns e às vezes adversas em diferentes contextos e lugares. A questão do preconceito no atendimento a alunos com deficiência é reflexo, muitas vezes, do fato de estes serem vítimas

¹⁰Trata-se de um conceito analisado por Vidal e Schwartz, partindo dos estudos da Júlia (2001). As autoras reconhecem a crítica que Júlia faz à concepção de cultura escolar, ao afirmar que a escola não é uma instituição apenas de transmissão de conhecimentos ou lugar de inculcação de comportamentos. A escola, defendida por Júlia, é um lugar de resistências, de ressignificações, pois normas e práticas são ações humanas, criativas e ativas (transformadoras), dessa forma, imbricadas à lógica social. Sendo assim, a autora adverte que “[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.” (VIDAL & SCHWARTZ, 2010, p.20)

¹¹No Brasil, desde a publicação da Diretrizes Curriculares para a formação de professores, em 2009, considera-se a formação dos professores como o principal indicador de qualidade e de possibilidade de promoção dos estudantes.

¹²É um termo usado para designar pessoas com uma deficiência que precisa de meios compensatórios para se adaptarem ao meio em que se encontram inseridas. O CERCI é uma associação sem fins lucrativos criada a 21 de Maio de 2002 e ampliado em 2018 por um grupo de pais de crianças com necessidades educativas especiais, em parceria com técnicos e especialistas desta área com objetivo de apoiar o desenvolvimento dos utentes e integrá-los à sociedade. Os utentes são crianças com deficiências como paralisia cerebral, autismo, hidrocefalia, microcefalia e síndrome de down.

de padrões e normalizações sociais, culturalmente construídas. Esses alunos passam a ser considerados verdadeiros empecilhos na escola, constituindo-se em camada estereotipada como incapaz de seguir processos de ensino regular. Mesmo quando a incapacidade é do domínio de políticas públicas quanto a ofertas de vaga e de ensino qualificado, a responsabilidade do seu efeito acaba recaindo sobre o sujeito deficiente.

Sobre a questão (do preconceito) corroboramos com os estudos de Böck, Gesser & Lopes (2020) que enriquecem o debate a partir das ideias anticapacitistas, trazendo reflexões sobre respeito a diversidade.

Para as autoras, há necessidade de mudança de paradigma quanto à forma de pensar o corpo. Na sua percepção,

a busca pelo corpo perfeito é uma das formas como o sistema econômico e social atinge cruelmente pessoas com deficiência. Pois a premissa é que cada um é responsável pelo corpo que possui, mas, uma pessoa com deficiência não escolhe usar uma bengala, uma cadeira de rodas, ou ter marcadores que as diferenciam. Assim como no ideal da independência, sabemos que muitas pessoas, por inúmeros motivos, não possuem um corpo considerado padrão ou normal, então esse ideal no qual todos precisamos estar dentro do que se considera a média da sociedade. É preciso compreender que não há uma única forma, um padrão de fazer ou existir. A imposição do padrão normativo é uma barreira para conhecer outras realidades e formas de existir. Pessoas têm limitações, mas algumas limitações encontram barreiras que se mostram intransponíveis. É desse encontro entre limitações e barreiras que nasce a deficiência. A deficiência não está nos corpos e nas mentes das pessoas, mas nas barreiras onde elas se relacionam. (BÖCK, GESSER & LOPES, 2020, p.157).

O fato da deficiência ser uma “coexistência”, enquanto por uns vista como algo permanente nos corpos e por outros vista como uma variável socialmente construída, assumimos que a inclusão não deve ficar a refém das ambiguidades, devendo por isso a política pública educacional atender as reais necessidades dos estudantes em risco de exclusão devido a sua condição física e mental.

Não obstante, ponderamos, por último, que, por questões éticas no âmbito desta pesquisa e pelo respeito à cultura escolar da comunidade em que a mesma foi realizada, desenvolvemos descrição densa de relações de ensino que, julgamos, poderão vir a somar argumentos que sinalizem caminhos para a desconstrução das proposições as quais estejam ainda justificando certas políticas públicas educacionais excludentes ou a construção delas para uma educação de fato inclusiva.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: as pesquisas em âmbito acadêmico e as políticas públicas no país

1.1. Apontamentos sobre a produção de conhecimento sobre a Educação Inclusiva em Moçambique

Nesta seção do trabalho o desafio é mapear a produção acadêmica relacionada à Educação Inclusiva em Moçambique. Pretendo, portanto, percorrer acervo, visando apurar, em que medida estudos que envolvam a escolaridade de crianças com deficiência, vêm sendo discutidos em dissertações, teses ou em periódicos e comunicações publicadas em anais de congressos e de seminários da área da Educação Inclusiva de 2016-2018.

Como resultado dessa lide, que envolve a recolha dos trabalhos mapeados que têm aproximação com o objeto de pesquisa em foco, apenas três dos 205 encontrados a partir dos descritores foram escritos por ex-estudantes moçambicanos em universidades. O que é algo pouco esperado, dado ser este tema nevrálgico à população e o fato de que moçambicanos têm se beneficiado de bolsas de estudos vinculadas ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (cenário que me incluo). O Brasil, de seu lado, mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia com Moçambique, lançando possibilidades de investimento acadêmico a novos pesquisadores.

Apesar de não ser objetivo principal desta pesquisa efetuar uma revisão bibliográfica em pormenores, a busca pelo tema da Educação Inclusiva através de ferramentas digitais, como é o caso da BDTD, possibilitou mapear e incorporar, por um lado, os trabalhos relacionados aos desdobramentos das políticas de inclusão escolar de Moçambique, por outro, práticas pedagógicas dos professores do ensino básico no país. Nessa mesma linha, tal procedimento facultou constatar por quais caminhos a produção do conhecimento científico a respeito das políticas educacionais que atendem a Educação Inclusiva nas escolas regulares, mais especificamente a docência com alunos com deficiência, têm vindo a se constituir e avançar, quer em Moçambique, quer em outros países, como no caso, o Brasil. Essa rota, asseguramos, foi indispensável para aproximação amadurecida frente ao objeto investigado.

Como intervalo temporal, cercamos os anos entre 2005 e 2020 (quinze anos) por ser nesse expediente temporal que diversos países do mundo se ocuparam em incrementar estudos sobre a Educação Inclusiva. Percorrendo por esta demarcação, assim manifesta Ydo (2020):

Há pouco mais de quinze anos, uma edição especial da *Prospects* foi dedicada ao tema da educação inclusiva. Surgiu logo após a 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação (ICE), com o tema “Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro”. Esta conferência, que ocorreu em Genebra em 2008 e foi organizada pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (IBE), enfocou maneiras de fornecer educação a centenas de milhões de pessoas em todo o mundo com pouco ou nenhum acesso a oportunidades de aprendizagem, tendo verificado que em todo o mundo há aumento exponencial dos estudos sobre a temática, peso embora ainda imperam dificuldades da implementação conforme as condições de cada Estado Membro. O objetivo de longo prazo era apoiar os Estados membros da UNESCO no fornecimento das condições sociais e políticas de que todas as pessoas precisam para exercer seu direito humano ao acesso, participar ativamente e aprender com as oportunidades educacionais (p.49).

Perseguindo o estudo pessoal efetivado junto à BDTD, à plataforma Scielo e ao GT15 (Grupo de Trabalho: Educação Especial da ANPED), constatei que o Brasil é país com número importante de publicações acerca das políticas da Educação Inclusiva e seus desdobramentos, sendo possível atribuir esse fato às mudanças de concepções em torno da implementação das mesmas. Conheci o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina¹³ durante a participação nos cursos de capacitação por duas ocasiões, assim como em duas visitas programadas com objetivo de me inteirar sobre a inclusão, foi importante observar que a busca por uma educação de caráter inclusivo vai além do simples fato de acolher a pessoa com deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação, em uma classe comum. Pois a instituição compreende que promover apenas a socialização deste aluno não significa incluí-lo, pois incluir é possibilitar o acesso aos saberes e aos espaços educacionais. Para tal, envolve equipe técnica especializada que apoia o trabalho do professor cotidianamente.

Aquela instituição desenvolve a política de Educação Inclusiva, buscando possibilidades de intervenções pedagógicas capacitando o corpo docente e equipe pedagógica para a inclusão de crianças com história de deficiência no ensino regular.

Os estudos encontrados nas plataformas indicadas, acima, têm versado sobre questões que dizem respeito, principalmente, às Políticas da Educação Inclusiva, às práticas pedagógicas inclusivas nas escolas regulares (MAIOLA (2009); HORT (2008); RODRIGUES

¹³O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina atende alunos com: Autismo, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Física – Cadeirante, Deficiências Múltiplas, Dislexia, Distrofia Muscular, Hiperatividade, Lesão Cerebral, Paralisia Cerebral, Paralisia Cerebral – Cadeirante, Síndrome de Asperger e Síndrome de Down.

(2018); ALBUQUERQUE (2014); QUIXABA (2011)), contribuições da Psicologia Histórico-cultural na abordagem de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais por conta das deficiências, como é o caso dos estudos realizados por (SILVA (2015); RAMBO (2010); GARCIA (2016)). Outros estudos que se mostraram pertinentes para minha Tese são os da abordagem Defectológica de Vigotski (2005).

O panorama no qual as pesquisas nessa área vêm se entrelaçando, evidenciam ser um campo complexo, tornando-se ainda mais quando as diretrizes curriculares da formação de professores se distanciam das necessidades dos alunos que constituem o grupo alvo da educação inclusiva. Vale salientar que o levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) iniciou com a seleção de descritores que mormente fazem parte da pesquisa, objetivando um entendimento e esclarecimento em torno da constituição da profissão docente e suas especificidades no âmbito da Educação Inclusiva a partir dos desdobramentos das políticas inerentes à inclusão.

Foi tarefa árdua, considerando a necessidade de seleção criteriosa dos trabalhos com maior aproximação ao nosso objeto de pesquisa, primeiro porque tivemos dificuldades na aplicação dos filtros. Tal fato resultou em maior quantidade de acervos com excertos idênticos aos descritores que havia elegido, sem, no entanto, vincarem às especificidades da investigação em curso, como é o caso da abordagem histórico-cultural no trato das necessidades educativas especiais na perspectiva da educação inclusiva.

Em síntese, dos mil e quarenta e quatro trabalhos encontrados nas bases de dados consultadas, após valer-me de filtro usando os descritores apresentados na tabela 1, apenas vinte e oito privilegiaram estudos sobre educação inclusão no contexto do país, Moçambique, como pode ser constatado na tabela citada a seguir. Fato este que reitera a importância do presente estudo.

Tabela 1: Descritores de busca

Descritor 1	Políticas de Educação Inclusiva em Moçambique	3 Trabalhos
Descritor 2	Formação de professores para Educação Inclusiva em Moçambique	3 Trabalhos (Mesmos autores do D1)
Descritor 3	Todos os campos: Práticas pedagógicas para e Educação Inclusiva em Moçambique	1 Trabalho (D1 e 2)
Descritor 4	Necessidades educativas especiais em Moçambique	1 Trabalho (D1)
Descritor 5	Inclusão escolar em Moçambique	2 Trabalhos (D1, D2, D3 e D4)
Descritor 6	Inclusão escolar de deficientes em Moçambique	Nenhum trabalho
Descritor 7	Deficiência e Inclusão em Moçambique	2 Trabalhos (D1, D2, D3, D4, D5 e D6)
Descritor 8	Inclusão de crianças em Moçambique	2 Trabalhos (D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7)
Descritor 9	Educação inclusiva	36 Trabalhos (UNESP) 28 Trabalhos (UFSC) 20 Trabalhos (PCU-SP) 05 Trabalhos (PUC-GO) 02 Trabalhos (PUC-Rio) 8 Trabalhos (UECE), (UFC), (UFPA), (UFPB) 19 Trabalhos (UFSCar) 17 Trabalhos (UNB) 16 Trabalhos (UFRN) 16 Trabalhos (UNICAMP) 16 Trabalhos (UFRN) 16 Trabalhos (USP)
Descritor 10	Psicologia Histórico-cultural na Inclusão	1 Trabalho (UEM)
Descritor 11	Educação Inclusiva em Vygotsky	1 Trabalho (UNIFESP)
Descritor 12	Inclusão na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural	2 Trabalhos (1:D1)
Descritor 13	Psicologia Histórico-cultural e deficiência	3 Trabalhos (1: D1 e D2)
Descritor 14	Inclusão e defectologia	1 Trabalho (UFSCar)
Descritor 15	Práticas inclusivas na escola	24 Trabalhos (UFMG, UFMA, FURB, UNB)
Descritor 16	Interação social na educação inclusiva	5 Trabalhos

Fonte: Elaborado pelo autor da tese

A tabela, que segue abaixo (tabela 2), traz especificações referentes aos vinte e oito trabalhos mencionados na tabela de número um.

Tabela 2: Síntese dos estudos encontrados

Autor	Título	Tipo de trabalho					Local	Ano
		T	D	M	A	R		
CHAMBAL, Luís Alfredo	A escolaridade dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006)						PUC São Paulo	2007
CHAMBAL, Luís Alfredo	A formação inicial de professores para a inclusão escolar de crianças com deficiência em Moçambique						PUC São Paulo	2012
DOMINGOS, Alberto Bive	Organização do Sistema Educativo e a Organização das Escolas Secundárias em Moçambique (1975-1999. Do Burocrático à nova Ordem Mundial.						UNESP	2017
MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira	Formação de leitores surdos e a educação inclusiva						UNESP	2005
ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da	Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memórias de formação						UNESP	2013
SILVA, Esther Giacomini	O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo						UNESP	2008
SÁ, Ana Karine Laranjeira de	Educação inclusiva: uma avaliação de implementação						UNESP	2018
MAIOLA, Carolina dos Santos	Práticas inclusivas na escola: O que os alunos têm a dizer sobre isso?						FURB	2009
RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho	Significação na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar						UNB	2006
RAMBO, Carla Patrícia	A inclusão escolar na perspectiva de de crianças com deficiência no ensino superior : contribuições da psicologia histórico-cultural						UEM	2010
SILVA, Eliane Pereira Domingues Da	As Discussões De Vigotski Sobre Defectologia: Necessidades Para a Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva						UNIFESP	2018
MIRANDA, Vera Kran Gomes	Formação colaborativa na perspectiva sócio-histórico cultural: a dialética da inclusão						UFG	2015
SILVA, Luzia Alves da	Aquisição da leitura e da escrita por de crianças com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica						UNIOESTE	2015
GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim	Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar à luz da teoria histórico-cultural						UEM	2016
BARRETO, Selva Maria Guimarães	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vygotsky						UFSCar	2009
RODRIGUES, Sônia Maria	A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de						UFMG	2013

	Belo Horizonte							
QUIXABA, Maria Nilza Oliveira	Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?						UFMA	2011
HORT, Ana Paula Fischer	Do propósito à prática: caminhos para a construção da escola inclusiva						FURB	2008
RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho	Significação na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar						UNB	2006
ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de	Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE						UFPE	2014
MELO, Norma Telles Correia de	Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de Educação Inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular						PUC-SP	2007
GUIMARÃES, Mirtes Aparecida dos Reis	Invenção e diferença em uma sala de aula						UFV	2015
FACIOLA, Rosana Assef	A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção						UFPA	2012
MARTINS, José Luiz Germano	Educação Inclusiva: formação de agrupamentos afetivos, intelectuais e recreativos entre deficiente mental incluído em escola regular e seus grupos de pares						PUC-SP	2017
BRITO, Maria Cláudia	Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais						UNESP	2011
TURINI, Flávia Almeida	Comportamentos pró-sociais em crianças com deficiência mental						UFES	2006
PASTORE, Marina Di Napoli	“Sim! Sou criança eu!”. Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana.						UFCAR	2015
DONACIANO, Bendita	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10 ^a +1+1 (estudo de caso na Província de Tete)						PUC-SP	2006
SIMBINE, Lúcia Suzete	A comunicação na relação professor-aluno com necessidades educativas especiais auditivas: estudo de caso numa Escola em Maputo.						PUC-SP	2006
BUQUE, Suzete Lourenço	Papel Pedagógico do Tutor na Formação de Professores Primários em Exercício: Um Estudo de Caso.						PUC-SP	2006

Fonte: Elaborado pelo autor da tese

Considerando o interesse cada vez maior dos pesquisadores e educadores pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski em nível global, a afirmação da mesma em meu

país, representa, assim defendo, mais que soma aos estudos já efetuados, é ato de acolhimento à humanização do outro.

Alinhado, portanto, esta abordagem trago os principais conceitos que moveram esta pesquisa, com vistas ao entendimento, reforçamos, de como os mesmos transcorrem na prática pedagógica do professor na perspectiva da Educação Inclusiva onde estão inseridos alunos com necessidades educativas especiais. Nomeadamente, são eles: a) Desenvolvimento Próximo (ZDP); b) Interação; e, c) Linguagem.

Como visto (Tabela1), na busca de trabalhos relacionados com o objeto de pesquisa usamos dezesseis descritores constituídos por palavras-chave entretecidas ao tema. A leitura de títulos, palavras-chave e resumos possibilitou uma primeira seleção de trabalhos, que foram lidos na íntegra. Apresentamos, a seguir, a discussão das pesquisas que consideramos ponto de partida para nosso estudo, sendo que os vinte e oito mencionados serão de destaque. Dentre os trabalhos localizados começaríamos por destacar a tese de doutorado realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP.

Chambal (2012) realizou pesquisa sobre as políticas educacionais de formação docente, as instituições formadoras de professores, suas propostas curriculares e disciplinas específicas oferecidas, tendo em vista o atendimento ao alunado que apresenta algum tipo de deficiência. A principal questão da pesquisa foi investigar o grau de contextualização das propostas curriculares destinadas à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular em instituições de formação docente em Moçambique, em relação às políticas nacionais e destas para as recomendações dos organismos internacionais. Em suas conclusões, o autor destaca que em relação às escolas especiais e às regulares que foram abrangidas pelas políticas de inclusão, quase todas elas, com exceção do Instituto Nacional de Deficiência Visual da Beira (que conta com autonomia financeira assegurada com parceiros), funcionam desprovidas de recursos humanos qualificados, recursos materiais e financeiros que permitam a realização efetiva da socialização, formação e compensação do seu alunado. No quadro curricular da formação inicial dos professores primários que decorre em Institutos de Formação, a abordagem sobre o atendimento dos estudantes com deficiências, apenas está assegurada com a disciplina de Psicopedagogia.

A pesquisa de Donaciano (2006) centra-se no processo de formação de professores primários feita nos Institutos de Magistério Primário (IMAPS), de modo a contribuir com propostas concretas para melhorar o desenvolvimento da competência, durante o estágio, no

modelo de formação 10^a+1+1¹⁴. O modelo foi escolhido tendo em conta que o estágio de um ano proporciona melhores resultados em termos do desenvolvimento da competência em tempo de formação, pois o futuro professor participa das atividades que acontecem na escola. Na sua pesquisa, a autora destaca o conceito “competência” que se deve desenvolver ao longo da formação do futuro professor e que é referência, marco importante para formar professores capazes de garantir um ensino de qualidade.

O interesse pelo trabalho da autora foi, especificamente, inteirar-med a análise feita por ela quanto ao modelo de formação de professores, já extinto das políticas de formação de Moçambique. A autora não se refere às questões referentes à inclusão, que deveriam, a meu ver, participar do modelo de formação de professores. A pesquisa nos conduz à percepção de que no modelo 10^a+1+1, o formando, ao ter contato com a escola real, deparava-se com as dificuldades que um professor enfrenta no seu dia-a-dia. A autora referencia-se nos estudos do sociólogo suíço Perrenoud (1999), no que se refere ao conceito de competências.

De meu lado, tenho reservas quanto ao que advoga este autor, na medida em que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, sem no entanto prever meios para criar um contexto favorável para a construção das referidas competências, assim como os conhecimentos necessários a todo professor que atua em contexto de atendimento às deficiências. Então, que competências seriam essas?

Simbine (2006) apresenta um estudo que buscou analisar a comunicação na relação professor-aluno, este último, com necessidades especiais auditivas na pedagogia do dia-a-dia desencadeada pelo docente. Em seus resultados a autora concluiu que i)

a comunicação na relação pedagógica na escola pesquisada tinha um impacto negativo, isto é, não era eficiente; ii) o sistema educacional era, relativamente, excludente; iii) a formação e o perfil do professor não condiziam com o tipo de crianças daquela escola e iv) as condições nas salas de aulas não eram favoráveis, ou seja, além da fragilidade observada quanto à formação do docente titular, o material e os meios didáticos eram quase inexistentes, daí a constatação da autora do fraco desempenho dos estudantes, diante do trabalho que era desenvolvido em sala de aula pelos alunos com deficiência na audição. (SIMBINE, 2006, p.89).

¹⁴Trata-se de um modelo de formação de professores em Moçambique em que o formando ingressa num Instituto de Formação de Professores para o Ensino Primário (IFPP) depois de ter concluído a 10^a classe. O curso tem a duração de dois anos. No primeiro ano o formando frequenta inteiramente as aulas teóricas presenciais e no segundo ano realiza um estágio profissional numa escola do ensino primário com acompanhamento de um formador do IFPP que exerce concomitantemente o papel de supervisor, junto com o professor da escola onde o estágio é realizado. A designação 10^a +1+1 justifica a forma como o curso é implementado, conforme expliquei.

Pastore (2015) ampara-se em autores moçambicanos (Castiano, Ngoenha, Berthoud, 2005; Costa, 2009; 2011), que discutem a questão da insuficiência das escolas do ensino primário assim como da preparação das infra-estruturas para melhor acomodar e atender alunos com deficiências. Cita casos de acessos às salas de aula que não dispõem de rampas, falta de salas multifuncionais e com equipamento adequado às deficiências dos alunos que frequentam em escolas regulares.

A pesquisa de Colona (2012), efetuada na Capital de Moçambique (Maputo), aponta situação similara que encontrei no primeiro semestre de 2018, na fase da pesquisa documental, qual seja, a boa recepção por parte dos funcionários dos órgãos oficiais responsáveis pela proposição de políticas de Educação Inclusiva no país em facultar o acesso ao acervo que tinham em seus setores. Segundo Colona, os funcionários das associações que trabalham em prol da criança em Situação Difícil em Moçambique, demonstraram-se muito disponíveis em apoiá-la na pesquisa. Contudo, pediram que, uma vez concluído o trabalho, deixasse uma cópia da tese com eles, alegando a falta de documentação sobre a situação das crianças moçambicanas. Uma documentação considerada, segundo a autora, fundamental para o planejamento e a implementação das intervenções. (COLONA, 2012, p.14).

No meu caso, em particular, quando comecei a pesquisa no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, no Departamento da Educação Especial, assim como na Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, na Província de Maputo, os funcionários também mostraram abertura em acolher a preocupação que tínhamos com relação a políticas de acolhimento a crianças com deficiência em meu país. Tal sensibilidade acarretou atitudes dos mesmos em disponibilizar documentos oficiais acerca do assunto que nos levou a procurá-los. No que concerne à documentação sobre a trajetória de crianças deficientes em contextos de trabalho docente, políticas circunscritas a instituições escolares, inserção social, há ainda muito que se fazer em termos de políticas em nível global no país, como já mencionei em outra oportunidade. Um cenário que serviu de encorajamento para a prossecução da presente produção acadêmica.

Buque (2006) indica a importância da relação pedagógica que se estabelece entre tutor e cursistas da formação de professores para o ensino primário. A autora aponta que os resultados da pesquisa permitiram concluir que a fraca interação que se verifica na relação entre tutores e cursistas e cursistas entre si é influenciada por vários fatores como: esquema montado para a articulação da tutoria, perfil dos tutores, regulamento do curso, carácter prescritivo do manual do tutor e condições financeiras dos cursistas.

Este estudo de Buque instigou a memória do vivido na Escola Primária Completa de “X” quando eu me encontrava em exercício no referido estabelecimento de ensino. Naquela época, os professores estagiários eram acompanhados pelos seus tutores. Embora Buque tenha abordado tema de estudo que diferia do que investigava, a leitura de sua dissertação era relevante, dado que estagiários, salvo exceções, serão os futuros professores, os quais terão de enfrentar os desdobramentos das políticas de inclusão.

Nessa leitura dos escritos de Buque, pude constatar, em síntese, ponderações da autora: que os formadores não se faziam à escola onde os formandos praticam o seu estágio pré-profissional o que na nossa percepção pode vira se constituir em entrave para o alcance dos conhecimentos requeridos nos Institutos de Formação de Professores para o ensino primário partindo da percepção de que o referido estágio é supervisionado com o objetivo de se verificar a implementação da componente teórica na prática, e a prática ser ela mote para proposição de teorias.

Igualmente, Buque (2006) destaca que,

a ausência de professores acompanhantes que pode comprometer o mérito do modelo de formação de professores atualmente em curso, visto que, os professores tutores não possuem plano detalhado sobre o curso, ocupando-se apenas em assistir os estagiários que, mormente são sobrecarregados com as tarefas, cuja execução é da responsabilidade do professor em exercício, o que também compromete a docência enquanto um ato pedagógico, não só exercido sobre as crianças, mas também com elas. (BUQUE, 2006, p. 56).

Na análise dos apontamentos sobre a produção de conhecimento que trata da Educação Inclusiva em Moçambique engajei-me a trazer parte da literatura que interessa a minha pesquisa, identificando aspectos pontuais que vão dominar todo o trajecto do texto final. Parti da questão da formação dos professores que vão atuar no ensino primário, onde ficou evidenciado que a questão da inclusão do alunado com deficiência não é profundamente tratada nas pesquisas feitas por pesquisadores moçambicanos.

As poucas que tratam dessa temática, não aludem às propostas que pretendo trazer nesta tese, como é o caso da compreensão da deficiência a partir da perspectiva Histórico-cultural defendida por Vigotski. Sem pretender alistar as possíveis lacunas nas abordagens sobre a educação inclusiva, é pontual compreender que as leituras feitas são importantes para a compreensão desse movimento (a educação inclusiva). Seria interessante ver incluídas abordagens que relacionam a Educação Inclusiva com outras formas de educar os alunos com deficiência assim como identidade da Educação Inclusiva no que diz respeito ao seu propósito e função. Por fim, a questão geográfica e metodológica da inclusão mereceria um destaque a

fim de se compreender, onde e como os alunos com deficiência foram ou são educados, frente às fracas possibilidades relatadas nas pesquisas analisadas.

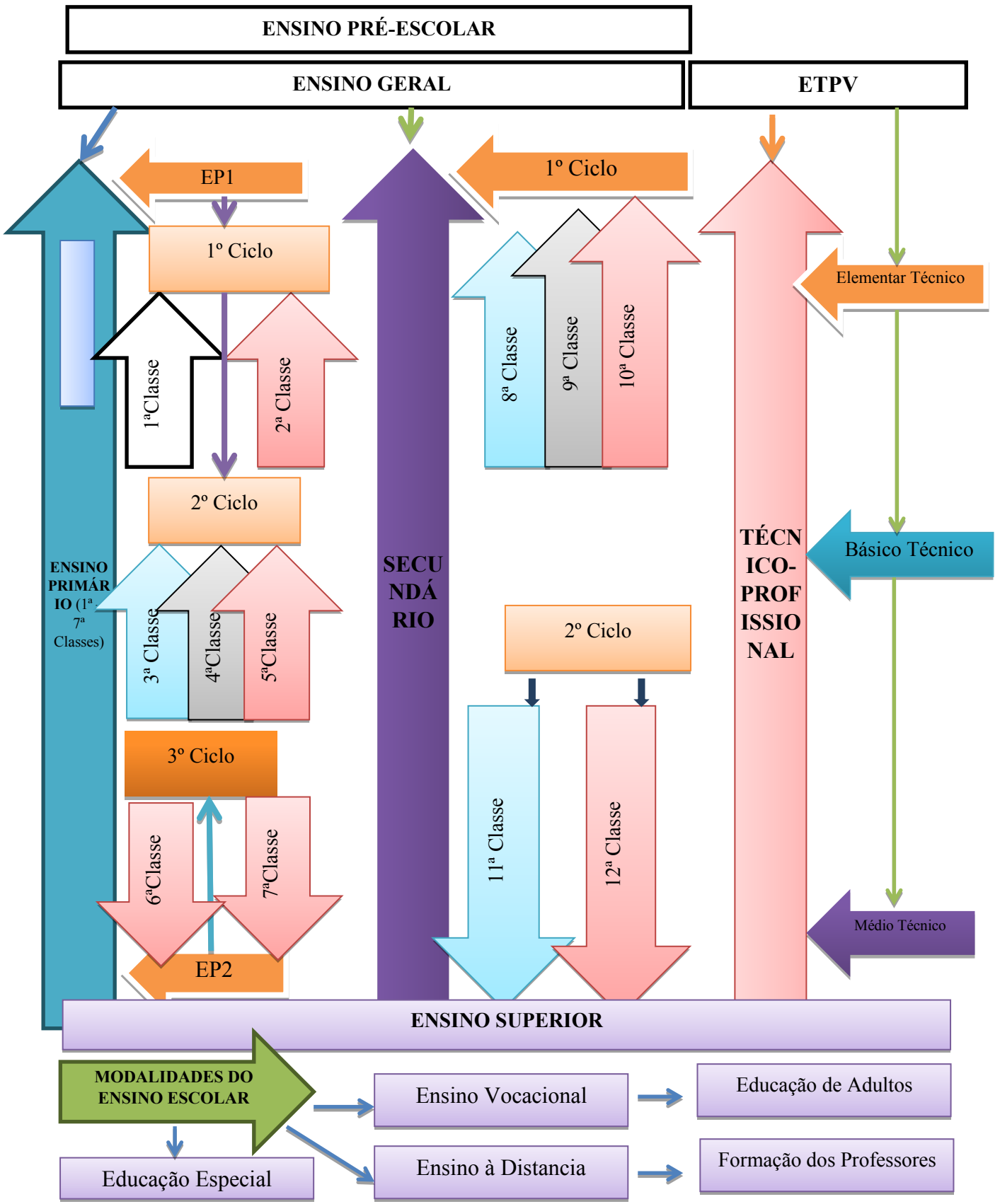
1.2. Políticas públicas em Moçambique: Educação como direito

O percurso seguido para o levantamento dos documentos (leis e regulamentos) iniciou com a entrada nos órgãos de administração central nomeadamente: a) Ministério da Educação; e b) Desenvolvimento Humano e Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Nestas instituições foi proporcionado acesso a Planos de Formação de Professores Primários, Documento da Política Nacional da Educação, Plano Estratégico da Educação (2016-2020), Plano Estratégico para Educação Inclusiva na África Austral. Estes documentos são analisados ao longo do trabalho.

Para contextualizar o leitor, é importante compartilhar que, de acordo com a Lei 6/92 de 6 de maio, o Sistema Nacional de Educação é estruturado em: a) Ensino Pré-escolar; b) Ensino Escolar Primário (1º e 2º Graus: 1ª à 5ª classe e 6ª e 7ª classes respectivamente); c) Ensino escolar Secundário (1º e 2º Ciclos: da 8ª à 10ª classe e 11ª e 12ª classes respectivamente); d) Técnico-profissional, que compreende três (3) níveis: Elementar Técnico, Básico Técnico e Médio Técnico; e e) Superior. O ensino escolar, por sua vez, constitui cinco (5) modalidades especiais: o ensino especial, vocacional, de adultos, à distância, e a formação dos professores.

Esquemáticamente, podemos representar o SNE da seguinte forma conforme a figura 1.

Figura 1: Organização do SNE em Moçambique



Fonte: Adaptado pelo autor da Tese a partir da Lei 6/92 de 6 de Maio

Em Moçambique, o processo de elaboração de políticas públicas está diretamente relacionado ao regime político estabelecido para o Estado. As políticas começam logo a ser definidas a partir dos manifestos eleitorais dos partidos. São estes manifestos que fornecem os indicadores dos programas governamentais do partido que, por ventura ascenderá ao poder. A definição de uma política pública tem em vista, por certo, a meta de resolução de um dado problema social ou grupal. Se formos reparar os manifestos eleitorais, os mesmos têm como seu componente básico a identificação de um problema e sua resolução. Findo o período eleitoral, o manifesto eleitoral propalado pelo partido vencedor, é aperfeiçoado, transformando-se em “plano periódico de governação”¹⁵ que entre nós, moçambicanos, é chamado de “Programa Quinquenal do Governo (PQG)”.

Na sua concepção, o governo moçambicano elege a educação como um direito fundamental de cada cidadão e como instrumento central para a melhoria das condições de vida e elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. A educação é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional. Assim, os objetivos fundamentais do Governo para a educação são:

- “a igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, expandindo a rede das respectivas instituições e proporcionando meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos econômicos escassos;
- a promoção de maior participação feminina nos vários tipos e níveis de ensino por meio de mecanismos de incentivo curricular e material;
- a 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 com deficiências.
- o apoio às iniciativas de grupos ou associações, confissões religiosas (têm participado na construção das escolas comunitárias – aquelas que atendem crianças órfãs e vulneráveis sendo que os professores são pagos por elas), entidades privadas e outras forças sociais que prossigam objetivos de expansão da rede de instituições de qualquer nível e tipo de ensino;

¹⁵Trata-se de um palnejamento de ações governativas baseadas em manifestos eleitorais apresentados pelo candidato para presidente da República. O período de vigência é de cinco anos, os mesmos que perduram no mandato para o cargo de presidente.

- o reforço da expansão da rede escolar através do ensino à distância, orientado numa primeira fase para a formação de professores, e posteriormente para o ensino, encorajando e incentivando as iniciativas de particulares neste domínio;
- o aumento do financiamento ao setor.

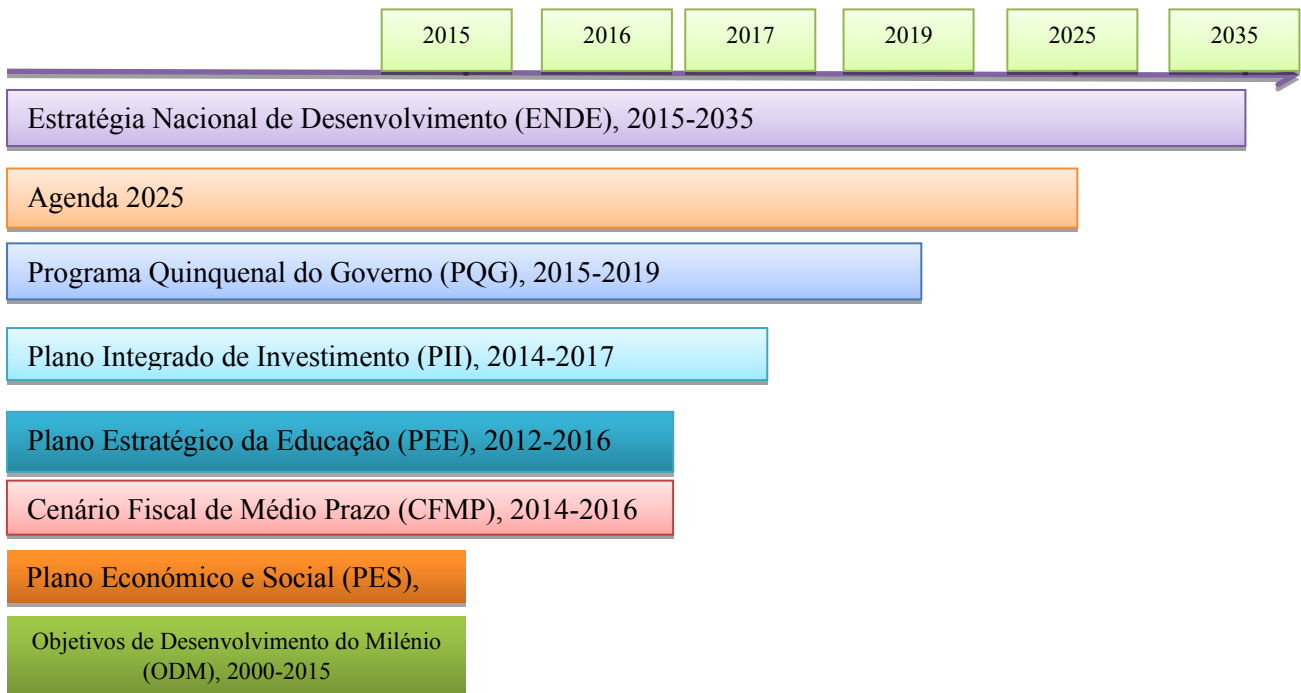
A melhoria da qualidade do ensino através de:

- desenvolvimento de esquemas relevantes e exequíveis de formação inicial e em exercício dos professores, com adoção de um modelo que assegure um bom nível de formação geral e técnico-profissional com forte inserção na escola e na comunidade;
- desenvolvimento de outras formas de incentivo para a profissão docente, visando a elevação da motivação e moral dos professores, particularmente a melhoria das condições de trabalho, de salários e construção de habitação nas zonas rurais;
- combate ao insucesso escolar através da reforma curricular de modo a tornar o currículo mais relevante e flexível;
- ampliação de esforços para assegurar o aprovisionamento do livro escolar para todos os alunos, através de medidas efetivas visando o melhoramento da sua edição, produção e distribuição;
- incentivo às empresas privadas para produção e venda de material escolar em particular nas zonas rurais;
- criação de um corpo eficiente de inspetores e supervisores pedagógicos institucionalmente articulados, central e localmente, tendo como principal alvo a escola; e reforço do sistema e da capacidade institucional, através da criação de competências técnico-administrativas em nível local, com vista a que gradualmente se proceda a uma descentralização administrativa para os órgãos locais de poder e se aumente a intervenção da comunidade no processo de tomada de decisões na escola”. (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 9-10).

Nesse contexto, o gráfico 1 (exposto logo abaixo) indica a relação documental que constitui base de planificação estratégica do setor da educação em Moçambique. De acordo com MINEDH (2015), estes documentos coordenam os esforços do país para uma melhor qualidade de ensino a todos os níveis, a fim de desenvolver o capital humano necessário para

atender as necessidades crescentes da economia nacional, em última análise, melhorando os meios de subsistência e derrotando a pobreza.

Gráfico 1 - Matriz de planificação estratégica que orienta o Setor da Educação



Fonte: MINEDH (2015)

Em síntese, uma política pública demanda condições materiais e humanas para sua implementação. Daí a necessidade de uma análise, avaliação e estudo, desde sua formulação, adoção até implementação, com vista a se tornar um princípio ou curso de ação destinado a melhorar questões econômicas, sociais ou de outranatureza pública. A análise de políticas tem de preocupar-se principalmente com alternativas que se espera produzam novas soluções para o bem público ou mudanças em seu curso original. Para além, a análise de políticas ajuda os funcionários públicos a compreender como as condições sociais, econômicas e políticas são passíveis de mudança e como devem evoluir para atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

A inclusão escolar, especialmente, após a promulgação da Declaração de Salamanca, é hoje uma proposta política de educação hegemônica em praticamente todo mundo, tal como afirma Bueno (2005).

Em vista disso, como política, o Ministério da Educação e Cultura da República de Moçambique (MEC-DEE, 2006) defende a inclusão das crianças e jovens a todos os subsistemas de ensino, guiado pelo lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”, que se

assenta nos objetivos de aumentar o acesso à educação básica, melhorar a qualidade de ensino e reforçar a capacidade institucional.

Desta feita, em 1998 foi institucionalizado o Projeto “Escolas Inclusivas”, que tinha como objetivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino. Sendo que, para atingir estes propósitos, foi adotado como instrumento de ação o Conjunto de Materiais do Projeto UNESCO: Formação de Professores, “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, que já havia sido implementado em mais de 50 países.

Na sua estratégia de ação, o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MECDEE, 2006) define como perspectiva de, a médio e longo prazos, transformar as escolas especiais, antes existentes, em centros de recurso e de apoio ao ensino básico na área das necessidades especiais na sala de aula, com a criação de três centros de recursos nas Zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, que serão destinados à educação, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiências e com recursos institucionais de formação de professores.

No âmbito da implementação da estratégia de intervenção para Educação Inclusiva no sistema educacional moçambicano, o MEC (MEC-DEE, 2004) projetou como seu conteúdo que deve ter-se em conta neste processo, os recursos, o apoio e a ajuda que cada indivíduo precisa para alcançar seu máximo de desenvolvimento, como também ocupação com a formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, formulação de horários, regimes do dia, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e curriculares.

Num panorama geral, é preciso ressaltar que o nosso tema número 1 do Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique (CRM) consagra a educação como um direito e um dever de cada cidadão, bem como a Resolução número 8/95, de 22 de agosto, aprova a Política Nacional de Educação (PNE). A razão desta eleição é justificada pelo fato de elas, a CRM e PNE, serem instrumentos dos quais emanam as demais regulações que oferecem diretrizes para a proporção e promoção da educação em Moçambique.

A opção pela educação do público feminino, por exemplo, está altamente relacionada com melhorias na saúde e nutrição, reduções da fertilidade, mortalidade infantil e taxas de mortalidade, na luta contra o HIV/SIDA, na redução das disparidades de rendimento e promoção da participação social e política, especialmente entre aquelas que são provavelmente mais pobres ou marginalizadas, tais como meninas, minorias étnicas, órfãos, crianças afetadas pelo HIV /SIDA, pessoas com deficiências e pessoas que vivem nas áreas rurais.

Para além da perspectiva instrumental da educação há também uma dimensão dos direitos humanos. O ensino básico é um direito a que todas as pessoas, independentemente das suas circunstâncias sociais e económicas, deveriam ter direito. A educação promove as capacidades humanas de reflexão, fazer escolhas, procurar ter voz na sociedade e vida melhor.

1.2.1 Política Geral do Ensino Primário

A educação, reconhecida como sendo um instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social e visando promover o bem-estar dos indivíduos, tem os seus alicerces enraizados no Ensino Primário. Na conjuntura atual, o Ensino Primário corresponde à educação de base que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República e Declaração de Salamanca feita na Conferência de Jomtien, (UNESCO, 1994)¹⁶ de que Moçambique é subscritor.

O Ensino Primário é o eixo do sistema educativo. Este carácter decorre do papel que o ensino primário lança no processo da socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, e de experiências e valores comumente aceites na nossa sociedade moçambicana. A educação das crianças no nível primário é, por isso mesmo, crucial para o seu desenvolvimento posterior em fases mais avançadas dos estudos.

Para responder a estes novos desafios, as prioridades da educação foram revistas, colocando o ensino primário no topo dos propósitos governamentais. As metas estão estabelecidas, importa, pois, que o currículo e os conteúdos, nele arrolados, sejam revistos e ajustados ao contexto da sociedade atual.

1.2.2 Perspectiva Política da Educação Especial

De acordo com o MINEDH (1995, p.27) na sua Política Nacional da Educação, “as crianças com necessidades educativas especiais podem ser divididas em dois grupos – as que apresentam um nível de afecção orgânica não muito agudo que possam ser enquadradas em escolas normais, mas, com um atendimento especial e individualizado, e aquelas cujo grau de afecção é severo e devem ser atendidas em escolas especiais”.

¹⁶Preconiza que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, daí que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. Considera ainda que as crianças e jovens com deficiências devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades.

Na sua perspectiva estratégica, as crianças com necessidades educativas especiais serão identificadas, na medida do possível, antes do início da escolaridade, de modo a facilitar um atendimento apropriado. A maior parte destas crianças será integrada em escolas normais com um sistema de apoio diferenciado. Professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especial serão responsáveis por estas crianças. O ambiente das escolas existentes deverá tornar-se mais acessível para as crianças com necessidades especiais.

O MINEDH convidará ONGs para participarem em programas conjuntos de desenvolvimento de escolas especiais. Um mecanismo de diagnóstico¹⁷ dos problemas em torno das necessidades e orientação será desenvolvido para determinar as crianças cujas necessidades devam ser atendidas em escolas especiais e/ou normais. A criação de oportunidades para as crianças constitui o principal objetivo voltado a esse público. Para a consecução desse fim, foi previsto as seguintes medidas estratégicas:

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

Há que se considerar que o programa foi implantado em 1995. Nestes quase vinte e sete anos, poucas ações foram implementadas para que a inclusão fosse um fato, em Moçambique. A inclusão muitas vezes requer uma mudança na concepção e na implementação política, assim como nas atitudes e valores das pessoas. Tal mudança leva tempo e envolve reavaliação de concepções dos desdobramentos da política, começando pela formação de pessoal docente e de apoio que esteja em altura de atender crianças com deficiência. A sensibilização deve envolver tanto uma melhor compreensão da educação inclusiva e que as sociedades se tornem mais tolerantes e compreensivas. Políticas nacionais de inclusão, sistemas de apoio e formas apropriadas de currículo e avaliação são importantes para criar o contexto necessário para o desenvolvimento da inclusão.

As escolas e os professores não devem ser vistas como as únicas entidades para resolver a questão da inclusão.

¹⁷O diagnóstico do problema que se pretende sanar é parte essencial para a proposição, expansão ou aperfeiçoamento de uma política pública. O problema deve estar claramente identificado para garantir a solidez e a consistência dos resultados em cada etapa, para que a solução proposta seja a mais pertinente possível e para que o processo seja devidamente monitorado no decorrer da execução da política. Além disso, o reconhecimento do problema torna a tomada de decisão dos gestores mais fácil e transparente.

1.2.3 Supervisão de práticas inclusivas e de educação especial

Em Moçambique, o acompanhamento e monitorização de práticas inclusivas são da responsabilidade de equipas dos serviços centrais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, provinciais e distritais, mas limita-se a visitas esporádicas. Não se verifica um acompanhamento próximo e continuado aos professores nas unidades de ensino, apesar de as práticas inclusivas enfrentarem muitas dificuldades, e de poucas escolas conseguirem responder ao desafio da inclusão. O papel dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva¹⁸, ainda mostra-se longe de contribuir no que diz respeito ao desenvolvimento de uma política educativa de inclusão. Ainda é insuficiente, também, a articulação entre serviços de cunho oficial (por exemplo a escola regular e o atendimento especializado), tendo em vista o que no país urge em termos de acompanhamento do percurso de desenvolvimento das crianças e jovens portadoras de deficiência.

1.2.4. Objetivos Gerais do Sistema Nacional de Educação

De acordo com a Lei 6/92 de 6 de maio de 1992, são objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica.

Em uma análise baseada no Fórum da Sociedade Civil para Direitos da Criança (ROSC)¹⁹, Moçambique tem-se apresentado como um dos países comprometidos com a causa das crianças com deficiências matriculadas nas escolas regulares. Como tal, o país avançou potencialmente para aprovação de políticas e programas com clara intenção de promover a

¹⁸À luz do Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho, em 2011, foram criados 3 Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), de nível regional, como estratégia de investigação, formação de professores em exercício, produção de materiais específicos e compensatórios para a implementação efectiva da educação inclusiva, com vista a potenciar a inclusão da pessoa com deficiência e/ou com NEE no sistema educativo.

¹⁹O Fórum da Sociedade Civil para os Direitos da Criança, abreviadamente designada (ROSC), é uma pessoa coletiva de direito privado, apartidária, sem fins lucrativos, dotado de personalidade jurídica, autonomia administrativa e financeira. Foi criado em 2010 como uma plataforma que congrega Organizações da Sociedade Civil (OSC) nacionais e Organizações Não Governamentais Internacionais que trabalham na área da criança em Moçambique. O ROSC teve a sua génese no Programa Conjunto dos Direitos da Criança e Sociedade Civil, implementado entre 2007 e 2009

integração das pessoas com deficiência não só na esfera do ensino voltado a crianças, mas do público estudantil em geral.

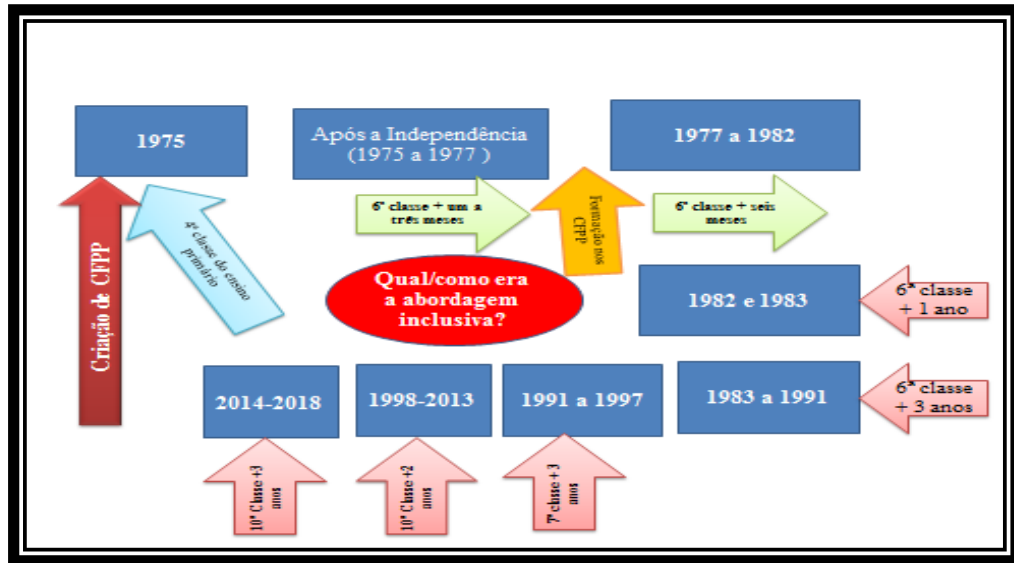
Assim, são exemplos disso, a ratificação de Convenções Internacionais, tais como, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Crianças foi ratificada por Moçambique em abril de 2004, no qual o país se comprometeu em garantir todos os direitos das crianças moçambicanas, assegurando-lhes um bom início de vida em sociedade, um crescimento saudável com acesso aos serviços sociais básicos de educação, à saúde, ao abastecimento de água potável, à convivência familiar e comunitária e à participação em questões que lhe dizem respeito particular.

Analisando as políticas e planos voltados ao atendimento das crianças com necessidades educativas é importante referir que, de acordo com o Relatório de Avaliação do Plano Nacional de Acção para Deficiência (PNAD-I) (2006 – 2010), ao nível da Educação, verificou-se que, por um lado, houve aumento do número de crianças e jovens com deficiência em escolas regulares e especiais, o que, de certa forma, contribuiu (e vem contribuindo) para a redução do número de crianças fora do sistema escolar e, por outro lado, verificou-se que ainda existe a necessidade de esforço crescente para redução de barreiras de acesso aos ambientes de ensino, o que facilitaria a presença e movimentação das crianças e jovens com deficiência nos estabelecimentos de ensino onde funciona a educação inclusiva, bem como persiste a necessidade de esforço crescente para formação e capacitação permanente de docentes em matéria de atendimento psicopedagógico.

1.3 Descrição da construção de modelos de Formação de Professores em Moçambique

Neste subitem analiso documentos que regulam a formação de professores em Moçambique. A figura que trago, a seguir (Figura 2), assinala o percurso histórico da formação de professores para o ensino básico em Moçambique.

Figura 2 - Percurso Histórico – Formação de Professores para o Ensino Básico



Fonte: Adaptado pelo autor da tese, 2018.

De acordo com MINDEH (2017, p. 51-52), a história curricular, assim como o desenvolvimento paradigmático do currículo em Moçambique, estão claramente refletidos na história de educação do país. O currículo do período colonial representava uma constelação de paradigmas: educar o branco, o assimilado²⁰ e o indígena, cada um deles com funções sociais e políticas distintas.

No período pós-independência, o paradigma recai sobre a necessidade de se desenvolver o “Homem Novo”. Este imperativo sociopolítico ligado à explosão escolar, que caracterizou Moçambique nos primeiros anos de independência, determinou a situação de ruptura dos sistemas convencionais de formação de professores para que, de forma rápida, se pudesse responder a tão premente necessidade de pessoal docente para atender à procura social de escola por tão elevado número de crianças. Daí surgiram vários modelos de formação de professores, alguns dos quais vigoram até os dias de hoje, assim destacados:

- Curso de Formação de Professores do Magistério Primário (5º ano do Liceu + 2 anos);
- Curso de Formação de Professores de Posto Escolar (4ª classe+ 4 anos);
- Curso de Formação de Professores de 6ª + 6 meses;
- Curso de Formação de Professores de 6ª + 1 ano;
- Curso de Formação de Professores de 6ª + 2 anos (EFEP²¹);

²⁰Trata-se de uma construção jurídica do colonialismo português. Era um status social legalmente instituído, concedido a todos aqueles nascidos nas colónias que cumprissem determinadas obrigações instituídas em linhas gerais pelo Estatuto Político Civil e Criminal de Angola e Moçambique. (NASCIMENTO, 2011, p. 5).

²¹Escolas de Formação e Educação de Professores

- Curso de Formação de Professores de 8^a + 2 anos (EFEP);
- Curso de Formação de Professores de 9^a + 1 ano (Faculdade de Educação-FE. UEM²²);
- Curso de Formação de Professores de 9^a + 2 anos (EFEP);
- Curso de Formação de Professores de 9^a/10^a + 3 anos (IMP²³);
- Curso de Formação de Professores de 6^a/7^a + 3 anos (CFPP²⁴);
- Curso de Formação de Professores de 10^a + 2 anos (IMAP²⁵);
- Curso de Formação de Professores de 10 + 1 + 1 (IMAP);
- Curso de Formação de Professores de 10^a + 2,5 anos (ADPP²⁶);
- Curso de Formação de Professores de 10^a + 1 ano (IFP²⁷);
- Curso de Formação de Professores de 12^a + 1 ano (IFP);
- Curso de Formação de Professores de 12^a ou Equivalente + 4 anos - Bacharelato (UP²⁸);
- Curso de Formação de Professores de 12^a ou Equivalente + 5 anos - Licenciatura (UP);
- Cursos de Reciclagem de Professores de curta duração como, por exemplo, de duas semanas, um, dois, três, quatro meses etc.

Esta lista dos vários cursos de formação de professores denota a preocupação que sempre existiu de se dar resposta à situação sociopolítica ligada à explosão de acesso ao ensino escolar, isto é, o país depois da guerra de desestabilização que durou dezesseis anos (30 de maio de 1976 a 14 de outubro de 1992), envolvendo a Frente de Libertação Nacional (FRELIMO²⁹) – por sinal, partido no poder na atualidade – e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO³⁰). Um longo período em que houve a necessidade de reconstituição do país, começando pela infra-estrutura social – como é o caso das escolas e a consequente formação de professores para atender à população que regressava às suas zonas de origem após refúgio. Cada um dos cursos mencionados na Figura 2 contribuiu para a formação do

²²Universidade Eduardo Mondlane

²³Instituto de Magistério Primário

²⁴Centro de Formação de Professores Primários

²⁵Instituto de Magistério Primário

²⁶Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo

²⁷Instituto de Formação de Professores

²⁸Universidade Pedagógica

²⁹A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrônimo FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962 (como movimento nacionalista), com o objectivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

O primeiro presidente do partido foi o Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, um antropólogo que trabalhava na ONU. Desde a independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975, a FRELIMO é a principal força política do país, sendo também o "partido da situação" desde então.

³⁰A Resistência Nacional Moçambicana, mais conhecida pelo acrônimo RENAMO, é o segundo maior partido político de Moçambique. O partido é dirigido por Ossufo Momade, eleito presidente em 16 de janeiro de 2019, depois da morte do líder histórico Afonso Dhlakama. A RENAMO surgiu como uma reação externa e interna às políticas do partido único no poder, a FRELIMO, constituindo-se num movimento armado que combateu na Guerra Civil Moçambicana.

pessoal docente. Contudo, a substituição de um modelo por outro nem sempre foi precedida de um estudo técnico que comprovasse a sua obsolescência em relação ao momento da sua vigência. Tal fato inviabiliza uma análise crítica sobre estes planos.

Para o 1º Ciclo do ESG, vigorou o modelo de 12ª classe, mais 1 ano de formação inicial. Quando os formandos concluem a sua formação neste modelo, qualificam-se como professores do Ensino Secundário Geral do I Ciclo, mas integrados na categoria de docente de N3³¹ e habilitados a leccionar da 8ª à 10ª classe.

Com a introdução destes modelos, pretendia-se assegurar uma oferta mais rápida de professores com formação, sem descurar a dimensão da qualidade de formação, tendo em conta que destes modelos deveria (e ainda deve) nascer a classe moçambicana de futuros docentes. Daí o destaque atribuído à formação em exercício e contínua que asseguram um aperfeiçoamento permanente de professores sem que estes abandonem os seus alunos para frequentar a formação em regime presencial. Apesar de serem cursos de duração curta na formação presencial, os modelos ora aprovados apresentaram a vantagem de fornecer ao sistema, e em pouco tempo, professores com preparação psicopedagógica, o que contribuiu significativamente para a redução do número de professores recrutados sem formação.

Mesmo considerando a contribuição referenciada, ainda há desafios referentes à formação de professores que contemple o atendimento às crianças com deficiências, assim como, com uma experiência de trabalho em sala de aula inclusiva. Por este motivo surge a necessidade de concepção de políticas, programas e planos com diretrizes claras sobre as especificidades de formação, por mais generalista que seja, porém, que esta formação contemple componentes que articulem, em sua grade curricular, uma prática pedagógica comprometida com a educação inclusiva.

1.3.1 Perfil do graduado no curso de formação de professores do ensino primário em Moçambique

De acordo com MINEDH/INDE (2012) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) tem como principal desafio a formação de profissionais competentes, capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem, assegurando, assim, uma educação de sucesso para todos. O Curso de Formação de Professores do Ensino Primário traduz os princípios pedagógicos do Sistema Nacional de

³¹Categoria profissional do professor com nível académico médio.

Educação e visa contribuir para a formação integral de todos moçambicanos. De acordo com Moçambique (2003) através da Agenda 2025, este desiderato compreende os seguintes pilares do saber:

- **Saber ser:** “que é preparar o homem moçambicano no sentido estético, espiritual e crítico, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar, em diversas circunstâncias da sua vida”;
- **Saber conhecer:** “que é a educação para a aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais”;
- **Saber fazer:** “que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando, para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade”;
- **Saber viver juntos e com os outros:** “que traduz a dimensão ética do Homem integral, isto é, moralmente são, que saiba comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros Homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros”. DELORS (1998, p.107) apud (MOÇAMBIQUE, 2003, p.92).

Tais pilares reproduzem as metas para a educação para o próximo milênio, escritas por Jacques Delors, em 1996. O livro, denominado: Educação: um Tesouro a Descobrir, apresenta “Os Quatro Pilares da Educação”, ou seja, os 4 pontos basilares sobre os quais deveriam se apoiar os objetivos da educação para aquilo que seria a educação para o século XXI. Trata-se de um projeto da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujos pilares são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim como muitos outros países, Moçambique apoiou-se fortemente na obra de Delors.

O egresso do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, segundo INDE (2004) deve ser um profissional idôneo e crítico, com elevado espírito patriótico, que ama as crianças, fluente na língua de ensino, exemplar na prevenção de doenças e preservação do ambiente, respeitador e cumpridor das leis do país e dos princípios éticos e deontológicos da profissão docente. Deve ser capaz de mobilizar criativamente os saberes necessários para planificar, organizar e gerir o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), de liderar e

participar proativamente em processos de desenvolvimento na escola e na comunidade. Assim, o professor do Ensino Primário segundo (INDE, 2004, p. 47) deve:

- *Nos âmbitos do saber ser e saber viver juntos e com os outros Amar as crianças, a si próprio e ao próximo;*
- *Ter amor à pátria,* promover a cultura de paz, a unidade nacional e o respeito pelos direitos humanos e da criança;
- Atuar com idoneidade e responsabilidade e de acordo com os princípios éticos e deontológicos da profissão docente;
- Participar no trabalho colaborativo, na escola e na comunidade e partilhar experiências com colegas de profissão;
- Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade, na prevenção do HIV/SIDA, malária, cólera e outras doenças, e no combate ao consumo do álcool, tabaco e demais drogas.

As asserções de responsabilização dos professores contidas no plano de formação merecem, todavia, análise crítica, começando pelo fato de não serem acompanhadas de indicadores da sua exequibilidade e muito menos uma componente de alinhamento com a questão da inclusão. Uma questão inicial nesta análise seria: como observar e avaliar a idoneidade de um professor em sala de aula; como avaliar sua prática frente à diversidade imposta pela educação de crianças com deficiências? Seria adequado culpabilizar professores por dificuldades que teriam em elaborar estratégias de ensino para alunos com deficiências, cuja superação desta circunstância careceria de condições materiais ainda inexistentes na escola?

Silva & Moura (2018, p.56) analisam a responsabilização docente com intuito de compreender sua implicação na constituição do trabalho docente a partir da formação continuada de professores a partir das políticas educacionais que vêm sendo introduzidas no sistema educacional. Com base em suas análises, as autoras entendem que a docência é uma aprendizagem que se dá ao longo da vida profissional, instigada pelos dilemas do cotidiano do sistema educacional e da escola, refletidos sobre as orientações da produção teórica da educação e de outras áreas. Ainda, perseguindo esta linha de raciocínio, entro em acordo com Day (2005), ao afirmar que:

[...] a estruturação de propostas de formação continuada de docentes necessita considerar os anseios dos professores em suas atividades profissionais diárias, pois assim os docentes terão um envolvimento muito maior com esta formação. Ao deixar de considerar as necessidades e os interesses dos professores no momento do planejamento e desenvolvimento

desta formação continuada, os resultados podem ser irrisórios e os esforços e recursos aplicados terão sido em vão (DAY, 2005, p. 9).

a) *No âmbito do saber conhecer e saber fazer*

- Lecionar em escolas primárias completas, proporcionando às crianças experiências educativas significativas e integradas;
- Utilizar o conhecimento científico na promoção de hábitos de vida saudáveis, prevenção de doenças, preservação do ambiente e uso sustentável dos recursos;
- Utilizar adequadamente estratégias de desenvolvimento da autoestima e espírito crítico, de valorização da experiência da criança e dos saberes locais;
- Avaliar o processo de ensino e aprendizagem e administrar dispositivos de remediação de dificuldades de aprendizagem;
- Utilizar interativamente os materiais de ensino e as TIC's, para o acesso ao conhecimento. (INDE, 2004, p.48).

Postos os objetivos contidos no perfil do graduado no curso de formação de professores do ensino primário em Moçambique, relacionando com a questão de inclusão de crianças com deficiência e sobretudo com a política nacional de educação, persistem desafios no alinhamento entre esses três aspectos, que de princípio seriam um dos pilares para a materialização da educação inclusiva na escola moçambicana.

A existência de directrizes é importante para orientar a política assim como a prática, porém, quando não são criadas as condições para sua materialização enfraquece todo o sistema educativo. Este seria um dos casos com que o país se embate.

1.3.2 Formação de pessoal para a Educação Inclusiva e especial

De acordo com MINED³² (2011, p.21), para além da sensibilização sobre Educação Inclusiva no recente modelo de formação inicial de todos os professores, há registo de ações de formação contínua sobre a mesma temática para professores em serviço, para gestores de escolas e técnicos da administração central e provincial; foi assegurada formação em domínios específicos para professores de surdos e de invisuais³³. A seguir, comento, em

³²Ministério da Educação, República de Moçambique. *Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/11*

³³Que ou quem está privado do sentido de visão ou tem uma visão muito reduzida. Vide “cego”. Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto Editora, 2003-2021. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/invisual>.

traços gerais, aspectos das especificidades de formação de docentes que se efetivam em Moçambique, voltando o olhar para aspectos da formação docente em termos da inclusão.

No analisado modelo de formação inicial de professores (10^a+1) para ensino primário encontram-se referências às questões da educação especial em dois módulos da disciplina de Psicopedagogia. Dado o pouco tempo dedicado a esta formação, a ausência de oportunidades de acesso a práticas inclusivas na maioria das escolas onde se realizam os estágios, a diminuta bibliografia existente nos Institutos de Formação de professores primários sobre a temática, bem como a escassa formação dos formadores de professores neste domínio, apenas é de se esperar sensibilização à problemática e não uma formação adequada e sólida.

Até o ano de 2011, há registo de 3.127 docentes (1.250 mulheres) capacitados através de ações de curta duração, asseguradas por técnicos dos serviços centrais, por ONG e por parceiros de cooperação. Deste total, porém, apenas 155 se encontram em exercício em escolas dos ensinos primário e secundário. Um estranho fenómeno, pondero, pois deveria haver grande mobilidade do corpo docente para transformar essa realidade no país.

Sobre a formação de professores em Braille e Língua de Sinais Moçambicana (LSM), foram capacitados 328 professores (131 mulheres) em LSM e 258 (103 mulheres) em Sistema Braille. A respeito da formação de gestores e técnicos da administração em Educação Inclusiva foi realizada uma formação contínua em Educação Inclusiva para 50 diretores de escola, segundo o módulo de formação da UNESCO, e 50 técnicos dos serviços centrais e provinciais em educação inclusiva, Língua de Sinais e sistema Braille. Ainda foi ministrada formação nestes domínios a 26 professores para os futuros Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) e para 2 docentes da Universidade Pedagógica.

No que compete à formação de especialistas em educação especial, até a conclusão desta tese, não existia no país cursos superiores de formação de especialistas em educação especial para atuar na formação de professores, na elaboração de materiais, no rastreio de crianças com necessidades educativas especiais e na realização de estudos nesta direção. Neste contexto, em razão do escasso número de especialistas na área, resulta a necessidade de colaboração de parceiros de cooperação que, no entanto, não tem sido o bastante para o desenvolvimento com qualidade e permanência da atuação de docentes nos domínios da educação inclusiva.

1.3.4 A prática pedagógica e a formação psicopedagógica dos professores

Em Moçambique a formação para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e, segundo a Lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), visa assegurar a formação integral dos docentes, conferir ao professor uma sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica e permitir ao professor um aperfeiçoamento constante do seu trabalho.

Na componente psicopedagógica orientada para assegurar o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem. Esta descrição fica longe do que observei na escola onde efectuei a observação, visto que, constatei certo distanciamento entre a teoria e a prática, sobretudo quando se perde o foco da educação inclusiva, dado que na conjuntura das unidades escolares onde há crianças com deficiências, o atendimento ainda é tímido, sobretudo para aquelas que têm a deficiência auditiva, carecendo de um intérprete de língua de sinais.

Na investigação documental que efetuei junto ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano assim como no Instituto de Formação de Professores para o ensino primária da Matola (IFP – Matola), constatei que a disciplina Psicologia da educação continua centrando-se em perspectivas descritivas do processo de desenvolvimento e aprendizagem e de formação da personalidade humana, tendo como base determinado arquétipo de criança, distante das crianças reais que o futuro professor irá encontrar nas salas de aula.

Nelase continua dicotomizando sujeito e objeto, oscilando entre as correntes de pensamento idealista ou objetivistas, orientando os profissionais da educação a escolhas alinhadas a políticas excludentes, na medida em que uma, a primeira corrente, se sustenta na concepção do professor como um modelador dos alunos e outra, a segunda, em um subjetivismo segundo o qual ninguém ensina ninguém, e que percebe o professor apenas como um facilitador da aprendizagem. Essa situação que, conseqüentemente, influi na formação de professores que vão atuar ou não com educação inclusiva. Acrescenta-se, aqui, também o fato de que tais concepções encaminham o pensar de forma abstrata à realidade de seus futuros alunos, não fornecendo-lhes, sobremaneira, elementos eficazes para compreender e efetivar a prática pedagógica com efeito inclusivo.

Os estudantes com deficiência que apresentam dificuldades severas na aprendizagem sempre carregam a culpa, apenas pela sua existência ficando-lhes reservado o julgamento individual e rotulação por conta das suas limitações. O professor, com tal posicionamento, reserva-se a ratificar as limitações dos estudantes, acomodando-se a elas, sem suspender este

tipo de compreensão, visando itinerários outros para aprendizagens e desenvolvimentos outros no processo de ensino institucional.

Ferreira (1987), já na década dos anos de 1980, apresentara sua crítica à conjuntura social que hoje ainda vimos enfrentando, ao focar a encargo da Psicologia da educação. A autora observa que o problema deste campo, em específico, está em não conseguir incorporar às suas leis de desenvolvimento e aprendizagem às condições objetivas da vida das crianças, propondo-se, como campo de conhecimento, apenas a descrever e explicar o porquê de essas crianças não respondem adequadamente a uma proposta de ensino-aprendizagem.

O fracasso escolar muitas vezes apontado às crianças com deficiência é justificado unicamente por explicações que não são fundamentadas pelos professores de modo real ao ocorrido. As causas indicadas circulam em torno pontuações generalistas, delimitadas em condições difíceis e precárias em que trabalham os professores, pouco apoio em termos pedagógicos assim como a falta de cooperação dos pais ou encarregados de educação. Argumentos que acabam, em consequência, legitimando um tímido atendimento educativo adequado para a permanência dos alunos com deficiência.

Parafraseando Ferreira (1987, p.11) este cenário faz com que a educação deixe de ser prática social, perde de igual modo o seu sentido político pela insuficiência para lidar com uma realidade adversa: a criança que não aprende.

Os pesquisadores das políticas e práticas pedagógicas inclusivas estabelecem conexão (de fato necessária) entre a atuação docente e a prática social. Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1997), Stetsenko (2013) indica de fato que é necessária a prática social, definindo-a como um objetivo humano da atividade coletiva, como base fundamental para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, por várias razões, incluindo aquelas derivadas da pesquisa em filogênese e ontogênese (STETSENKO, 2013, p.9).

A partir das observações feitas, não só com professores da Escola Primária Completa de “X”, assim como com pais, encarregados da educação e alunos ficou patente que atitude social voltada para a inclusão – até aquele momento da investigação –, permanecia omissa, na medida em que deixa para trás a visão relacional de pessoas, que seria a base para a manutenção da sociedade com igualdade de direitos e deveres. Fato que asseguraria a real

inclusão, aprendizagem e permanência de crianças com deficiência em ambientes de ensino ditos regulares, banindo posições defensoras do individualismo egocêntrico³⁴.

Esta posição ganha visibilidade na fala de um dos sujeitos participantes da pesquisa ao enunciar que

“[...não nos falta vontade de a gente se dedicar a estes alunos com problemas sérios na aprendizagem devido a sua condição, como você vê. Não sei como vou lhe ensinar o que os outros aprendem normalmente, enquanto ele precisa de outras formas de apoio, mas tenho que tentar lhe dar o que consigo e posso. Por exemplo, aquele menino, estava numa escola especial privada lá perto de João Mateus, mas, os pais perderam emprego e não podem mais pagar, por isso lhe trouxeram cá, mas nós estamos com pouca possibilidade de lhe atender como era atendido lá. Eu até conheço bem a escola. Lá tem até psicólogos que prestam apoio, não só a estas crianças, mas também aos próprios professores. Então veja, são tantas coisas em jogo. Poderia até falar mais coisas, mas como estás a gravar, podes ter muito trabalho em transcrever. Só posso terminar dizendo que essa questão de Educação Inclusiva ainda está longe de ser uma realidade em Moçambique, em particular aqui nesta escola, o que dá penas vendo crianças que não podem aprender..”] (Fala da PPP4, 2019).

A situação acima relatada pode ser em algum momento interpretada ou confundida com o caso de determinado grupo de professores que enfatizar ter apenas emprego e não um trabalho. Porém, ficou claro que não é o caso, pois são profissionais que não estão na altura de responderem prontamente aos desafios que situações diversas lhes impõem. Os pais e encarregados de educação, de seu lado, confiam a inclusão, a permanência em sala de aula regular e a aprendizagem dos seus filhos aos professores. Na intersecção entre encarregados pela educação e pais, encontram-se os alunos com suas especificidades, cujo cuidado esperam ter em casa, na escola e na comunidade. Este público, requer espaços de interação, *a priori*, adequadas para formação qualificada, independentemente da sua condição física e psicológica.

A inoperância, de qualquer ordem, diante dos direitos e deveres de pessoas com deficiências, vem se acumulando e poderá propiciar exclusões com profundas marcas em nível pessoal e social. Osório (2010) retrata esse quadro social, constrangedor:

doravante passa a se incluir para excluir a diferença, seja pelo limite operativo do direito, da existência acumulada dos discursos reguladores da diferença, de ser ou não deficiente, que inclui e exclui a escolaridade como um dos centros de reflexão, mas que referenda a instituição escolar como um espaço de competência e atribuição social de seleção, pois ela se ordena em um projeto comprometido com a uniformidade de desempenho de aluno, mas como reprodutora dos preconceitos sociais. (OSÓRIO, 2010, p.98).

³⁴O termo é usado para caracterizar as pessoas nas suas liberdades de escolha, porém com certo cepticismo nas relações com o outro, desvalorizando a condição indissociável própria do ser humano, em particular da pessoa com deficiência. Vale destacar que não se trata de conceito a ser explorado no contexto da pesquisa.

Na medida em que instituições com seus membros, deixam de exercer responsabilidades para as quais foram designados, tornam-se responsáveis pelas exclusões do público com deficiências no evento da pedagogia escolar, pela atitude “indiferente” frente à “diferença”.

Do lado dos professores, as suas práticas pedagógicas se tornam irrelevantes, quando não satisfazem as reais necessidades dos alunos e os pais, que confiam a responsabilidade da formação de seus filhos à escola, nada fazem a não ser se acomodarem perante a confiança imputada a quem, por direito, é legitimado o papel de formar sujeitos, sem desigualdades ou acirramento delas.

Em forma de síntese do primeiro capítulo, no qual apresento apontamentos que atendem a produção de conhecimento sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, perpassando pelas Políticas públicas do país na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, assim como a formação de professores para o ensino primário vejo a oportunidade de reflectir profundamente sobre os desdobramentos e desafios que a realidade do dia-a-dia apresenta na escola que se preze ser inclusiva.

Analisando as questões em volta da política de inclusão, é notável, a partir da documentação consultada, que os princípios defendidos por esse movimento (da inclusão) visam garantir os direitos das pessoas com deficiência. Consideramos que a existência da lei em si só não garante a inclusão efectiva, embora abra possibilidades para que a mesma seja iniciada.

Diante do exposto, o desejável seria empreender modificações e adaptações do ambiente físico e humano, para garantir e facilitar a fruição dos direitos garantidos na lei. Para que a escola dê conta desse seu novo desafio, também é pontual formar professores, preparando-os com um suporte técnico, subsidiando-os para que encontrem formas criativas de atuação perante as crianças com deficiências na sala de aulas.

Outro contraponto pauta-se sobre os conhecimentos produzidos por estudiosos moçambicanos que pesquisam a temática que ora me ocupa. Sem pretensão de desmérito, apenas pensando noutras possibilidades da abordagem de inclusão, chamando a atenção na necessidade de olhar a perspectiva Histórico-cultural de Vigotski como uma base teórica que abre caminhos de entendimento da temática.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, HISTÓRICO E CONCEITOS

Ultrapassando fronteiras do quadro traçado sobre a realidade da Educação Inclusiva em Moçambique, em termos de pesquisas em âmbito acadêmico e as políticas públicas no país, cabe retomar concepções da Educação Inclusiva no panorama mundial, começando dos anos 90, indo até os dias de hoje.

Consideramos os anos 90 como um marco na afirmação da Educação Inclusiva no plano internacional. Como, por exemplo, aludem Sampaio & Sampaio (2009):

a opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, através da Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994). O documento final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha, propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos. Salienta também o mérito da escola inclusiva de tentar mudar as atitudes de discriminação, criando comunidades mais acolhedoras. Esta proposta vem sendo gradativamente implementada em muitos países como, por exemplo, Espanha, EUA, Canadá, Austrália, Itália, Inglaterra, Chile, Moçambique, Angola e Brasil. (SAMPAIO & SAMPAIO, 2009, p.23).

Os estudos em torno da Educação Inclusiva apontam que a grande questão é que os princípios gerais a norteiam, não contemplam, de fato, as peculiaridades culturais de cada país. No caso de Moçambique, haveria de se considerar nossas dificuldades particulares como o insucesso escolar de número expressivo de crianças que ingressam no ensino básico público, a formação de professores, em muito, ainda frágil, o alto índice de analfabetismo, sem falar em questões econômicas ou de ordem estrutural pouco expressivas quando se fala em educação no país. Considerar, ainda, que a trajetória da Educação Inclusiva, apesar de recente, caminhou, mas tem, de veras, muito a conquistar; considerar, por fim, como país com autonomia política recente (1975), o “frescor” dessa sua trajetória também no campo educacional. Com a certeza de que os debates transcendem fronteiras, seguimos, todavia, em nossa própria trilha, como país, não apartados dos discursos dos outros. Neste cenário, afiançam nossa análise, os avanços nas práticas de âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a vasta literatura produzida por pesquisadores dessa Comunidade, ou para além dela, afiançam nossa análise.

No trabalho de Magalhães (2006), pesquisadora brasileira, encontramos uma abordagem quanto ao quadro da educação no seu país, aproximado ao da realidade moçambicana. Reportamo-nos, sobretudo, ao contexto em que Moçambique se encontra em termos socioeconômicos, contribuindo vigorosamente para o avanço do analfabetismo, bem como aos rumos lentos que deixam de qualificar a Educação Inclusiva em melhores patamares, algo que apontávamos a pouco. De sua parte, assegura Magalhães (2006):

[...] a tendência é haver ardente defesa dos aspectos teóricos da inclusão e práticas, amiúde, pseudo-inclusivas. Isso, muitas vezes, leva os professores de classes regulares à representação da inclusão de forma confusa, chegando até a reforçar preconceitos e estereótipos de deficiência. Urge, pois esclarecer que a Educação Inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes na escola assim como nos sujeitos a ensinar e compartilhar conhecimentos. Práticas que se concretizem na medida em que a escola se adapta e constrói respostas educativas para atender às demandas reais dos grupos heterogêneos que frequentam a escola (p. 359).

Olhar para o desalinhamento coexistente entre as políticas públicas educacionais com as práticas pedagógicas, quer em suas grandes linhas até em seu nível micro, não deve se constituir em caminho de ruptura do compromisso profissional que o professor deva ter na sua atuação, mas um caminho que provoque “compreensão responsiva ativa” do fenômeno (BAKHTIN, 2003) em direção a atos comprometidos com respostas humanizadoras.

Na legislação moçambicana registra-se, também, conquista nos direitos humanos, mesmo com os desafios que ainda se impõem na sua realização. Trata-se de uma concepção político-pedagógica que desloca a centralidade do processo para a escolaridade de todos os alunos nos mesmos espaços educativos. Produz-se, assim, uma inversão de perspectivas no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças individuais. Prosseguindo, em Moçambique, os debates sobre a Educação Inclusiva têm uma dimensão marcadamente ideológica³⁵, cuja praticidade se constitui em grande desafio. Um dos marcos históricos sobre a inclusão das crianças que constituem grupo alvo da política de Educação Inclusiva nas escolas regulares é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990), de cujo documento Moçambique é subscritor. A declaração

³⁵A compreensão de ideologia, aqui assumida, segue a perspectiva da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, particularmente aqui, pelas palavras de Volóchinov, interpretadas por Hitchcock (2006), estudioso das teorias dos pensadores daquele Círculo, para expressar a visão deste conceito, qual seja, uma visão “materialista de ideologia que viaja [...] entre a instância superestrutural e a mediação linguística. A ideologia aqui não é o conhecido modelo da falsa consciência. Em resumo, a ideologia é compreendida como imanente à interação social, em sua historicidade, sua realidade material no signo; oscila entre o afetivo ou comportamental e o elaborado ou formal (entre o sentido ou vivenciado; entre as artes e as ciências) de modo dialético. (p. 165-166).

ênfatiza a necessidade da abordagem centrada na criança, com o objetivo de garantia de uma escolaridade bem-sucedida para todas as crianças. Entretanto, no cenário da vivência concreta, não estão garantidas as condições de infraestrutura para a efetivação e materialização da política, mas não só, como aludimos em outra passagem da tese, a realidade moçambicana ainda é tímida, no que concerne a proposições de referenciais teóricos e a relação didática pedagógica efetivas sobre a Educação Inclusiva.

O Plano Quinquenal do Governo 2015-2019 (PQG) no seu Objetivo Estratégico 32, afirma que para garantir o desenvolvimento do Capital Humano e Social o Governo estabelece o seguinte objetivo estratégico:

“promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível dos conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano.” (MOÇAMBIQUE, 2015, p. 450).

Porém, formação com esta natureza, ainda não veicula no país de modo global, se há formulações de propostas didáticas estas não vêm garantindo, a sua eficácia e eficiência em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Na primeira fase da nossa pesquisa, em 2018, o Ministério da Educação dispunha apenas de um documento designado “*Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência*”. Em sua “Matriz Estratégica”, o documento indicava em primeiro lugar a “inclusão e desenvolvimento precoce das crianças com deficiência” com o objetivo de detectar e intervir no desenvolvimento das mesmas em idade pré-escolar (0- 6 anos) com alterações do desenvolvimento ou em sério risco de as virem a apresentar, promovendo a sua inclusão familiar, educativa e social. As ações para a materialização deste objetivo precisariam de um trabalho conjunto protagonizado pelos seguintes Ministérios: da Saúde (MISAU), do Género, Criança e Acção Social (MGCAS)³⁶ e da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

No seu cenário interventivo, o MINEDH prevê a formação e capacitação de professores e outros profissionais com o objetivo de promover a capacitação dos profissionais, principalmente professores, para uma visão inclusiva da sua ação como profissional e, conseqüentemente, para práticas verdadeiramente inclusivas, elaboradas para crianças com deficiência, através da inclusão de conteúdos de Educação Inclusiva nos currículos da formação inicial de professores de ensino primário e secundário. Igualmente, define um dos

³⁶É o Órgão Central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos, políticas e prioridades definidos pelo Governo, dirige e coordena a execução das políticas de género, da criança e da ação social do país.

grandes princípios norteadores da capacitação de professores, agentes e mediadores de inclusão, profissionais da saúde e ação social, sendo um elemento fundamental para mudança de um sistema educativo que almeja a efetivação da Educação Inclusiva. De fato, não se espera unicamente deles, órgãos governamentais, a cura ou a solução para os problemas desenvolvimentais, mas que suas proposições políticas envolvam iniciativas que aspirem o trabalho em equipe e de forma articulada, para responder às necessidades das pessoas com deficiência.

Em perspectiva ampla, como já abordado, pode-se afirmar que a Educação Inclusiva tornou-se um conceito legitimado internacionalmente, sendo implementado em vários sistemas de ensino formal nas mais diferentes nações. Entretanto, conforme as apropriações da Educação Inclusiva acontecem, também marcam presença várias interpretações e respectivos conceitos.

Em perspectiva particular, as construções históricas e culturais das deficiências guiam a implementação e a formação de políticas específicas de contexto de Educação Inclusiva. As deficiências vistas apenas como características intraindividuais levam a expectativas reduzidas, restringindo as oportunidades de aprender. No entanto, quando os cuidadores, educadores, familiares e outros provedores entendem e se comprometem em atuar com profundidade diante desta realidade, complexa que engloba campos como o social, cultural, histórico, ambiental, surgem formas mais equitativas de educação para todos os alunos, com ou sem deficiências.

Definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Educação Inclusiva é vista como:

[...] um processo de abordagem e resposta às diversas necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, através de uma incrementada participação no processo da aprendizagem, culturas e comunidades e redução e eliminação da exclusão no sistema da educação e do processo educativo. Ela envolve mudanças e alterações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é da responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (UNESCO, 2009).

De nosso lado, em Moçambique, a Educação Inclusiva é considerada como um conjunto de conhecimentos e procedimentos de ensino a serem contemplados em classes especiais ou unidades de ensino, abarcando, neste universo, também ações adicionais de assistência desde o nascimento até à maturidade para superar a dificuldade educacional. (WARNOCK, 1978).

A educação concebida para possibilitar a aprendizagem de indivíduos que, por variadíssimas razões, requerem apoio adicional e métodos pedagógicos adaptativos para participarem e responderem aos objetivos de um programa de educação, na sua indicação, a UNESCO (2011) explicita que as razões podem incluir (mas não se limitam a) desvantagens associadas às capacidades físicas, transtornos de comportamento, intelectuais, emocionais e sociais. Em outro momento assevera que:

[...] os programas educacionais no âmbito das necessidades educativas especiais podem seguir um currículo similar ao oferecido no sistema de educação paralelo/regular, mas procuram tomar em conta as necessidades especiais do indivíduo, através da provisão de recursos específicos (tais como pessoal especialmente formado, equipamento ou espaço) e, caso se afigure apropriado, conteúdo educativos ou objectivos de aprendizagem modificados. Estes programas podem ser oferecidos a alunos individuais ou ministrados em classes separadas nas mesmas instituições ou em instituições de educação distintas (UNESCO, 2011).

A Educação Inclusiva é um desafio às escolas para mudanças no atendimento às necessidades de aprendizagem de todas as crianças de uma determinada comunidade, com vistas a melhorados resultados de aprendizagem dos alunos em realizações académicas, relações sociais e desenvolvimento pessoal.

Para alcançar no meio educacional maior inclusão de crianças com deficiências, eliminar possíveis atos de segregação e aumentar a participação desse público em ambientes inclusivos no circuito social em geral, acredito que revelar barreiras e encontrar maneiras de superar essas barreiras tenha papel fundamental. Além disso, pesquisar estratégias de inclusão que aprofundem experiências nessa linha nas escolas pode ajudar no fortalecimento de uma prática social de inclusão. O ato de ver como outro, aprende com a experiência do outro, oportuniza a agudeza do olhar na implementação da inclusão nas escolas de ensino regular ou daquelas que se dedicam unicamente a este fim.

2.1 Psicologia histórico-cultural e o estudo de Vigotski sobre a defectologia

A Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vigotski apresenta contribuição que (res) significam compreensões do que se vinha (ou ainda vem) entendendo como limitações biológicas e psicológicas dos seres humanos diagnosticados com deficiência. Em seus estudos sobre a defectologia, já no início do século XX, o autor questiona a determinância biológica no campo da deficiência. Para o autor, o meio social, cultural e histórico são mais decisivos do que o determinismo biológico, o qual vinha alijando pessoas com deficiências do convívio

social. Estase de Vigotski se desdobra em contribuições contundentes eefectivaspara a política de inclusão escolar de crianças com deficiências.

Ancorado no artigo de Vigotski (2011), considerado inédito em português, trago palavras suas ao pôr em destaque esta sua tese de equívoco teórico quando se põe em debate a relação entre aspectos biológicos e sociais no desenvolvimento de pessoas com deficiências:

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra **social** possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. (Vigotski, 2011, p.863)

Por este excerto, constata-se, portanto, que Vigotskiargumenta que o homem transforma suas possibilidades biológicas, a partir das relações sociais e culturais vivenciadas. Trata-se portanto, de um processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O homem nasce da espécie homo sapiens, mas se humaniza nas relações sociais, culturais e históricas. Logo, o funcionamento psicológico estaria baseado fortemente fundamentos de defectologia refere o seguinte:

A cultura da humanidade é acreditada como condicionante de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. É por isso que suas ferramentas materiais e de adaptação, seus dispositivos e instituições sócio-psicológicas são determinantes para uma organização psicofisiológica normal. O uso desses instrumentos e dispositivos pressupõem, como premissa obrigatória, para a existência do intelecto e do funcionamento dos órgãos do Homem. O defeito na criação de um desvio do tipo humano biológico estável de homem, ao causar a perda de algumas funções, insuficiência ou deterioração de órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento de novas bases, de acordo com o novo tipo, perturbam logicamente o curso normal do processo de raízes da criança na cultura, uma vez que a cultura será acomodada a um pessoal normal, típico, será adaptado à sua constituição e desenvolvimento atípico condicionada pelo defeito não pode se enraizar direta e imediatamente na cultura, como na criança normal. (VIGOTSKI, 1997, p. 27).

Portanto, o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiências está condicionado socialmente em dupla forma: a realização social do defeito é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às condições do meio, que foram criadas e formadas em relação ao ser humano considerado normal.

O interesse de Vigotski partir da cultura, das relações sociais, enfim, possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educativas outras, através dos processos compensatórios, enfatizando-se a capacidade de cada pessoa em sua

singularidade e não em um suposto déficit. Nesta abordagem não é só a criança com deficiência que se beneficia, mas todas as outras crianças, uma vez que, em grupo, aprendem a trabalhar suas diferenças, conhecendo cada qual as suas limitações e potencialidades.

2.1.1 Por que a Defectologia?

Ao questionar nesta pesquisa o *porquê da Defectologia*³⁷ pretendo intrinsecamente demonstrar o quão, os escritos de Vigotski, nos orientam na compreensão dos diversos fatores que concorrem para as possibilidades ou não da aprendizagem das crianças com deficiências, com vista a uma inclusão que seja plena. Empesquisa, (VIGOTSKI, 1989) ocupou-se em observar aspectos do que é considerado normal, típico em crianças com deficiências e desencadear a partir desses elementos identificados, determinados eventos pedagógicos sociointeracionais com o intuito de fomentar o desenvolvimento do que havia sido identificado por ele. A partir destes seus estudos, lançou as bases para uma abordagem dinâmica voltada aos estudos das crianças com deficiências. Apurou, para além, globalmente, fatores como biológicos, sociais e pedagógicos, operantes na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências. Sobremaneira, destaque, em conclusão ao que Vigotski logrou na investigação realizada, foi a demarcação da pedagogia como dispositivo fundamental para o desenvolvimento de uma criança com deficiências.

O fato de Vigotski ter identificado elementos do normal, típico, em proporção maior do que o prognosticado como deficiência é preceito valioso a todo cidadão ou cidadã, sejam eles atuante do campo da Educação Inclusiva ou não. Reserva-se, por fim, o testemunho desta inegável contribuição do autor a pessoas com deficiências mediante intervenções educativas sociointeracionais.

Estendendo um pouco mais este aspecto, aponto que as relações sociais, as atividades pedagógicas orientadas se constituem em instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento potenciais para a criança com deficiências quando a base de sua utilização visa alcançar o potencial da criança e a transformação das condições necessárias para comunhão da vida social.

Vigotski elenca como fatores favoráveis a resultados exitosos na Educação Inclusiva, expondo como causa, as condições de liderança hábil dos adultos que com elas interajem, se e somente se, estiverem munidos de objetivos pedagógicos claros e tendo, em mãos, prospeções

³⁷Defectologia como ciência que estuda as características de desenvolvimento de crianças com deficiências físicas e mental. (VIGOTSKI, 2011)

que determinem capacidades da criança, quefomentem a chamada pelo autor, "zona de desenvolvimento proximal". Esta é entendida como sendo a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.

Aqueles que concebem a cegueira, surdez, insuficiência mental apenas como defeitos físicos ou mentais não levam em conta as implicações delicadas de situações pessoais, elementos de natureza social. A este respeito, Vigotski enfatiza que “todo defeito corporal – seja cegueira, surdez ou demência congênita – não apenas muda a atitude de uma pessoa em relação ao mundo, mas, antes de tudo, afeta o relacionamento com as pessoas. A limitação orgânica ou vício é percebido como comportamento social anormal”. (VIGOTSKI, 2011, p.86.). O autor observa, ainda, que “provavelmente a humanidade derrotará mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a demência. Mas muito mais cedo os derrotará social e pedagogicamente do que medicamente e biologicamente.” (VIGOTSKI, 2011, p.86).

A compensação social, assegura o autor, se evidencia como prioridade na educação e no desenvolvimento de crianças com deficiências, enfatizando que em todas elas existe uma enorme reserva de potencial saudável a ser posta em relevo.

Veer & Valsiner (1996), em discussão sobre o conceito de defectologia, afirmam que o termo, “defectologia”, era, tradicionalmente, usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos. Entre as crianças acompanhadas estavam surdos, cegos, não-educáveis³⁸ e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para a sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, psiquiatria infantil e medicina.

O interesse de Vigotski por problemas de defectologiasurgiu, provavelmente, durante seu trabalho como professor em Gomel, mas só se tornou evidente em 1924, como a sua primeira publicação nessa área. Esses escritos refletem o trabalho que estava realizando no subdepartamento de educação de crianças defeituosas no Narkompros (Comissariado de Educação), que ele combinava com suas atividades no Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov.

³⁸De acordo com Vigotski, em fundamentos da defectologia, a psicologia da criança difícil representava um dos problemas mais atuais, à sua época que estava sendo estudado em seus vários aspectos, porque os conceitos “criança difícil” e “criança não-educável” acolhiam visões muito amplas. Aqui estamos enfrentando categorias de crianças que diferem profundamente entre si e que são unidas por um único sintoma negativo: todas apresentam dificuldades. É por isso que expressões como “criança difícil”, “não-educáveis” não são termos científicos ou não possuem conteúdo psicológico ou pedagógico determinado.

Os autores Veer & Valsiner (1996) observam que os escritos de Vigotski sobre defectologia, embora de importância potencial para o trabalho prático com crianças “defeituosas”, são de uma natureza bastante geral e teórica. Contudo, em ângulos diversos. Primeiro, eles têm um valor intrínseco e, supostamente, tiveram grande influência na sua origem (União Soviética). Segundo, estão intimamente ligados ao restante de sua obra e, às vezes, proporcionam pistas para compreensão do desenvolvimento de seu pensamento como um todo no diz respeito a esse tema que ora trazemos em pauta.

Com base no que se compreende por defectologia é possível, por conseguinte, apreender que a inclusão escolar não só demanda agregar crianças com deficiências em classes de ensino regular e equipada com todos os artefatos necessários às mesmas. Acima de tudo, a essas crianças é necessário investir em ações de socialização com os participantes da escola e da comunidade na qual as mesmas estiverem inseridas para, dessa forma, provocar seu pleno potencial, seu pleno desenvolvimento como sujeito integrado à sociedade.

Vigotski afirma que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifestava-se, inevitavelmente, como uma mudança na situação social da criança. No seu entendimento, os pais, parentes e colegas da escola tratariam a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.

De acordo com Veer & Valsiner (1996), Vigotski (1924) procura reiterar a ideia de que o “defeito” em si não passa de uma avaliação social de alguma variação física. Nesse sentido, ele pedia ao leitor que imaginasse uma terra onde a cegueira ou surdo-mudez fossem altamente valorizadas. Dessa forma, e nesse lugar, essas deficiências não iriam existir como fato social³⁹.

No processo de desenvolvimento cultural, a criança com deficiência assimila não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os métodos da experiência cultural, o comportamento cultural e pensamento: domina a mídia privada, eventos culturais criados pela humanidade no decurso do desenvolvimento histórico, por exemplo, a linguagem, símbolos aritméticos, etc..

Vigotski considerava que os problemas de crianças resultavam de falta de adequação entre sua organização psicofísica desviante e os meios culturais disponíveis. As

³⁹De acordo com DURKHEIM (2004, p.38), sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês “é fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”.

consequências dessas novas ideias para o tratamento dado por Vigotski a questões defectológicas mais específicas foram, na verdade, bastante modestas.

Ele afirmava que o potencial de desenvolvimento para crianças com deficiência deveria ser buscado na área de funções psicológicas superiores, argumentando que as funções inferiores eram menos “educáveis” porque dependiam mais diretamente de fatores orgânicos. Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, deveríamos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças.

Vigotski argumentava que um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre por meios intermediários do coletivo (instrumentos que podemos manipular).

A ideia de Vigotski da qual nos apropriamos para a consecução deste trabalho e que hoje, nesta nossa contemporaneidade, vem merecendo atenção é de que “as crianças com qualquer tipo de necessidades especiais encontram sua fonte viva de desenvolvimento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior de desenvolvimento em relação a elas que essa diferença e diversidade de níveis constitui condição importante na atividade coletiva.”.(VIGOTSKI, 2011). Ao expor este seu pensamento, Vigotski antecipava o que mais tarde – como exposto anteriormente neste trabalho, viria a denominar de Zona de Desenvolvimento Próximo, conceito vigoroso para estudos de aprendizagem e desenvolvimento em campos como da Educação e Psicologia.

Veer & Valsiner (1996) comentam sobre o que consideram otimismo pedagógico de Vigotski, dizendo:

O otimismo pedagógico com relação ao desenvolvimento de crianças cegas e surdas pode servir como exemplo, por um lado, porque Vigotski defendia claramente a visão de que os efeitos possivelmente nocivos de um defeito físico como a cegueira ou a surdez podiam ser totalmente superados através da criação de vias alternativas mas equivalentes para o desenvolvimento cultural, daí que, sujeito com deficiência tem potencial para o desenvolvimento mental, cognitivo normal desde o momento que sejam vistos como variações e não como aberrações do modelo humano. (VEER & VALSINER, 1996, p.90)

Cangulhem (2005), de seu lado, disserta sobre a diferenciação entre o normal e o patológico, afirmando se tratar de diferença tênue, só podendo ser compreendida pelo âmbito social. Analisando o polêmico conceito da *norma* o autor destaca que

O anormal, enquanto a-normal, é posterior à definição do normal, é a negação lógica deste. No entanto, é a anterioridade histórica do futuro

anormal que provoca uma intenção normativa. O normal é o efeito obtido pela execução do projeto normativo, é a norma manifestada no fato. Do ponto de vista do fato há, portanto, uma relação de exclusão entre o normal e o anormal. Essa negação, porém, está subordinada à operação de negação, à correção reclamada pela anormalidade. Não há, portanto, nenhum paradoxo em dizer que o anormal, que logicamente é o segundo, é existencialmente o primeiro (CANGULHEM, 2005, p.111).

Diante deste cenário, Vasques (2010, p.47) refere que “ao institucionalizar a patologia como referência, esvazia-se a escola de seu sentido pedagógico”. A abordagem defendia nesta tese vai ao encontro deste postulado, porém, no sentido de enfatizar a necessidade de a escola abandonar uma visão médica da deficiência que, não poucas as vezes, tem sido a causa que dificulta o acesso integral de crianças com deficiências à cultura, assim como da socialização. Caso presente também em meu país, Moçambique, somado à falta de formação e políticas públicas afinadas a estes preceitos teóricos.

Um estudo realizado em Moçambique, em nome da *ActionAid*⁴⁰ (2020) constatou que a Educação Inclusiva começa com professores qualificados que recebem o apoio necessário para responder às diferentes necessidades dos alunos. Em muitos países de rendimento baixo, como é o caso de Moçambique, os professores não possuem experiência ou possuem experiência limitada quando se trata do ensino de crianças com deficiências e que por conta dessa situação têm necessidades educativas especiais. Além de expressivo número de professores não possuírem formação no ensino inclusivo também não têm para a utilização de ferramentas e elaboração de materiais acessíveis na sala de aula.

Estamos, como comunidade moçambicana, diante de uma situação que precisa ser ultrapassada em contextos dos mais amplos aos mais específicos: de políticas públicas à atos em salas de aula. Mas, sobretudo, que os contextos interpretativos englobem dimensões social, cultural, e historicamente quando prospectadas ou colocadas em ação.

Partindo do dito, projetos educativos advindos das necessidades especiais dos alunos são necessários para constituir sociedade com equidade de direitos e deveres Schönardie (2008) baseando-se em escritos de Vigotski afirma que:

[...] o contexto histórico-cultural é permeado por elementos constituintes que oferecem uma espécie de mediação simbólica entre o contexto e os sujeitos. Esses elementos são conhecidos como signos, que são instrumentos de mediação. Os signos são construídos simbolicamente e, principalmente,

⁴⁰A ActionAid é uma associação para a justiça global, cujo objetivo é alcançar a justiça social, a igualdade de gênero e a erradicação da pobreza. Trabalha com mais de 15 milhões de pessoas em 45 países, comunidades, organizações representativas de setores da população, movimentos de mulheres, grupos e redes, movimentos sociais e outros aliados, a fim de superar as causas e as consequências estruturais da pobreza e da injustiça. A ActionAid estabelece ligações entre o trabalho a nível das comunidades com esforços mais alargados em prol da justiça, de forma a maximizar o seu contributo para um mundo justo, equitativo e sustentável.

criados na língua, entendida no sentido de sua fala, de sua linguagem. Os signos podem ser representados por elementos concretos, mas também pela linguagem, que se materializa basicamente na fala. A partir dos signos representativos em uma sociedade, as novas gerações são educadas no contexto cultural (SCHÖNARDIE, 2008, p. 40).

Reacentuamos, pois, as contribuições de Vigotski, interpretadas por Schönardie (2008) sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiências na medida em que nos possibilitam pensar nas condições culturais e sociais em que as políticas educacionais são definidas e implementadas em Moçambique. Importante destacar que a questão material também é determinante para o sucesso educacional desse público. Podemos, inclusive, tomar como exemplos questões de mobilidade de pessoas com, deficiência, posto que a acessibilidade lhes é possível ou limitativa ou, ainda, impraticável. Considerando o conjunto dos avanços no campo da educação inclusiva em Moçambique, trata-se de questões recentemente regulamentadas, e mesmo assim, o que é demanda ainda, se constitui em um grande desafio para conquista.

No transporte público, por exemplo, ainda nenhum ônibus possui elevador. Os espaços públicos não possuem rampas ou elevadores. O Governo vem se engajando na elaboração, implementação e monitoria de documentos normativos⁴¹ que possam assegurar uma inclusão efetiva em diversas áreas da sociedade. No caso concreto, o país dispõe de um regulamento de construção e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas dos serviços públicos à pessoa “portadora” deficiências ou de mobilidade condicionada. Trata-se do Decreto n.º 53/2008 de 30 de Dezembro de 2008 aprovado pelo Conselho de Ministros.

A disposição de regulamentos é necessidade social e caminhamos nesta trilha, como país. Alçar esta fortuna social aos que dela necessitam, é meta que autentica dignidade humana para todos, muito embora, como é insistido aqui, o conjunto dos avanços sociais no campo da Educação Inclusiva em Moçambique, é questão recentemente regulamentada e, por isso, temos diante de nós grandes desafios em conquista.

Voltando ao que teóricos falam sobre deficiência, tomo palavras de Skliar (1999) – que se alinha ao pensamento de Vigotski e que também defendo nesta tese para reforçar a

⁴¹Decreto n.º 53/2008, de 30 de Dezembro, aprova um regulamento que vem estabelecer dispositivos técnicos que permitem a acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos para as PcD. Decreto n.º 78/2009 de 15 de Dezembro – Cria Conselho Nacional para a Área da Deficiência, abreviadamente designado por CNAD. O CNAD é um órgão de articulação e coordenação intersectorial que tem por objetivo supervisionar e impulsionar a implementação de políticas e programas na área da deficiência. Decreto n.º 68/2009 de 27 de Novembro – Define a Estratégia da Pessoa com Deficiência na Função Pública.

indução: se a deficiência é congênita, o que é atribuído ao sujeito é fruto de leis históricas, sociais, culturais. Para Skliar (1999):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p.18).

Conceituar deficiência é algo complexo pelo que lhe é inerente. Quanto mais inquietos ficarmos, mais profundamente precisaremos ir a fundo nas bases teóricas para dar conta das inquietudes e contribuir para o debate acadêmico-científico. O envolvimento com este debate é atitude que assegura compreensão da realidade histórica, social e cultural do campo no qual as coisas de fato acontecem.

A deficiência não se estuda isoladamente porque não é um fenômeno isolado de outros fenômenos da realidade. A Organização Mundial da Saúde (2012) retrata este intrincado quadro:

A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde têm identificado o papel das barreiras físicas e sociais para a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos (OMS, 2012, p.4).

Para Diniz (2007):

A idéia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência. A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há

também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. Opor-se à idéia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação. Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida. (DINIZ, 2007, p.4).

Gai & Naujorks (2006), apresentando a obra de Vigotski “Fundamentos de Defectologia”, afirmam que nesse livro o autor apontou as dificuldades, características, peculiaridades do desenvolvimento e situações socioeducacionais das pessoas chamadas por ele de "anormais". Considerando o termo citado, podemos perceber que Vigotski não mascarava a dificuldade das pessoas com deficiência através de analogias ou retóricas substanciais, até mesmo devido à época, mas faz presente em seu texto a responsabilidade com o desenvolvimento real dos indivíduos. Vigotski questiona os métodos psicológicos utilizados para avaliar uma criança considerada "anormal". Tais métodos eram unicamente quantitativos, ou seja, caracterizavam-se por analisar o "defeito" da criança e não sua personalidade e potencialidades. Indo além da posição de Vigotski nesta obra a pouco mencionada, o autor, em seus estudos, considera a deficiência pela perspectiva do desenvolvimento humano, considerando que a criança não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial. O autor considera a deficiência como um problema social.

Pino (2005) reitera a importância da cultura no desenvolvimento do ser humano. O processo de humanização do homem implica em processo de transformação da sua natureza constitutiva, da condição biológica para a cultural.

De acordo com Fernandes (2008):

[...] o homem é a única espécie que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos definidos por ele próprio. Ao fazê-lo, transforma-se assumindo o controle da própria evolução, ou seja, da história propriamente dita. Essa é a visão de mundo que Vigotski nos apresenta e que explica por que o eixo de suas análises tem como fundamento a natureza e a cultura, definidoras do fundamento da história e expressas nos dois tipos de funções psicológicas por ele estudadas: as elementares e as superiores (FERNANDES, 2008, p.1).

Continuando sua exposição, Fernandes (2008), apoiada em teses de Vigotski quanto ao desenvolvimento cultural da criança, certifica que o autor o apresenta em dupla função: as naturais, biológicas e as culturais, históricas.

Na percepção de Vigotski, essas duas funções fundem-se dialeticamente a ponto de constituírem um sistema complexo. As funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais, sendo as culturais, o suporte necessário das biológicas. A emergência das funções

culturais no ser humano segue certa lei denominada “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, explicitada por Vigotski quando afirma que no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes: no plano social e no plano pessoal, isto é, aparece primeiro entre pessoas (categoria interpsicológica) para depois aparecer no âmbito interior (categoria intrapsicológica). As funções culturais (ou funções superiores) surgem a partir da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural, nas quais, pela mediação do outro, vai adquirindo a formação humana.

Os estudos de Kassar (2000, p.51), também pautados em Vigotski, nos possibilitam pensar na educabilidade das pessoas com o diagnóstico de deficiência mental severa, através do distanciamento ao descrédito das suas condições que, levadas em conta, podem fazer com que se restrinjam ao máximo as possibilidades educativas oferecidas a elas.

Igualmente, a autora nos brinda com um percurso teórico, metodológico e interpretativo de abordagem histórico-cultural, baseado em Vigotski e Bakhtin (filósofo russo), para a compreensão da subjetividade humana no geral e da pessoa com deficiência em particular. O texto permite compreender, também, a sua interpretação bakhtiniana das relações dialógicas, ou seja, como é que nas suas práticas de mediação, no processo de ensino-aprendizagem, o professor toma em consideração a necessidade de estabelecer relações dialógicas, eu-outro, ou seja, o acontecimento da *alteridade* uma circunstância interativa que se torna conceito base nesse processo que é o da pedagogia escolar.

Bakhtin (2003), em sua teoria do dialogismo, desenvolve argumentos fundamentais ao entendimento do processo da interação humana. Dele, elabora um conceito que para o campo da pedagogia escolar é valioso. Refiro-me ao que Bakhtin conceitua como *compreensão criadora*. Este, é certo, esmiuça as relações dialógicas.

O teórico ocupou-se, agudamente, de filosofia da linguagem e dos atos humanos em geral. Lembra Bortolotto (2007, p. 19):

As contribuições, especialmente de Bakhtin, na formulação de uma *filosofia da linguagem e do agir humano* (o ser social) – que atravessa todas as suas obras – fundamentam a compreensão das relações entre discurso, produção de conhecimentos e ações humanas.

Em continuidade, Bortolotto (2007, p.29) afirma ser, o conceito de *compreensão*⁴², de interesse às Ciências Humanas como um todo, pois concerne ao *sentido*. O entendimento de

⁴²Em publicação do texto que se baseia Bortolotto (2007) para tecer suas considerações a respeito da teoria de Bakhtin, encontramos o termo *compreensão* por se tratar da tradução da obra de Bakhtin do ano de 2003 (Bakhtin, 2003). Todavia, na tradução do mesmo texto do autor, do ano de 2017 (Bakhtin 2017), o tradutor, que é o mesmo nas duas obras, ajustou sua própria tradução do termo, a depender da ocorrência ou por compreensão ou por *interpretação*. Bortolotto retoma este ajuste de tradução em textos seus subsequentes ao do ano de 2007.

compreensão por esta perspectiva, posiciona tal evento como encontro e confronto de visões de mundo entre sujeitos, sem fundi-los em um só, sem ferir a alteridade. A compreensão, afiança a autora, é sempre dialógica; é encontro eu-outro. Nas palavras do próprio Bakhtin (2003, p. 395-396), “o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do *eu* e a do *outro*); a penetração mútua com manutenção da distância é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas.”.

É por esta via teórica que o conceito de *compreensão* é conceito que importa a investigações que tematizam o processo formativo do ser humano, na linha dos enfoques ontológico, epistemológico e ético (Bortolotto, 2007). Como também “apresenta pressupostos que favorecem a focalização do agir social e, por extensão, do agir pedagógico.” (BORTOLOTTI, 2007, p.19 - 20).

Percebo que minha investigação possui traços que se alinham ao que diz Bortolotto (2007) na defesa de ser a teoria do Bakhtin e demais autores do seu Círculo, um quadro teórico que subsidia àqueles que se enveredam pelas Ciências Humanas. Isso porque há um caminho crível para análise de relações complexas entre os sentidos dos enunciados no curso dos diálogos, na especificidade da esfera escolar e da atividade laboral do professor, com os sentidos da dimensão da formação humana (BORTOLOTTI, 2007). O homem, diz Bakhtin (2017), se expressa e o faz através de *textos*. É essa a realidade imediata para compreensão do homem social. Dado que:

O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). [...] A atitude do homem é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).

Como alerta Bortolotto (2017), se formos analisar o que o homem produz,

necessitamos de um olhar “alongado”, que tenha em conta nesse olhar [...] o presente na sua relação com o passado e futuro, o olhar pelo “grande tempo” [...] estudar a palavra (texto/discurso) é estudar a natureza das relações dialógicas e o que delas decorre; é estudar o que se define como *eu* e como *outro* e a relação destes *entre si*. (BORTOLOTTI, 2017, p.9, grifos da autora)

E mais, continua a autora:

O lastro do que é proferido (oralmente ou por escrito) necessita ser figurado no contexto das retóricas individuais e comunitárias, no alcance das experiências culturais para prestar-se, cada enunciado a seu modo, a possíveis contrapalavras, a relações dialógicas. [...] Isso porque a história da cultura humana se arquiteta, pelas entranhas, no pensamento dos homens, na sua

memória, agindo sobre indivíduos e em sua coletividade, que se ocupam com a atualização, (re)acentuação ou negação (conscientemente ou não) dos sentidos propalados. (BORTOLOTTI, 2017, p.10)

É nesse caldo da existência humana, defende Bakhtin (2017), a possibilidade de pesquisa e do pensamento requerido à *compreensão criadora*. Nas relações dialógicas, ao outro (o interlocutor, contemplador, auditório social etc. – real ou presumido) assenta-se a possibilidade de sentido, a compreensão criadora do *eu* e do *outro*. Profere Bakhtin (2003):

A compreensão criadora não renunciará a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem outras. (BAKHTIN, 2003, p. 365-366, grifo do autor).

Como expõe o filósofo italiano, Augusto Ponzio, estudioso da teoria de Bakhtin e Círculo, o *eu* é uma concessão do *outro*. A alteridade é encontro; é individuação do *eu* e do *outro*; é descoberta no interno do sujeito, no eu, o qual é ele mesmo diálogo, relação eu/outro (PONZIO, 2009). De seu lado, Morson e Emerson (2008, p.244), também estudiosos das produções de Bakhtin e Círculo, dissertam sobre alteridade no contexto da teoria do dialogismo bakhtiniana, alegando “aimportância de uma separatividade do indivíduo, seu lugar específico no tempo, no espaço e na cultura. Não o corpo coletivo das pessoas, mas o corpo separado de uma pessoa interagindo com os outros e sendo moldado por elas [...]” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 244). O que, na visão de Bortolotto (2017, p. 13), “Essa seria a condição para a criação, para a dialogia entre o dado e o novo na cadeia discursiva humana, na cadeia do conhecimento humano.”.

Por esta linha de pensamento é que justifico a defesa, nesta tese, do olhar pelas profundezas dos sentidos que a cultura, mais especificamente a escolar, empreende relações eu-outro, fiel ao princípio conceitual da *compreensão criadora*, ou seja, da não identificação com o outro (não fusão), mas fiel ao entendimento de que o outro seja visto pela exterioridade, como evidencia Bakhtin (2003), ou melhor, seja percebido pela não coincidência eu-outro.

Voltando aos estudos deKassar (2000, p.23), em texto intitulado “Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência”. A autora destaca que “a constituição social do ser humano

se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio”. Em seus argumentos, haja vista o que arrazoa Vigotski (1981, 1984, 1989), a autora acentua o papel da linguagem no contexto da teoria vigotskiana, externando o seguinte:

[...] As relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos. A internalização ocorre com a assimilação e a reelaboração da linguagem, *locus* em que transita e se constitui o pensamento socialmente disseminado. Na medida em que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa. Ao focar o discurso individual é possível dizer que ele está repleto do discurso do outro, caracterizado pela alteridade ou pela assimilação (KASSAR, 2000, p.45).

Ainda, segundo a autora, o discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam diferentes significações. Na apropriação do discurso, apropriamo-nos também de conceitos, de valores etc., que transitam socialmente, os quais incorporamos, modificamos, recusamos. O enfoque voltado ao movimento de apropriação do discurso coletivo (socialmente construído) pelos sujeitos do discurso contribui para o entendimento da constituição singularidade e da formação dos conceitos sobre o mundo e sobre si mesmos, sujeitos do discurso. Pois, a constituição da singularidade é marcada pelas condições de produção (materiais e ideológicas) nas quais cada pessoa se insere.

Indo ao encontro do campo da educação, Vigotski (2003) nos orienta a pensar no “valor educativo da orientação”. De acordo com o autor:

[...] podemos dizer, sem medo de exagerar, que a orientação é a condição primordial para exercer influência pedagógica sobre a criança. Alguns pedagogos preferem reduzir todo o processo da educação à elaboração de certas formas de orientação e, desse modo, dizem eles, toda a educação é, acima de tudo, a educação da atenção, e os diferentes tipos de educação se distinguem uns dos outros só pelo caráter das orientações que devem ser elaboradas. Em certo sentido isso é totalmente correto, pois na educação não temos de lidar com movimentos e comportamentos que possuem uma meta e um valor por si mesmos, mas com a elaboração de aptidões e hábitos para as futuras atuação e atividade. Nesse caso, nossa tarefa não é provocar certas reações por si mesmas, mas apenas educar às orientações necessárias. A educação deve incorporar certa coordenação, apreensão e direção no conjunto caótico e desordenado de movimentos do aluno com déficit de atenção. (VIGOTSKI, 2003, p.130).

Seguindo seus argumentos, Vigotski⁴³ (2013), alerta ao dizer que, como objeto da educação, a orientação não é menos valiosa dada sua ilimitada capacidade de

⁴³Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

desenvolvimento. Se compararmos as diferentes capacidades da criança e do adulto, em nenhum terreno nos deparamos com uma diferença tão colossal quanto no âmbito da orientação.

Na idade inicial, a atenção tem, quase de forma exclusiva, um caráter instintivo-reflexo, e só gradualmente, mediante um prolongado e complexo treinamento, ela se vai transformando em orientação voluntária, dirigida pelas necessidades fundamentais do organismo que, por sua vez, dirige todo nosso comportamento. Ao mesmo tempo, adquire excepcional significado pedagógico o interesse infantil como a mais frequente forma de manifestação da atenção involuntária.

A atenção infantil depende quase por completo do interesse e por isso, a causa natural da distração infantil sempre é a falta de coincidência de duas linhas da tarefa pedagógica: a linha do próprio interesse da criança e de suas tarefas obrigatórias. Quando se permite que a criança siga seus interesses e se desenvolva de acordo com eles, isso envolverá inevitavelmente a observância de seus caprichos e suas necessidades.

Muitos professores consideram que, dessa maneira, estariam renunciando à direção do processo educativo e raciocinam mais ou menos assim: se a criança deve ser guiada por seu interesse, para que serve, então, o professor? Este se torna inútil se segue cegamente os interesses da criança, mas também é nocivo se, na frente da criança, ele se esforça para rejeitar esse interesse e paralisar sua força de ação. Esse evidente equívoco pode ser resolvido do modo menos doloroso na psicologia pedagógica se nos situarmos no único ponto de vista correto: a educação não significa apenas seguir as tendências naturais do organismo, nem a luta estéril contra essas inclinações.

A linha da educação científica passou entre esses dois extremos, porém hoje eles devem ser combinados em um todo unificado. (VIGOTSKI, 2003, p.131).

O problema referente ao papel do professor no desenvolvimento dos interesses infantis está nessa mesma situação.

Desse ponto de vista, toda a aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança.

Na concepção de Vigotski, não existe outro modo de ensinar. Toda a questão está em saber até que ponto esse interesse é orientado conforme a linha do tema em estudo, e não vinculado a influências alheias a ele, como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar etc.

Mas essa admissão da onipotência do desejo infantil de nenhuma maneira condena o professor a seguir de forma impotente o interesse infantil. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses

infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a experiência do novo. (VIGOTSKI, 2003, p.132).

Na obra de Vigotski (2007) há pesquisas, objetivando analisar o desenvolvimento da percepção e da atenção nas crianças pequenas. Por elas, o autor realizou um conjunto de observações correlatas e revelou que a rotulação é a função primária da fala naquele grupo.

2.2. Resignificando a deficiência

É importante pensar como cada sociedade lida com seus deficientes e diferentes. No caso de crianças com deficiências, de acordo com Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007), em 1977, o documento da UNESCO *Table ronde internationale sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'* (UNESCO, 1977) descrevia a evolução da humanidade de acordo com a forma como o deficiente fora tratado e considerado. Corcini (2016) avança com o conceito de deficiência repartindo-o em estádios.

O primeiro é no estágio filantrópico, em que a caracteriza na base de doença, enfermidade e incapacidade constante, característica do sujeito «anormal», que pode ser objeto de compaixão por parte da comunidade ou dela ser segregado. Num segundo estágio de assistência pública institucionaliza-se a ajuda aos inválidos necessitados e procedia-seo internamento como medida de higiene social.

O terceiro estágio dos direitos fundamentais é a época da noção de direitos universais, estando entre eles o direito à educação, mas que podia ter exceções sobretudo nos casos de QI muito baixos. O quarto estágio da igualdade de oportunidade põe em questão a noção de norma e normalidade, privilegia as relações entre o indivíduo e o seu meio e considera o estatuto socioeconômico e sociocultural das famílias como determinante do sucesso escolar e social. O quinto estágio do direito à integração é apontado como atual, mas não é caracterizado.

O desenvolvimento da matéria sobre deficiência ainda é encontrada em documentos internacionais, como é o caso do Relatório de Warnock (1978, p.36). Neste documento alerta-se para a importância da intervenção precoce, principalmente para as crianças com problemas graves, que precisam de ajuda em determinadas funções, bem como os seus pais.

O referido documento chama igualmente a atenção para os jovens com deficiências e que conta dessa situação tenham Necessidades Educativas Especiais e que terminam a

escolaridade obrigatória sem terem desenvolvido as competências necessárias à sua autonomia e plena integração social, para que possam continuar no meio escolar e assim consolidem aprendizagens e desenvolvam outras, ao mesmo tempo que frequentam/desenvolvem atividades fora da escola, na chamada – transição para a vida ativa/adulta.

O mesmo documento destaca a importância da implementação de um serviço de orientação e apoio à educação especial, em cada comunidade educativa, constituído por docentes de educação especial especializados, com a finalidade de ajudar as escolas, os docentes, os pais e até intervir com os próprios alunos com deficiências.

Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007, p.184), citando Warnock, 1978, p.36), mencionam que “o conceito de Necessidades Educativas Especiais engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”.

Segundo Connor & Valle (2014) os estudiosos do campo das deficiências têm chamado a atenção para como as pessoas sem deficiência percebem esses indivíduos. Os autores trazem no seu livro experiências norte americanas relevantes ao presente trabalho, visto que, endossam teoricamente algumas experiências vivenciadas no cotidiano laboral em Moçambique. Em primeiro lugar, citam um livro que consideram marcante a esse campo de atuação, a educação especial, que é “*No Pity*” (Sem piedade) de Joseph Shapiro que começa com a seguinte frase: “os norte-americanos sem deficiência não entendem aqueles que as têm” (CONNOR & VALLE, 2014, p.39).

Os autores seguem recontando uma história inusitada, narrada por Shapiro (1993) nas suas vivências em um velório, com os seguintes comentários: “ele nunca me pareceu uma pessoa deficiente” ou “ele era a pessoa menos deficiente que já encontrei” (CONNOR&VALLE, 2014, p.39). Tais comentários, afirmam Connor & Valle (2014), ainda que bem-intencionados, negam que as deficiências sejam uma parte integral da experiência de vida e da identidade de uma pessoa. Os comentários do velório, na realidade, denunciam o fato de que pensar e falar sobre as deficiências causa estranheza a certa cultura, fiel à memória de como se via ou se vê o outro.

Ser uma pessoa com deficiência parece algo contraditório, quando é, na verdade, um lugar-comum, pois todos somos, de um modo ou de outro, deficientes em algum aspecto.

As formas de **ableísmo** – a crença de que as pessoas fisicamente aptas são superiores àquelas que têm deficiências – vão do aspecto sutil ao gigantesco, sustentam Connor&Valle (2017). Em geral, atribui-se às pessoas com deficiência *status* de segunda classe, são

consideradas inferiores por seus pares sem deficiência. Além disso, todos nós, seres humanos, experimentamos sentidos diferentes da realidade experienciada.

Quanto aos sujeitos com deficiência intelectual, Honora & Frizanco (2008) *apud* Tédde (2012, p.29-30), proclamam grande variação de capacidades e necessidades por parte desse público. Configuram as diferenças em quatro áreas distintas:

1. “Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns estudantes com deficiência podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização.

Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns estudantes com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social”.

Prosseguindo suas ponderações sobre crianças com deficiência, Honora & Frizanco (2008) *apud* Tédde⁴⁴, assim se posicionam:

[...] não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (p. 29).

Vigotski (1997) *apud* Tédde (2012) remarca que,

⁴⁴Ibidem.

[...] há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas [...] para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento. (TÉDDE, 2012, p. 30)

Cada criança é um ser único. As crianças com D.I.⁴⁵ merecem olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. Todas as pessoas possuem algo que já realizam, deficientes ou não. O D.I. necessita, sim, de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam, além das intervenções, é que acreditemos neles.

A intervenção deve contemplar-se na escola como espaço de desenvolvimento humano, tendo como preocupação as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade e considerando desenvolvimento humano como direito de todo cidadão e dever do Estado. (KASSAR, 2016).

Citando VIGOTSKI (1981, 1984) e PINO (2005) Kassar refere que,

[...] se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, se desenvolvimento humano implica desenvolvimento cultural e se o desenvolvimento materializa-se num processo complexo de apropriação das práticas sociais e dos bens culturais socialmente produzidos, as práticas restritivas levam/colaboram para um desenvolvimento humano restritivo. A restrição ocorre não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam, a todo o momento, a incapacidade dos alunos. (KASSAR, 2016, p.23)

Salienta ainda que – de fato – a diversidade entre os sujeitos está na escola, mas sua presença não implica, necessariamente, sua percepção ou sua consideração, pois os alunos da “diversidade”, e especialmente aqueles que apresentam deficiências, nem sempre são vistos como alunos.

2.3 Examinando a (in)visibilidade das deficiências

Apropriando-me dos estudos efetuados por Connor & Valle (2014), nesta parte do texto, abordo três aspectos de interesse que estão intimamente relacionadas com a questão da

⁴⁵Deficiência Intelectual.

inclusão de alunos com deficiência numa escola regular pública. Começo dando destaque as nossas memórias pessoais, porque elas refletem a relativa *ausência* de pessoas com necessidades educativas em salas de aulas comuns, em determinada temporalidade escolar. Por ausência, referimo-me não apenas à ausência física nas salas de aula (como professores e alunos), mas também à ausência de uma representação realista no currículo escolar – e talvez mais significativamente, nas políticas públicas educacionais e na sociedade como um todo.

O segundo aspecto tem a ver com a remoção de barreiras físicas arquitetônicas) e simbólicas. Estas últimas são pouco percebidas por qualquer pessoa que não está ligada aos interesses da Educação Inclusiva, e mesmo a que está, em algum momento, pouco as considera.

Neste aspecto, Silva & Duarte (2018) alertam que

A in(visibilidade) surge dessas barreiras, com a erradicação ou permanência das mesmas, pois no momento que a sociedade diz que todos são iguais e em nome dessa igualdade é negado a diversidade do ser humano, suas características e especificidade, estão tornando-as invisíveis. Desta forma, pode-se ser observada a invisibilidade da pessoa com deficiência nas instituições de ensino e nos espaços sociais quando faltam pisos táteis, rampas, elevadores, áudio discríção, intérprete da Língua de Sinais - ou material em Braille. (SILVA & DUARTE, 2018, p.2).

Para CONNOR&VALLE (2014,p.38-39) as percepções comuns das deficiências, vividas pelas pessoas com deficiência, em nossa sociedade, desafiam os pressupostos culturais e percepções (errôneas) que frequentemente estereotipam as pessoas com deficiência. Na pesquisa que desenvolveram Connor & Valle (2014) eles analisaram as representações das deficiências nos artefatos comuns da cultura popular (p.ex.: livros, filmes, televisão, instituições de caridade, noticiários, língua, etc.).

Para esta tese, recorri primeiramente a análise dos Programas do Ensino Primário da Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física do 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes) de meu país, Moçambique, com vista a vislumbrar as formas de visibilidade das deficiências em documento curricular normativo. Constatei que nas 176 páginas que compõem os programas, a palavra **deficiência** aparece apenas uma e única vez e em contexto sugestivo, tal como citamos no parágrafo abaixo:

Para a 2ª classe, o professor deve ter em conta o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças em relação a primeira classe, e por conseguinte o nível de exigência deve ser maior. O professor poderá recorrer às sugestões metodológicas da primeira classe, sempre que se julgar necessário. Na medida do possível, o professor deve incluir as crianças com necessidades especiais na aula, dando tarefas que possam realizar na aula. (INDE/MINED, 2015, p, 175).

Analisando o contexto em que a deficiência é tratada nos programas de ensino até o ano de 2015, observo que a questão é tratada com certa timidez na medida em que a inclusão tinha que apenas acontecer com base nas possibilidades do professor. Nesta condição, em caso indisponibilidade do professor, abre-se o caminho para a exclusão. O que é desejável para a efetiva inclusão é a formação de professores para melhor atenderem aos alunos com deficiência, assim como a criação de condições para que esse atendimento ocorra.

Tratando-se de um documento normativo que elenca a inclusão apenas na “medida do possível”, questiono – e quando não for possível? Sem responder a questão, argumento que há necessidade de maior precisão política de como alunos com deficiência devam ser escolarizados nas escolas regulares com vista a afastar todas as possibilidades de exclusão, garantido a permeância e continuidade daquele grupo de alunos. Quanto à diferenciação das tarefas escolares, me reservo a pensar, não como responsabilidade exclusiva do professor, mas sim de uma necessária estrutura política, em particular ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), enquanto órgão central responsável pelo desenvolvimento curricular em Moçambique.

2.4. Distúrbios da aprendizagem, dificuldades da aprendizagem e desenvolvimento: possibilidades de superação na perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski

Neste ponto apresento as diferentes abordagens conceituais em torno dos distúrbios da aprendizagem, dificuldades da aprendizagem e desenvolvimento. Sendo um dos problemas que, para além da inclusão de crianças com deficiências, se constituem em preocupação dos professores, não só no ensino primário, assim como no ensino secundário geral. Buscando as possibilidades da superação destes problemas, me aproprio da perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski. As proposições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, sendo enquadradas na formação inicial e continuada de professores podem ser importantes, quer para aqueles que atuam ou vão atuar no ensino primário na escola moçambicana. A partir dos postulados vigotskianos, mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência assim como aqueles que apresentam severas dificuldades nesse processo. Formar os professores a partir da perspectiva da Psicologia histórico-cultural, pode redimensionar a atuação desses profissionais, sobretudo tornando presente o talento cultural que redimensiona as funções psicológicas, estabelecendo os sistemas funcionais de alta complexidade, com base

no entendimento de que aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as relações sociais e culturais o conseguem.

Concordo com o argumento de Tuleski & Eidt (2007) ao considerarem que,

a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem não somente como animal na escala evolutiva biológica, mas sim, como um ser capaz de superar os limites dados pelo seu organismo, através do desenvolvimento de instrumentos externos que modificam suas condições de vida e de instrumentos psicológicos (signos) que lhe permitem controlar seu próprio comportamento, é capaz de auxiliar na crítica e superação de algumas vertentes explicativas que servem muito mais à manutenção da atual sociedade excludente do que à sua transformação. (TULESKI & EIDT, 2007, p.539).

A abordagem destes conceitos (distúrbios da aprendizagem, as dificuldades da aprendizagem e o desenvolvimento) pode dissipar dúvidas sobre aquilo que a criança produz no processo de ensino e de aprendizagem em relação com a aquisição da linguagem escrita, assim como na leitura e cálculos básicos em Matemática.

Pensar nestes problemas é repensar nos casos excluídos nas políticas educacionais, principalmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva, como explicam Pavão & Pavão (2017) ao referir que:

Em tempos de inclusão, trazer à tona exclusão pode parecer nefasto. Nada mais poderá ferir as políticas educacionais vigentes em torno da inclusão educacional e social, que referir algum tipo de exclusão. O certame que se impõe na forma de denúncia, em favor a um grupo de pessoas que não é contemplado pelas práticas inclusivas vigentes leva a necessidade de encontrar caminhos, respostas ou possibilidade de compreensão para o que se tornou uma dificuldade no interior das escolas e nas relações profissionais dos agentes educacionais (p.9).

A abordagem dos conceitos acima referidos, para além da possibilidade de dissipar dúvidas relacionadas com distúrbios da aprendizagem e dificuldades da aprendizagem vai permitir com que os professores moçambicanos, que trabalham com crianças com deficiência, assim como com crianças com certos transtornos, sejam dotados de teorias, estratégias e metodologias que, quando combinadas com condições materiais necessárias para a efetivação da inclusão, melhor as atendam nas suas práticas.

Ao enquadrar este capítulo na pesquisa, estou ciente dos possíveis percalços que podem advir das diversas opiniões e análises dos diferentes leitores, primeiro por que lança-me às outras margens epistemológicas para além dos possíveis parâmetros historicamente construídos sobre a Educação Inclusiva. Porém, seu conteúdo é produto das minhas inquietações, por um lado, profissional, e por outro lado, de pesquisador participante, que vive o cotidiano escolar e as angústias das crianças e dos professores, principalmente, quando as

incertezas *do que e como fazer* são visíveis embora os grandes problemas teimam nas discussões para além das soluções.

Outrossim, sendo muito próximos da realidade educacional moçambicana, não me sinto confortável ao dispensar, aquele que é um dos grandes problemas que circula, quer nas famílias, nas comunidades, e na sociedade em geral – *O problema da Leitura e Escrita*. Como alude Buendía (2010):

O ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura (BUENDÍA, 2010, p.257).

Um estudo feito por TPC Moçambique (2017) em Moçambique, na província de Nampula, que por sinal é a mais populosa do país, isto de acordo com os resultados do Censo de 2017⁴⁶, contando com 5 758 920 habitantes correspondendo a 20,6% do total da população moçambicana, ocupando uma área de 81 606km², e uma densidade populacional de 74,8 habitantes por km², revela que:

[...] as competências das crianças em leitura são baixas” sendo que 45 em cada 100 crianças não reconhecem as letras do alfabeto. Apenas 6 em cada 100 crianças conseguem concluir com sucesso uma prova de leitura da 2ª classe, apenas uma em cada 10 crianças consegue ler uma história simples da 2ª classe. Na disciplina de Matemática, “as competências das crianças em contagem e cálculo são baixas”, sendo que apenas 8 em cada 100 crianças conseguem fazer operações básicas de divisão da 2ª classe e apenas 6 em cada 100 crianças conseguem resolver problemas básicos do nível da 2ª classe. Em parte, somente 2 em cada 10 crianças conseguem fazer uma operação básica de adição da 2ª classe (TPC Moçambique, 2017, p.16).

Segundo os dados da UNICEF (2017), a avaliação nacional da aprendizagem de 2013 constatou que apenas 6,3 por cento dos alunos da terceira classe possuíam competências básicas de leitura. Um inquérito do Banco Mundial de 2015 mostrou que apenas 1 por cento dos professores do ensino primário tinham os *conhecimentos mínimos*⁴⁷ esperados para atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.

⁴⁶INE, 2019.

⁴⁷Este indicador mede o conhecimento do professor e se baseia em testes de matemática e língua Portuguesa que cobrem o currículo do ensino primário administrado a todos os professores de matemática ou língua Portuguesa que haviam leccionado a terceira classe no ano anterior ou quarta classe no ano em que foi realizada a pesquisa. É calculado como o percentual de professores que pontuaram mais de 80 por cento na parcela de matemática e língua Portuguesa do teste.

Pontuação do teste: Este indicador mede o conhecimento do professor e é calculado como a pontuação global de um teste de matemática e língua Portuguesa e pedagogia (adequação das metodologias e técnicas de ensino às práticas pedagógicas) que cobre o currículo do ensino primário administrado ao nível da escola a todos os

As pesquisas quantitativas realizadas pelas diferentes entidades nacionais e internacionais não apontam em momento algum as possíveis causas das lacunas indicadas, quer pelo lado dos professores, assim como pelo lado dos estudantes. Respeito os interesses vinculados nessas pesquisas, porém, o cenário causa-me uma inquietação, uma vez que, não se avançam propostas de possíveis soluções, ações ou práticas para a reversão da situação. Tenho ciência da necessidade da *avaliação educacional externa* assim como da *avaliação nacional em larga escala*. Questioná-los agora: *desde as avaliações feitas, quer aos professores assim como aos alunos da 3ª classe, o que mudou em termos pedagógicos?* Não me ocuparei com esta questão, apenas pretendo a partir dela fazer algumas aproximações sobre a necessidade de se usar os resultados da avaliação para acolher para além de classificar tal como os exames. De acordo com Luckesi (2000):

Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa (p.7).

Nesse sentido, percebe-se que a avaliação deve servir também para ordenar problemas reais da aprendizagem, estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas. Hoffmann (2018, p.116) considera a avaliação como “(...) acompanhamento do processo de construção do conhecimento que deve ocorrer ao longo do processo educativo e nunca ao final”. Se pensarmos nas avaliações aplicadas aos alunos, cujos avaliadores ou elaboradores das provas são sujeitos distantes da realidade dos alunos, podemos concluir que foi em vão descrever o que eles não conhecem de perto e muito menos se dão a oportunidade de refletir sobre os possíveis significados dos seus resultados. Isso acontece também nas avaliações feitas na sala de aulas, que na base delas, apenas é atribuída nota classificatória ao aluno e não o *feedback* do que essa nota significa no processo de ensino-aprendizagem. Nisto, Bloom, Hastings e Madaus (1983) referem que:

Avaliar não deveria significar o mesmo que dar uma nota ou prova, porque é uma prática muito mais ampla que emprega uma grande quantidade de técnicas de coleta de dados que ajudam a tomar decisões em relação ao desempenho de um indivíduo ou grupo ou a respeito do sucesso de um currículo em relação a objetivos estabelecidos. Embora não seja adequado atribuir uma nota somativa ao comportamento afetivo, frequentemente se faz necessário avaliar o comportamento afetivo do aluno de um modo

formativo. Trata-se de uma avaliação diagnóstica, na medida em que tem a possibilidade de mostrar ao aluno seu progresso em direção aos objetivos; pode também ser educativa, como por exemplo quando se dá ao aluno o perfil de seus padrões de interesse vocacional e acadêmico. É importante, portanto, que o objetivo de uma avaliação formativa de objetivos afetivos seja o de dar um feedback ao aluno e não o de atribuir uma nota (BLOOM, HASTINGS & MADAUS, 1983, p.248).

Conduzir um processo de avaliação de uma forma holística é reflexo das exigências do financiamento do sistema educacional, porém seus resultados podem promover exclusões que não são acompanhados por ações concretas da reversão dos fracassos.

Apesar de não termos informação registrada, sobre o impacto pedagógico do projeto, uma vez que, segundo MINEDH (2015) “ ainda está em curso a produção do seu relatório na razão de se tratar de uma intervenção que envolve avultados recursos e exige grande capacidade dos professores na sua aplicação eficiente e eficaz, com vista a se realizar um estudo de impacto, bem como de viabilidade da sua institucionalização ao nível da escola, antes da sua expansão e transferência de responsabilidade para a administração local, na base do conhecimento e experiência que tivemos aquando da realização da *“Provinha já sei ler!*”⁴⁸” no âmbito da monitoria da aprendizagem do aluno e da avaliação nacional da aprendizagem em larga escala⁴⁹ realizada pela primeira vez em 2012 nas disciplinas de Língua Portuguesa, em 2014 pela segunda vez 2016 pela terceira vez e nas áreas de literacia e numeracia respectivamente, podemos pontuar que em momento algum tomou-se em consideração as especificidades dos alunos avaliados.

A avaliação foi homogénea para uma turma heterogénea. Até esse ponto não achamos inconveniência, apenas seria de esperar que se tomasse em consideração o compromisso dos avaliadores diante das diferenças individuais. Como questiona Hoffmann (2018, p.54): *“é possível esperar de todos a mesma compreensão do material de leitura, de atitudes em aula”?*

De acordo com Wadsworth (1997) *apud* Hoffmann (2018⁵⁰) assim como as crianças têm diferentes histórias de experiências gerais, assim também, devem ter diferentes histórias de experiências sociais ou interações sociais. Essa história individual de interações sem dúvida contribui para as diferenças individuais.

⁴⁸Trata se de um instrumento diagnóstico que tem como objectivo principal apoiar o professor no acompanhamento do nível de aprendizagem dos seus alunos com vista à tomada de medidas correctivas. (MINEDH, 2015, p.38).

⁴⁹A avaliação nacional da aprendizagem, visou medir o nível de aprendizagem nas áreas de leitura e numeracia no 1º ciclo – (aplicada aos alunos da 3ª classe que terminaram o 1º Ciclo -1ª e 2ª classes).

⁵⁰ibidem

Esta asserção nos faz pensar na possibilidade de existência de crianças com deficiência que pode causar dificuldades de aprendizagem, porém, nada foi antes feito para compreender a origem dos seus resultados.

Assim, ao trazermos a perspectiva da Psicologia histórico-cultural pretendemos contribuir, quer na área de formação e atuação dos professores, assim como nas possibilidades duma inclusão menos utópica. É conhecida a dificuldade de traçar fronteiras claras entre as origens das dificuldades que os alunos apresentam nas aprendizagens ou mesmo para poder aprender, e se realmente estão atreladas a determinadas deficiências. Principalmente para o contexto das escolas básicas moçambicanas, que têm na sua maioria características culturais e sociais próprias e com um conjunto de condições diferenciadas, desde o perfil do alunado, indo ao do corpo docente, tal como Rodrigues (2006) explica ao referir que,

Em casos de deficiência intelectual, é muito difícil diferenciar uma pessoa com deficiência intelectual com um alto funcionamento de outra sem deficiência intelectual com baixo funcionamento cognitivo. O que parece óbvio é que as capacidades humanas (sejam cognitivas, afetivas, motoras ou outras) se distribuem em um *continuum* no qual são colocadas fronteiras e critérios socialmente determinados, (...) logo, a diferença não é estruturalmente dicotômica – isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permite classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada (p. 305).

Em todos os casos que possamos prever como os prováveis que podem justificar a necessidade de enquadrar esta temática na tese, está a hipótese de que a inclusão não se constrói pelo ou para deficiente, mas sim pela e para a singularidade, pluralidade e variação humanas, com seus aspectos, cognitivo, afetivo e psicomotor que lhes são próprias podendo ser sócio e culturalmente desenvolvidos, onde as interações na base de conhecimento do Outro são preponderantes para o efeito.

Numa abordagem Vigotskiana, uma educação que segue o modelo inclusivo seria equiparada uma educação que reconhece que as limitações das crianças podem ser superadas socialmente. Quando a educação generaliza⁵¹, recria blocos geralmente negligenciados, como é o caso da proveniência social da criança (emocionalmente comprometida), sua condição biológica e psíquica (comprometida), que categorizados (às vezes para discriminar) sem objetivo claro para um atendimento e acolhimento que favoreçam sua inclusão. Para Vigotski (2003):

A estrutura comum da educação social está orientada para ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, para organizar o contato

⁵¹Queremos significar, que quando não se consideram as particularidades individuais nos processos educativos.

da psique da criança com as esferas mais amplas possíveis da experiência social já acumulada, para inserir a criança na rede da vida com a maior amplitude possível (p.238).

Compreender as práticas pedagógicas dos professores, que podem favorecer a educação inclusiva, ultrapassa a simplicidade da avaliação escolar e das aprendizagens. Avaliar sem conhecimento profundo das causas dos resultados obtidos pelos alunos, torna a avaliação mero instrumento de seleção e exclusão.

Vigostki (1997) salienta o esforço em se compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar as relações entre as pessoas com deficiência para que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura.

Neste postulado, preconiza-se a importância da mediação como recurso cultural para o desenvolvimento do indivíduo, daí que surge a necessidade do/de o professor aproximar-se de seus alunos para compreender suas singularidades, suas formas de aprender, desprendendo-se do posto de detentor do saber e de estereótipos pré-estabelecidos sobre deficiência.

Ainda na esteira do processo de desenvolvimento cultural, Vigotski (1997) assevera que

a criança vai assimilando não só o conteúdo, experiência cultural, mas também os métodos e modos de comportamento e pensamento culturais: domina os meios particulares, culturas criadas pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico, por exemplo, a linguagem (escrita e oral) a aritmética etc. A criança aprende a usar sinais funcionalmente determinados como meio para executar tal operação psicológica. Desta forma, as formas elementares e primitivas de comportamento tornam-se atos e processos culturais mediados. (VIGOTSKI, 1997, p.347)

Com base em pesquisas contemporâneas, é possível estabelecer que o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores atravessa quatro estágios fundamentais.

O primeiro é o estágio das formas culturais do comportamento natural primitivo, ou do mais primitivo (o desempenho de operações aritméticas pela criança, através da percepção direta). O segundo estágio é chamado de psicologia ingênua, quando a criança está acumulando alguma experiência com relação ao meio cultural, mas ela não sabe como usar esses meios. No terceiro estágio, o dos atos mediados externamente, a criança já sabe usar corretamente o sinal externo e realizar uma determinada operação (contar os dedos e outros objetos em/a seu alcance). Por fim, o quarto estágio é caracterizado pelo fato de um signo exterior ser substituído pelo interior, o ato torna-se mediado internamente (cálculo mental).

As anomalias do desenvolvimento cultural da criança com deficiência assim como com dificuldades de aprendizagem não consistem em ela parar ou atrasar por um período de

tempo mais longo do que a criança normal em um dos seus estágios desde momento que em torno do seu ambiente haja condições que a permitam ter um envolvimento direto e mesmo indireto com instrumentos interativos.

Os elevados índices de dificuldades de aprendizagem apontados pelo TPC Moçambique (2017, p. 28), por exemplo, quando indicam que “45 em cada 100 crianças da 3ª classe não reconhecem as letras do alfabeto”, nos convidam a pensar nos desdobramentos do processo de escolaridade. Deparamo-nos com diagnósticos que culpabilizam a própria criança pelo seu fracasso. São relativizadas ou desconsiradas nas políticas educacionais do país; a qualidade da escola oferecida para estas crianças; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado e diferenças sociais e culturais. O resultado é a responsabilização da criança pelo não-aprender.

Estaríamos numa linha, que por mais encruzilhadas que tivesse, alcançaria a dimensão política, que por si só, não é frutífera sem seus executores em muitos dos seus níveis de execução. Ou seja, as políticas públicas que proponham uma educação inclusiva são fundamentais, mas são necessárias pessoas agentes de transformação (VÁZQUEZ, 2007).

No caso das políticas educacionais e no âmbito da escola, são os professores devidamente formados em matérias específicas sobre a inclusão escolar e atendimento às crianças com deficiências, o que pode possibilitar uma prática pedagógica inclusiva, principalmente quando esta é acompanhada de meios compensatórios para aquelas crianças.

Apesar de não participar na tomada de decisões que circunscrevem a elaboração das políticas públicas educacionais, o professor é por excelência o quadro-chave para a materialização das políticas em contextos práticos. Por isso, faz todo sentido que tenha ferramentas simbólicas que o permitam, em algum momento, que sinta o valor que tem na sociedade, lembrando que as experiências dos estudantes, suas perspectivas; e anseios são seu meio de desenvolvimento profissional.

A singularidade de cada estudante é que compõe o material de organização da prática docente. Isso não significa negar a existência da deficiência, nem minimizar as especificidades de vida de cada pessoa impostas pela deficiência, mas reconhecer que o meio social e as relações interpessoais são capazes de contrapesar as consequências da deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Ao enveredar nesta abordagem, suscitam-se reflexões contundentes por indicar, de forma muito significativa, a necessidade de revisão e reorganização das práticas pedagógicas dos professores, assim como os procedimentos de ensino para sua efetivação. A ideia não é a de deixar de fora os recursos a serem utilizados, pois, para o atendimento de qualquer

especificidade dos alunos, o planejamento das estratégias específicas de ensino é condição para uma aprendizagem significativa.

Souza, Dainez, Magiolino (2015, p.19), analisando os modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas como vetores do desenvolvimento humano pela educação e baseando-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, afirmam que “[...] a condição orgânica, a dimensão biológica do homem, é redimensionada pela cultura na medida em que ele se constitui nas e pelas relações sociais, ocupando diferentes papéis, em um processo dinâmico”. Nisto, os autores atribuem à história e às condições sociais concretas as possibilidades de contribuírem significativamente no desenvolvimento das funções superiores humanas, onde o pensamento e a linguagem são as mais destacadas.

[...] a história de produção (de signos, de instrumentos técnicos, de artefatos e práticas culturais) e relações dos homens tornam-se condições de vida e de possibilidade de constituição das funções psicológicas especificamente humanas. Nesse sentido, é possível pensar na constituição do indivíduo, nas condições sociais concretas de desenvolvimento, na complexidade da organização do psiquismo humano afetado pela cultura e na possibilidade de emergência de novas formações com o trabalho de mediação e significação. SOUZA, DAINEZ, MAGIOLINO (2015, p.19).

Vigotski (2003, p.282) chama a atenção ao fato de que

“apesar da generalidade natural da estrutura do corpo humano e do comportamento, cada constituição humana se distingue por qualidades e características especiais únicas próprias de cada indivíduo, que, essencialmente, representam a variação desse tipo médio do “homem em geral”. [...] também é incorreta a ideia de que o problema da individualização só surge com relação a *algo que transcende os limites da normalidade*. (VIGOTSKI, 2003, p. 58 grifomeu).

É notável que a efetiva inclusão é desafiadora, questão não atual e não territorialmente definida. Ela perpassa o mundo e vidas. Na Rússia, Vigotski já entendia a necessidade de educar a todos, mas não seguindo modelos de homogeneização descuidada, sendo necessário criar condições para que nesse processo haja especificidades.

A educação dos anormais, sejam eles inválidos ou talentosos, há muito tempo é considerada alheia ao território da pedagogia, isto é, de tal tipo que não tem a ver com as leis gerais da educação. É conclusivo que esse critério é profundamente errôneo e que essa extraterritorialidade lhe foi atribuída por engano, devido a natural incompreensão de fenômenos que ainda não foram pesquisados. Nesta perspectiva, faz-se necessário que se reconheça que em cada criança temos algumas formas de individualização, embora não taxativamente destacadas e expressas como a cegueira, na genialidade, na surdez ou na oligofrenia⁵². Dada a situação, a exigência da individualização

52A oligofrenia é uma deficiência mental. O termo provém do idioma grego e significa “pouca inteligência”. A síndrome oligofrênica é o nome que, antigamente, era dado à patologia psíquica que consistia numa deficiência

dos recursos educativos se constitui em uma necessidade que se estende a todas as crianças (VIGOTSKI, 2003, p.285).

O autor chama a atenção ao erro pedagógico que se corre, na medida em que se coloca a todos os estudantes em mesmo molde. O apoio nos estudos vigotskianos nos permitem reconhecer a importância de o professor ser informado acerca das especificidades de cada deficiência, mas não para organizar a prática a partir das características que ela destaca em cada pessoa. Mas, justamente, para conhecer as especificidades de cada estudante e, com isso, organizar propostas pedagógicas que incluam e sejam significativas para todos. Segundo Vigotski (2010), conhecer as especificidades de vida e possibilidades de aprendizagem de cada criança é uma premissa para o trabalho do professor.

Enquanto não tivermos políticas públicas educacionais que sejam traçadas na base da realidade da diversidade humana, não teremos a inclusão escolar. Estaremos diante de uma utopia que atravessará gerações e reproduzirá a exclusão em todas as suas formas. O professor, por mais que conheça todos os propósitos da educação inclusiva, a sua prática sempre poderá se mostrar ineficiente caso não conheça a realidade do seu aluno, e esse fato propiciará a sua exclusão precoce. Na verdade, estamos diante dum dilema inconclusivo que precisa de novas (res)significações da escola assim como da sociedade.

O ingresso massivo na escola regular não vai significar inclusão, o que podemos comparar com afunilamento educacional, em que todos ingressam, no entanto, as possibilidades da maioria atingir as competências necessárias (leitura, escrita e cálculo básico) vão se restringindo em cada ciclo de aprendizagem, como demonstram os dados do SAQMEC⁵³ (2011). Em Moçambique apenas 6,3% do total de 6.749 dos alunos submetidos demonstraram domínio na leitura de textos simples.

Na minha percepção, os resultados das avaliações do SAQMEC deveriam servir para a continuidade da monitoria e da intervenção para identificar as melhores práticas, para posterior integração em todo o sistema de educação e não apenas para simples alterações curriculares – ainda singelas – como temos vindo a acompanhar em Moçambique.

mental grave produzida pela interrupção do desenvolvimento da inteligência durante o período intra-uterino ou em muito tenra idade (sempre antes dos 18 anos). Online. Disponível em <https://conceito.de> > oligofrenia.

⁵³Consórcio da África Austral para a Monitoria da Qualidade da Educação. O SACMEQ é uma organização internacional de desenvolvimento, sem fins lucrativos, que integra 15 Ministérios da Educação da África Austral e Oriental. Recebe assistência técnica do 'International Institute for Educational Planning' (IIEP) da UNESCO. Os 15 Ministérios da Educação que constituem a rede SACMEQ são: Botswana, Quênia, Lesoto, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seicheles, África do Sul, Swazilândia, Tanzânia (parte continental), Tanzânia (Zanzibar), Uganda, Zâmbia e Zimbábue. O SACMEQ completou dois projetos de investigação sobre as políticas educativas (SACMEQ I e SACMEQ II) entre 1995 e 2005. O terceiro projeto (SACMEQ III) foi iniciado em 2007 e completado em 2011.

Em 2015 o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano revisou o Plano Curricular do Ensino Básico e dos respectivos Programas, introduzidos em 2004, com o objetivo de incrementar a qualidade do Ensino Primário traduzida no desempenho qualitativo dos alunos na literacia, numeracia e nas habilidades para a vida. Porém, essa revisão não é acompanhada por processos de mudança dos cenários de inclusão, isto é, continuamos com crianças apresentando dificuldades de aprendizagem. Tal fato indica que o problema não é apenas curricular, mas sim estrutural, pois perpassa os diversos processos da educação institucional, desde a formação de professores, cujo perfil do curso carece das diversas abordagens interdisciplinares, o que impossibilita o reconhecimento dos estudantes não apenas como agentes do processo de ensino e de aprendizagem, mas um interlocutor nesse meio, alguém que age com o outro, com outros.

A nossa premência em enquadrar as Dificuldades de Aprendizagem específicas na perspectiva da inclusão parte, não da simples sensibilidade, também porque se fosse, não estaríamos seguros do que pretendemos, mas sim, parte dos diversos cenários analisados, assim como da percepção dos diversos pesquisadores que também se inquietaram com o quadro configurado na minha nação. Correia (2004) pesquisador, psicólogo português e presidente do Instituto Português de Dislexia e outras Necessidades Especiais entende que:

[...] os professores e demais agentes educativos devem observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para poderem perceber que tipo de subgrupos existem realmente e como atendê-los eficazmente. Fazê-lo, e torna-se imperativo que assim seja, é reconhecer que os alunos com DA, sejam quais forem as suas características, devem ser sujeitos a observações e avaliações cuidadas que levem a planificações e programações eficazes. Estas programações, de cariz individualizado, exigem na maioria dos casos a intervenção dos serviços de apoio especializados (de educação especial) para que as necessidades dos alunos com DA (académicas e socioemocionais) possam vir a ser colmatadas. E, se assim é, então fácil se torna compreender que as DA terão que ser, necessariamente, uma das categorias das NEE (CORREIA, 2004, p.373).

Analisando as estatísticas de repetência e evasão, sob a perspectiva inclusiva, é possível ter clareza de que o fracasso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não está ligado apenas à condição de deficiências ou problemas subjetivos dos alunos, mas resulta de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino com carga importante de inadequação e currículos fechados, que acabam ignoram/ignorando as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida. (GLAT; BLANCO, 2007).

CAPÍTULO III – A ESCOLA E A INCLUSÃO EM MAPUTO

Este capítulo tem em conta o percurso metodológico seguido para a concretização deste trabalho de tese. São compartilhados com o leitor dados gerais sobre a educação em Moçambique, assim como dados específicos acerca da escola, campo da pesquisa. Detalha o processo de inserção do pesquisador à comunidade investigada, através das relações entre o pesquisador e as pessoas participantes da comunidade, envolvida com a pesquisa. Este ato, torna possível a construção de ideias sobre a realidade em que se efetivou a investigação

Para mais, é importante sinalizar que as reflexões apresentadas sobre o contexto da pesquisa se caracterizam como a interpretação do pesquisador sobre aquela realidade e, portanto, não é a realidade em si. Neste texto compartilha-se apenas um olhar, o olhar deste pesquisador, o que torna possível outras e diferentes interpretações sobre o mesmo contexto.

3.1. Inserção ao campo da pesquisa

A minha entrada ao campo de pesquisa foi marcada por momentos diferenciados, a contar do reconhecimento da organização escolar em termos espaciais e das temporalidades, aos momentos pedagógicos.

A aproximação com a Escola Primária Completa de “X” aconteceu no primeiro trimestre do ano de 2018, com o objetivo de sondar a possibilidade de realizar a pesquisa naquele espaço. Realizei a minha apresentação junto aos membros da direção da escola, representados pela diretora geral e diretora adjunta escolar. Este ato formalizou-se em credencial, a qual apresento em anexo (ANEXO V).

Com a anuência do corpo diretivo da referida unidade escolar foi possível ter um encontro com os professores e professoras da unidade, de modo a serem esclarecidos os objetivos da investigação. Ficou acordado, com a anuência, também dos professores, que eu realizaria observação do cotidiano escolar com o propósito de recolher informações, ainda que nesta etapa, amplas, das ações dos diferentes atores que lá atuavam na escola e em sala de aula, professores, professoras, alunos e alunas, sem que houvesse qualquer espécie de intervenção de rotina, de minha parte, como pesquisador.

Trago, então, aqui, capturas da vida escolar em movimento pela narrativa das situações emergentes vivenciadas, com a devida descrição e interpretação.

A tabela 3 exposta, logo abaixo, registra os dias de minha permanência na escola. O tempo vivido naquele espaço público foi fundamental para apreender, de modo orgânico, a dinâmica organizacional dos espaços e tempos da pedagogia escolar. Dediquei-me a acompanhar as aulas das professoras e professores, buscando apreender como as crianças com deficiência estão inseridas em contextos de aula, nas diferentes classes, na escola.

Tabela 3: Permanência e observação na escola – 2018/2019

Ano	Mês	Dias												Tempo médio diário de observação (em horas)
2018	Fevereiro	14	15											4
	Março	5	6	7	8	12	13	14	15	16	19	20	21	6
	Abril	2	3	4	5	9	10	11	13	17	18	19	20	6
	Maio	3	4	8	9	10	11	14	15	Férias trimestrais				6
	Junho	4	5	6	7	8	11	12	13	14	20	21	22	6
2019	Março	5	6	7	8	12	13	14	15	25	26	27	28	6
	Abril	8	9	10	11	12	22	23	24	25	29	30		6
	Maio	2	3	6	7	8	9	13	14	23	24	Férias trimestrais		6
	Junho	4	5	5	7	10	11	12	13	24	25	26	27	6
Total de dias		9	9	8	8	8	8	8	8	7	7	6	5	546
91 x 6														

Fonte: Elaborado pelo autor da Tese.

Do conjunto das observações efetuadas em classe, o aspecto sobre o qual lançamos olhar investigativo aguçado, recaiu nas ações didático-pedagógicas nas quais os professores dedicavam atenção às especificidades das deficiências das crianças.

Deste chão, contemplei as diversas estratégias interativas utilizadas pelos professores, diante de cada realidade dos estudantes, centro de atos pedagógico específicos.

As principais incidências registradas no campo foram registradas minuciosamente, em um diário de campo, durante os quase três meses de observação feita junto aos professores e alunos. Esse contato inicial serviu para conquista de confiança junto ao público escolar. Assim como registro, na sequência, outros aspectos importantes da trajetória metodológica, para a compreensão do objeto inquerido. Além da observação e registro em diário de campo mencionados, nos momentos de participação em aulas, busquei capturar, mediante elementos discursivos, a posição dos professores sobre a inclusão, seja por conversas informais ou em entrevistas e questionários formalizados. O objetivo central, com este enfoque, inteirar-me da concepção de inclusão, no discurso e em atos, no que concerne notadamente ao atendimento aos alunos com deficiências.

O material reunido foi catalogado em ponto de análise, com o intuito de aprofundar as relações de ensino e aprendizagem direcionadas aos estudantes com deficiência. Interessava-me, sobretudo, cotejar, no contexto de sala de aula, as propostas de atividades

apresentadas pelos docentes aos estudantes, se eram atividades diversificadas dos demais estudantes quando direcionadas às crianças com deficiência, com também se essas atividades mobilizavam a participação efetiva da criança deficiente com seus colegas de turma.

Estas situações hodiernas analisadas são apresentadas no corpo da tese, nomeadamente como “episódio”, sendo estes representativos de eventos magisteriais. Assumo, aqui, o entendimento de “episódio”, situações tais como falas de alunos, de professores, seus escritos e descrição de sentimentos que expressem constituintes voltadas à inclusão. Analiso, do mesmo modo, o ponto de vista dos professores, relacionados com sua formação, se voltada ou não para o trabalho com pessoas com deficiência, possíveis manifestações sobre o fato de assumir turmas que atendam pessoal normal, típico e pessoal com deficiência.

3.1.1 Sobre as salas de aula

As primeiras salas de aulas da Escola foram construídas por uma ONG denominada Helvetas. Trata-se de uma organização que realiza diversas atividades filantrópicas e tem a sua sede na Suíça. Primeiramente, foram construídas três salas de aula com uma sala de professores. Já no ano de 2001 a Associação Mozal⁵⁴ para o Desenvolvimento da Comunidade (AMDC) construiu três salas de aulas, com secretaria, biblioteca e gabinete para a diretora da escola, como anexos. No mesmo período foram construídos dois banheiros (sem água encanada). Já no ano de 2010, a mesma associação construiu mais duas salas de aulas, totalizando 8 (oito) salas.

Em 2018 foram construídas mais duas salas de aulas com financiamento da Câmara de Comércio Moçambique Portugal, com participação da AMDC, tendo também construído um bloco de banheiros para alunos, alunas, professoras e professores. Vale ressaltar, que pela primeira vez construiu-se e equipou-se um banheiro para alunos com deficiência. Consideramos que as condições arquitetônicas são fundamentais para garantir a inclusão. Tal fato se constitui, ainda em desafio, não apenas para esta escola em estudo ou escolas em geral, mas em todo o país. Atualmente o estabelecimento conta com 10 salas de aula, no entanto, são construções sem arquitetura adaptada para crianças com deficiência, algo que poderia favorecer a inclusão. Segundo apuramos junto aos professores com os quais interagimos, consubstanciado ao que observamos, apenas uma sala de aula possui rampa de acesso ao

⁵⁴Mozambique Aluminium – é uma fábrica que processa lingotes de alumínio e encontra-se instalada no bairro Beluluane que é um bairro vizinho à escola pesquisada. A fábrica por ser um mega projeto, visa prestar serviços à comunidade moçambicana.

ambiente. Esta sala é usada para integrar estudantes com deficiências físicas localizadas nos membros inferiores.

O mobiliário e o equipamento das salas de aula são constituídos por: um quadro preto; escrivaninha e cadeira para o professor; carteiras duplas (onde sentam no máximo dois alunos, mas por causa do rácio professor-aluno⁵⁵ – 1:70, sentam até três alunos em cada carteira); um armário para o material didático e trabalhos feitos pelos alunos. Não há equipamentos específicos para alunos com deficiência, assim como Kit de material de primeiros socorros conforme regulamenta o MINEDH (2016, p.13) no documento designado “Manual dos Círculos de Interesse”.

No que diz respeito à organização pedagógica da escola, vale referir que a mesma é fundamentada na legislação que atende as escolas públicas do ensino fundamental em Moçambique, como é o caso do Regulamento Geral do Ensino Básico do país, abreviadamente designado por REGEB, aprovado através do Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio de 2008 que reajusta o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio e que também aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico. Neste documento normativo, consta que o Conselho Pedagógico deva ser composto por: a) Director da Escola; b) Director-Adjunto Pedagógico; c) Coordenadores de Ciclos; d) Coordenadores de áreas.

O Conselho Pedagógico é convocado e presidido pelo Diretor da Escola que poderá, se necessário, convidar outras entidades, para além das referidas anteriormente. Este Conselho reúne-se, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que necessário, a fim de organizar o processo docente, metodológico e educativo, como também para garantir e controlar a aplicação dos programas, das metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem superiormente definidas.

As reuniões são realizadas no início do ano letivo, para apreciar o relatório das atividades desenvolvidas no ano findo, apresentação do plano de atividades para o ano letivo a iniciar, bem como do regulamento interno da escola. No fim do segundo trimestre, para balanço das atividades desenvolvidas, controle do grau de cumprimento do regulamento interno, planificação das atividades finais do ano, preparação do processo de matrículas e para discussão de assuntos de interesse geral da comunidade escolar.

A seguir apresento algumas imagens registradas durante o período do pesquisador na escola campo de pesquisa. É importante destacar que os registros se tornaram possíveis

⁵⁵A rácio aluno-professor se refere à proporção entre alunos e professores, ou seja, ao número de professores em uma escola, faculdade ou universidade em relação ao número de estudantes que frequentam uma instituição. Por exemplo, uma rácio aluno-professor de 70:1 indica que há 70 alunos para um professor. O termo também pode ser reverso para criar uma proporção professor-aluno.

devido a regulamentação para a realização da pesquisa na escola, junto aos órgãos competentes e, também, mediante o aceite dos professores e da comunidade escolar como um todo.

Imagem 1: Foto do pesquisador em sala de aula antes da entrada dos alunos.



Fonte: Acervo do autor da tese.

Imagem 2: Pesquisador e professora com representação do mapa da costa marítima do país, Moçambique; sala de aula aos fundos e sala “sombra”⁵⁶ onde ocorrem aulas.



⁵⁶Salas “Sombra”: são assim nominadas por serem espaços onde decorrem aulas por falta de infra-estrutura convencional para albergar os alunos durante as aulas.

Imagem 3: Sala da aula “sombra”. Aula decorrendo debaixo de um Canhoeiro (2018).



Fonte: Registrada pelo autor da tese.

As aulas que decorrem por debaixo das sombras das árvores não constituem novidade em Moçambique. Apesar dos esforços que o governo vem empreendendo para reverter esta situação, o espaço físico ainda não foi equacionado. Uma das causas deste cenário é a insuficiência das salas de aula convencionais nas escolas. Lamentavelmente, este fato ocorre, quer nas cidades assim como nas periferias. As consequências deste cenário são notáveis em dias de chuvas, frio ou ventania, em que os alunos não podem estudar, comprometendo, deste modo, possíveis aprendizagens. Considerando que em Moçambique predomina o clima tropical, com precipitações frequentes entre o final de outubro e o início de abril, a situação compromete o decurso normal das aulas, sendo esse o ambiente em que alunos com deficiências se encontram estudando, seu desempenho fica igualmente incerto.

Quando discuto a inclusão, apesar de me focar na questão da deficiência, torna-se pontual considerar as condições para a sua efetivação, tal como é o caso do ambiente escolar adequado. A “sala sombra” pode estar aquém das expectativas da materialização da Educação Inclusiva por ser um espaço que dificilmente comporte tecnologia assistiva⁵⁷ na sua variedade, como, por exemplo, instrumentos audiovisuais, primeiro, porque o ambiente externo pode ser ruidoso e, segundo, devido a difícil instalação do equipamento.

⁵⁷Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2006)

Na observação realizada em salas de aula e análise das entrevistas com docentes, há episódios referentes às estratégias de trabalho utilizadas pelos professores para todos os alunos sobre as quais é conveniente trazer aqui, em contexto da tese. Antes, porém, é necessário destacar o envolvimento dos professores em termos do trabalho cotidiano em sala de aula, no que concerne ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos em geral e, em particular, com aquele com deficiência. No específico dos estudantes deficientes, o endereçamento das atividades lúdicas os colocavam mais à vontade, sem nenhuma forma de pressão avaliativa (como a necessidade de correção). Apenas os professores mantinham o conhecimento das estratégias de avaliação, portanto, sem que os estudantes as identificassem. Era, segundo relatos recolhidos, um modo de evitar possíveis constrangimentos aos estudantes.

Destacamos, por um lado, as estratégias de ensino mais frequentemente utilizadas no conjunto das aulas observadas e, de outro, aquelas que, nesse conjunto, apresentam relação próxima com os problemas de aprendizagem voltados a crianças com deficiência. Em toda a sua prática pedagógica, por certo, a mediação entre professores e estudantes é, como a maioria das estratégias da docência, mediada pelo discurso oral e escrito.

Tabela 4 - Crianças com Deficiência na EPCX

Deficiência por série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	Total
Deficiência visual (<i>Baixa visão moderada</i>)	0	3	3	4	2	4	2	18
Deficiência auditiva (<i>Moderada</i>)	1	2	0	0	1	1	0	5
Deficiência física (<i>limitação motora - Paraplegia</i>)	0	2	0	1	2	1	0	6
Deficiência múltipla (duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social)	1	0	1	1	1	0	1	5

Fonte: EPCX – Levantamento estatístico efetuado no dia 3 de março de 2019.

Os dados da tabela acima são referentes ao levantamento estatístico efetuado no dia 3 de março de 2019 na EPCX. O levantamento é feito pelos professores sob orientação dos membros da direção da escola usando modelos de tabelas elaboradas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. No caso, um total de trinta crianças têm deficiência conforme detalhado na tabela. A inclusão destas crianças tem sido um desafio para a escola e em particular para os professores devido a sua estrutura arquitetônica (difícil acessibilidade nas salas de aula) e a formação (os professores não têm formação em matéria de atendimento às crianças com deficiência) respectivamente.

3.2 Entrada no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: dados sobre a população com deficiência em idade escolar

De posse de uma carta formal exarada parachancela de entrada na Direção da Educação Especial do Ministério de Educação e o conseqüente aceite do pedido, iniciei pesquisa de campo com a captura de dados para a pesquisa. Antes porém, por ser pertinente destacartambém aqui, nesta seção de escrita, evidencio que a colaboração dos profissionais deste setor governamental, em específico, foi primorosa.

Com diário de campo em mãos fui resgistrando todos os meus passos, desde as incursões no Ministério, até as visitas e observações feitas em escolas da comunidade X antes e após, a seleção de uma delas.

A responsável pelo Departamento da Educação Especial, em demonstração de quebra de burocracia, disponibilizou-se em narrar formal e informalmente o funcionamento do setor. Forneceu-nos documentos de registro e mapeamento das políticas, planos e programas voltados à educação especial aplicados até o momento e por aplicar nas escolas do país, Surpreendentemente, alguns documentos estavam ainda em fase de elaboração, porém, nem por isso a apresentação dos mesmos nos foi negada. A este nível hierárquico, coletamos os seguintes documentos e registros:

- Estratégia de Educação Inclusiva para crianças com deficiência África Austral (SAIES) 2017 – 2021 (Projeto 1)
- Escolas Primárias e Secundárias que fazem o Ensino Integrado/Inclusivo (em processo de mapeamento)
- Número de crianças com necessidades educativas especiais (2015 - 2017)
- Dados estatísticos e ações desenvolvidas para incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular por Província e Tipologia
- Plano curricular de formação de professores para o ensino primário (2006)
- Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (2012)

O levantamento destes documentos teve como objetivo principal, conhecer a situação regional (África Austral) e local (Moçambique) dos alunos com necessidades educativas especiais por razão de certas deficiências, assim como as leis e políticas nacionais inclusivas que visam responder às suas necessidades educacionais. Em parte, este levantamento se constituiu em um ponto de partida para conhecermos os desdobramentos das políticas vigentes, começando pelas instituições de formação de professores, no caso específico,

institutos de formação de professores para o ensino básico, em Moçambique. Conhecer seus planos curriculares assim como analisar sua implementação ao nível das escolas, espaço onde realmente qualquer política é passível de ser avaliada em função das condições materiais e humanas para sua efetivação.

Para aproximar o leitor aos dados sobre a população moçambicana apresentamos os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017). Neste período, Moçambique tinha uma população estimada em 28,8 milhões de habitantes, segundo os resultados preliminares do IV Recenseamento Geral da População e Habitação. As mulheres continuam a ser a maioria, com perto de 15 milhões, número que supera a população masculina, que ronda os 13.8 milhões. Em termos de distribuição da população por província, Nampula é a mais populosa do país, com cerca de 6.1 milhões de habitantes, seguida da Zambézia, com 5.1 milhões de habitantes. Só as duas províncias representam 40 por cento do total da população recenseada.

No cenário inverso, a região sul do país foi descrita como sendo a menos populosa. Na província de Inhambane foram contabilizados perto de 1.5 milhões de habitantes; 1.4 na província de Gaza e 2.5 milhões na província de Maputo. Os dados acima apresentados nos ajudam a interpretar os dados numéricos referentes aos alunos com deficiência em todo o país. Em 2017 o Ministério de Educação de Moçambique indicava em seus registros o atendimento a 53,470 (cinquenta e três mil, quatrocentos e setenta alunos com deficiência. Os dados acima indicam que o maior volume de matrículas de crianças com deficiência se encontra na província de Nampula, seguida da província de Zambézia. Tratam-se das maiores províncias do país, ou seja, as províncias que contam com o maior número absoluto de matrículas. A soma de crianças com NEE nas duas províncias supera a metade do total registrados em todo o país sendo 27,133 (Vinte sete mil e cento e trinta e três) que correspondem a 51% (cinquenta e um por cento) do total.

Na tabela 5, abaixo representada, apresento o número de crianças com deficiência a nível nacional, isto é, o total de crianças que até 2017 foram indicadas como as que estavam nessa condição em Moçambique. Os dados são referentes à situação dos alunos do primeiro grau (EP1 - que frequentam da 1ª a 5ª série do ensino básico) a nível nacional.

As necessidades circunscrevem aos alunos com deficiência Visual, Auditiva, Físico-Motora, Transtorno de fala e os que têm mais de uma deficiência. Para além da apresentação em tabelas, os dados são também apresentados em gráficos. Os dados da tabela 6 e do respectivo gráfico são referentes ao ensino do segundo grau (EP2).

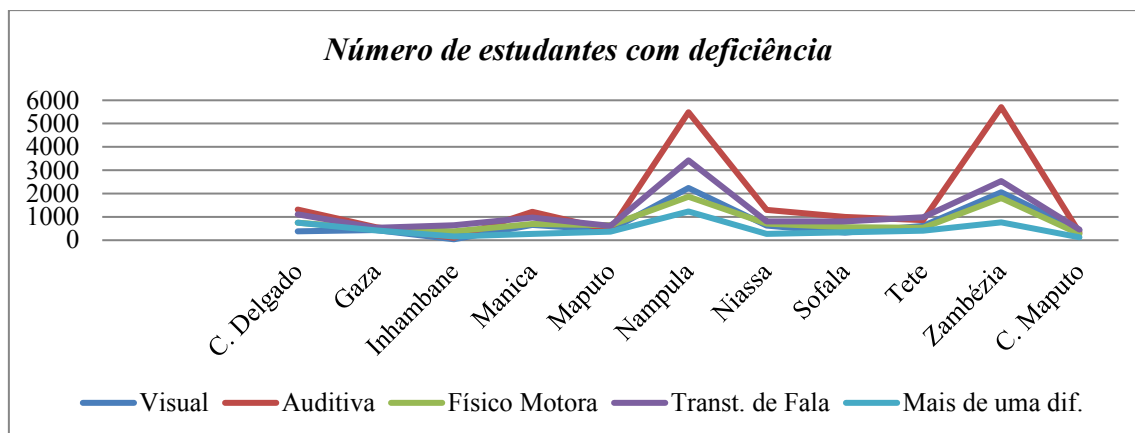
Tabela 5 -Número de crianças com deficiência - 2017 - EP1

Província	Número de alunos por tipo de deficiência					
	Visual	Auditiva	Físico Motora	Transt. de Fala	Mais de uma dif.	Total
C. Delgado	388					
		1.314	748	1.115	754	4.319
Gaza	439	557	490	537	422	2.445
Inhambane	40	103	378	638	160	1.319
Manica	658	1.218	693	973	274	3.816
Maputo	441	436	646	614	366	2.503
Nampula	2.240	5.492	1.865	3.424	1.232	14.253
Niassa	627	1.296	714	801	277	3.715
Sofala	326	1.000	565	806	340	3.037
Tete	619	857	537	979	415	3.407
Zambézia	2.057	5.707	1.806	2.539	771	12.880
C. Maputo	417	327	267	457	126	1 594
Total	8,252	18,307	8,779	12,952	5,180	53,470

MINEDH/DIPLAC -2017

Analisando os dados da tabela 5 podemos concluir que existe uma distribuição variada dos números de crianças com deficiência que apresentam diferentes características. O maior percentual na ordem de 34,2% (trinta e quatro vírgula dois por cento) é ocupado por alunos que têm a deficiência auditiva, cujo valor absoluto é de cerca de 18,307 (dezoito mil trezentos e sete) nessa situação. O gráfico 2 apresenta dados sobre a situação das crianças com deficiência em cada província do país.

Gráfico 2 - Número de crianças com deficiência em cada província do país



Elaborado pelo autor com base em dados do MINEDH/DIPLAC -2017

Dentre as crianças com deficiências, a surdez apresenta-se em destaque na maioria das províncias. Apenas em Inhambane o transtorno de fala é mais frequente do que a deficiência auditiva. As províncias de Zambézia e Nampula se destacam pelos maiores índices da deficiência auditiva, tal como pode ser observado na tabela 5. Os transtornos de fala ocupam o segundo lugar no total das deficiências.

Na tabela 6, que exponho a seguir, apresento dados referentes a crianças com deficiência, frequentando o segundo grau do ensino primário (6^a e 7^a classes) em todo o país.

Tabela 6 - Número de crianças com deficiência, 2017 – Ensino Primário de 2º grau (EP2)

Província	Número de crianças por tipo de deficiência					
	Visual	Auditiva	Físico Motora	de Transt. de Fala	de Mais umadif.	Total
C. Delgado	231	302	142	208	73	956
Gaza	115	117	109	67	42	450
Inhambane	57	142	153	301	74	727
Manica	224	323	159	277	108	1.091
Maputo	531	269	179	246	131	1.356
Nampula	848	1210	404	658	285	3.405
Niassa	281	371	131	184	61	1.028
Sofala	179	499	274	345	91	1.388
Tete	323	409	273	367	129	1.501
Zambézia	796	1545	698	955	333	4.327
C.Maputo	2.341	646	913	790	623	5,313
Total	5,925	5,833	3,486	4,457	1,971	21,673

Fonte: MINEDH - 2017

No segundo grau do Ensino Primário registrou-se maior número de estudantes com deficiência visual. As províncias de Nampula e Zambézia registraram o maior índice de crianças com a deficiência visual. Tal como analisei anteriormente, trata-se de províncias mais populosas do país, daí a maior probabilidade de maior registro de casos. Há que destacar a Cidade de Maputo (Capital do País) como aquela que registrou maior número de crianças com deficiência física. Até o estágio da pesquisa efetuada por mim, não havia informações, em documentos oficiais, que retratassem as causas do elevado número de crianças nesta situação.

O gráfico 2 mostra o elevado índice de crianças com deficiência visual na cidade de Maputo. Segundo depoimento de técnica do Departamento da Educação Especial do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, este índice é motivado basicamente pela procura de tratamento de transtornos visuais pela parte dos pais que mandam seus filhos para tratamento no maior Hospital do país, o Hospital Central de Maputo, localizado na sua capital, Maputo. Segundo o Plano Estratégico da Saúde (2014), Moçambique conta com um total de

25 oftalmologistas sendo que 11 encontram-se Cidade de Maputo e 14 estão distribuídos pelas restantes províncias.

O fato de haver maior concentração de oftalmologistas na capital do país, faz com que o atendimento seja, comparativamente, mais célere em relação às outras províncias, e por essa via, a procura pela assistência, também cresce. Segundo informou uma técnica do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, as escolas da Capital têm recebido muitos estudantes com deficiência visual, transferidos doutras escolas das províncias.

Conhecer os dados relativos a quadros de pessoas, em idade escolar com deficiência, permite analisar o dimensionamento da diversidade de público que a escola acolhe e, por conseguinte, impulsinar formulações de políticas públicas, comprometidas com este público. Para professores que atuam no ensino básico esses são dados relevantes, considerando a especificação desta parcela da população estudantil, ou apurando mais, a especificidade de cada criança, deficiente ou não (VIGOTSKI, 2009).

Negar-se-ia, por isso, o que hoje vem ocorrendo sobejamente, isto é, a invisibilidade estudantil, de cidadão, cidadã partícipes da sociedade. Essa consideração atenta-nos ao fato de, ainda que não possamos negar a existência de uma deficiência, é fundamental planejarmos a prática pedagógica, não em função da deficiência, mas em função das potencialidades de cada pessoa.

O inverso do fluxo de sentidos, em muito, presente em atos da pedagogia escolar e/ou expresso políticas públicas quando voltadas a essas pessoas. O professor recebe, em seu grupo de atendimento escolar, crianças com diferentes possibilidades e necessidades de aprendizagem, o que enfatiza, na prática pedagógica, o desafio de perceber e problematizar as individualidades de cada criança.

Esses dados são importantes para sinalizar que a temática da educação especial é de fundamental abordagem e problematização na formação de professores. Afinal, são atendidas nas escolas crianças com as mais diversas deficiências. Não há, pois, como negar ou desconsiderar esse fato e os dados exibidos na seção, são contundentes quanto a isso.

3.3 Entrada no Instituto de Formação de Professores Primários da Matola: dados sobre a formação docente no país

Com vista a termos informação sobre o processo de formação de professores para o ensino básico em Moçambique entramos em contato com a Direção do Instituto de Formação

de Professores Primários da Matola, localizado no Município da Matola, na Província de Maputo.

O acesso foi anuído pelo diretor da instituição através de um requerimento a ele dirigido. Após a anuência fomos direcionados à Direção Pedagógica do IFPM para que, presencialmente, explicássemos o objeto e o objetivo da pesquisa. Este foi um dos momentos que muito marcaria o percurso da coleta de dados visto que ajudaria na compreensão do processo de formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, no atual modelo de formação (10ª Classe + 3). De acordo com o INDE (2012, p.38), o curso compreende dois anos presenciais e o terceiro em exercício. A componente presencial está organizada por blocos de aprendizagem, com duração que varia de oito a treze semanas.

A descrição do curso será feita na análise do Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário, no qual a pretensão é de assinalar componentes curriculares que evocam a Educação Inclusiva na escola do ensino básico.

Na primeira etapa da coleta de dados juntos dos formadores que atuam no Instituto de Formação de Professores para o Ensino Primário (IFP), considerando que desconhecíamos a estrutura curricular, foi necessário estabelecer uma conversa informal com a Diretora Adjunta Pedagógica⁵⁸ que nos abriria caminho para que as questões que vieram a ser relevantes para obtenção de informações atinentes à componente da educação inclusiva na formação fossem ajustadas.

Para tanto, como já informado, o “diário de campo como caderno de notas, em que o pesquisador registra conversas informais, observações dos fatos e manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investi, foi a mim, estratégia de trabalho valiosa.

Na segunda etapa, depois de termos as indicações gerais do processo de formação de professores no IFPM nos focamos na elaboração de um inquérito por questionário (anexos X). Trata-se de um recurso de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. De acordo com DIAS (1994):

trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados. Sendo constituído por uma série de perguntas, mas

⁵⁸Segundo o Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) trata-se de um professor ou professora que é nomeado ou nomeada pelo Administrador Distrital, sob proposta do Diretor da escola e com o parecer do Diretor do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia Adjunta Pedagógica do Instituto de Formação de Professores do Ensino Primário. A nomeação para o cargo é feita pelo Governador Provincial sob proposta do Diretor que dirige o Instituto de Formação, com o parecer do Diretor Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano a nível de Maputo Província.

também podendo integrar outros instrumentos, como por exemplo, testes e escalas de atitudes e opiniões que visam aferir um certo tipo de comportamentos reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude, as respostas assim obtidas vão constituir o material, sobre o qual o investigador vai produzir interpretações e chegar a generalizações (p. 4).

Os inquéritos foram distribuídos aleatoriamente a um total de 15 formadores, que de acordo com a análise feita, 6 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A escolha aleatória consistiu em possibilidade de todos os formadores poderem participar da pesquisa, independentemente da disciplina que lecionava.

No presente caso estamos interessados na opinião dos formadores sobre os saberes e práticas conducentes à inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Nesta fase do processo de coleta de dados foram excluídos os formandos para evitar possíveis afrontamentos entre eles e seus formadores na emissão de opiniões. Nossa perspectiva foi de incluir os professores já em exercício nas escolas, acreditando que, possivelmente, teriam autonomia relativa para responderem às questões sobre suas práticas pedagógicas atinentes ao atendimento de crianças com deficiência em sala de aula.

O decurso dos inquéritos foi marcado por diversos contatos com os formadores, ambicionando esclarecimentos orais em torno de determinadas posições que suscitaram dúvidas. Com vistas a racionalizar o tempo e outros custos adicionais que envolviam a pesquisa em campo, optamos por marcar encontros grupais onde cada formador expunha seu pensamento. Nestes encontros foram surgindo certas mudanças em pontos do questionário com o propósito de obter maior proveito das informações que pretendíamos coletar. A preocupação constante foi de sempre manter rigor diante das informações recolhidas. Este cuidado, elucida Dias (1994) é basilar. Complementa a autora sobre o evento dos inquéritos:

[...] apresentados os diversos momentos e operações básicas à conceptualização, construção e execução de um inquérito por questionário, todos eles se encontram inter-relacionados, de tal forma que se as primeiras decisões e orientações da pesquisa condicionam as fases posteriores, estas por seu turno, têm uma importância crucial na qualidade da informação recolhida. Daí que, apesar de não ser possível um controlo total e absoluto de todas as condições e fatores que intervêm na situação do inquérito, não obstante o investigador deve desenvolver todos os esforços no sentido daquele ser o mais rigoroso possível. Só assim, se poderá evitar certos desvios e enviesamentos que podem comprometer a validade dos resultados (DIAS, 1994, p.40).

Apesar dos cuidados empreendidos nesta fase da pesquisa, não faltaram dificuldades, principalmente referentes à emissão de opiniões por parte dos formadores, mais amiúde com relação a perguntas abertas. Situação que fez com que o preenchimento dos inquéritos tivesse

acontecido em tempo alongado, porcerca de trinta e cinco dias, considerandoo último a ser devolvido ao setor pedagógico. Reconheço que, em parte, os formadores, na sua missão magisterial, tinham em suas agendas cotidianas atividades curriculares e extracurriculares de certo modo indispensáveis, o que pode justificar a demora, para além do previsto, coincido com o período em que decorria o processo seletivo de novos ingressos na formação.

3.4. Chegada na Escola Primária Completa de “X” – Breve caracterização

A escola de “X” está localizada no distrito de Boane, mais precisamente no Posto Administrativo da Matola-Rio. Em termos de coordenadas geográficas, na parte Norte a escola limita-se com o Círculo Comunitário de “X”, na parte Sul a referência é o Externato 3 de Maio e no Leste a referência é a Escola Secundária Nelson Mandela e no Sudeste a referência é o Rio Matola.

Segundo o primeiro diretor que geriu a escola quando da sua construção, a mesma foi fundada em 1974. Até 2002 as salas eram construídas de material precário. Em 2003, a escola não só foi reconstruída em alvenaria, mas também ampliou o número de salas. Desde a sua fundação em 1974 até o ano 2000, funcionava o Ensino Primário do 1º Grau (EP1). No entanto, a partir de 2001, começou a oferecer o Ensino Primário do 2º Grau (EP2). O Ensino Primário Completo compreende três subdivisões designadas por ciclo: o primeiro ciclo é composto pela 1ª classe e 2ª classe. O segundo ciclo vai da 3ª classe à 5ª classe e último ciclo é formado pela 6ª classe e 7ª classe.

A direção escolar afirma que a escola atualmente possui 8 salas e é composta por 948 alunos (a maior parte dos alunos pertence à comunidade de “X”, existindo, porém, pouquíssimos alunos provenientes das outras povoações, como de Matola-Rio e Matola - C. Funciona no regime de três turnos. Estes compreendem, o primeiro turno, que é das 07h às 12h05min, o segundo das 12h15min às 17h e o terceiro das 17h45min às 21h45min.

Para além de salas de aula convencionais a escola possui ainda as chamadas “salas sombra”, já descritas, um campo de futebol e um campo polivalente onde podem ser praticadas as seguintes modalidades, basquetebol, handebol e voleibol, assim como futebol de salão. Um pomar que, para além de oferecer sombras, também oferece frutas. Este ambiente faz parte do património tangível que a escola possui. A seguir, apresento registro fotográfico de aula em sala ao ar livre.

Imagem 4: Aula na “sala sombra”, com presença de árvore



Fonte: Turmas da 2ª e 3ª séries estudando na “sala sombra” – fotografado pelo pesquisador/2019

O retorno à Escola Primária Completa de “X” como pesquisador e não como representante pedagógico e professor da instituição, se constituiu em experiência genuína, porque a singularidade de ser parte deste círculo, fez-me vivenciar relações interpessoais outras. Houve estranhamento, um ditanciar-se de si, para um olhar outro, ao outro. Um lócus exotópico, no sentido bakhtiniano, necessário, é certo.

Explicitando um pouco mais: Bakhtin (2003) refere-se ao lócus exotópico como a consciência, na relação eu-outro, de estar em ponto extralocalizado em relação ao que sou capaz de ver do outro, ou seja, sua totalidade. Algo que este não pode fazê-lo em relação a si próprio. Do mesmo modo, minha visão requer o outro para que eu me complete. Eu completo o outro com meu olhar, em totalidade, e o outro completa a mim. Encontramo-nos, eu e outro, na fronteira do que somos capazes de ver de nós mesmos. Esta proposição conceitual de Bakhtin é fundamental para quem investiga relações dialógicas, investiga nas Ciências Humanas o encontro do pesquisador com o outro. Complementando o dito mediante palavras do autor:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (2003, p.21).

Como afirmariam França e Prado (2016, p.314), o reencontro com o conhecido é memória que se relaciona com o presente, em um entrecruzamento de vozes e espaços múltiplos (universidade, escola) e que não é simplesmente racional, mas de um ser humano

considerado na sua inteireza, mostrando suas completudes e incompletudes, fraquezas, (in)certezas, bem como os desafios diante da complexidade da docência.

Bakhtin, diria, que o entendimento da complexidade dos atos humanos (em qualquer esfera social –, portanto aqui inserida a escolar), necessita ser dimensionada no *grande tempo*, no encontro passado, presente e futuro. Destarte, *grandetempo*, acaba se configurando em outro importante conceito no ambiente da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin, para entendimento do objeto em inquirição na tese. Embora longa, considero a explicitação argumentativa do conceito feita por Bakhtin (2017), ponto bem-vindo. Defende Bakhtin (2017, p. 79):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os *sentidos do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão-de mudar (renovando-se no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação, Questão do *grandetempo*.

Voltando à pesquisa de campo, nos eventos em que foi possível ouvir e analisar as experiências de vida dos professores, constatei expressões contundentes a respeito dos desafios fundantes sejam teóricos ou metodológicos que estes profissionais vêm enfrentando para dar seguimento ao processo de atendimento aos alunos com deficiência.

É inegável que qualquer política pública, bem como programas destinados a implementá-las, necessitam de ser avaliados a fim de garantir que seus objetivos sejam alcançados. No entanto, analisar como é que o processo de implementação de Programas da Educação Inclusiva é materializada a partir das práticas pedagógicas dos professores, diplomados em diferentes modelos de formação em vigor em Moçambique é basilar, assim defendendo. Isto porque, esta especialização para o efeito tem se mostrado, a olhos vistos, ainda como algo a ser conquistado nas mais variadas facetas da especialidade.

A pesquisa ocorrida na escola, junto aos professores e estudantes, partiu da premissa de que, a inclusão diz respeito ao seu desenvolvimento nas escolas de ensino regular e não da reorganização de escolas especiais. Partir deste pressuposto tem implicações, a médio prazo, na efetivação de projetos de diferente função das escolas especiais e, a longo prazo, ao desaparecimento por completo deste último gênero de escola. Contudo, o desaparecimento dos

tijolos e cimento das escolas especiais não implica o desaparecimento das competências, atitudes, valores e recursos que aqueles edifícios contêm atualmente.

Na escola que constituiu o espaço da observação das práticas pedagógicas houve posições distintas, entre os professores, sobre o fato de existir, naquele espaço institucional, práticas de educação inclusiva. Os que afirmaram existir destacaram que ocorre, considerando haver espaços de convivência coletiva, em que todos os estudantes participam, bem como por existir ações pedagógicas específicas focadas ao público com deficiência ou pessoal normal típico, mesmo em que pese não haver, no estabelecimento de ensino, intérpretes de Línguas de Sinais Moçambicanas.

Fazendo uma aproximação entre as afirmações dos professores da Escola X e as ideias de que a inclusão é um desafio permanente para as escolas, Mantoan (2003, p. 57) considera que a inclusão é uma inovação que implica esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das escolas (especialmente as do nível básico) ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. Porém, há que lembrar que as marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua materialidade ou condição social, mas principalmente na maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade. Segundo SILVA (2004), as atitudes, os preconceitos, os estereótipos e a estigmatização com relação às pessoas com deficiência partem desta leitura social das diferenças.

Detalhando um pouco mais a experienciada pesquisa na escola investigada, para além do procedimento do envio de questionário fomos permitidos a assistir uma série de aulas em uma turma da segunda classe, que segundo a diretora da escola é uma das turmas com 80% de crianças repetentes por motivos de diversas dificuldades de aprendizagem, incluindo deficiências. A assistência às aulas teve como objetivo, verificar como é que a professora atendia às crianças com dificuldades de aprendizagem. Considero esta fase da investigação como “segunda entrada a campo”.

Esta organização de turmas específicas para repetentes, de certa forma, pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos por estarem em condição de segregados em relação às demais composições de turma, reforçando preconceitos pessoal e social. A privação do convívio com estudantes mais capazes prejudica, igualmente, o desenvolvimento e a

aprendizagem uma vez que a própria noção de Zona de Desenvolvimento Iminente⁵⁹, definida por Vigotski (2007).

O convívio entre pessoas com desenvolvimentos diferentes, segundo Vigotski (1994), é encarado como situação favorável aos estudantes, para a solução de problemas, visto que o convívio com o outro e a ajuda de indivíduos mais capazes são fatores cruciais para que a estudante com deficiência alcance níveis de desenvolvimento que lhe permitam que as tarefas que antes realizava, com ajuda de outrem, passe a relalizar/realizar sozinho. Se excluídos, devido a deficiências físicas e/ou intelectuais, estarão privados da companhia de indivíduos sem estas limitações, desfavorecendo, portanto, seu desenvolvimento pelo fato de serem designados de deficientes e a partir deles receberem tratamento diferenciado e restritivo em relação às demais turmas.

3.4.1 Segunda entrada no campo

A segunda entrada na EPC “X” constituiu-se fase investigativa desafiadora. Esclareço: busquei, em um primeiro momento, manter uma postura de escuta atenta a todos (professores e estudantes) e, em segundo momento, ir além, construir relações interativas, isto é, comprometidas com o(s) outro(s), docentes e estudantes. Um pleno exercício de exotopia, de desenvolvimento e de negociação de relações interativas, de escuta implicada, centradas na estudante e com os estudantes crianças. Assegura Bakhtin (2003, p.34, grifos meus) “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, **são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).**

Ultrapassar fronteiras na relação eu-outro, é se dar conta da

[...] complexidade do ato bilateral de conhecer a penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (dialogicidade). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão A complexa dialética do interior e do exterior. (BAKHTIN, 2017, p.58)

Sentimos a potência das crianças quando observamos suas ações, intervenções, envolvimento nos diálogos e atividades propostos pelos docentes.

⁵⁹O termo zona de desenvolvimento iminente é pautada por Prestes (2010), por concordar que essa denominação traduz com mais precisão as ideias de proximidade e possibilidade do que as outras conceituações como próximo, imediato ou proximal.

A pesquisa foi realizada com crianças de 7 a 8 anos de idade e seus professores, em uma escola básica pública. Concebemos as crianças e os professores como sujeitos sociais, sujeitos discursivos e, nesta perspectiva, buscamos apreender modos de participação no contexto discursivizado do campo educativo, para aprofundar a compreensão das relações sociais e culturais na mediação do processo de ensino e aprendizagem do público deficiente em convívio com pessoal normal, típico, esfera sob a qual focos os sujeitos.

A observação participante e as entrevistas efetuadas possibilitaram documentar o não habitualmente documentado cotidiano de sala de aula. Possibilitaram explicitar encontros e desencontros teórico metodológicos (ponto de vista dos docentes) que permearam o dia-a-dia do ensino e da aprendizagem (de professores e estudantes) escolar, interpretando da linguagem – em suas múltiplas semioses –, possíveis sentidos atribuídos, pelas crianças e professores, às relações empreendidas nesse ambiente pedagógico.

Conhecer a escola mais de perto significou colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações interativas que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo a atuação de sujeito nesse complexo interacional.

Deste farto universo, mais amiúde, rastreei trilhos do ato magisterial para constatar em que medida os professores efetivaram a educação inclusiva de alunos com deficiência em sala de aula regular. Em caso de isto ser realidade como as relações entre os professores e o grupo de criança em geral aconteciam. Também, nesta mesma situação, era interesse apreender como todos os estudantes respondiam aos professores e uns aos outros, partindo do pressuposto de que o ambiente social e cultural pode transformar o que biologicamente havia atingido estabilidade até então (VIGOTSKI, 2018).

Foi fundamental observar a organização (por exemplo, agrupamento, monitoramento de crianças, adaptação de materiais), interações professor-estudantes e as interações estudantes – estudantes. A tabela 7 ilustra a frequência das observações e registros efetuados durante as duas fases da pesquisa na escola.

Tabela 7: Frequência das observações e registros na primeira e segunda entrada na escola

Ano	Mês	Dias												Tempo médio diário de observação (em horas)
2018	Fevereiro	14	15											4
	Março	5	6	7	8	12	13	14	15	16	19	20	21	6
	Abril	2	3	4	5	9	10	11	13	17	18	19	20	6
	Maio	3	4	8	9	10	11	14	15	Férias trimestrais				6
	Junho	4	5	6	7	8	11	12	13	14	20	21	22	6
2019	Março	5	6	7	8	12	13	14	15	25	26	27	28	6
	Abril	8	9	10	11	12	22	23	24	25	29	30		6
	Maio	2	3	6	7	8	9	13	14	23	24	Férias trimestrais		6
	Junho	4	5	5	7	10	11	12	13	24	25	26	27	6
Total de dias		9	9	8	8	8	8	8	8	7	7	6	5	
		91												

Fonte: Elaborado pelo autor da Tese

A tabela 7 contém dados numéricos referentes aos dias em que permaneci na escola onde realizei a pesquisa desde Março de 2018 até Junho de 2019. O total de dias de permanência foi de noventa e um de forma intermitente com uma duração média de seis horas por dia de observação.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os registros de campo, em notas e, posteriormente, registros ampliados em diário de campo e fotografias. Para Woods (1996), a observação é sempre participante, com níveis gradativos de participação. Durante a execução dessa estratégia de pesquisa fui exercendo e estabelecendo com o campo estudado uma postura de franco interesse, com o respeito necessário por quem se sabe admitido no contexto que é de Outro. Assumi um compromisso de estar junto, fazer parte, aproximar-me e compreender os sentidos das relações estabelecidas entre crianças e entre estas e os adultos, seus professores.

No início planejamos passar seis meses na escola intercalando os dias para acompanharmos de perto as atividades cotidianas dos professores e dos alunos. Após um

encontro amigável com a directora fui apresentado aos professores e expliquei-lhes os objetivos da pesquisa. As professoras foram muito solícitas e acolhedoras.

Ingressei na escola com o intuito de observar as práticas dos professores voltadas para a inclusão, em sala de aula e nos horários de intervalo. Meu olhar volta-se, fundamentalmente, para as práticas pedagógicas inclusivas, vistas como possíveis desdobramentos das políticas públicas. Para tanto, foi necessário pensar no conceito de prática pedagógica de modo mais ampliado. Foi preciso capturar as práticas em um processo de construção e reconstrução, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento; apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente, como alude André (2015).

Destaco, aqui, mais uma vez, a lacuna formativa (seja inicial ou continuada) para a inclusão de crianças deficientes que necessitem de uma atuação mais especializada. A tabela 8 contém informações sobre indutores do perfil dos professores participantes da pesquisa (apenas professores da escola onde a pesquisa foi efetuada).

Tabela 8: Orientações para prática pedagógica

Padrão	Indicador	Evidências
Materiais curriculares básicos e complementares	Uso do programa de ensino, manual do professor e outros materiais	Programa de ensino, manual do professor, plano analítico e temático por professor Plano de aula, livro da turma e caderno do aluno Textos de apoio e livro do aluno
Metodologias participativas	Elementos observados antes e depois da aula	Livro de turma Plano de aula Caderno do aluno Caderno do desempenho pedagógico Exposições de trabalhos dos alunos
	Elementos a serem observados durante a aula	Correcção do TPC; Interação aluno /aluno; Interação professor – aluno - professor Livro do aluno Material didáctico; Resumo de aula Marcação do TPC; Ampliação do vínculo afetivo entre as próprias crianças e delas com o educador; a espontaneidade nas expressões verbal, corporal, plástica e escrita; a iniciativa e autonomia da criança em relação às atividades da vida diária e resoluções de conflito; a maior intimidade e cuidado com o próprio corpo; a disponibilidade para realizar as atividades propostas, sejam individuais ou coletivas e o envolvimento nas mesmas.
Competências básicas de Leitura e cálculo	Desenvolvimento de competências de oralidade, leitura e escrita	Ficha de registo dos resultados da avaliação de leitura do 1º ciclo do Ensino Primário preenchida Caderno de desempenho pedagógico e caderno diário
	Desenvolvimento de competências de contagem e cálculo	Ficha de registo dos resultados da avaliação de cálculo do 1º ciclo do Ensino Primário preenchida Caderno de desempenho pedagógico e caderno diário

Fonte: Adaptado pelo autor da Tese a partir do Manual de Padrões e Indicadores de Qualidade para as Escolas Primárias e Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique (2018) e Ribeiro (2001)

Minhas observações tomaram como referência as orientações para prática pedagógica. Tais orientações foram observadas em consonância com o Manual de Padrões e Indicadores de Qualidade para as Escolas Primárias e Centros de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique⁶⁰. Também nos inspiramos na Dissertação de mestrado de Ribeiro (2018), que versa sobre: “A interação no cotidiano da sala de aula como mediação do envolvimento/implicação dos alunos nas atividades curriculares”. Me apoiei nos registros elaborados por Ribeiro (2018), ao analisar as práticas dos professores, em sala de aula. Para além destes dois documentos, a tabela foi também elaborada na base do Currículo de Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique.

Os professores, quando questionados sobre o que seria para eles a prática pedagógica, responderam em unânime, baseados em suas experiências, que ter a formação psicopedagógica equivale à prática pedagógica, o mesmo que saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado revela que os professores esperam que a Didáctica lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino e aprendizagem dêem certo. De outro, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam os saberes pedagógicos e didáticos, mas a experiência e os conhecimentos específicos, se fazem necessários, tal como é o caso daqueles que revelam que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações e condições de vida.

Na história da política de formação de professores para o ensino fundamental em Moçambique, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Primeiro porque por volta de 1998, Moçambique adaptou a política de educação inclusiva, implementando, assim, o Projeto-Piloto em cinco províncias, como resposta às orientações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca em 1994.

Em Nampula, o projeto foi implementado nas cinco escolas: EPC Serra da Mesa, EPC Parque Popular, EPC 7 de Abril e EPC da Barragem, com enfoque a crianças com problemas

⁶⁰A elaboração do Manual dos Padrões e Indicadores de Qualidade, consistiu na sistematização e harmonização das experiências do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Direcção Nacional do Ensino Primário (DINEP), Direcção Provincial de Educação e Cultura de Cabo Delgado, Direcção Provincial de Educação e Cultura de Inhambane, Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP), e de outras experiências de âmbito nacional e internacional. Contou ainda com a contribuição de uma equipe técnica composta por profissionais da Direcção de Gestão e Garantia da Qualidade (DGGQ), Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), Direcção Nacional do Ensino Primário (DINEP), Direcção Nacional de Formação de Professores (DNFP), Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAEA) e Departamento de Educação Especial (DEE). O processo de concepção incluiu a auscultação a vários segmentos do setor e da sociedade em todo o país, sendo de destacar, técnicos das Direcções Nacionais, Parceiros de cooperação, ONG's, DPEC's, SDEJT's, Escolas, Organizações da Sociedade Civil, Conselhos Consultivo e Coordenador do MINED.

auditivos. Em cada escola, havia uma sala reservada para crianças com deficiências auditivas, orientadas pelos professores com capacitação em Língua de Sinais. Contudo, as modalidades usadas nestas escolas careciam do componente inclusivo. As crianças portadoras de NEE estudavam, brincavam e interagiam entre elas, sendo que o ensino era mais especial do que inclusivo.

Como enfatiza Chambal (2018, p. 43), com o passar de tempo, a modalidade foi expandindo-se, abrangendo, assim, outras escolas e cidades, mas com a mesma filosofia. Esta realidade entrava em contraste com a estratégia do Ministério, que preconizava:

Melhorar os serviços oferecidos às crianças com necessidades especiais tem como base o princípio da inclusão. Será integrado nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de crianças com necessidades especiais, ao invés de segregá-las em escolas separadas ou excluí-las, por completo, da escola. O sucesso da inclusão vai exigir formação inicial e em exercício dos professores, de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos. Vai também exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que possam acompanhar a inclusão, nas suas escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas (MEC, 1998, p.375).

Na escola pesquisada, questionamos aos professores e professoras sobre o grupo das crianças que a serem incluídas. Nesta questão o foco para eles e elas eram aquelas crianças que tinham uma deficiência física notável, sem no entanto especificá-la. Segue abaixo uma fala que evidencia o que me referi:

“[...]as crianças com deficiência física apresentam um acanhamento, pessoalmente penso que deve-se ao fato de se sentirem diferentes das outras. Na sala de aula, as vezes mesmo no pátio escolar procuramos sensibilizar outras crianças para brincarem juntas se se estranhar, pensando que qualquer um de nós ainda pode vir a ser deficiente por qualquer razão. O que talvez pode vir a ser uma questão que precisa de certo acompanhamento pedagógico para essas crianças, prende-se na sua aprendizagem que ao nosso ver não pode se associar às suas deficiências, por isso, somos cautelosos em tratá-las sem olhar suas diferenças, procurando sempre mantê-las motivadas juntamente com as outras. Lembro que no ano passado tínhamos três alunas aqui na escola que tinham deficiências auditivas, foi muito difícil trabalhar com elas, porque não temos uma formação que podemos nos orgulhar de estamos aptos e aptas para ajudar nessas situações. Mas, todos aprendiam, embora de forma muito diferente.” (PPP -3S 4S).

Em outros relatos falados por uma das professoras (PPP -3 S), que leccionava a terceira classe, evidenciava impossibilidades de ensinagem para uma estudante com deficiência intelectual (não categorizada). Na qualidade de pesquisador e por razões éticas contidas no material de recolha de dados, houve necessidade de criar uma aproximação com a família da criança, com vista a obter o consentimento para a sua participação na pesquisa,

garantindo a confidencialidade, privacidade e anonimato. Por esta razão não apresentamos neste trabalho a identidade e nem a imagem dos referidos participantes.

Considero que a professora não tem apoio na escola para enfrentar o desafio do trabalho profissional com de uma criança com deficiência no cotidiano da sala de aula. Como já afirmado anteriormente, a formação inicial para a docência não dá conta de instrumentalizar os professores para que possam investir em práticas mais inclusivas. E em práticas que possam promover o desenvolvimento de estudantes com grandes limitações cognitivas.

Em cerca de quinze dias intercalados que fizemos o acompanhamento da criança (na escola, na comunidade e na família) foi possível desvelar uma forte ocorrência do preconceito e da discriminação, quer por parte da escola, da família, e da comunidade. Em outras palavras, a criança passa a ser culpabilizada de sua própria limitação, dada a imobilidade que resulta da falta de apoio ao professor e à escola.

Este cenário vem a chocar com certa gravidade com o princípio de inclusão da ONU (1994)⁶¹, segundo o qual, as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizado.

Crochik (1995) *apud* Dallabrida (2008, p. 253) discute a questão do conceito de preconceito, recorrendo a várias áreas do saber, afirmando que o que leva o indivíduo a ser ou não pode ser encontrado no seu processo de socialização “no qual transforma e forma enquanto indivíduo”. Avançando, Dallabrida (2008) refere que as marcas da deficiência podem ser analisadas não somente por sua “materialidade” ou “condição social”, mas principalmente na maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade.

As dificuldades de ensinar a criança com deficiência vêm acirrando a exclusão. Um exemplo é o fato de que a criança foi interdita de frequentar a escola devido ao seu comportamento e a sua condição diferente dos indivíduos considerados normais, típico, uma situação que a coloca em patamar mais vulnerável que os demais colegas. Das informações obtidas pelos pais das crianças que enfrentam esta realidade, há um desejo de vê-las seguindo o curso escolar exitoso, independentemente da sua condição. Contam também que tem um

⁶¹DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

familiar na mesma situação, mas que este está estudando numa escola especial privada e tem tido bom aproveitamento. Tal fato é mais um indicativo que reitera as contribuições de Vigotski para proposição e implementação de políticas visando à inclusão. O papel do professor nesse processo é fundamental, de um lado, para mobilizar a criança na superação de suas limitações (sejam elas de ordem sensoriais, cognitivas ou motoras), de outro, como voz a ser ouvida sobre o tema nos espaços de esferas sociais com responsabilidade por formulações de políticas que visem à educação pública e de qualidade para todos os seus cidadãos.

No capítulo "Escolaridade e deficiência: a escolha da escola", Dallabrida (2008) socializa os principais resultados de sua pesquisa, que analisa as motivações e expectativas de famílias que pertencem às classes superiores sobre a escolaridade de seus filhos deficientes e a forma de atendimento e organização destas escolas. Utilizando-se de conceitos de Bourdieu (1998, 2003, 2004), a autora constata que o investimento destas famílias na educação de seus filhos deficientes representa a conversão do capital econômico em capital cultural. Desta forma, essa conversão também constituiria uma alternativa adotada pelos pais para, através da escolaridade e da manutenção de relações sociais, minimizar os processos de exclusão dos seus filhos.

Respeitar a territorialidade dos outros foi o segundo passo que marcou a minha permanência e aceitação no campo de pesquisa, começando por conquistar o consentimento informado com os professores e as crianças. No momento, apesar da aceitação pelo corpo diretivo, cabia em último momento ter o amparo dos participantes diretos. Foi necessário usar uma linguagem informal de modo a obter maior aproximação e intimidade com envolvidos. Reconhecendo que a presença do pesquisador pode movimentar certas realidades, a perspicácia foi uma das estratégias usadas para conseguir maior possibilidade de obter com maior naturalidade as informações e dados por viés de observações participantes.

Reconhecendo que o espaço do outro pode ser de total domínio e controle individualizado, a empatia⁶² foi essencial na construção de laços com os participantes, sobretudo nas situações em que a interação entrava em cena, com vista a compreender o fenômeno estudado. Foi necessário mergulhar em todos os momentos das ações escolares e espaços frequentados pelos estudantes, com vista a aumentar o clima de confiança.

Em primeiro momento, não faltou estranhamentos por parte de um grande número de crianças, de fato, não devia ser o contrário, até que todos tenham/tivessem percebido que, para

⁶²Em um primeiro momento de imersão no campo de investigação, este estado guiou-me (da empatia). No entanto, em plena vivência exotópica em relação ao público com o qual interagira, primeiramente pela busca da "compreensão-criadora", isto é, da "compreensão ativa e responsiva" diante do outro.

além de pesquisador, era parceiro deles, de algum modo. *Como obter informações das crianças sem mesclar sua posição subalterna em relação ao professor e o poder deste em mesmo ambiente?*

O segundo desafio foi mobilizar estratégias interativas. A primeira que acredito ter dado certo foi o *Children Drawing* (Traduzido de inglês para português significa: Desenho Infantil) que consistiu em elaborar pequenos cartazes sobre o que os alunos pensavam sobre deficiência. Em segundo momento, os desenhos eram orientados a partir de uma dinâmica de grupos, com orientação tendo por base pequenas frases por mim escritas em pedaços de papéis que levava na sala de aulas.

De acordo com Prosser e Schwart (1998, p. 119) embora os desenhos à mão-livre possam fornecer uma fonte de dados ricamente criativa e colorida para pesquisadores visuais, uma pesquisa bibliográfica mostra que o desenho é uma metodologia minimamente explorada com poucos modelos de boa prática em qualquer forma de pesquisa baseada em imagem fora da antropologia e da etnografia.

Para iniciar o relato das experiências dos estudantes no trato com o *outro* e no reconhecimento das diferenças referenciaríamos Montoan (2004):

Os maiores desafios que encontramos em uma instituição como a escola ou em uma sociedade que não avançou no sentido da inclusão, é repensar as suas próprias regras, o próprio modo de atuar a partir de práticas naturalmente excludentes, que consideram as diferenças em alguns e não em todos (p.76).

No dia 19 de abril de 2019 estive observando estudentese professora em uma turma da 3ª série, com cerca de sessenta crianças, Nesta classe estavam incluídas seis crianças com deficiência. O trabalho da professora iniciou com um questionamento: “*Sabem o que é igual e o que é diferente?*”. Em uma roda de conversa as crianças tiveram a oportunidade de expor suas ideias, expressando-as, de diferentes modos: escrita e oralmente e por desenho.

Imagem 5: Desenho feito por uma criança representando cenários de inclusão

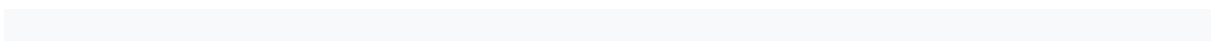




Imagem 5 – Representação duma/de uma aluna da 3ª série com deficiência física no membro superior

A imagem 5 apresenta o desenho de uma criança com baixa visão. Esta criança de baixa visão desenhou sua colega Cacilda, escrevendo: “*Cacilda, to aqui*”. Cacilda é uma estudante com deficiência física num/em um dos membros superiores. Na orientação, a professora pediu para os estudantes representarem, por desenhos ou por escrita, a solidariedade, o amor para com o diferente. Este desenho expressa não só a identificação da criança de baixa visão com a que possui uma limitação física, mas sua solidariedade e companheirismo com a colega. Esta potencialidade denuncia prontamente que uma deficiência não é uma limitação a ser veiculada pela condição individual.

Durante todo o trabalho, a professora procurou ouvir as crianças, respeitando suas histórias pessoais, motivando a turma a perceber e a respeitar as diferenças entre o grupo. A sequência didática⁶³ possibilitou estabelecer um ambiente de companheirismo e solidariedade na turma. A professora procurou construir o conceito da deficiência com a turma, a fim de que percebessem que cada um tem seu ritmo, suas características físicas, personalidade, qualidades, defeitos, limitações, e o que nos difere, nos faz únicos.

O uso do desenho como forma de expressar o sentimento, o desejo, assim como manifestar capacidades próprias, parece-nos ser uma possibilidade para as crianças se expressarem. Trata-se de um modo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, visto que, de certo modo, demonstra os aspectos particulares da existência social humana. Apoiado na abordagem *histórico-cultural* de Vigotski compreendemos que toda pessoa tem a capacidade de se expressar e compartilhar com seus pares (VIGOTSKI, 2007, pp.166-167).

O autor destaca que a imaturidade relativa da criança, torna necessário o apoio prolongado por parte de adultos, circunstâncias que criam contradição psicológica básica para a criança. Por um lado, ela depende totalmente de pessoas imensamente mais experientes que

⁶³Entendo por sequência didática a forma sequencial de organizar metodologicamente a execução das atividades educativas pelo professor para seu alunado. A sequência a que me refiro tem a ver com a introdução do assunto a ser tratado durante a aula, o estabelecimento de um clima para que as crianças participem da própria aprendizagem, assim como o momento em que elas demonstram domínio do que aprendem.

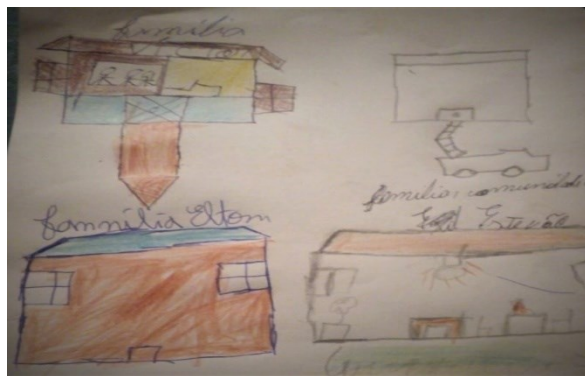
ela. Por outro lado, ela colhe os benefícios de um contexto ótimo e socialmente desenvolvido para o aprendizado. Embora as crianças dependam do cuidado prolongado, elas participam ativamente do próprio aprendizado nos contextos da família e da comunidade. E cabe à escola potencializar estes aprendizados, de modo que possam ser valorizados, como pontos de partida de novas aprendizagens.

Na nossa percepção, o esforço da professora é decisivo para a efetivação da proposta política de inclusão educacional. Uma pesquisa feita por pesquisadoras brasileiras que tem como seu campo, a questão das políticas de educação especial na perspectiva de inclusão, assinala estreitamente as nossas constatações na pesquisa feita em Moçambique, principalmente no que tange às demandas dos desdobramentos das políticas educacionais na mesma vertente. O que foi vivenciado pelas pesquisadoras ganhou corpo no que por nós foi igualmente vivenciado, de tal modo que, na percepção de SILVA (2008) *apud* VAZ (2017, p. 88):

É cónito que as práticas inclusivas demandam professores e professoras capacitadas e competentes para o melhor atendimento das diversas necessidades dos alunos. Isto, contudo, não pode invalidar ou adiar o processo de inclusão escolar no sentido de se esperar uma situação ideal para que a inclusão aconteça. A experiência da escola pesquisada revelou que há, sim, situação em que professores se sentem desprezados para lidar com certas deficiências, mas isso não deve ser um fator impeditivo para que esse ou aquele aluno ali esteja. Pelo contrário, isto é um apelo objetivo a formação continuada dos profissionais da educação capazes de promover uma honesta reflexão sobre suas concepções e práticas pedagógicas, as quais devem se ajustar às demandas dos alunos que se diversificam a cada ano letivo.

A nossa preocupação com o espaço escolar, com as práticas pedagógicas não se limita apenas em pesquisar o que a política veicula para o trabalho do professor na sala comum com crianças com deficiência, mas sim, a partir de uma orientação metodológica, verificar como os profissionais vivenciam no seu cotidiano as diferenças. E pensar possibilidades, saídas, que promovam a criança, que a incluam, efetivamente, na classe e na escola.

Imagem 6 – desenho de crianças representando sonhos futuros



Fonte: Desenho de criança – Desejos da criança com deficiências (vida em família)

Durante a produção das histórias e experiências pessoais, as crianças foram organizadas em grupos. Cada uma delas desenhou em papel único o que deseja fazer quando adulto. Por último, foram convidadas a conhecerem a produção dos colegas. A figura em si não esgota os significados transmitidos pelas crianças. O objetivo da atividade era ter uma percepção entre a coordenação em grupo, a elaboração de formas geométricas, a utilização racional do espaço e o desenvolvimento da escrita.

Na posição de pesquisador, percebi que os estudantes expressaram-se como leitores da produção do(s) outro(s) e perceberam que, se por um lado a elaboração da imagem mobiliza certo esforço por parte do desenhista, cujo objetivo é de orientar a compreensão do significado por ele pretendido, por outro lado, o leitor precisa questionar o porquê das escolhas de tais elementos que se combinam na imagem e na escrita e seus respectivos sentidos. Os estudantes gostaram de conhecer o trabalho dos colegas e das leituras efetuadas em conjunto e individualmente.

Apoiados em Vigotski, reafirmamos sua posição teórica de que a realização das atividades artísticas pelas crianças mobiliza a expressão da fala interior, revelando, desse modo, o seu pensamento lógico. No cenário exposto, o professor poderá intervir, mobilizando a superação de dificuldades de aprendizagem, de diálogo com a obra do(s) outro(s), por exemplo.

Para além disso, a educação da criança com deficiência, , certifica Vigotski (1988):

[...] deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (VIGOTSKI, 1989, p. 32).

No capítulo quatro da obra de Vigotski – *Pensamento e Linguagem* abre-se uma profunda discussão que nos aproxima às atividades artísticas das crianças que são um modo egocêntrico da fala. Para o autor, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático em geral (VIGOTSKI, 2008, p.59).

Em síntese, as observações realizadas nesta classe indicam que atividades simples podem mobilizar a inclusão da criança com deficiência: a organização da turma, o uso de desenho, a mobilização da professora para a sensibilização das crianças.

3.5.1 Percepção das crianças sobre as “interfaces” de exclusão

A aproximação com as crianças e professores, participantes, da pesquisa tornou possível conhecermos as percepções dos estudantes para com a deficiência e as propostas de docentes quanto à inclusão. O registro da fala da “CPP -3S” ilustra esse fato:

Chamo-me “A” estou na Terceira classe, tenho 8 anos de idade e já tenho muitos amiguinhos com os quais brinco na sala de aula e fora. Na minha sala de aula tem dois meninos que não conseguem ler nem escrever porque um dia veio um dos avós do menino informar a chefe da turma que ele não consegue ler porque em casa não tem ninguém que o possa ajudar. O chefe falou com a senhora professora e prometeu ajudar o menino. Outro menino vive com uma vovó e a mãe dele morreu, lembro que isso foi quando estávamos na primeira classe. Eu gosto dos dois e ajudo a resolver o TPC (Tarefa escolar para casa). Os meus colegas as vezes se riem deles quando a professora manda ler o texto e eles começam a chorar, e ultimamente já se isolam e nem querem falar com ninguém senão comigo e mais duas meninas que não têm mania como os outros, mas quando eles estão na minha casa tentam ler e não choram. (CPP -3S – Caderno de registros, 2019)

A primeira análise que fazemos quanto à explanação da CPP -3S no que diz respeito às “interfaces” da exclusão na sala de aula é a *datripla exclusão*⁶⁴. A primeira e aquela que ocorre na relação professor-aluno, a segunda é a interpessoal que ocorre entre colegas e a terceira e última é a intrapessoal na qual as crianças se autoexcluem dos processos. A inclusão não tem apenas como grupo alvo, as crianças com deficiência, mas também os que de certa forma vivem em situação de vulnerabilidade⁶⁵, como é o caso dos alunos órfãos que vivem apenas com os avós⁶⁶.

⁶⁴A expressão é usada nesta tese para explicitar situações em que a criança é excluída em mais de um ambiente social acabando por sentir-se rejeitada. O uso da mesma é grifo nosso sem necessidade de um suporte teórico.

⁶⁵Segundo WATERHOUSE (2009, p.99), uma exceção à definição restrita de “grupos vulneráveis” e comum utilizar-se é a definição de crianças vulneráveis desenvolvida pelo “Grupo Técnico para Órfãos e Crianças

Quanto a primeira interface de exclusão, Correia (2006) assevera que as escolas devem pautar pelo princípio da *rejeição zero*, significando que nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade de sua problemática (CORREIA, 2006, p. 252).

No que concerne às exclusões perpetradas entre colegas a análise feita é de que, embora o pertencimento e a conexão com os pares seja importante em qualquer idade, é particularmente relevante na adolescência, tornando-se saudável quando por elas gerida, experimentada e vivida harmoniosamente, tornando-se perigosa na medida em que gere/tenha produza vítimas.

A pesquisa de Leets & Wolf (2005, p.78) sugere que os adolescentes são particularmente sensíveis à rejeição entre pares e, como um grupo, podem experimentar os efeitos mais significativos quanto à saúde mental, como depressão e ansiedade, em resposta à rejeição pelos pares. A adolescência é tipicamente uma época de maior independência dos pais e da família e maior dependência do grupo de pares. As identidades são desenvolvidas em relação a grupos de pares e as diferenças de grupos de pares podem se tornar altamente salientes.

Como forma de contornar as exclusões dos alunos com deficiência, o professor, os alunos e a família são chamados a incentivar discussões baseadas em exemplos na vida cotidiana que desafiarão essas percepções errôneas. Em parte, é necessário que se estendam as discussões para ajudar as crianças a perceber as implicações morais e emocionais da exclusão social, facilitando o trabalho em equipe e uma atmosfera de inclusão, escolhendo grupos de trabalho com base em características arbitrárias, como meses de nascimento, animais favoritos ou com um sistema rotativo, pelo qual a cada meio dia, o grupo gira por um membro.

Outra forma viável seria a de desenvolver redes fortes entre o corpo docente e as crianças, incluindo crianças nas aulas, planejamento de atividades escolares e discussões abertas. De modo a obter o maior grupo de pares envolvido.

Vulneráveis”. O Grupo Técnico foi formalmente criado em novembro de 2006 como um fórum conjunto do governo, de doadores e da sociedade civil com vistas a apoiar a análise e a dar resposta à situação dos órfãos e crianças vulneráveis. Obter consenso sobre uma definição abrangente de “crianças vulneráveis” foi uma das suas principais realizações. O Grupo Técnico para Órfãos e Crianças Vulneráveis define como vulneráveis as crianças que vivem em agregados familiares que se encontram abaixo da linha de pobreza, em agregados familiares desfavorecidos ou que sofrem de qualquer forma de negligência ou de abuso. Isto amplia o conceito de vulnerabilidade de um que relata choques e fatores estruturais aparentemente neutros (como as alterações nas taxas de câmbios), para outro que também relata processos de exclusão e discriminação.

⁶⁶De acordo com as informações obtidas através de relatos falados dos professores que são responsáveis pelo registro da situação (social) de cada criança na sala de aula, há crianças que tendo perdido um dos parentes (pai ou mãe) acabavam morando com avós (podendo ser materno ou paterno, dependendo de cada caso). Esta situação acontece também em casos em que, por exemplo, se faleceu o pai, a mãe acaba casando com outra pessoa, tendendo a deixar a criança em casa de seus parentes para começar novo lar. O mesmo acontece quando a mãe morre, os avós/avós, por temerem possíveis maus tratos pela madrasta, acabam preferindo ficar com a neta ou o neto.

Na percepção de Leets & Wolf (2005), a exclusão social prospera quando os pares em torno não intervêm, por isso, é necessário que o professor ajude as crianças a entender por que é importante ajudar outras pessoas (p.45).

De acordo com Correia (2006), aprender a falar, a ler, a escrever e a contar é, com certeza o desejo de todas as crianças e a aspiração de todos os pais. Mas se por um lado a maioria das crianças são capazes de aprender, sejam quais fores/forem as estratégias que se usem, o mesmo já não se pode dizer das outras que travam lutas diárias para saber ler e escrever. As lutas pelas aprendizagens são diárias e contínuas, deixando marcas tantas vezes irreparáveis. Uma das primeiras marcas poderá situar-se na autoestima/autoestima: a vergonha apodera-se delas ao verificarem que o é tão simples para os colegas não o é para elas. E mesmo aquelas tarefas que parecem triviais no dia-a-dia transformam-se em pesadelos constantes, inibidores das qualidades que, porventura, elas possam possuir (p.240).

Os estudos acima citados indicam que ainda persistem atitudes negativas por parte de muitas famílias, que conduzem a uma situação de exclusão social da pessoa com deficiência desde a infância. Tais fatos indicam a importância da escola como espaço que poderá reverter este quadro.

As atitudes parecem estar evoluindo para uma melhor aceitação das pessoas com deficiência e uma diminuição da discriminação social contra elas. No entanto, a estigmatização e a discriminação continuam presentes nas comunidades e dentro de muitas famílias, pondo em risco a realização dos direitos da criança com deficiência, diminuindo a autoestima e às vezes marginalizando a família como um todo.

Há uma questão social importante. As mães de crianças com deficiência são muitas vezes divorciadas tendo como fator desencadeador o nascimento de criança com deficiência pondo à prova o relacionamento familiar. Estas atitudes negativas enraizam-se nas crenças supersticiosas à volta da deficiência, segundo as quais o nascimento de uma criança com deficiência é um castigo para a família, infligido por poderes divinos ou por antepassados para punir pecados cometidos pelos pais (UNICEF, 2013).

Brown & Windberg (2013), em pesquisas realizadas em determinadas regiões do centro e norte de Moçambique, constataram que “as crianças com deficiência, muitas vezes não são registadas ao nascer e é, muitas vezes, fechada dentro de casa, em detrimento do seu direito de frequentar a escola e de participar na vida social na comunidade, incluindo o de brincar com outras crianças,” (BROWN & WINDBERG, 2013, p.8).

Não faz parte desta pesquisa responsabilizar as famílias pelas suas atitudes tidas como negativas pelos pesquisadores. Na minha linha de pensamento, todas as atitudes individuais

podem ser justificadas pelo alinhamento das políticas públicas. No caso acima descrito, seria da responsabilidade do governo através dos seus órgãos públicos, tais como o Ministério do Género, Criança e Acção Social, Direcções Provinciais do Género, Criança e Coordenação da Acção Social (DPGCAS), Instituto Nacional de Acção Social (INAS), e Delegações Provinciais do Instituto Nacional de Acção Social (DPINAS) garantirem a inserção social da criança em situação de vulnerabilidade e, sobretudo, as que são deficientes. Enquanto o envolvimento destas instituições for tímido, abre-se espaço para a continuidade da exclusão das crianças com deficiência.

CAPÍTULO IV

INCLUSÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No presente capítulo, abordamos as práticas pedagógicas que sejam de cunho inclusivo de modo trazer o que elas são, a empenharmo-nos/empenharmo-nos na sua compreensão no contexto da prática docente de professores que atuam no ensino básico em Moçambique, particularizando o olhar na escola, objeto de nossa pesquisa. Mas, antes, cabe lembrar que, em Moçambique, os debates sobre a Educação Inclusiva têm uma dimensão ideológica forte, cujo exercício se constitui em grande desafio.

Magalhães (2006) aponta que a concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada, e portanto, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo no interior da comunidade escolar.

Pela perspectiva de Vigotski (2015), a aprendizagem significativa, fixa suas raízes na atividade social, na experiência compartilhada.

Em tempo: não se trata, portanto, de repetir exaustivamente que a “educação para todos é o caminho para a democracia”, mas reconhecer que as práticas pedagógicas de cunho segregacionista não vão ao encontro da construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

O contraponto que podemos encontrar entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas dos professores do ensino básico é a necessidade de redesenho de uma política nacional que indique a importância de o professor mapear as possibilidades de aprendizagem de cada criança. Claro que, neste âmbito, o estudo das diferenças individuais não pode ser considerado um objetivo em si mesmo, senão na medida em que tais diferenças constituem um fator primordial a ser levado em conta no projeto das propostas educativas.

Não nos eximimos de reconhecer que o estudo e o planejamento de formas e meios educativos ajustados a características particulares dos alunos é tarefa sumamente complexa e difícil. É relevante salientar, também, a importância de o professor identificar as aptidões e habilidades dos estudantes e a possibilidade de diversificar os objetivos e tratamentos educativos, em função do que foi logrado com a observação efetuada.

As práticas inclusivas baseiam-se na premissa de que os sistemas educacionais e as escolas assumam a responsabilidade pela organização do currículo e do ensino em torno de

um grupo diversificado de crianças de maneira que o ambiente de aprendizagem passe a ser adequado às necessidades das crianças.

Todas as crianças trazem recursos intangíveis e experiências valiosas para a sala de aula: são percursos de vida construídos com base em suas experiências, conhecimentos e crenças pessoais, entre outras. Os professores que entendem as potências dos estudantes podem harmonizar os seus ensinamentos a favor do que para estes é demanda a curto, médio e longo prazo.

Rodriguez (2007) define recursos pessoais como qualidades e pontos fortes que emergem e moldam as experiências e ações de vida tomadas em vida na escola. Essas experiências afluem da participação social, da escolaridade. Considera os recursos culturais como ferramentas de meditação para as pessoas darem sentido e agir no mundo.

Gómez (2007) fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor pode ser visto como artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.

Para o autor, a formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática (cabe lembrar que toda prática possui uma teoria que a sustenta). A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula. (GÓMEZ, 2007, p. 363)

Como professores é fundamental acreditar nas possibilidades dos estudantes, que têm emoções, que têm capacidades, que são inventivos, principalmente, capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar trabalhos coletivos e transformador na construção de um mundo melhor.

Para Santos et al. (2002, p. 31), não basta apenas assegurar à criança um espaço físico na sala de aula, é necessário proporcionar a ela atividades significativas, capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras ao seu acesso e à sua participação na aprendizagem. Qualquer indivíduo tem limitações, o que não significa que não possa ser um sujeito participativo e capaz de aprender.

O ato de incluir implicará, então, trocar, entender, respeitar, valorizar e lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou, lembrando que esse processo ocorre na e

para a sociedade, o que envolve a superação dos preconceitos, a modificação de atitudes e a organização de metodologias de trabalho em consonância com o conhecimento científico. A inclusão é portanto, responsabilidade de todos, na sociedade.

Na perspectiva vigotskiana, a atividade no meio social é o principal impulso que movimenta o processo de formação humana. Vigotski diz que é pela interação social que o sujeito constrói-se como indivíduo, diante do confronto com o mundo externo (lembrando sempre que tal constituição efetiva-se, dialeticamente, nas relações sociais, culturais e históricas nas quais a criança está inserida). A pesquisadora estadunidense Anna Stetsenko (2019), que recentemente ministrou seminários na Universidade Federal de Santa Catarina a convite do Programa de Pós-Graduação em Educação, analisando a prática pedagógica dos professores na vertente de atendimento aos alunos com deficiência, salienta que “há uma necessidade de um trabalho docente reflexivo que se presume em criar estratégias de ensino numa forma responsável de modo a tornar a inclusão uma realidade e não utópica”⁶⁷.

Stetsenko (2013) em uma de suas publicações afirma que

de acordo com essa abordagem, os humanos vêm a ser e vêm a conhecer - uns aos outros, a si mesmos e ao mundo - enquanto promulgam em conjunto práticas coletivas mediadas por ferramentas culturais (começando com as ferramentas do trabalho, até os sistemas simbólicos complexos como a linguagem), aproveitando os esforços uns dos outros e realizações das gerações anteriores, expandindo e amplificando essas conquistas cumulativamente. Portanto, a atividade humana - material, prática e sempre por necessidade processos sociais, coletivos dependentes e mediados por ferramentas culturais - é visto como o forma de vida social humana que é formativa de tudo o que é humano em seres humanos, incluindo sua subjetividade e suas formas como mente, conhecimento, conceitos e personalidade. Esses fenômenos subjetivos (psicológicos) são entendidos como relacionados às práticas colaborativas e evoluindo em seu meio (STETSENKO, 2013. p.10).

Apropriando-me dos estudos da autora a fim de pensar a inclusão de crianças com deficiência na escola moçambicana, a atividade socialmente construída pode enriquecer a prática pedagógica do professor, possibilitando melhor atendimento a cada criança. Esta abordagem é inteiramente ligada aos postulados de Vigotski ao referenciar a necessidade de um ambiente interativo na mediação do conhecimento.

⁶⁷Seminário Especial “Vigotski’s theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology” (Teoria do método e filosofia da prática de Vigotski: implicações para metodologia trans/formativa), ministrado pela Prof^a. Dr^a. Anna Stetsenko – City University of New York (CUNY) e com organização das professoras Luciane Maria Schlindwein e Soraya Franzoni Conde (PPGE/CED/UFSC), nos dias 08, 09 e 12 de Agosto de 2019.

4.1 Compromisso com a aprendizagem das crianças

O compromisso com a aprendizagem das crianças com deficiência inseridos nas classes regulares mostra-se como um fator importante para a motivação dos professores. Conforme a fala de um dos professores entrevistados o mesmo reconheceu que:

“[...] os professores devem ser comprometidos com a aprendizagem dos alunos com dificuldades diversas ou com aqueles que têm alguma deficiência. Não basta reconhecer e procurar cumprir suas responsabilidades para com os alunos, é necessário ter um elevado grau de lealdade em relação à profissão. Sabemos que não é fácil para ninguém trabalhar com estudantes inquietos que fazem muito barulho, o que inevitavelmente pode vir a acontecer é o professor perder o controle e gritar com eles. Lembro que uma vez uma professora colega perdeu controle, ralhou para uma criança que não conseguia ler no quadro preto nem no livro, pior porque não escrevia, ao que tudo indica que tinha algum tipo de problema que aqui não posso te dizer qual era. Daí a Ludivina⁶⁸ (aluna) começou a chorar. Foi horrível, é horrível. A professora não conseguiu fazer calar a criança tendo sido necessário chamar a mãe da criança via telefone. Quando a mãe chegou, explicou que a criança tinha um espírito da avó e que não devia levar porrada e nem berrar pra ela e que isso poderia até prejudicar a vida de quem faria aquilo com ela. Bom, não sabemos se de fato isso é real, não trabalhamos com espíritos, trabalhamos com ciência, mas trabalhar na comunidade é sempre assim, você ouve cada coisa que assusta sabe, talvez pra deixar de agredir as crianças, o que de princípio é recomendável, mas o assunto da encarregada deixou a escola toda preocupada. São coisas daqui de “X” mesmo, fazer o quê mais? [Prof. E./E.16.05.2019]⁶⁹.

Há muito conteúdo a ser discutido a partir da fala desta professora. Ela relata seu trabalho com classes muitas vezes barulhentas, sem fazer menção, porém, tratar-se de crianças com idades compreendidas entre 10-11 anos. A professora se refere a uma colega, para relatar um problema que ela, provavelmente, evidencia no seu cotidiano. O depoimento da professora também indica sua dificuldade em lidar com a diferença em sala de aula. Ou seja, a ideia de uma classe supostamente homogênea é o seu ideal. Ao que parece, ela indica a falta de diagnóstico, o que só reforça a ideia de sua dificuldade em lidar com a diferença em suas aulas.

Vigotski na obra Fundamentos da Defectologia – a criança difícil discute o papel do professor frente aos problemas de aprendizagem, especialmente no Tomo V das obras escolhidas. Do seu ponto de vista, o problema está mais centrado no professor, na forma como ele organiza o ensino, do que na criança que apresenta dificuldades. Cabe ao professor investigar as possibilidades de cada criança, investindo em atividades que possam promovê-la. A narração do nosso interlocutor não pode ser interpretada como julgamento ou forma de

⁶⁸Nome fictício que atribuímos.

⁶⁹O conteúdo bloqueado em itálico é fala da professora participante na pesquisa a qual foi atribuída um nome fictício.

denúncia de um *ethos* entre os professores, mas sim como de possibilidade para reflexão na e da prática pedagógica que se desdobra, com efeito, no discurso assumido por docentes nas interações, professor/alunos em sala de aula.

Refletindo sobre essa questão, Bakhtin (2006) soma em argumentos, ao dissertar sobre interação verbal, deixando explícito que:

[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreito. Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 2006, p.114)

Para o autor a linguagem (em suas diferentes manifestações) é compreendida na e pelas relações sociais. Nestas vivências os sentidos são constituídos pelos sujeitos que, por sua vez constituem a linguagem. A reversibilidade não passa impune à criação ideológica porque é ela interna e imanentemente sociológica. Desse modo, se eu constituo o outro, ele também me constitui. O eu e o outro, em tempo e espaço algum, jamais são indiferentes entre si. O encontro, o contraste, as contraposições são potências do existir. Perceber a força da diversidade, sua potência à formação própria e à formação do outro, é princípio da responsabilidade para com a formação humana.

A essa altura podemos interrogar-nos sobre essas vozes que circulam no hodierno escolar, mais minuciosamente sobre as vozes daqueles que socialmente vêm recebendo tantas nomações e adjetivações. Afinal, como bem nos disse Bakhtin em sua teoria, signo e vida são eventos que coincidem. O corpo não é só corpo biológico, mas também é corpo histórico. Isto é o humano. Na escola assentam-se evidências do encontro cultura oficial e não oficial. Nesse caldo, da escuta deste enunciado e não do outro, que repostas são das na pequena e grande temporalidade humana? Como as vozes se fazem circular nesse que é espaço institucional de conhecimento, de ética de estética? A tonalidade da voz é marcador sensível dos valores que são dados ao falado, sentido, gesticulado (para ficar em poucos exemplos) pelo outro. O outro expande ou contrai a potência do seu interlocutor. A amorosidade, resguarda Bakhtin (2010), é encontro eu e outro (não-eu) onde cada qual legitima o outro

como diferente de si, seja em acontecimentos afável ou de contradição. Como expressam Bortolotto e Escouto (2021),

A amorosidade faculta refinamento de escuta correspondente aos centros de valor do eu e do outro, faculta qualificar esse tempo em escuta não inflexível, mas generosa, faculta tempo de escuta diligente que dignifica relações humanas porque interessada na palavra do outro, como outro, compondo “a plenitude da diversidade” (BAKHTIN, 2010, p. 129). Decorre dessa concepção, por conseguinte, potente humanização afirmada. (p, 78-79)

Vigotski (1989) ao considerar o impacto decisivo da interação social humana sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, abre caminho para afirmar a importância de relações sociais e verbais que dignifiquem a inclusão escolar, a perdurem como política pública e prática social. A convivência entre “iguais” e “diferentes”, isto é, a realização de práticas educacionais que tenham esse alcance amplo na vida dos sujeitos, revela-se necessária para o *desenvolvimento social*⁷⁰.

Na investigação efetuada, a observação do cotidiano escolar voltada às práticas pedagógicas dos professores, possibilitou afiançar certo alcance de convivência minhadom os alunos com e sem deficiências, sobretudo, durante uma aula de Educação Física.

Detalho o episódio: no início da aula, a professora orientou os estudantes da sua turma para arrumarem seus materiais escolares nas sacolas ou pastas escolares de costas que traziam e os deixassem na sala de aula. A sala foi trancada de modo a evitar a entrada de pessoa mal intencionada que pudesse mexer no material dos estudantes ou da professora.

Enquanto eu observava cada momento de organização pedagógica para o início da aula, uma criança aproximou-se de mim e disse: [...] “tio você também vai correr conosco no campo⁷¹ ou vai ficar na sala com Joaquim?”⁷². O momento foi para mim de grande comoção.

Eu já acompanhava o cotidiano escolar do Joaquim⁷³ assim como de outros estudantes pois e, com mas ao ouvir esse enunciado partindodaquele estudante, percebi que o mesmo observava não só meus atos de modo amplo, mas episódios de concentração neles ocorrentes.

Faltaram-me palavras para responder à criança, de imediato, como pesquisador, fiquei sem resposta a dar pela dificuldade de me distanciar entre o ser pesquisador e sujeito aceito pelas crianças em seu espaço escolar. A plasticidade do espírito seria o momento crucial para

⁷⁰Para SCHAFFER (1996), o estudo do desenvolvimento social, além da qualidade e quantidade das interações sociais, concentra-se na própria pessoa, considerando os aspectos cognitivos e lados emocionais do desenvolvimento. (SCHAFFER, 1996, p.112).

⁷¹A escola possui um campo de futebol onde são praticadas as aulas de Educação Física e outras atividades desportivas e recreativas.

⁷²O Joaquim é um aluno da 3ª série com uma deficiência física localizada em um dos membros inferiores, tendo dificuldade na locomoção independente. Ele usa um pau no qual se apoia para andar com certa autonomia.

⁷³Nome atribuído pelo autor da tese

um olhar imparcial do objeto pesquisado, sobretudo por se tratar de uma escola da qual fiz parte como professor e colaborador pedagógico. Exercício desafiador! Lemos (2017) pontua:

[...] uma primeira consideração é a de que o pesquisador que faz parte da organização, para o pleno e devido exercício de seu intento na ciência, será impulsionado, pelo fato de pertencer a uma organização ligada ao objeto da pesquisa, a desenvolver com presteza o movimento de afastamento ou distanciamento da organização no sentido de realizar seu trabalho com a maior neutralidade possível e, assim, fazer surgir questionamentos importantes para, inclusive, contribuir com essa própria organização. Sem essa busca maior, ou mais intensa, à neutralidade, poderá deixar de obter os elementos que seriam imprescindíveis para colaborar com a própria organização, pois poderia ser tentado a pesquisar apenas para confirmar seus pressupostos enquanto sujeito (LEMOS, 2017, p.25).

Essa vivência em fronteira provocou interrogativas. Uma delas, por oportuna, trago aqui: a constatação do cenário de que a criança com deficiência foi isolada do momento de convívio com colegas ao ser excluída da atividade física, ainda que participação na disciplina seja um direito.

De início, a atitude da professora pareceu-me adequada, porém ponderei sobre o quanto esta ação docente estava carregada de interpretações que poderíamos dizer, advindas de uma memória coletiva de concepções de deficiência que estiveram (e estão) presentes no contexto do ensino e da aprendizagem escolar, caminhando para assistencialismo, protecionismo, a invisibilização de potencialidades da pessoa com deficiência, exclusão, entre outras tipificações.

A decisão tomada de manter o Joaquim na sala de aula foi excludente na medida em que isolou a criança da sua turma e a tornou, em certo sentido, “cativo” dos seus colegas, ao ficar de vigia na sala de aula enquanto os outros realizavam os exercícios físicos. Ficou-nos a pergunta: por que o estudante na sua condição física, não poderia exercer atividades desportivas com os colegas, porém que levassem em conta sua deficiência?

Pareceu-me evidente a necessidade de profunda reflexão, em meu país, sobre as políticas sociais e perspectivas teóricas que tem orientado a formação inicial e continuada dos profissionais que recebem esse público, contexto ao qual me incluo como profissional do quadro educacional e como pesquisador. Uma perspectiva teórica assistencialista tem sido a tônica dos encaminhamentos políticos e pedagógicos, um cenário não dos mais sensíveis a esse público da educação inclusiva. Como afirma Figueira (2019):

Incluir não tem segredo. Basta receber um aluno, seja ele quem for. Acolher com amor, ter a sensibilidade de perceber e pesquisar o que ele realmente

precisa de apoio para se desenvolver em todos os sentidos. Um bom professor precisa ser um suporte seguro que lança seus alunos rumo às infinitas possibilidades. (FIGUEIRA, 2019, p.10).

Em muitas ocasiões ao aluno com deficiência psicomotora lhe é furtado o direito a aulas educação física. E não podemos impingir responsabilidade unicamente ao docente que, se não têm acesso à formação que o qualifique para essa tarefa, como avaliá-lo por essa tinta? Contudo, também não podemos dizer que há álibi para tal conduta com esse público no tempo e espaço que ocupa na escola na cadeira como docente.

Aqui, a balança equilibra, na medida que a formação docente é um devir, é sempre tempo de um devir outro; não há acabamento. Considerando este entendimento, se depor um lado a formação, inicial ou continuada, assentada nesse compromisso da efetiva implementação da educação inclusiva na prática escolar não foi ou é uma realidade, por outro, ficar impassível diante do que atravessa os olhos de docentes na lida cotidiana com esse público, não é defensável. Afinal, estamos falando em formação humana que passa pela educação institucional.

Por certo, com uma formação que tenha reservado frágil debate diante do que a Comunidade Científica avançou sobre o tema da Inclusão, propor ou adequar certos procedimentos didático-metodológicos para atender às necessidades de cada um dos estudantes, no contexto da implementação em escolas, é desafio hercúleo.

Nessa perspectiva de pensar os desafios que os professores enfrentam na implementação da Educação Física Inclusiva, Ferreira (2010) aponta que:

[...] o profissional de Educação Física enfrenta muitos desafios, pois lhe é cobrada uma nova postura frente à classe. No seu dia-a-dia, recebe alunos heterogêneos, ou seja, alunos especiais que estudam junto com os alunos ditos “normais”. Apesar disso não lhe são oferecidas condições de ensino, cursos de capacitação e materiais alternativos e/ou adaptados para que se possa exercer o trabalho de forma otimizada. Tal fator faz com que os alunos especiais sejam colocados de lado, não recebendo atendimento adequado e, muitas das vezes, não participando sequer das aulas, reforçando a exclusão (FERREIRA, 2010, p. 16).

Face a diversos cenários que caracterizam o dia-a-dia dos professores moçambicanos no contexto da educação inclusiva e não querendo ser um pesquisador que sonhe “salvar a pátria”, mas que traga reflexões e consequentes atitudes, a constação resultante da investigação em foco, testemunha o carácter urgente à intensificação de pesquisas à volta desse tema que é

a Educação Inclusiva em Moçambique de modo a ter-se uma postura em defesa de políticas públicas em prol dos direitos das crianças, jovens e adultos excluídos devido às deficiências.

O mais prudente neste momento seria pensar nas possibilidades que os professores podem engendrar, face aos desafios que têm enfrentado nas suas práticas pedagógicas na busca de uma escola que se preze a ser realmente inclusiva e assumirmos (embora implicitamente) a não neutralidade axiológica.

As grandes questões sociais devem continuar a marcar a nossa existência e resistência. *Se não começarmos nós, quem o fará por nós?* Este dito tão presente no senso comum alinha-se à necessária responsabilidade no aqui e agora dos sujeitos partícipes de uma comunidade, mas não só, alarga-se para geografias mais amplas. O episódio narrado traz a questão de um aluno, de uma escola, de um país, contudo a diversidade é tema de toda a humanidade, portanto, não só daquela escola objeto da nossa investigação. Não só do meu país, Moçambique.

A pesquisa em si continuará seguindo como se pede, uma *Episteme* de modo a sobreviver nas diversas ciências, mas, não ficaremos alheios quanto à necessidade de estarmos nela presentes e visibilizados como agentes desse movimento de soma de forças para construir outra realidade, frente ao quadro que hoje se desenha em Moçambique. Soler (2005), pronunciando-se sobre a deficiência no campo do ensino da Educação Física explicita:

[...] independente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino-aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitivas, corporal, afetiva, social e estética), garantindo a participação de todos independente do seu comprometimento motor, sensorial, cognitivo. A participação do aluno com deficiência na aula de educação física é muito relevante no sentido que os alunos possam desenvolver suas capacidades perceptivas, afetivas, de integração, e de inclusão social, favorecendo a sua autonomia e independência, estabelecendo e ampliando cada vez mais suas relações sociais, aprendendo aos poucos a articular suas idéias, respeitando as diferenças e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração (SOLER, 2005, p.131).

Voltando ao que disse um dos professores mencionados nesta tese (Prof. E./E.16.05.2019) quanto a possíveis diálogos entre coordenação dos professores com os pais e encarregados de educação ficou perceptível que os pais, na escola, são a primeira instância de importância quando o assunto é a inclusão de crianças com deficiência. No espaço escolar, as famílias fornecem orientação aos profissionais da instituição onde seus filhos estão matriculados, sobre modos de agir de seus filhos, informações ricas que podem vir a desencadear atitudes pedagógicas por parte desses profissionais, frente a este público.

Nessa linha de defesa, figura a posição de KÖRNER et al. (2015) alegando que para a efetivação das estratégias de educação inclusiva é de importância primordial o estabelecimento de diálogo entre os diversos segmentos da comunidade educacional. A comunicação com alunos com deficiência ou com os que tenham alguma dificuldade de aprendizagem severa por razões congênitas deve, necessariamente, envolver o diálogo entre diretores da escola, corpo docente, professores assistentes, famílias e estudantes.

A inclusão das famílias no processo da pedagogia do cotidiano escolar fortalece os traçados pedagógicos e, com mais ênfase, os dos professores em sua prática diária. Pensando nessas dimensões interlocutivas Laterman & Schlindwein (2017) entendem que:

A prática pedagógica tem características da individualidade, que expressa, simultaneamente, um tempo-espço social. O conjunto das ações dos educadores molda (na relação com outros elementos do contexto, como as políticas públicas, a administração do estabelecimento, etc.) o campo de possibilidades, o repertório do agir do professor, os diferentes “o que se faz em determinada situação”. Cada vez que um professor lida com determinada situação de seu cotidiano em sala de aula, está colocando seu modo próprio de fazer e, ao mesmo tempo, construindo seu modo de fazer a partir das possíveis alternativas já realizadas. Contribui, dessa forma, com sua subjetividade, para confirmar ações já estabelecidas por outros (e por si mesmo) e para criar ações inéditas. Essa singularidade do sujeito está inevitavelmente mergulhada em seu tempo histórico, em seu entorno cultural (LATERMAN; SCHLINDWEIN, 2017, p. 118-119).

Analisando os processos de mudança comportamental provocados ou induzidos entre o professor e alunos nas suas interações, os estudos de Coll & Miras (1996) proporcionam visão interpretativa da ação pedagógica dos professores perante alunos com deficiência, partindo da premissa de que fatores de natureza diversa podem influenciar, facilitando ou obstaculizando determinada direção. Entre estes fatores, como apontam os autores, desempenham, sem sombra de dúvida, um papel preponderante aqueles que surgem do fato de que a educação, em qualquer de suas manifestações, é antes de tudo, uma atividade social que não pode dar-se à margem de algumas relações interpessoais estruturadas.

Estas asserções remetem-nos à concordância de que pelo trabalho dos professores, como prática pedagógica, perpassam conceitos de fundamento como de mediação e interação não mera assistência, daí a necessidade de um agir consciente envolvendo, quando necessário, uma estrutura social que entra na cena como agente que modifica a realidade envolvente.

4.2 Percepção sobre a deficiência pelos agentes educadores (professores, técnicos, pais e encarregados de educação)

Para analisar a percepção sobre a deficiência pelos agentes educadores (professores, técnicos, pais e encarregados de educação) foi elaborado um quadro que o designei por “Quadro relacional do posicionamento individual sobre deficiência⁷⁴”. Nele apresentamos questões de escolha múltipla em que os participantes puderam selecionar a opção que se mostrou favorável em função ao entendimento individual sobre a deficiência.

Foi o modo que considerei mais viável para coletar dados sem que os participantes se sentissem agastados pelo volume das questões incorporadas no questionário, uma vez que, a pesquisa decorreu em diversos setores e em momentos diferentes.

Por exemplo, no Instituto de Formação de Professores Primários, os inquéritos foram distribuídos num período em que decorriam exames de admissão e posterior correção, fato que sentimos que de algum modo importunava os formadores. Na escola, sendo período letivo (Março-Junho) os professores estavam sempre atarefados e preocupados com suas atividades, o que precisou de maior compreensão e paciência.

Os pais e encarregados de educação, nem sempre estavam disponíveis para nos receber e muito menos para responderem os inquéritos, fato que deriva da própria mobilidade local, tratando-se de um bairro caracterizado por falta de água potável para o consumo e de grande mobilidade sazonal. E como foi necessário respeitar o tempo e o espaço dos participantes, houve igualmente a necessidade de demonstrar grande habilidade, curiosidade e confiança no procedimento científico e, também, a aceitação de seus limites, já que de fato a intenção foi de levar interlocutor ao essencial, preservando a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas. No entanto, podemos afirmar que todo o movimento que foi feito para entender as representações da deficiência precisou de um exercício tenaz caracterizado por trocas, por afetos, enfim, por uma dialogicidade, primeiro porque, apesar de termos distribuído questionários, foi necessário estabelecer um diálogo de modo a esclarecermos nossas intenções na e pela pesquisa. Em segundo lugar, a fala do outro foi determinante para uma aproximação entre as intenções e as representações mútuas (minha sobre eles e eles sobre mim), visto que, os falantes possuem sua voz, que também está carregada de sentidos, como descreve Bakhtin (2003, p.341), “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Nessa proporção:

Quando se fala de aproximar os meios de representação à coisa representada, toma-se esta última por objeto e não por segundo sujeito (*tu*). Representação de uma *coisa* e representação do *homem* (ente falante, em sua essência). O realismo coisifica o homem; ora, esta não é uma maneira de aproximação. O naturalismo, com sua propensão para a explicação causal do ato e do

⁷⁴Vide apêndice W

pensamento do homem (sua postura de sentido no mundo), coisifica ainda mais o homem. O presumido procedimento “indutivo” próprio do naturalismo nada mais é senão uma explicação causal, coisificante do homem. Por isso, as vozes (no sentido de materialização dos estilos sociais) se tornam simples indicio de uma coisa (ou sintoma de processo), excluindo qualquer resposta, qualquer discussão, e nenhuma relação dialógica é possível para tais vozes (p. 340-341).

Cabe ressaltar que a forma como os professores, técnicos, pais e encarregados de educação percebem a deficiência conta muito para a mudança de atitudes. Dito isto, a fala de participante a nível do serviço distrital de educação, que subscrevo, reserva, ainda, a necessidade de o outro ser visto como *tu*, ou seja, como outro, como alguém que tem voz, há, ainda, a necessidade de aprofundamento do diálogo entre os envolvidos com a educação inclusiva em Moçambique, seja em nível das políticas educacionais ou da pedagogia em sala de aula. É, pois, bem-vinda a fala aqui trazida pela voz de PP - TSDEJTB “alunos com deficiência são uma oportunidade para a mudança das políticas educacionais não só no distrito, mas em todo o país. Continuamos a ter alunos com deficiência sem devido acompanhamento nas nossas escolas, isso deve merecer atenção de todos nós. Até aqui, o desafio que nos é colocado tem a ver com uma política de educação inclusiva que seja acompanhada por condições para a sua materialização. Este fato ainda é um desafio, pois, o país está com muitos desafios não só na área da educação, mas também na defesa, na saúde assim como na segurança alimentar. Acreditamos que gradualmente vamos ter uma inclusão que satisfaça nossas expectativas, que é por exemplo, ver um professor formado em Línguas Moçambicana de Sinais a auxiliar nas salas de aulas” [PP – TSDEJTB, 2018].

4.2.1 Experiência com pessoas com limitações versus deficiência

A primeira questão apresentada quanto a experiências com pessoas com limitações versus deficiência, envolve saber se os participantes vivem ou interagem com alguém com deficiência ou com alguma necessidade educativa especial em sua casa. As variáveis para esta questão são apenas duas (o *Sim* e o *Não*). Tratando-se de dados coletados nos diferentes estratos e com tendência de garantir o anonimato dos respondentes com vista a preservar a sua integridade psicossocial, as variáveis são analisadas na totalidade, isto é, não as separamos por grupos de representações ou categorias.

Os dados coletados indicam que dos participantes da pesquisa, 72 deles vivem ou interagem pelo menos com uma pessoa com limitações ou que tem deficiência. O importante

que pode ser interpretado a partir destes dados é que as crianças, os jovens e os adultos com deficiência estão sempre em ambiente familiar. Dali, seguem a caminho de outras esferas sociais (escolas, comunidades de convívio social fora da escola, rodas de amigos etc.).

Nestas esferas sociais (sem exceções) a inclusão é direito. Aliás, quiçá cheguemos a um ponto em que a humanidade não necessite mais deste substantivo “a inclusão”, pois todos somos eu-outro, com vozes em equipolência, cidadãos de direitos e deveres.

SMITH & STRICK (2007) analisando as influências ambientais das crianças com deficiência causadas por problemas fisiológicos entendem que “a extensão em que elas são afetadas é frequentemente decidida pelo ambiente no qual vivem. Outrossim, as condições em casa e na escola podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante” (p.31). Para além do ambiente familiar, na escola, e concretamente na sala de aula, configuram-se trocas que podem ser caracterizadas cultural e socialmente, tal como o conhecimento compartilhado, como afirmam Perret-Clermon e Schuabauer-Leoni (1998) *apud* Sacristan & Gómez (1998):

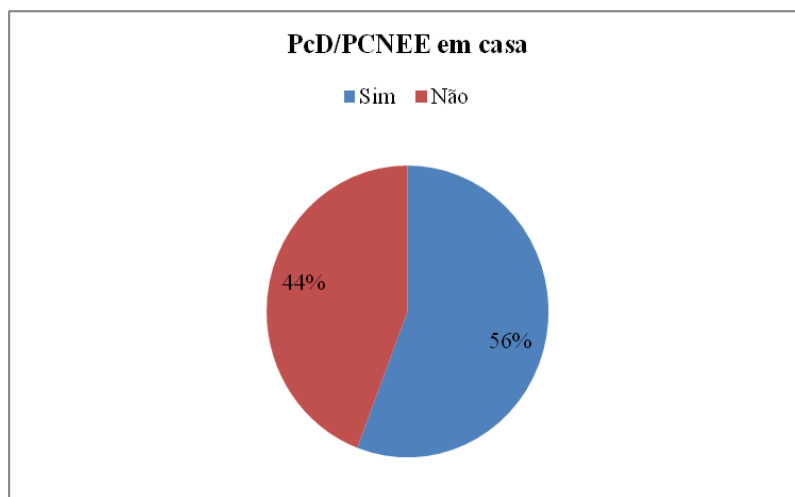
A aprendizagem é um processo fundamental da vida humana, que implica ações e pensamento tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros (pais, professores/as, colegas, etc (SACRISTAN & GÓMEZ, 1998, p. 64).

Como contribuição sobre o que configura o processo de ensino aprendizagem, num contexto cultural e social, Sacristan e Gómez (1998) afirmam que:

A aprendizagem em aula não é meramente individual, limitado às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a. É claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição limitada por funções sociais que esta cumpre.(SACRISTAN & GÓMEZ, 1998, p. 64).

Seguindo com as nossas interpretações dos dados referentes aos participantes da pesquisa que interagem com PcD, apresentamos o gráfico ilustrativo em termos percentuais.

Gráfico 3 - Participante vivendo ou interagindo com PcD/PCNEE.



Fonte: Elaborada pelo autor da tese

Em termos percentuais, 56% dos participantes vivem ou convivem com pessoas na condição de deficiente e 44% dos que responderam *Não* deram indicação de ainda não estar na mesma situação que a anterior). O fato de assumirem essa posição acreditamos que não significa não se importarem com a questão em voga, até porque, pelo fato de circularem nos espaços onde circulam as pessoas com deficiência, afetam e são afetados pela condição dos sujeitos com quem interagem.

Aqui interessa, por exemplo, analisar como os professores como grupo social constrói as representações sobre a deficiência, e como as mesmas os modificam provocando mudanças nas suas práticas.

Há o grupo de formadores de professores para o ensino básico como outra categoria que de algum modo vivem ou interagem com pessoas com certas limitações, interessando-lhes, desde já, perceber como a formação que irá proporcionar irá movimentar saberes e práticas aos seus formandos que vão trabalhar com alunos diferentes. As famílias, nas suas mais diversas conformações, é de grande importância para pessoas com deficiência, primeiro porque é no seio dela onde comumente começa a primeira interação social, sendo por isso o lugar privilegiado para a necessária transformação do biológico através do social e cultural.

Em todos estes grupos, podem ocorrer sentimentos segregacionistas, vindo do exterior sendo, em muitos contextos, transpostos para o interior de si. Jodelet (2001) ao analisar os processos das representações psicossociais da exclusão soma argumentos:

[...] as asserções que dizem respeito à baixa estima de si mesmo e à construção de uma auto-imagem e de uma identidade negativas mostraram sentimentos de insegurança e de inferioridade imputáveis a um *status*

marginalizado, privado de prestígio e de poder e à interiorização das imagens negativas veiculadas na sociedade, tanto quanto de uma patologia social ligada à imbricação de múltiplos fatores: a exclusão, limitando as chances sociais, que por sua vez podem provocar desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização, etc. Igualmente, análises que são aplicáveis em numerosas situações de exclusão, como o são aliás as que concernem aos efeitos autorealizadores dos preconceitos: interiorizados por aqueles que deles são os alvos, induzem entre eles comportamentos que confirmam suas expectativas positivas e negativas (JODELET, 2001, p.63).

Vasques & Baptista (2006, p.156) ao proporem mudanças no eixo compreensivo e conceitual sobre a educação inclusiva, lembram da necessidade de uma dissociação do significante “diferença” afinando sentidos através dos conceitos de desigualdade e inferioridade, com vistas à construção de novo olhar sobre os sujeitos e condição humana.

No seguimento das respostas dadas pelos participantes da investigação, e em função à sequência das questões apresentadas no evento da coleta de dados, foi necessário que, os que responderam que convivem ou interagem com PcD/PCNEE informassem se a mesma frequenta ou frequentou alguma escola.

Das 72 pessoas que responderam que convivem e/ou interagem com PcD/PCNEE, apenas 49, ou seja, o correspondente a 68%, afirmaram positivamente e 23 correspondente a 32% assumem que a PcD/PCNEE não frequentou e não frequenta a escola.

No seguimento das nossas análises serão apresentadas causas da não frequência à escola, assim como isso se reverbera da sociedade à instituição escolar e desta à sociedade, uma vez que é inegável que a renegação à inclusão ou à escolaridade de PcD/PCNEE perpassa toda a estrutura societária da qual a escola é sua partidária. No caso, podemos aproximar a situação da não escolaridade desse grupo de pessoas a diversos fatores, podendo dentre eles ser o estigma e preconceito, primeiro, no contexto familiar do indivíduo com limitações, como já comentamos nesta, por outro lado, podemos imaginar tratar-se de barreiras sociais, mas, nenhum destes possíveis fatores isentam os educadores da responsabilidade pelo fato de renunciar ao direito dos sujeitos, o que seria igual a renunciar a própria liberdade de estar e ser diferente na sociedade. Atitudes de indiferença diante de pessoas com deficiência é fato que propicia o aumento da vulnerabilidade⁷⁵.

⁷⁵Qualquer situação ou condição involuntária que expõe a criança a alto risco de privação ou “uma antecipada perda de bem-estar acima da norma socialmente aceitável resultante do risco/ocorrência incerta e falta de instrumentos apropriados de gestão do risco”. As crianças vulneráveis correm maior risco de ficar privadas de apoio regular e, muitas vezes, carecem de apoio externo porque o seu sistema de apoio imediato (famílias/provedores de cuidados) já não pode sustentá-las. A vulnerabilidade pode ser definida em termos de (a)

Em todas situações, se a criança, tem ainda uma dependência relativa do adulto, seria este último o seu provedor, de contrário seria aquele que dificultaria as possibilidades de gozar dos seus direitos à educação que é um bem inalienável. Se considerarmos a perspectiva rousseauiana, esse paradoxo seria entendido como a renúncia à liberdade do indivíduo a seus direitos à humanização e deveres como ser social. Nas palavras do próprio Rousseau (1996)

Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres. Não há nenhuma reparação possível para quem renuncia a tudo. Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e subtrair toda a liberdade e sua vontade é subtrair toda a moralidade e suas ações (p.15).

A partir do momento em que se nega a escolaridade das crianças com deficiência entra-se num mundo de julgamentos e condenações feitas na base do preconceito e não exatamente na condição individual do ser social na sua completude. Não ignoramos as singularidades dos indivíduos, porém, as mesmas não podem estar isoladas da esfera da cultura (nas suas diversas especificações) e das demais esferas sociais. Bourdieu (2007), com sua posição sobre este ponto, reforça o argumento que venho construindo na tese, ao referir que:

Cada condição é definida, inseparavelmente, por suas propriedades intrínsecas e pelas propriedades relacionais inerentes à sua posição no sistema das condições que é também, um sistema de diferenças, de posições diferenciais, a ou seja, por tudo o que a distingue de tudo o que ela não é e, em particular, de tudo o que lhe é oposto: a identidade social define-se e afirma-se na diferença. O mesmo é dizer que, nas disposições do *habitus*, se encontra inevitavelmente inscrita toda estrutura do sistema das condições tal como ela se realiza na experiência de uma condição que ocupa determinada posição nessa estrutura: as oposições mais fundamentais da estrutura das condições - alto / baixo, rico / pobre, deficiente etc. Tendem a impor-se como os princípios fundamentais de estruturação em relação às práticas e à percepção das práticas (p. 164).

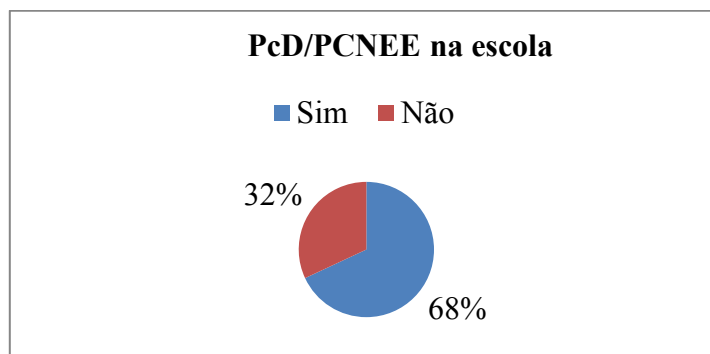
Apesar de a nossa investigação, desdobrada na pesquisa de campo, não representar a totalidade das diversas categorias donde circulam os diferentes extratos sociais, ficamos próximos de compreender que a distinção, uma vez posta, pode ter efeitos de *atribuição estatutária*, positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização), porém, essa missão cabe à escola como um *locus* de eliminação e seleção, conforme analisam Bourdieu & Passeron (1992) no capítulo 3 da obra intitulada “*A Reprodução*”.

Quanto aos dados coletados na escola sobre a qual foi dedicado estudos e expostos no gráfico que abaixo segue, para além da simples resposta – “*Sim*” dada por cerca de 68% dos

condição da criança individual; (b) condição ou situação da família/agregado familiar da criança; (c) condição do meio/comunidade onde a criança vive. (Banco Mundial).

participantes da investigação em relação à escolaridade da pessoa com deficiência pergunto: o que pode justificar a escolaridade da PcD/PCNEE?

Gráfico 3 - PcD/PCNEE na escola



Fonte: Elaboração do autor da tese a partir dos dados coletados nos participantes

O gráfico 3 retrata que a 68% equivalente a 49 participantes da investigação e que vivem ou interagem com pessoas com deficiência, estas estão ou já foram escolarizadas, o que indica reconhecimento do seu potencial, independentemente das suas limitações de ordem genética e/ou fisiológica. O certo é que, estar em uma escola para todos se constitui caminho em defesa dos direitos que as pessoas têm de conjugar-se a outros tantos semelhantes a si ou diferentes de si. Tratando-se da escolaridade das pessoas diferentes, matriculá-las em uma escola que efetiva o acolhimento a todos, sem dúvidas é reforçar o direito e, ao mesmo tempo, estímulo a outros tantos que ainda não tenham tido esta iniciativa ou oportunidade. De seu lado, à escola cabe, mediante coletividade capacitada e configuração estrutural, cabe-lhe práticas escolares que prezem pela aprendizagem dos alunos e sua permanência na instituição, até o momento da conclusão do curso ao qual o indivíduo com deficiência tenha ingressado. Atos com esta natureza somam-se (provoca/ou pode provocar) a outros possíveis em outras esferas da sociedade – seja moçambicana ou não. São atos que podem fomentar proposições de políticas públicas no campo da educacional ou são propulsoras do fortalecimento daquelas já existentes.

Conviver e interagir com o diferente pode ser entendido como um valor humano que supera a simples solidariedade, porque envolve comprometimento com grandes questões da humanidade implicadas na relação eu-outro. Claro que a solidariedade como reconhecimento do valor do outro nas relações sociais, não perde seu valor intrínseco, uma vez que nos conduz à reciprocidade. Honneth (2003) descreve:

a solidariedade enquanto sentimento abstrato constitui para cada sujeito um pressuposto necessário para o reconhecimento das subjectividades e

objectividades das singularidades, criando na relação de "pais e filhos", uma relação de "ação recíproca universal e de formação dos homens", onde os sujeitos se reconhecem reciprocamente como seres amantes, emocionalmente carentes em que o elemento da personalidade individual encontra reconhecimento por parte do outro, sendo esse o "sentimento prático", ou seja, a dependência do indivíduo relativa as dedicações e aos bens necessários para a vida (HONNETH, 2003, p.79).

Na vida concreta, cotidiana, ajustar-se a ela, com deficiências, nunca foi ou é fácil, mas existem formas que a sociedade pode e deve incorporar, de modo a enfraquecer, senão erradicar barreiras que tornam as limitações individuais socialmente intransponíveis. É imaginável que neste século ainda nos deparemos com pessoas que não se sentem à vontade com os que possuem deficiências, reservando-lhes sentimentos de inferioridade por serem diferentes. O público com deficiências, quando experimenta processos de compensação, sente, certamente, que suas vidas são enriquecidas. O entendimento de compensação que trago é consonante à teoria de Vigotski (1997). Diz o autor:

A teoria da super compensação é de fundamental importância e serve como base psicológica para a teoria e prática da educação da criança com deficiência auditiva, visual, etc. É na base dela que quando um pedagogo sabe que deficiência não é apenas uma falta, uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e aptidão, que existe em certo sentido positivo são abertas perspectivas para uma ação proeminente favorável na formação da criança naquela condição, logo, a educação social superará a deficiência (VIGOTSKI, 1997, pp. 46-89).

Quando nos referirmos a barreiras socialmente construídas, podemos em contraponto afirmar que, estas só poderão ser individual e socialmente removidas. No contexto escolar, a superação de barreiras socialmente construídas abarcaria um conjunto de recursos que as escolas deveriam organizar para qualificar a aprendizagem de crianças que, por características bio-psico-sociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles dispositivos da vida comum da educação escolar.

Para compreender esta possibilidade, basta pensar que a vida de cada organismo é guiada pela exigência biológica de adaptação, mas a vida da personalidade é orientada pelas demandas de seu ser social, segundo os estudos da autoria de Vigotski (1997) sobre a compensação.

Na perspectiva em que analiso as políticas públicas educacionais que atendem a inclusão de estudantes com deficiência no meu país, as estratégias de compensação são ainda pouco discutidas, quer por pesquisadores na área da Educação Inclusiva, assim como nas

entrelinhas das proposituras curriculares. Esta situação pouco favorece as práticas pedagógicas dos professores na escola. Partindo das observações e análises feitas durante a investigação pude situar a demanda com que os professores se debatem no seu cotidiano, sobretudo no contexto de sala de aula, aprofundando, desse modo, compromentimentos desta que, a meu ver se constitui em lacuna teórica na formação de qualquer educador.

4.2.2 O direito ao ingresso na escola

A terceira questão colocada aos participantes tem a ver com a temporalidade do ingresso da Pcd/PcNEE na escola. Como nossa pesquisa analisa as práticas pedagógicas dos professores em contextos da educação inclusiva no Ensino Básico, demarcamos como idade mínima de ingresso os 6 anos completos ou a completar no mesmo ano em que a criança vai frequentar.

Em Moçambique o período de realização de matrículas é fixado anualmente através de um Diploma ministerial. Geralmente, para a 1ª classe, decorrem de 1 de Outubro a 31 de Dezembro de cada ano, tal como aconteceu no período da presente pesquisa (2018-2019/20).

Os alunos retidos nas classes terminais (2ª, 5ª e 7ª classes) têm entrada nas classes condicionadas à participação em provas de exame. Os aprovados serão automaticamente inscritos nas mesmas classes durante o período da matrícula no ano seguinte. Os alunos inscritos na escola têm até o fim dos anos letivos cursados (3ª, 4ª e 6ª classes), entrada garantida, sem de exame (exceto os que se encontrem em classes terminais).

Segundo MEC (2008, p.38) “a idade mínima para o ingresso na 1ª classe é de seis (6) anos e a máxima de catorze (14) anos completos ou a completar até a data de 31 de dezembro do ano em que se realiza matrícula. Esta normativa se aplica a todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais”.

A tabela 9 contém dados referentes ao tempo (em anos) que os participantes demoraram para matricular a PcD/PcNEE numa escola. Ressalvo que não houve preocupação em discriminar o tipo da escola em que a pessoa foi matriculada ou foi escolarizada, apenas houve registro da temporalidade do ingresso, como foi exposto.

Tabela 9 – Tempo de ingresso na escola (PcD/PcNEE)

Intervalo de variação de ingresso em anos					
	0	1-2	3-4	5-6	+7
	14	19	11	3	2
%	28.6	38.8	22.4	6.1	4.1

Fonte: Elaborado pelo autor da Tese a partir de dados dos inquéritos

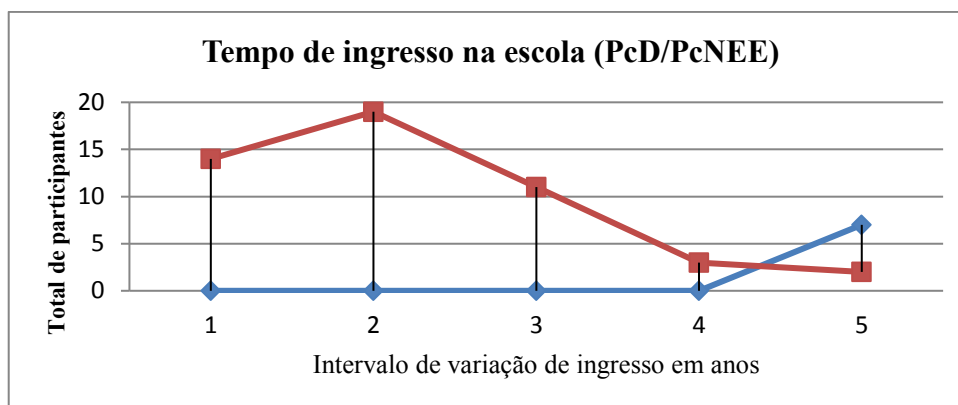
A questão foi respondida por um total de 49 participantes, igual número que respondeu ter convivido ou interagido com a PcD/PcNEE. Os dados indicam que 14 participantes, correspondente a 28,6% do total de 49 que responderam o inquérito, de pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais foi matriculada aos 6 anos de idade, isto é, ingressou na escola com idade regulamentada pelo Governo moçambicano.

A percentagem mais alta em termos da demora de ingresso é de 38,8% que situa 19 dos participantes da pesquisa. Estes informaram que a PcD/PcNEE demorou entre 1 e 2 anos para se ingressar na escola, o mesmo que dizer que, em função à idade normal de ingresso, a criança teria começado a estudar mais tarde, possivelmente com 7 ou 8 anos de idade, tendo perdido, de igual modo, 1 ou 2 anos de escolaridade.

No intervalo de 3 a 4 anos de atraso no ingresso à escola por parte de PcD/PcNEE, estas situaram-se um total de 11 participantes, o correspondente a 22,4% e entre 5 a 6 anos, apenas três participantes informaram que seu educando ou conhecido ingressou tardiamente a esse tempo demarcado. Por fim, 2 participantes, correspondendo a 4,1%, tiveram o ingresso de seus educando e/ou conhecidos 7 anos depois da idade estipulada no Sistema Nacional de Educação e nos demais regulamentos.

O gráfico 4 nos permite observar pelo menos duas tendências no que diz respeito ao ingresso tardio ou não das crianças com deficiência na escola. Em um primeiro momento, é perceptível que a sociedade tem a consciência de que pessoas com limitações desfruta do mesmo direito que aquelas que, a prior, são consideradas normais (normal, típico), daí que, as pessoas convivendo com os diferentes tiveram a necessidade de lhes matricularem em alguma escola. A segunda tendência, por sinal a mais desfavorável, é indicada pela ascensão do tempo que caracteriza a demora da escolaridade da PcD/PcNEE, negando-lhe automaticamente o direito constitucionalmente previsto de ter acesso à educação escolar como os indivíduos considerados normais, típicos.

Gráfico 4 - Tempo de ingresso na escola (PcD/PcNEE)



Fonte: Elaborado pelo autor da Tese a partir de dados dos inquéritos

Podemos depreender outro movimento inverso, que é da diminuição da quantidade de crianças que tardiamente ingressam na escola devido a sua condição psico-física/psicofísica apesar do aumento exponencial do tempo que levaram para o ingresso. Isso mostra, em parte, que a sociedade reconhece que o lugar formação do sujeito, para além da família, é também na escola. É nesta última instituição social onde há participação de todos alunos, independentemente da sua condição, que ocorrem interações simbólicas através de instrumentos culturais de maior potencialidade, os quais podem intensificar a formação do sujeito, o qual, doravante, passa a ser sujeito interagente da sua própria cultura.

No cotidiano escolar, a criança adquire e desenvolve certas capacidades ao estar plenamente imersa neste contexto cultural que é o escolar, ao realizar tarefas carregadas de conteúdo e significados/sentidos, em função dos propósitos que orientam sua conduta como indivíduo e como membro de uma comunidade de vida e de trocas. Por outras palavras, podemos dizer que, crianças com limitações fora da escola, adquirem, no interior do ambiente pedagógico, outras formas de saber que podem ou não avolumar seu desenvolvimento, sua aprendizagem. Porém, se o que lhe for ofertado na prática cotidiana do escolar estiver dissociado de conhecimentos socialmente valorosos aos indivíduos, como vem, em muito, sendo representado em currículos atuais, o indivíduo com deficiência poderá experimentar domínios de vivências ainda mais difíceis para si em seu convívio social e cultural.

Como analisam Sacristán & Pérez (1998, p.69), o desenvolvimento do homem ao longo da sua evolução histórica e de seu crescimento individual é um desenvolvimento condicionado pela cultura, pelas interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das ideias e dos afetos.

No que se refere à sonogação da escolaridade de crianças com deficiências, seja por qual motivo for, os autores chamam atenção às consequências e futuras demandas que esse fato pode acarretar na sociedade. Sacristán & Pérez, assim manifestam:

Vivemos numa sociedade dividida em classes e, portanto, marcada por desigualdade social, económica e cultural, na qual as influências do meio próximo em que o indivíduo nasce não podem ser evitadas nem neutralizadas em períodos precoces. Assim, abandonar o desenvolvimento da criança ao crescimento espontâneo é favorecer a reprodução das diferenças e desigualdades de origem. Para as classes que pertencem a classes desfavorecidas ou que tenham limitações, o desenvolvimento espontâneo supõe sua socialização na indigência material e cultural, e conseqüentemente a permanência da injusta discriminação (SACRISTÁN & PÉREZ, 1998, p.69).

Dados sobre o ingresso escolar são forte indicação de que a escola com meta para a efetivação de educação para todos, significa o lançar de ações concretas, de parcerias da sociedade como todo e núcleos familiares, todos estabelecendo relação mais correlata entre si (Escola – Comunidade). Este olhar, que não é novo na sua gênese de formulação, mas recente em iniciativas concretas e implementações confirmadas, será de fato o mecanismo político para mitigação das diferenças, o que permitirá a quebra do paradigma da patologização da deficiência nas comunidades e a conseqüente conquista do direito de todos à experiência da escolaridade.

Embora muitas discussões sobre diversidade se concentrem em falar sobre a importância em reconhecer a diferença, é igualmente importante avançar, isto é, dar um passo qualitativo, ao incorporar aspectos específicos para lidar com as diferenças contextos educacionais. Uma maneira de formar estratégias para promover uma sala de aula inclusiva é usar a autorreflexão e conseqüentes investimentos profissionais para proposição de possíveis cenários pedagógicos ~~da~~ voltados ao acontecimento que é a aula primando pela não indiferença ao diferente, sendo, isto sim, comprometidos todos (comunidade educacional) com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, sem prerrogativas de qualquer ordem. As soluções para esses cenários não são aquelas que responsabilizam o professor ou este ou aquele elemento da estrutura social, econômica ou política do setor educacional ou fora dele, isto porque quando o assunto é qualificar a educação escolar, este é compromisso de todos os cidadãos, em qualquer esfera, seja ela social, econômica ou política, apontando alternativas para o robustecimento da formação profissional e do humano do homem. Evidentemente não desconhecendo que cada esfera tem suas responsabilidades peculiares, ao menos este é o modo como vimos nos constituindo como sociedade.

Deleuze (1988) *apud* Silva (2013), abordando a diferença numa perspectiva sócio-histórica, refere que:

Diferente não significa simplesmente diverso. Não se trata de respeitar a diversidade e a diferença, mas de comprometer-se e aliar-se ao outro, reconhecer e compreender a luta histórica e situada dos grupos minoritários. A diferença está compromissada com as condições históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Ela se apresenta, impõe-se, multiplica-se, potencializa-se (SILVA, 2013, p.8).

De seu lado, Valle & Connor (2014, p.83) afirmam que “ a inclusão não acontece por si mesma. Ela é praticada diariamente por pessoas específicas, a fim de viverem e trabalharem juntas de forma significativa, fato que transcende a simples aprovação de leis, perpassando pela atitude individual.”⁷⁶

4.2.3 Ingresso tardio ou não do educando/criança: quais as causas

Este é o terceiro eixo de análise que visa descrever as possíveis causas apontadas do ingresso tardio ou não da criança com deficiência. Neste eixo, repisamos, responderam todos os participantes que afirmaram estar convivendo com pessoa com deficiência, isto é, independentemente de ter a criança matriculada na escola, ter frequentado ou estar frequentando alguma escola. Lembrar que foram 72 participantes dos 129 que responderam positivamente a questão do eixo 1 e destes 49 tinham as pessoas na escola e 23 não. Por isso, aqui analisamos as causas de não escolaridade e da escolaridade tardia da pessoa com deficiência. Os dados são apresentados em tabela para sua posterior interpretação.

⁷⁶No contexto desta citação, entende-se por “pessoas específicas” todos os sujeitos que interatuam na escola e fora dela com interesse de garantir a inclusão de pessoas com deficiências.

Tabela 10 -Causas da não escolaridade ou ingresso tardio

Causas de não escolaridade ou ingresso tardio							
Falta de escola ou distância (casa-escola)	Estrutura arquitetônica	Meios compensatórios	Estigma	Disfunção anatômica/física	Condições econômicas	Disfunção psicológica da criança	Disfunção fisiológica criança
8	3	26	4	1	1	6	3

Fonte: elaborado pelo autor da tese com base nos dados dos participantes da pesquisa

As causas da não escolaridade ou do ingresso tardio das crianças com deficiência foram categorizadas em 8 variáveis de acordo com o gráfico 5 que consta na página 164. Tive o cuidado de não duplicar as escolhas de respostas feitas pelos participantes a partir dos questionários efetuados, isto é, os mesmos apresentam uma nota que orienta a escolha da opção. O participante respondente não devia marcar mais de uma opção, por mais que as causas se mostrassem próximas da realidade que caracterizariam o fato do conteúdo em análise em cada eixo de indagação. Outro aspecto que precisei explicitar neste ponto tem a ver com a compilação de dados não discriminados em grupos de participantes que têm convivido ou interagido com a PcD na situação de escolaridade e os que têm convivido ou interagido com a PcD em situação não escolarizada em processo de escolaridade. Considerando essa possibilidade, neste eixo não cabe categorizações, apenas análise social e culturalmente as representações das possíveis causas da escolaridade tardia, assim como a total perda dessa já prejudicial oportunidade.

Embora possamos ter ambição de começar as nossas análises a partir da primeira causa, se quiséssemos seguir a sequência ou a ordem na qual são apresentadas, achamos conveniente começar pela ordem cardinal descendente.

A causa mais apontada por um total de 26 participantes da pesquisa, correspondendo a 31.6% do total dos que convivem e interagem (72) com pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais foi a *falta de meios de compensação* que assegurassem o ingresso, quer na idade certa, assim como tardiamente.

A prior, os meios compensatórios podem ser confundidos ou categorizados no sentido físico, como possivelmente tenha sido essa a compreensão dos participantes, assim como dos leigos em educação voltada a deficientes, na perspectiva da inclusão. Não estariam equivocados, pois, o entendimento que se tem sobre a deficiência proporciona esse olhar ao físico, material e poucas vezes considera a abordagem social, ficando circunscrito às amarras clínicas, principalmente quando as deficiências são vistas pelas lentes do modelo médico.

Nesta visão, elas são conceituadas como uma condição patológica intrínseca ao indivíduo, e automaticamente coloca-se o aluno como unidade de análise, no contexto de escolaridade, em decorrência o que caberia a ele seria a educação especial. Os meios compensatórios variariam de acordo com a gravidade e localização da lesão, podendo ser um par de óculos para compensar problemas de visão, aparelho auditivo para compensar problemas de surdez, existência de especialistas na sala de aulas, enfim, uma série de artefatos tomados como componentes suficientes para suprir necessidades desse público com deficiências. Não que isso não seja necessário, mas pensar como única alternativa de direito, é desconsiderar outros direitos seus, essenciais para pleno convívio social.

Em contrapartida, queremos chamar a atenção alertando que os meios compensatórios podem ser categorizados como meios simbólicos. A aposta é compreender a compensação atrelada à perspectiva histórico-cultural, pelos argumentos produzidos por Vigotski (1997), sem preterir as condições orgânicas e sociais do desenvolvimento humano da criança com deficiência.

Para explicarmos com mais profundidade a ideia da compensação no seu sentido simbólico ou social analisamos o artigo escrito por Dainez & Smolka (2014). Trata-se de uma leitura minuciosa dos escritos de Vigotski sobre *Fundamentos de defectología*, obra que por sinal também usamos como aporte teórico na tese, porém, reconhecemos que os pesquisadores com mais experiência como intérpretes da teoria de Vigotski tornam-se também referência para os iniciantes, categoria que não nos encabulamos em de assumir nesta longa caminhada de pesquisa.

Segundo DANEZ & SMOLKA (2014, p. 1096-1097), duas principais correntes a respeito da compensação estavam em ampla circulação no contexto histórico no qual viveu Vigotski, principalmente no final do século XIX e início do século XX, que afetaram as suas elaborações.

As autoras apontam em primeiro plano a versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, que atribuía ao deficiente uma espécie de forças de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). Em segundo plano apontam a vertente biológica, que considerava a perda de uma função perceptiva, compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Salientam que a concepção baseada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito e nessa perspectiva a

análise do desenvolvimento humano era reduzida àquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico.

Ao analisar os primeiros ensaios do autor russo para elaborar conceitualmente a compensação as autoras concluíram que o termo é qualificado com a palavra social e, que a compensação social é trazida como metodologia da educação, daí que, a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade.

Nesse sentido, que ressaltam a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. Por fim, entendem que “a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais.

Comocomentamos no início da análise da variável na qual se identificaram a maior parte dos participantes, os meios compensatórios não dizem respeito apenas ao material, porém, não podemos dispensar a sua importância para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas, para a consequente materialização das políticas públicas educacionais, fundamentalmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva. Se por um lado Vigotski preocupou-se com a compensação no seu sentido social, por outro, tomou as rédeas materialistas conforme analisam Dainez & Smolka (2014) expõem que:

O empenho de Vigotski (1997) é tratar a compensação sob o ponto de vista de uma concepção materialista, pontuando que, para compreender os processos compensatórios, é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no desenvolvimento humano (DAINEZ & SMOLKA, 2014, p. 1103).

Abrindo outras possibilidades de debates sobre a compensação, deixaríamos (em aberto) as seguintes questões: Onde encontrar os meios compensatórios? Quais seriam ou deviam ser? Quem os precisa? Como são ou devem ser usados? Sua aplicação em situações de deficiência ou não, ajudariam para a superação? Estas são dentre várias questões, algumas que suscitam curiosidade investigativa, não só nesta pesquisa ou para outras, mas pela importância delas para construção de realidades escolares que levem em conta o desenvolvimento humano.

A tentativa de respondê-las pode vir a ser a abertura de outras controvérsias, aproximações e até certas abstrações em alguns momentos, ambientes e sujeitos. Creio, contudo que avançamos mediante algumas proposições teóricas que na tese acolhemos. As mesmas podem perpassar, inclusive, em uma ou mais daquelas reverberações ora apontadas.

Partimos do pressuposto da complexidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva e da sua efetivação pelos sujeitos em instituições (escolares) que exigem um olhar multidisciplinar, assim sendo, a primeira proposição sobre os meios compensatórios seria a existência de um conhecimento teórico transmutável, isto é, conversível em práticas qualificadas e estas passíveis de serem compartilháveis entre aqueles que assumem literalmente como sujeitos que agem sobre o conhecimento.

Todavia, podemos ainda questionar: *para quem serve o conhecimento que circula no ambiente escolar, se destituído da vivência do mesmo?* Se pensarmos por exemplo, nos conhecimentos adquiridos a partir da Psicopedagogia, há um conjunto deles que interessam particularmente às questões ligadas ao atendimento de estudantes com deficiência. Caso esses conhecimentos não sejam implementados, o problema, por mais que seja visto na criança, deve ser assumido pelo professor. É ele quem tem os meios simbólicos de compensação, mas se porventura não consegue pô-los em prática, não poderíamos, nestas situações, impingir responsabilidades ao estudante com deficiência, mas sim a formulações cognitivas (conhecimento), éticas e estéticas de ocupação profissional do docente.

Não se trata de eliminar as limitações e estruturas do corpo, mas sim a limitação imposta histórica e socialmente, que vai se tornar em um impedimento no desenvolvimento. Se o professor se preocupar apenas na transmissão de conteúdos e não nas formas como os seus alunos o assimilam, estaríamos possivelmente diante duma continuidade de exclusão, isto porque, nessa transmissão ao se deixar de lado a interação (acompanhamento, formas de transmissão) vinculada não apenas em resultados mas sim em como esses resultados se tornam em significados para estudantes com deficiências. A significação das aprendizagens pelo estudante só pode ser factível começando no ponto em que ela se encontra, isto é, partindo dos seus próprios problemas e não dos do professor.

O processo de significação é fundamental para a formação do ser humano, porque pela significação o homem se apropria da experiência humana generalizada como descreve Leontiev (1983, p.225) “a significação é a forma em que um determinado homem chega a dominar a experiência da humanidade, refletida e generalizada”.

Na perspectiva histórico-cultural, podemos descrever a significação como um processo eminentemente social, portanto, coletiva e viabilizada mediante a atividade humana em geral,

ou seja, a atividade vital humana, aquela desenvolvida pelos homens na produção da sua própria existência como género humano. Como explica Serrão (2006), a significação não deixa de ser também um fato da consciência individual, pois o indivíduo, como um ser sócio-histórico, é um ser que apreende o mundo por meio das interações sociais estabelecidas, que propicia a formação de seu pensamento, apropriando-se das significações produzidas por gerações que o precederam (SERRÃO, 2006, p. 151).

Acredita-se que para orientar, produtivamente, a aprendizagem é preciso conhecer as necessidades individuais de cada aluno e as comuns a todos, devendo ser planejados e desenvolvidos, de acordo com elas, os métodos e os materiais de ensino, assim sendo, torna-se imperativo que os professores tomem em consideração fatores que influenciam a referida aprendizagem, os quais vão muito além de um conhecimento superficial dos problemas individuais (dos alunos), sendo sua necessidades uma prioridade.

Quando nos referimos às necessidades dos alunos queremos aludir a tudo aquilo se faz necessário para assegurar o completo desenvolvimento da capacidade do seu potencial intelectual, físico, moral, emocional e social, tanto em relação a seus interesses, capacidades e nível de rendimento, no presente, como em relação às prováveis exigências futuras do próprio indivíduo e da sociedade. A possibilidade que pode levar o professor ao conhecimento profundo daquelas necessidades é por viés da permanente interação criatividade nas suas práticas pedagógicas. Foi pensando nessas possibilidades que Adams & Dickey (1965) olharam para a aprendizagem como um processo que deve ser traduzido na e pela prática interactiva com o meio ambiente. Para este autores;

À medida que interage com o ambiente, sente a criança necessidade de reagir, de inúmeras formas, aos diferentes aspectos de ensino-aprendizagem em que se encontra. São tão várias e múltiplas, realmente, essas necessidades de reação, que podem adquirir uma complexidade incrível. Tanto pode a criança reagir de modo satisfatório como falhar na solução de seus problemas ou na maneira de enfrentar situações. Quando ocorre esse fato, ela experimenta a necessidade de fazer um ajustamento, a fim de alcançar objetivo visado. Significa isto que ela tem que realizar as atividades e submeter-se às experiências exigidas pelas suas necessidades. É através delas que a criança aprende. Elas porém, só terão sentido e utilidade se a criança as compreender como capazes de conduzi-la à realização dos seus próprios objetivos. Somente por esse caminho terá a aprendizagem finalidade e significação. (ADAMS & DICKEY, 1965, p.124)

Neste ambiente, o papel do professor é pois, de proporcionar condições que levem o aluno ao encontro das suas necessidades e não meramente aos propósitos prescritos nos manuais de ensino e outros materiais curriculares. Vale dizer doutro modo o seguinte, cabe ao professor ajudar convenientemente seus alunos, partindo das suas aspirações, comendo

atividades que os conduzirão aos seus propósitos. Tal como Vigotski muitas das vezes demonstra a pertinência da interação no desenvolvimento da criança atípica, alguns pesquisadores e educadores concordam que as necessidades das crianças e dos jovens são determinadas pelo organismo biológico e pelo ambiente cultural, apesar da sua constância e por adaptabilidade como explica Pino (2000) no ensaio onde analisa duas categorias teóricas consideradas fundamentais para uma leitura compreensiva da obra de Vigotski: *o social e o cultural* referindo que,

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p.51 citando Vigotski (1989))

Podemos até aqui depreender que a sala de aula é uma *constelação* que compreende a cultura em ação, onde os membros buscam encontrar padrões de ação e resposta que dependem das ferramentas de mediação que o professor e os alunos usam para se comunicar, exercitar a escolha e envolverem-se no processo de aprendizado em uma área de conteúdo que os transforma socialmente. Assim sendo, torna-se necessário que os professores tenham conhecimento, por menos especializado que seja, mas que lhes permita no mínimo responderem às necessidades de seus alunos, selecionando experiências e exemplos que ressoam, enquanto ensinam os conceitos e ferramentas fundamentais de sua disciplina de modo que se apropriem das objectivações sociais, isto é, tornarem algo que não é visível, abstrato, em algo concreto.

O professor na sua atuação, ao propor atividades que sejam próximas às subjectivações dos alunos, cria uma base social na qual as mesmas poderão se tornarem em significação, dando um salto qualitativo para a criação de um repertório das objectivações sociais e culturais. Para tanto, é necessário que tais atividades sejam geradoras de aprendizagem, desafiando o sujeito para que tenha necessidade de aprender.

Considerando que as experiências humanas são completamente diferentes das experiências dos animais que dependem, pois, sempre, da experiência da espécie, comportamento instintivo baseado nos reflexos incondicionais (hereditariedade), e da experiência individual que se desenvolve durante a ontogênese por meio dos reflexos condicionados, podemos assegurar que as crianças aprendem a partir da experiência histórico-social.

Reiteramos a necessidade de serem consideradas as experiências para uma aprendizagem significativa, visto que, as mesmas não são isoladas das conquistas sócio-culturais como explica Leontiev (2005)

As conquistas do desenvolvimento histórico humano são consolidadas e transmitidas de uma geração para outra de maneira particular, e precisamente de maneira exotérica, externa. Esta nova forma de acumulação da experiência filogenética (ou, mais concretamente, histórico-social) surgiu porque a forma específica da atividade do homem é a atividade produtiva. Ou seja, a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho. (LEONTIEV, 2005, p.91).

Ensinar os alunos a partir das experiências próprias exige uma criatividade e reflexividade pela parte do professor. Podemos imaginar como uma via dessa prática, a possibilidade de fazer frequentemente perguntas aos alunos, que os convidem a compartilhar suas emoções e sentimentos sobre tudo e qualquer coisa que esteja acontecendo no mundo (escola, cidade, bairro). Esta via pode possibilitar que o professor planeje lições significativas para a classe.

É perceptível que os saberes didáticos do professor e aqueles ensinados aos seus alunos são sim importantes, porém, a sua significação vai depender dos interesses deles, isto é, as situações de ensino-aprendizagem carregam consigo saberes a serem conservados, porém, as redes conceituais dos alunos só se transformam realmente quando se mescla o padronizado e o subjectivo.

Rego & Oliveira (1994) orientam que consideremos também que;

A compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que ele já sabe, pode servir como um interessante indicador daquilo que ele precisa saber, ou seja, das informações que necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para corrigir equívocos, para redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática e para buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico. Desta maneira, a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões, servem como ponto de partida para as ações que visam a formação e o aperfeiçoamento do trabalho docente. (REGO & OLIVEIRA, 1994, p.1)

Reiteramos a necessidade de relacionar as diversas abordagens sobre a compensação, sobre tudo na perspectiva material e na perspectiva social. A combinação destas abordagens pode proporcionar a oportunidade de inclusão e permanência dos alunos com: distúrbios psicológicos da aprendizagem ligados à deficiência, assim como a eliminação das barreiras. Para evitar mal-entendidos, reiteramos igualmente que a proteção social e a assistência reabilitativa são importantes; as pessoas com deficiência dependem das sociedades comprometidas com os princípios da solidariedade e da igualdade, em vez de as deixarem a um destino de negligência e analfabetismo.

Nas entrelinhas, pode-se considerar que tanto a incapacidade quanto a habilidade se relacionam com as ordens simbólicas prevalecentes e as práticas institucionais de produzir normalidade e desvio, o *eu* e o *outro*, a *familiaridade* e a *alteridade*. Assumindo um caráter construtivista e discursivo da deficiência, a contingência histórica e a relatividade cultural de inclusão e exclusão, estigmatização e reconhecimento podem entrar em consideração, bem como padrões socioculturais de experiência e identidade.

No prosseguimento das nossas análises no que tange às causas de não escolaridade ou ingresso tardio na escola pela parte das crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais seguimos para a segunda causa que se situou na ordem de 19.4% conforme indica o gráfico 4.

Um total de 14 participantes indicou o *estigma* como a principal causa do ingresso tardio ou a não escolaridade daquelas crianças. Esta causa foi analisada no capítulo anterior aquando das análises feitas sobre as narrativas da professora (Saraiva). Se nas suas narrativas os participantes deixam transparecer alguma forma de estigmatização dos seus alunos, noutra ponto de análise assumem que este fato se constitui em uma das causas que limitam as oportunidades de escolaridade dos estudantes com deficiência ou mesmo a sua aprendizagem.

A não rejeição da retórica da desordem, então, nunca é inocente dos próprios processos de estigmatização.

O trabalho de Goffman (2008) sobre estigma permitiu muitos estudiosos a reposicionarem a deficiência como um fato social ao invés de a debaterem com um problema funcionalista.

Podemos perceber que, ao assumirem naturalmente o estigma como a principal causa da não escolaridade ou escolaridade tardia, os participantes identificam-se e assumem uma visão funcionalista, rotulando as crianças com deficiências, o que se repercute até nas escolas. Esse cenário de certeza que fará com que os rotulados dentro e fora da escola ajam de maneira consistente com o comportamento imputado por esse rótulo, correndo por vezes sem conta, o risco da exclusão, por mais que esteja integrado na escola.

De acordo com Escorei (1995) *apud* Vêras (2001)

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como "*isso é assim e não há nada para fazer*". Por outro lado, revela também uma fragilização do vínculo societal. Tanto a atmosfera social de conformismo, como a compreensão da condição da exclusão social como fatalidade são reveladoras de processos nos quais os vínculos sociais estão no mínimo fragilizados. (VÉRAS, 2001, pp.24-25).

Para enfatizar a relação dicotômica entre estigma e deficiência STRULLY & STRULLY (1999, p.172) afirmam que “tem havido uma predisposição para estigmatizar as pessoas com deficiência, em vez de aceitar-se as pessoas pelo que elas são”. Nos parece aceitável que diferentes tipos de deficiências carregam níveis diferentes de estigma, assim como a gravidade do impedimento e como foi adquirido.

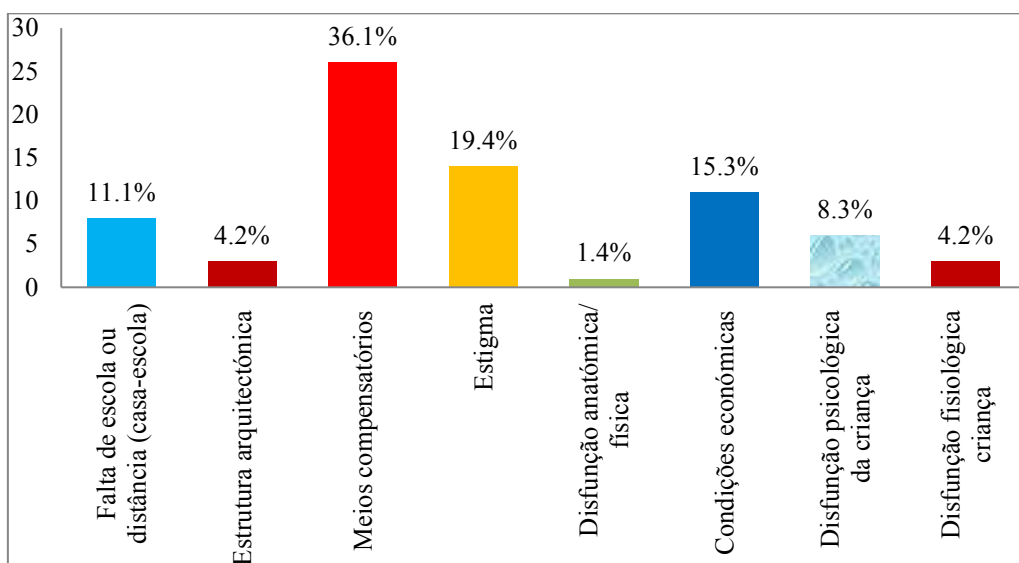
De acordo com (THOMSOM, 1996; CANGUILHEM, 1995) *apud* Santos (2008)

Os corpos marcados por características não reconhecidas nos demais são redescritos entre os diferentes discursos do normal e do anormal. No entanto, o que esses discursos sugerem é que o corpo reduzido apenas às diferenças é fundamental às narrativas pelas quais as pessoas com corpos sem diferenças marcantes fazem sentido de si mesmas. É como se a narrativa sobre os corpos com diferenças, que resulta na classificação dos corpos em normais e excepcionais, surgisse quando as pessoas com corpos sem as diferenças buscarem uma identificação do seu corpo normal a partir do reconhecimento do corpo com patologias (SANTOS, 2008, p. 504).

Concordamos com os autores que mantêm a visão crítica sobre como os discursos se redundam na concepção dos corpos, criando dicotomias entre a normalidade e anormalidade, ao invés de tomarem como ponto de partida de que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão eminentemente social, na qual a sociedade transfere a sua responsabilidade na medida da sua incapacidade e intransigência de se ajustar à diversidade.

As restantes causas de não escolarização ou ingresso tardio são analisados concomitantemente a partir dos dados do gráfico que segue.

Gráfico 5 - Causas de não escolarização ou ingresso tardio



Fonte: elaborado pelo autor da Tese na base dos dados dos participantes na pesquisa

Quantitativamente, a terceira causa da não escolarização ou ingresso tardio apontada por 15,3% dos participantes na pesquisa é “*condições económicas*”. Apesar da pluralidade que cabe às “*condições económicas*” acreditamos que as que mais afectam os moçambicanos é a privação do material básico para sobrevivência. Segundo os resultados de um estudo qualitativo sobre “*Relações sociais da pobreza urbana em Maputo*” feito Chr Michelesen Institute 2007) *apud* Waterhouse (2010):

Os agregados familiares e indivíduos muito pobres e marginalizados são enclausurados na sua pobreza e privação: falta-lhes o material necessário básico e relações sociais para melhorar a sua situação, e a sua condição parece constituir a base daquilo que poderia ser considerado subculturas da miséria (p. 106).

Outra questão que justifica aquelas condições reclamadas é a não gratuitidade do ensino em todos os subsistemas do SNE aprovado primeiro pela Lei 4/83 de 23 de Março e revogada pela Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992. De acordo com Gonçalves (2018):

Dois aspectos chamam a atenção na Lei educacional 6/92 de 6 Maio de 1992. Primeiro, é a afirmação da obrigatoriedade da educação básica ser progressiva de acordo com desenvolvimento do país. O segundo aspecto é o desaparecimento do artigo n.7 da lei educacional 4/83 de 23 de Março que estipulava a gratuidade do ensino, pelo menos, o básico: na nova Lei educacional não se faz nenhuma menção a gratuidade do ensino Confrontando legislação educacional moçambicana com os documentos internacionais sobre o direito à educação, permite-nos inferir que o Estado moçambicano é omissivo em assumir a educação como seu dever: responsabiliza o cidadão e a família o dever de buscar e oferecer a educação a si mesma e aos seus educandos e também é omissivo em relação à gratuidade do ensino público em todos os

níveis. A educação, de um direito humano, parece ter passado a um privilégio das minorias sociais (p. 47).

Analisando a periodicidade na qual se baseia a nossa pesquisa (2016-2019) encontramos elementos controversos na legislação, fato que deriva da nova promulgação a Lei de Revisão do Sistema Nacional de Educação no dia 28 de Dezembro de 2018, o que significa que a atual lei passa a ser Lei 16/2018 de 28 de Dezembro substituindo revogando a Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992. Nesta lei, como analisa Gonçalves⁷⁷, omitiu-se a gratuidade do Ensino Básico, fato que vem a constar na atual, como pode se ler no artigo 8 (sobre a gratuidade) que passamos a citar: “A frequência do Ensino Primário é gratuita nas escolas públicas, estando isento do pagamento das propinas”.

Considerando a extemporaneidade da atual lei em função à temporalidade da nossa pesquisa, os dados são validados em função à Lei 6/92 de 6 de Maio de 1992, período em que o Estado não garantia a gratuidade do Ensino Básico, apesar de ter vindo a assegurar o direito da educação para todos e a distribuição gratuita do livro escolar, assim como outros materiais básicos (caderno escola, canetas, geralmente para crianças órfãos e vulneráveis). Em 1995 através da promulgação da Política Nacional de Educação o Governo de Moçambique previa a igualdade de oportunidades de acesso a todos níveis de ensino através da expansão da rede das respectivas instituições e provisão de meios financeiros e materiais para assistência aos cidadãos oriundos de famílias de recursos económicos escassos (PNE, 1995, p.7) porém este fato sempre esteve comprometido por varias demandas que caracterizam o país em termos geopolíticos, geossociais e sua vulnerabilidade às catástrofes naturais.

Assim sendo, até aqui, a causa apontada pelos participantes ganha sua visibilidade, na medida em que o Estado é omissos nas suas obrigações. De salientar que na nova lei o Estado moçambicano assume a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade até o Ensino Básico, que para além de ir até a 7ª classe vai até a 9ª classe. Como já nos referimos, não nos detemos em analisar ou detalhar os princípios desta lei, apenas fizemos alusão para explicar determinadas mudanças ocorridas nas diversas revogações de modo que o leitor não se confunda.

Apesar destes cenários, de modo geram, Moçambique assegura a assistência social aos grupos vulneráveis, tais como, órfãos, idosos e pessoas com deficiência. As acções beneficentes estão sob a responsabilidade do sector de Acção Social (tutelado pelo MMAS⁷⁸)

⁷⁷Op.cit.

⁷⁸Ministério da Mulher e Acção Social (2000-2014) Ministério do Género, Criança e Acção Social (2014-2019) (MGCAS).

que destina-se a prestar e coordenar apoio a grupos-alvo vulneráveis com base em critérios demográficos tais como idade, deficiência e orfandade, geralmente combinados com critérios económicos relacionados com a pobreza (WATERHOUSE, 2010, p.111).

Entre as condições económicas e sociais que permeiam a escolaridade tardia, a escolaridade em idade escolar e a não escolaridade podemos sem dúvida dizer que a deficiência é de fato decorrente da estrutura social num todo. Pensando na escola no seu sentido material, esta sempre terá o desafio para uma efectiva inclusão das crianças com deficiência e em contra partida, os grupos sociais, como o é a família, enfrentará desafios que emergem da sua posição social. É falando do sistema escolar e das escolas que Sacristán (1998) afirma que estas;

devem ter, por um lado, o desafio que supõe a desejável integração de crianças/as com dificuldades e deficiências em instituições normais, superando, sempre que possível, sua localização em instituições separadas. Por outro lado, as escolas devem abordar a atenção e organização do ensino para alunos/as que, estando dentro do que se denomina “normalidade” diferem entre si por distintas características: idade, interesses, ritmo de aprendizagem e capacidades especiais. Subentende-se que diferenças raciais, religiosas, étnicas e culturais ou de sexo não são critérios que possam ser propostos eticamente, em torno dos quais estabelecer diferenças pedagógicas, embora, na realidade, em torno delas se produzam conflitos e discriminações que indicam até que ponto a segregação de categorias sociais fora da escola é trazida até seu interior (p.258).

Faz-se necessário que lancemos um olhar amplo sobre a relação entre as condições económicas das populações, a deficiência e a inclusão. Esta tríade está intrinsecamente imbricada. A educação inclusiva, por outro lado, especialmente, quando abordada pelas lentes da pobreza e exclusão social, concentra-se nas causas e efeitos da desvantagem, portanto, ela não visa simplesmente melhorar o desempenho educacional de crianças com deficiência, visa também contribuir para romper o círculo de pobreza e desvantagem social em qual indivíduo, comunidades e sociedades estão trancadas. Podemos ainda argumentar que a educação inclusiva só pode começar a ser eficaz quando abordada de uma maneira dinâmica, olhando para diferentes contextos (políticos, históricos, e sócio-culturais).

Trazer esta abordagem pode parecer certo desvio ao foco da nossa pesquisa, porém acreditamos que incluir certos perfis sociais das populações poderá contribuir para a viabilização da visibilidade e abrangência das políticas públicas, ao invés de nos confinarmos nas análises psicológicas e sócio-interactivas da deficiência.

4.2.4 Falta de escola ou distância (casa-escola)

A quarta causa mais apontada sobre a não escolaridade ou ingresso tardio da criança com deficiência foi a “Falta de escola ou distância (casa-escola)”. Esta causa foi indicada por um total de 8 participantes, correspondendo a 11,1% do total dos que responderam o questionário. A nossa interpretação face a esta causa fundamenta-se em três eixos a saber: O acesso, a Carta Escolar⁷⁹ e Práticas dos professores.

Antes de analisarmos o primeiro eixo interpretativo questionáramos se as famílias e as crianças utilizam efectivamente a rede escolar existente? De acordo com a (UNESCO, 1987, p.115):

Torna-se necessário estudar a interação entre a procura das famílias e a oferta representada pela rede das escolas existentes. A proximidade da escola, ou seja, a acessibilidade física, não garante, de por si, que as crianças sejam necessariamente enviadas à escola. É o resultado desta interação entre a procura das famílias e a oferta da educação que se procura medir através da noção de acesso à educação.

Reconhecemos as dificuldades que Moçambique enfrenta em termos de infra-estruturas escolares, principalmente as que podem se configurar na questão da inclusão, olhando sobretudo o fator *acesso* e *acessibilidade*⁸⁰. Lembrar que um dos princípios vinculados na Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995 que aprova PNE de 1995 é o de “assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.15).

O outro documento, por sinal, citado no capítulo anterior, é o PQG (2015-2019). Neste estão previstas as ações prioritárias por objectivo estratégico. No que diz respeito ao acesso à educação, o Governo compromete-se em “promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano (MOÇAMBIQUE, 2015, p.12).

⁷⁹É um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para planificar as necessidades futuras da educação a nível local bem como os meios que se deverão aplicar para satisfazer aquelas necessidades. Existem muitas pessoas, mesmo nos Ministérios da Educação, que interpretam erradamente a expressão "mapa escolar". Com efeito, muitos pensam que se trata simplesmente de assinalar num mapa, em grande escala, a localização das escolas existentes, utilizando símbolos adequados. Este exercício, apesar de ser importante, apenas constituiu uma primeira, etapa na preparação do mapa escolar. Este deve ser mais do que a simples localização das escolas. Deve dar uma visão prospectiva e dinâmica do que deveria se o serviço educativo, incluindo os espaços educativos, o pessoal docente e o equipamento para permitir a implementação das políticas educativas. (UNESCO, 1987, p.47).

⁸⁰Acessibilidade: a possibilidade de alcance e utilização, com segurança e autonomia, dos sistemas de serviços e lugares públicos, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos e das edificações, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade condicionada. (MOÇAMBIQUE, 2008, p.2).

Como podemos perceber, ao nível das políticas públicas existe uma grande preocupação na garantia do acesso à educação para todos os moçambicanos, contudo, ainda grandes desafios são colocados para que as políticas sejam efectivamente materializadas. As condições materiais são ainda mais adversas em cada canto do país, havendo diferenças regionais, entre as escolas nas cidades e no campo, porém, uma característica quase comum em todo o país, independentemente da sua localização, temos ainda crianças estudando por debaixo das árvores. Esta é uma grande indicação que pode nos levar a pensar na multiplicidade dos fatores que influenciam as práticas dos professores.

Não queremos com isto confundir o acesso com as condições, uma coisa pode influenciar a outra, porém, trata-se de dois cenários distintos. Ao trazer esta realidade na nossa pesquisa, pretendemos socializar o leitor, os diferentes contextos em que o acesso pode ocorrer, isto é, não podemos só olhar a infra-estrutura como determinante para que as crianças com deficiência tenham acesso à escolaridade, porém, a existência destas exige uma adaptação que acomode as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. A imagem que segue, ilustra a situação acima descrita.

Imagem 7 – Sala “Sombra” uma realidade moçambicana



Fonte: Alunos sentados na Sala “sombra”. Foto do autor da tese.

A justificação que tecemos ao trazer esta imagem, prende-se no fato de se verificar até que ponto o Governo se preocupa em garantir o acesso a todos os alunos, porém, as condições em que essa oferta é proporcionada se mostra pouco desejável para a garantia de uma educação que se pense em ser efetivamente inclusiva, indo das concepções teóricas até às suas práticas. Será que os professores em outros espaços e tempos têm as condições materiais para a prossecução das práticas inclusivas que visem a materialização das políticas educacionais, ou apenas fica tudo no idealismo político? A garantia do acesso e permanência dos estudantes

com deficiência estaria ou não atrelada às condições materiais próprias que o país oferece? O que dizem os professores do rácio professor-aluno que chega aos 65 em certas escolas?

Estas são questões que estarão continuamente em debates e análises, quer aqui ou noutras pesquisas. Apenas trouxemo-las para uma contínua reflexão sobre as possibilidades da efectivação da inclusão.

No *continuum* do nosso contato com os professores da escola pesquisada ficamos sabendo duma prática que no seu entender tratava-se duma inovação com o objetivo de dar mais atenção aos alunos com problemas na aprendizagem. Trata-se do uso do “caderno de desempenho”. Na sua descrição, este instrumento serve de portfólio usado pelo aluno assim como pelo próprio professor para a exercitação e elaboração de tarefas escolares assim como a avaliação e controledas necessidades e progressos dos alunos. Mormente, o caderno é usado nas disciplinas de Língua Portuguesa e na Matemática.

No primeiro caso, a preocupação do professor é de ver como o aluno escreve (ortografia) e como organiza as suas ideias (sintaxe) escritas com o objetivo de corrigir erros ortográficos e propor medidas de superação. No segundo caso, a preocupação é de verificar os cálculos das operações básicas de Matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) com o objetivo de ajudar os alunos a superarem possíveis dificuldades nessas operações. No início a inovação foi bem acomodada pelos professores em todas as disciplinas e classes, porém, com o tempo esta prática foi descredibilizada devido ao volume do trabalho que os professores têm com a turma, sem deixar de lado o número de crianças por turma, e sobre tudo, os que têm dificuldades de aprendizagem naquelas disciplinas.

No que informaram, aquela prática lhes parecia um “modelo importado que não se adequaria à realidade das escolas moçambicanas” e que tinham a obrigação de implementá-la porque funcionaria como forma de ajudar os alunos com problemas ou dificuldades na aprendizagem. No momento, classificaram-na como um “discurso impraticável”. Para dizer que, qualquer inovação que não se incorpora à realidade dos afazeres dos professores, sempre poderá fracassar, como explica Arroyo (2000) ao analisar a *trama das práticas*:

[...] As práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria. Estão tão previstas, repetidas e ritualizadas que se impõe aos mestres, alunos e às famílias. As formas físicas das escolas e as formas de fazer dos docentes são tão parecidas em países distantes que são a marca identitária da escola e dos mestres. Até a estrutura arquitectónica, a estética, são iguais. O professor é muito mais ser profissional de prática do que de discurso, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas e afazeres. A identidade social da escola e de seus mestres é inseparável desses afazeres, qualquer inovação que não os incorpore ou que venha na contramão fracassará. Nem a escola e menos os

professores se identificarão com as inovações que não incorporam suas práticas (p.152).

Apesar de terem suas razões em retirar o caderno de desempenho nas suas práticas, acreditamos que seria um viés pelo qual poderiam começar a refletir nas possibilidades de adaptação de atividades que se mostrassem próximas às necessidades dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem.

Reconhecemos que as nossas análises podem estar carregadas de ambiguidades para realidades e contextos diversos, como discute Perrenoud (2002, p.127), “um procedimento de análise das práticas sempre oferece benefícios secundários: fixa de modo provisório alguns errantes, tranquiliza alguns inquietos, oferece um paliativo a certos idealistas ou ativistas, [...] porém, não garante a eficácia em termos de transformação das pessoas.”

O autor questiona “por que um professor se disporia a analisar suas práticas se estivesse totalmente satisfeito com o que faz e não desejasse alterar nada?” Nesta questão o que se sugere segundo o autor é que, caso o professor se dê o tempo de analisar suas práticas, esse fato partiria possivelmente da necessidade de sanar sua curiosidade, para acabar com o isolamento, para integrar a um grupo, para encontrar uma oportunidade de falar de si mesmo ou obter ajuda para outros problemas profissionais ou pessoais. A outra possibilidade ou o motivo mais provável seria o reconhecimento que os professores poderão ter sobre as limitações advindas da sua formação que não lhes permite muitas escolhas no que diz respeito ao atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiências (PERRENOUD 2002, p.127, *grifo nosso*)

Na nossa interpretação, torna-se difícil e quase que impraticável sonhar iniciativas de práticas reflexivas que podem propiciar a inclusão, primeiro por que, ficar nas amarras da formação inicial sem, no entanto, tender a aceitar ou pelo menos experimentar os desafios que a realidade escolar impõe seria o mesmo que ser o principal ator da exclusão para além da sociedade em geral. Isso coloca o professor numa situação de inviabilizador da inclusão, por mais que ao seu redor se conte com inúmeros fatores, mas a sociedade é representada pelas singularidades e coletividades. Se por um lado a formação não possibilita, o que dizer das experiências cotidianas? Como analisa Perrenoud⁸¹ sem criticar nesse momento as formações profissionais, o autor exorta para que o professor aumente o espaço dos saberes e das competências para ensinar no que reitera que:

[...] Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele, em diversos estágios, todos professores são autodidatas, condenados, em parte, a

⁸¹ Op. Cit.

aprender seu ofício na prática cotidiana. Uma postura e uma prática reflexivas fazem com que essa aprendizagem seja experienciada de forma positiva, ativamente organizada, abnegando da simples sobrevivência. (PERRENOUD, 2002, p.50).

Meu entedimento é de que a política de inclusão deve dar particular atenção à formação inicial e continuada dos professores de modo que os estudantes com deficiência sejam educados com êxito. Será a partir dessa base que o professor poderá favorecer o estabelecimento de interações social visando o aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito almejado. Assim, a questão da formação de professores precisa ser discutida de forma ampla e englobar diversos aspectos que alinham a teoria à prática e vice-versa.

4.2.5. Os pais, professores, a comunidade e a deficiência

As outras causas apontadas pelos participantes nos parecem estarem atreladas umas das outras, por isso, terminaremos analisando a que mais foi apontada em relação às outras que restam. Assim sendo, entramos agora na quinta causa apontada pelos participantes como a niveladora da não escolaridade ou do ingresso tardio das crianças com deficiência. Esta variável foi apontada por um parcial de 6 participantes correspondendo a 8,3% do total dos que responderam ao questionário. Por mais baixa que pareça esta percentagem, é a que mais preocupa a nossa investigação, pois trata-se de uma variável que tem estado ainda distante das discussões no meio escolar em Moçambique, apesar de ser uma realidade que ninguém contorna, embora todos e cada um tem manifestado sua forma de interpretá-la.

Podemos até pensar que muitos se recusam a aceitar que uma criança tenha algum transtorno psicológico, talvez seja por tender salvaguardar a sua imagem e a integridade emocional. Não estranhamos o fato de os participantes tenham apontado esta causa numa ordem mais afastada das outras causas, de certo modo, essa atitude pode ter várias interpretações. A primeira interpretação tem a ver com a conformação ou não da deficiência no seio familiar. Esta é uma das realidades que caracterizam a comunidade onde a nossa pesquisa foi feita, onde deparamos com caso de pais e encarregados de educação que por muito tempo “esconderam” a criança em casa, não lhe deixando brincar nem com outras da sua idade, até que um dia a autoridade comunitária decidiu ajudar a família a superar o estigma. Estes sentimentos de conformismo ou não são equiparados ao medo, que é outra emoção comum aos pais de deficientes.

De acordo com Buscaglia (2006), “temos um medo natural daquilo que não compreendemos”. O autor refere que:

[...] Como seres humanos temos poucas alternativas. Podemos enfrentar nossos problemas e sentimentos, aceitá-los e fazer alguma coisa a seu respeito ou podemos negar sua existência e excluí-los da consciência. Se fazemos a última opção, reprimimos esses sentimentos e, inconscientemente, criamos padrões psicológicos de defesa para tê-los sob controle. Com frequência tomamos essa atitude porque então ela nos parece a única maneira de lidarmos com as pressões sobre nós (BUSCAGLIA, 2006, 109).

A outra interpretação em torno das possíveis omissões de casos de deficiência nas famílias prendem-se a várias razões de problemas de comunicação entre os profissionais e os pais. Segundo Sonnenschein (1981) *apud* Buscaglia (2006):

[...] Frequentemente o médico deseja manter uma “distância profissional” e, assim, parece não demonstrar qualquer simpatia pelos pais, alguns dos quais procuram a ajuda do profissional culpando-se pela condição do filho ou supondo que o médico acredite que seja sua a falha. Além do que, os profissionais podem considerar os pais menos observadores, sensíveis ou inteligentes, desprezar suas preocupações paternas e rotulá-los, de forma errônea, de “desarrazoados”, “irracionais”, “resistentes” ou “atrevidos” quando questionam ou contradizem uma opinião profissional. Em consequência, o profissional por vezes vê os pais como adversários e não companheiros no tratamento da criança (p. 56).

Outra interpretação pode se descrever como a falta de informação que os pais e encarregados de educação têm sobre as possibilidades de educação e aprendizagem que qualquer criança com certa disfunção tem. Outro motivo de ansiedade para os pais diz respeito às escolas disponíveis para o filho. A maior parte deles está apenas vagamente ciente de que existem programas para a reabilitação e educação deficientes em sua própria comunidade. Buscaglia explica que os “pais serão professores hábeis e dispostos se lhes forem dados as informações e o “*know-how*” adequados”. Para o autor, “não usar os pais no tratamento da criança é perder o mais valioso recurso de que se dispõe. Nisto ele questiona que “quem passa mais tempo com a criança ou quem mais se preocupa com ela? Na sequência, ele assevera que, “é bom que aos pais seja ensinada a forma correta de cuidar do filho, pois de qualquer modo eles agirão e é melhor que tomem as atitudes certas” (p.122).

Nos parece que a sociedade institucionaliza a deficiência na medida em que acomoda todas as formas de discriminação desfavorecendo as pessoas no que diz respeito à sua participação social, começando exatamente pelo acesso à escola e à escolaridade. Acreditamos ser o momento da desinstitucionalização, sendo esta, um caminho para uma realocação gradual das pessoas excluídas devido à sua condição física, fisiológica e psicossocial.

A segregação de pessoas com deficiência é uma violação dos direitos humanos. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um instrumento internacional, juridicamente vinculativo, que estabelece padrões mínimos para os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais das pessoas com deficiência. Reconhece o direito de viver na comunidade com opções iguais a outras pessoas" e exige que os Estados desenvolvam uma gama de serviços de apoio domiciliar, residencial e outros serviços comunitários, incluindo assistência pessoal para apoiar a vida e a inclusão na comunidade, e para evitar o isolamento ou a segregação da comunidade.

Como já nos referimos antes, as comunidades precisam passar por um *continuum* de conscientização de modo a perceberem que a deficiência não pode constituir causa de privação dos direitos que as pessoas têm na sociedade, independentemente dos impedimentos dela advinda. Na análise da deficiência existem modelos (social e médico/clínico) que podem servir de base para a desconstrução dos estigmas.

Muitos pesquisadores nesta temática se inspiram na UPIAS (1976)⁸² para melhor debaterem os modelos representações da deficiência. Encontramos por exemplo Medeiros & Diniz (2004) que descrevem o ponto de partida teórico do modelo social da deficiência, segundo eles, na base deste modelo:

[...] a deficiência é considerada uma experiência resultante da interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive, isto é, da combinação de limitações impostas pelo corpo com algum tipo de perda ou redução de funcionalidade (“lesão”) a uma organização social pouco sensível à diversidade corporal. Originalmente, a UPIAS propôs uma definição que explicitava o efeito da exclusão na criação da deficiência: “Lesão: ausência parcial ou total de um membro, órgão ou existência de um mecanismo corporal defeituoso; Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (MEDEIROS & DINIZ, 2004, p.8).

No *continuum* dos contatos (às vezes esporádicos) com os pais, encarregados de educação, professores, crianças (alunos e alunas) dentro, fora da escola e no bairro circunvizinho onde a escola pesquisada se encontra localizada, fomos percebendo que prevalecia por lá grandes diferenças culturais e sociais entre todas as pessoas da comunidade. O que nos chamou a atenção nessas diferenças, é o fato de que, as crianças que chegavam à

⁸²*Union of the Physically Impaired Against Segregation*. Foi uma organização dos direitos das pessoas com deficiência no Reino Unido.

escola com uma condição física, psicológica e até cultural diferente eram à prior desfavorecidas⁸³.

Falamos em algum momento sobre as crianças que viviam num centro de acolhimento sob gestão de uma ONG. Estas crianças começaram a sua escolaridade tardiamente devido as suas particularidades (condição física, psicológica, cultural, social e económica) pouco favoráveis. A informação que temos sobre a proveniência delas, nos foi facultada pela direção da escola e em contato com um dos responsáveis do centro de acolhimento, cruzamos as informações e concluímos que tratavam-se de grupos de crianças órfãos e vulneráveis (GCOV's).

A trajetória social dessas crianças complicou-se mais quando o centro começou a passar por diversas necessidades, até de ordem económica, o que não permitia mais uma assistência social mais adequada (caso de compra de material escolar, vestimentas, refeições diárias e um educador que lhes dava assistência especial domiciliária nas suas necessidades educativas). Em suma, são crianças que no nosso ver, precisam de outros cuidados, como uma atenção e investimento no domínio afetivo e emocional, para além de assistência social e adestramento cognitivo.

Destacamos, também, questões sócio-afectivas que são ainda um desafio para uma efectiva inclusão. No campo, observamos por vezes uma preocupação dos encarregados e encarregadas de educação para com seus educandos e educandas, porém, não se tratava de uma preocupação educacional, mas, correctiva. Eram pais e encarregados de educação pediam castigos para seus filhos na razão de não apresentarem bons resultados escolares (dificuldades na leitura, escrita, cálculo, maus resultados nas provas escritas, etc.). Este cenário merece destaque na nossa pesquisa, justamente para pensarmos como os pais, encarregados de educação e professores podem articular com vista a não vitimizar o aluno na razão da incapacidade que o adulto não quer assumir (enquanto educador, professor e cuidador).

Encontrar uma explicação que cabe a esta temeridade precisaria de outros alongamentos na/da nossa pesquisa, porém, podemos tomar certo posicionamento teórico sobre o papel da família nos cuidados a ter com a educação e socialização das crianças. Macedo (1994) aponta que a família, do ponto de vista das ciências sociais e humana, concretamente para a Psicologia:

A família é revestida de uma importância capital, dado que é o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano. Assim, a família é vista como o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem

⁸³São muitos os fatores que contribuem para esta discriminação, como já citamos ao longo do trabalho: falta de espaço físico, de apoio em termos de materiais, de formação de pessoal etc.

estabelecidas com o mundo. E a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência que vem com o nome e fundamenta a identificação social, bem como o sentimento de independência e autonomia, baseado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo como alguém diferente e separado do outro (MACEDO, 1994, p.63).

A partir desse olhar, podemos também pensar como a família olha para as dificuldades de aprendizagem das crianças com deficiência e como pensam a sua articulação com a escola. Seria esta uma questão a ser pesquisada com outros fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos, o que não pretendemos alongar nesta pesquisa, mas reconhecemos a pertinência desse entrosamento entre a família que tem crianças com deficiência frequentando a escola e os professores enquanto profissionais que atuam na base de princípios didáticos e pedagógicos.

O caminho até aqui percorrido na busca da compreensão do quadro da deficiência em diversos estratos sociais, se constitui em um arcabouço que, nos leva para além das interpretações aligeiradas que, pouco podem contribuir para o alicerçamento das práticas sociais, colocando desta forma em iminente fracasso toda intenção política que pensa a inclusão nas suas diversas esferas. Procuramos nos guiar com um olhar profundo as diversas formas como as pessoas consideradas normais interpretam a questão da deficiência, por mais que sem algo dizer, deixando falar mais alto a sua prática social perante a mesma. Como pesquisadores, nossa pujança é de trazer elementos que confirmam ou afirmam a multiplicidade dos debates em torno dum conceito social cuja compreensão exige uma inesgotável interdisciplinaridade.

Difícil para nós seria fixar nosso olhar apenas nas políticas, como nos propusemos no início da pesquisa, indo até às práticas que as confirmam ou afirmam sua pertinência, por isso, desdobramos os conteúdos em diversos eixos interpretativos com o objetivo de trazer elementos ainda pouco pensados no contexto da educação inclusiva em Moçambique, caso tenha se pensado, ponderamos que sua divulgação ou publicação ainda é receosa ou mesmo intermitente.

Apresento, a seguir, um quadro contendo questões que permitiram-nos coletar dados que sustentassem as nossas análises no que diz respeito à temática da análise da deficiência. O questionário foi aplicado a um total de 129 participantes conforme a tabela da amostra⁸⁴. Quando questionados sobre [...] *“Onde é que gostariam que a pessoa com transtornos de*

⁸⁴Vide Quadro 1 – Arquetipo relacional do posicionamento individual sobre deficiência

aprendizagem ou deficiência estudasse”? Houve uma divergência nas respostas. Esta divergência era algo que se esperava oferecendo opções ou alternativas.

Conforme indica a tabela 11 sobre a escolha de escola para a pessoa com necessidades educativas especiais, cerca de 54 participantes a pesquisa, optam por uma escola regular, enquanto 75 optam por uma escola especial.

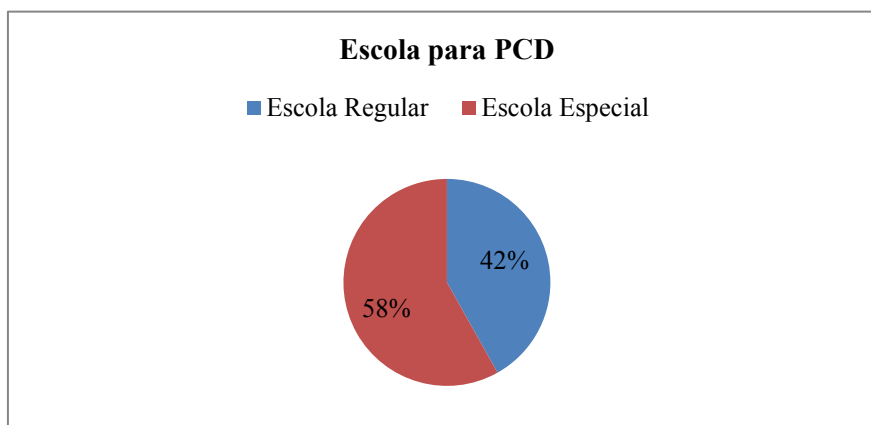
Tabela 11: Escolha de escola para a pessoa com necessidades educativas especiais

Escola para PCNEE	Escola Regular	Escola Especial
	54	75

Fonte: Elaborado pelo autor da tese

Os mesmos dados são apresentados graficamente e em termos percentuais. Cerca de 42% correspondendo ao absoluto de 54 participantes escolheram uma educação inclusiva para os alunos que têm transtornos de aprendizagem assim como certa deficiência, ao contrário de 58% dos participantes que escolheram o ensino segregacionista para a mesma categoria de crianças, conforme ilustra o gráfico 6.

Gráfico 6 – Escolha de escola para a pessoa com deficiência



Fonte: elaborado pelo autor da Tese na base dos dados dos participantes na pesquisa

Como pode-se depreender, as escolhas, embora por razões desconhecidas demonstram certo reconhecimento das possíveis dificuldades que o nosso sistema de ensino ainda enfrenta no oferecimento de um ensino inclusivo, que ofereça certa igualdade de oportunidades, embora isso seja socialmente reconhecido que é de grande importância, conforme descrevem Karagiannis, Stainback & Stainback (1999).

O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática do ensino inclusivo. Temos de garantir que as crianças deficientes sejam apoiadas para tornarem-se participantes e colaboradoras na planificação e no bem-estar deste novo tipo de sociedade. Temos de evitar os erros do passado, quando essas crianças eram deixadas à margem. A luz desse conhecimento, não podemos continuar a ignorar os efeitos da segregação. Em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar as pessoas que são diferentes. Colocar as crianças com deficiência em escolas ou classes especiais impede esta socialização benéfica e transmite uma mensagem destrutiva de intolerância. (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.30).

Os professores que para além de terem respondido ao questionário foram entrevistados, informaram que na sua formação superior apenas tiveram contato com a questão da deficiência apenas numa disciplina designada *necessidades educativas especiais* onde aprenderam noções básicas sobre a deficiência, sem no entanto tido oportunidade de ter práticas com alunos que as tenham. Este cenário pode ser apontado como impasse para o acompanhamento das atividades dos alunos na sala de aulas, principalmente no contexto da educação inclusiva. Não basta ter uma soma de conhecimentos teóricos que não se traduzem em prática perante uma realidade quase inquestionável. A nossa crítica quanto a esta questão é também apontada por Skliar (1997) *apud* Skliar (1999) ao referir que:

[...] A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (SKLIAR, 1999, p.17).

As escolhas dos participantes nos remetem à necessidade de pensar nas diversas formas de (des)institucionalização das pessoas deficientes, desde a *Exclusão, Segregação, Integração* até à *Inclusão*. Começaríamos por apresentar uma ilustração de *modelo de estrutura da deficiência* que acreditamos que melhor representa as análises e descrições de JIMÉNEZ (1997) e SASSAK (2002). O referido modelo é constituído pelos processos de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão.

Figura 3 - Modelo de estrutura da inclusão



Fonte: Fábio Carvalho, in.: *Sistemas de Gestão Integrada e Cultura Organizacional*⁸⁵.

Em Moçambique o processo histórico da educação inclusiva (embora em prosseguimento) não é passivo do *modelo de estrutura da deficiência* estudado pelos autores. Na pesquisa documental e bibliográfica que foi feita até o ano de 2019 em Maputo, Capital da República de Moçambique, não encontramos registros sobre a inclusão de pessoas com deficiência, quer política ou socialmente, o que nos leva a concluir que possivelmente, antes da Independência Nacional em 25 de Junho de 1975, pessoas com deficiência não eram escolarizadas, sendo por essa via excluídas. Não pretendemos trazer alguma abordagem histórica dos conceitos, porém, podemos fazer algumas aproximações teóricas com o que sempre se pensou socialmente sobre a exclusão.

O conceito que mais se aproxima às nossas aspirações quando se fala da exclusão é apresentado por MARTINS (1997, p.14). Para este autor a ideia de exclusão é na verdade um conjunto de processos de exclusão social pois, não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos 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.

No campo da Psicologia Social, a exclusão é analisada a partir das relações sociais focalizando as dimensões simbólicas e os processos psicológicos e cognitivos que se

⁸⁵Disponível em <http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/2016/04/exclusao-x-segregacao-x-integracao-x.html>. Acesso, em 10 de outubro de 2019.

articulam aos fundamentos materiais dessas relações. Em se tratando de exclusões socialmente produzidas, como analisa Jodelet (2001):

[...] a Psicologia Social não opõe um tipo de interpretação (psicológica) a um outro (sócio-histórico, cultural ou econômico). Ela tenta compreender de que maneira as pessoas ou os grupos que são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria à parte. Para dar conta dessa construção social, diversos modelos teóricos foram propostos. Referindo-se a dinâmicas psíquicas ou a processos cognitivos, eles colocam em jogo noções elaboradas no seio da Psicologia Social, tais como as de preconceito, estereótipo, discriminação, identidade social, ou ainda apelam, através da análise dos discursos sociais, às representações sociais e à ideologia (p.54).

Percebe-se que a exclusão (social) é um fenômeno do passado e do presente e, se nada for feito, também será também do futuro. Ao longo da história, as formas adotadas pela exclusão evoluíram, tanto em relação às suas características quanto às atitudes adotadas em relação a elas. Atualmente, a exclusão assume aparências diferentes nos vários setores sociais (no trabalho, na educação, na economia, na política, etc.) No campo sociológico, segundo Nascimento (1994), a exclusão:

[...] refere-se sempre a um processo social de não-reconhecimento do outro, ou de rejeição, ou, ainda, intolerância. Dito de outra forma, trata-se de uma representação que tem dificuldades de reconhecer no outro direitos que lhes são próprios. Compreendendo, ademais, a auto-representação do excluído que, desta forma, ao romper o vínculo societário, desenvolve vínculos comunitários particulares, como forma de sobrevivência social. Sinais de uma coesão social fragmentada ou da multiplicidade de princípios de solidariedade em um mesmo espaço social (p.3).

Estas abordagens teóricas se mostram agregadoras de vários elementos que, de certeza podem possibilitar qualquer leitor a pensar nos possíveis contornos da exclusão até puder fazer suas aproximações à exclusão de pessoas com deficiência nos sistemas escolares.

O segundo elemento do modelo da estrutura da deficiência é a **segregação**. A manifestação mais comum da segregação consiste na divisão de grupos de pessoas em áreas específicas da vida social destas, tal como no trabalho, no alojamento e na escola. Para o caso da deficiência seria a criação das escolas especiais onde apenas pessoas com diferentes limitações (psicológicas, físicas e ou outras disfunções biológicas ligadas deficiência física, deficiência auditiva, visual, mental e deficiência múltipla.)

Este elemento pode ser analisado a partir dos dados sobre a criação das escolas especiais em Moçambique. Os dados indicam que a preocupação com a educação de crianças com necessidades educativas especiais pela razão de qualquer deficiência, só ganhou campo a partir de 1975, período em que não se falava da educação inclusiva.

Os dados históricos indicam que em 1975, em Moçambique existiam 4 Escolas Especiais privadas, sendo duas na Cidade de Maputo (Deficiência Auditiva e Mental), duas na província de Sofala (Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais) e uma na cidade de Nampula (Deficiência Mental) as quais foram nacionalizadas. Estas instituições tinham uma tripla subordinação, nomeadamente Saúde (assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação professores, programas de estudo e o apoio directo às escolas.

Os efectivos escolares de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas referenciadas de 1975 a 1990, oscilava de 20 a 50 alunos, o rácio professor aluno era de 3 a 7 aluno, conforme a tabela 12.

Tabela 12: Número de escolas especiais de 1975 -1990

N	Províncias	Escolas	Efectivos escolares			
			1975	1980	1985	1990
1	Cidade de Maputo	Escola Especial nº 1 – Surdos	18	48	45	57
		Escola Especial nº 2- Deficiência Mental (DM)	8	12	20	25
2	Sofala	Instituto dos Deficientes Visuais da Beira	15	45	49	55
		Escola Especial nº 3- Surdos	Sem cadastro			
3	Nampula	Dr. António Aurélio da Costa Ferreira – D M	Sem Cadastro			

Fonte: MinEDH

O terceiro elemento do *modelo de estrutura da deficiência* é a **integração**. Este é o modelo que, nas nossas análises, concluímos que seja o vigente em Moçambique. Partindo dos dados até aqui analisados, começando pelos documentos normativos até às práticas pedagógicas na escola onde foi feita a pesquisa de campo, incluindo os dados coletados por meio de questionários assim como as conversas informais e formais, podemos categoricamente afirmar, que para os objetivos desta pesquisa, em Moçambique caminhamos rumo à Inclusão, porém, estamos ainda na integração.

Se os professores por qualquer motivo, em determinado momento, não podem acompanhar diretamente o trabalho das crianças com deficiência a sua colocação nas salas regulares estará ainda longe de se constituir em inclusão como esclarece Pacheco (2004) ao referir que:

[...] A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos ditos normais não é por si só uma medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por inclusão. A inclusão não se processaria em abstrato, mas passaria por uma gestão diferente de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e

depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a "criança diferente" (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si, como ser social, com os outros. (PACHECO, 2004, p.67).

Podemos daqui depreender que a inclusão é a total colocação de todos os alunos na educação geral que exige com que o sistema se adapte a cada aluno com deficiência onde seus pares não-deficientes aprendem sem preconceito, havendo um compromisso de remover todas as barreiras para a plena participação de todos como indivíduos igualmente avaliados e únicos.

4.2.7 Ouvindo representantes da Educação em diferentes níveis

Nossa direção distrital não vê a inclusão escolar como um programa. A educação inclusiva faz parte de nossa total crença e prática. A nossa missão, na sua totalidade, apesar de inúmeros desafios é de assumir e fazer assumir responsabilidade, juntos com professores das nossas escolas de modo a incluir todas as crianças. Nos guiamos pelo princípio de que [...] “Se inclusão for usada apenas como forma de lidar com estudantes de educação especial, ou simplesmente aqueles que tem certa deficiência nunca realiza nada, será uma utopia.” [T SDEDHB – Entrevista/2018/23/03].

Como refletido nesses comentários, a inclusão de estudantes com deficiência é não apenas uma questão de posicionamento físico de um aluno. A presença de crianças com deficiência nas salas de aula de educação geral deve estimular os educadores a considerar o clima da sala de aula, o currículo, as práticas de ensino e as necessidades dos alunos com diferença de aprendizagem identificada.

Em Moçambique, os estudos sobre as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Básico, sobretudo, aqueles voltados à Educação inclusiva têm estado mormente na superficialidade. O estado mórbido desse cenário pode ser justificado por um lado pelo cronotopo⁸⁶ no qual o movimento das escolas inclusivas passou a pautar na agenda nacional

⁸⁶Bakhtin introduz esse conceito em sua obra ‘The dialogic imagination’ ([1975] 1988), no ensaio ‘Forms of time and of the chronotope in the novel’, definindo-o e revelando a origem do termo. Na sua ênfase refere que “Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente). O que conta para nós é o fato de que ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo (tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria formalmente constitutiva da literatura, não vamos lidar com o cronotopo em outras áreas da cultura” (BAKHTIN, [1975] 1988: 84)

conforme indica o Portal do Governo que tutela o Departamento da Educação Especial onde são indicados os dados sobre os processos da expansão da Educação Inclusiva.

Se por um lado a fraca produção científica é justificada pelo tempo e espaço que mapeiam o movimento da educação inclusiva, por outro lado é justificada pela própria operacionalidade ou praxis⁸⁷. Recentemente os representantes do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano admitiram que o “acesso à educação inclusiva em Moçambique continua insatisfatório” apelando desse modo que [...]“investigadores, juntamente com os intervenientes desta área, são também chamados a estudar e a compreender toda uma complexa realidade dos alunos dentro e fora da sala de aula”. (IN: *workshop* realizado, segunda-feira (16 de Outubro de 2018), em Maputo, sobre a Educação Inclusiva).

Segundo Sortane⁸⁸ (2018), “o maior desafio é promover a educação para todas as crianças, jovens e adultos, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola “sem nenhum tipo de discriminação, garantindo o desenvolvimento de competências, assim como de conhecimentos, habilidades e atitudes que respondam as necessidades do desenvolvimento humano”. (In: *workshop*, MinEdH/*British Council*, 2018).

No Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano (PEDDH, 2012-2016) o MinEdH vem a reconhecer que;

A implementação do conceito de escola inclusiva é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. Uma Educação Inclusiva requer um ensino aprendizagem centrado no aluno. Ao mesmo tempo, é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infra-estrutura da escola. Para promover uma melhor participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, é ainda necessário integrar melhor a abordagem da Educação Inclusiva para a diversidade nas políticas e regulamentos que orientam a (gestão da) Escola e na formação de professores para todos os subsistemas e níveis de ensino. É nesta perspectiva que os três Centros de Recursos para a Educação Inclusiva (CREI) constituem, efectivamente, um laboratório de referência para os processos e estratégias de inclusão escolar, através de cursos modulares, capacitação de professores, mobilização e sensibilização da comunidade, entre outros. Os Centros são multifuncionais, orientados para os níveis primário e secundário, abarcando áreas de formação e de capacitação profissional, serviços de diagnóstico e orientação, produção de materiais, entre outros. (MinEdH, 2012, p. 43).

Apesar de estarmos perante uma realidade plasmada em dados documentados e narrados existe uma indicação de fato da lentidão na produção do conhecimento inerente à

⁸⁷A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (VÁZQUEZ, 2011, p. 70).

⁸⁸Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano (25 Novembro 2016 -2019)

Educação Inclusiva em Moçambique, assim como a quase inexistente legislação directiva e afim. A nossa fundamentação quanto a esta questão é baseada em documentos disponíveis nas diversas plataformas digitais (fica claro que não acessamos aos acervos físicos que possivelmente existam nas universidades e outras instituições de formação e de pesquisa).

As vísceras desta pesquisa residem no fato incontestável de que, só a partir de uma nova visão paradigmática de educação, de escola, de currículo e de sujeito, somos capazes de estabelecer um debate sobre a educação de qualidade para todos nas escolas regulares. Enquanto podermos, procuraremos sempre trazer uma base para uma incursão teórico-crítica no domínio do conhecimento da proposta inclusiva, olhando as práticas pedagógicas como o forte elo de ligação entre as políticas educacionais e as representações sobre a inserção de crianças com deficiência na escola regular, daí o mergulho no cotidiano escolar, e nas idéias dos autores que tratam da questão da deficiência e da Educação Inclusiva na actualidade.

4.2.8 A desejada inclusão

Este é o elemento (quase chave da nossa trajectória) fulcral que nos move em todos os caminhos até aqui experimentados na busca da infinidade das (in)conclusões em torno das políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas dos professores no debates também incertos e inconclusivos sobre a deficiência suas interfaces sociais. Nossas inquietações continuam e sempre irão continuar, isto porque na medida em que pensamos ter abordar diversos aspectos que nos levam a certas conclusões, mais distantes nos encontramos quando defrontados com as experiências e a realidade. Falando desse modo, queremos nos sentir na estrutura social que exclui, integra, segrega e pensa na inclusão. Esta nos parece sempre ser o processo que vem depois de todos os outros, e por essa via, não encontra uma estrutura social preparada para a sua efectivação. Dito de outro modo, a sociedade está mais preparada para todos os processos antes daquele último.

Trata-se de um olhar que perdura já quase duas décadas, porém, revela ainda a realidade de muitos países, sendo que Moçambique não é passivo ao cenário. Por coincidência, a autora analisa igualmente a inclusão no ensino fundamental (básico), fato que a nós também preocupa. Nesse aspecto a autora indica que:

[...] Uma análise desse contexto escolar é importante, se quisermos entender a razão de tanta dificuldade e perplexidade diante da inclusão, especialmente quando o inserido é um aluno com deficiência. É também mais uma possibilidade de apontarmos a razão de se propor a inclusão escolar, com urgência e determinação, como objetivo primordial dos sistemas educativos.

[...] Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 27-30).

Quase em toda vida material, simbólica e social não encontramos a *priori* barreiras sócio-histórico e culturalmente construídas cuja incorporação em pessoas diferentes causa sempre certas e visíveis desvantagens. Falando das práticas pedagógicas dos professores no contexto da educação inclusiva, por exemplo, pensaríamos da seguinte forma: que momento perdura a deficiência cujo atendimento adequado não foi previamente pensado? Claro que esta questão é uma daquelas que provocarão sempre outras.

Os cenários das prioridades (o que se dá e se faz em primeira ordem) são sempre social e histórico, cabendo aos indivíduos a responsabilidade de repensar o que deve/pode ser uma sociedade que se pensa e pensa na diversidade. Até aqui, podemos perceber que não há fórmulas pelas quais a inclusão se deva dar, porém, a existência deve andar em paralelo com a resistência, isto é, a sociedade na sua vida material e simbólica, deve considerar a multiplicidade das formas da sua própria existência e os que são excluídos sobreviverem nos modelos que negociam para sua continuidade.

Quando pensamos nas condições simbólicas para a efetivação da inclusão no contexto educacional, nos emparelhamos de imediato à necessidade de um desenvolvimento de escolas inclusivas e práticas de ensino inclusivas, como centro da qualquer estratégia da educação e das possíveis reformas a serem operadas em todo um conjunto de instrumentos a curto, médio e longo prazos. Que seja uma unidade, multiplicidade de ações a serem movidas, devem visar o conhecimento e compreensão do professor sobre o que envolve a educação inclusiva, possibilitando-os a desenvolver as habilidades necessárias para ajudá-los a incorporar práticas inclusivas em suas salas de aula.

O que temos vindo a observar nas escolas regulares onde devia acontecer a inclusão é a integração. Reiteramos esse posicionamento visto que, estando o aluno com deficiência que comprometa a sua aprendizagem, as escolas, pelos menos conseguem socializa-lo em diversos ambientes, porém, notamos que essa socialização assume uma espécie de tolerância. Como já analisamos nas falas dos professores, trata-se de um sentimento de *pity* para além da competência profissional.

A nossa compreensão não é passiva a de autores e pesquisadores que há muito nos antecedem nestes contextos, Meirieu (2005) *apud* Jesus & Effgen (2012) compreende que;

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (JESUS & EFFGEN, 2012, p.19).

Analisando o posicionamento do investigador francês, Philippe Meirieu, citado pelas autoras podemos ter uma percepção sobre a necessidade que caracteriza a escola básica moçambicana na busca de uma inclusão efetiva. Ao nosso ver, a tal necessidade exigiria que, todas as salas de aula fossem equipadas com as ferramentas, para promover a inclusão, onde todos os alunos pudessem aprender independentemente de suas necessidades ou níveis de habilidade. Sánchez (2005) analisando o surgimento da inclusão e as causas que a promovem indica que:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. (SÁNCHEZ, 2005, p.11).

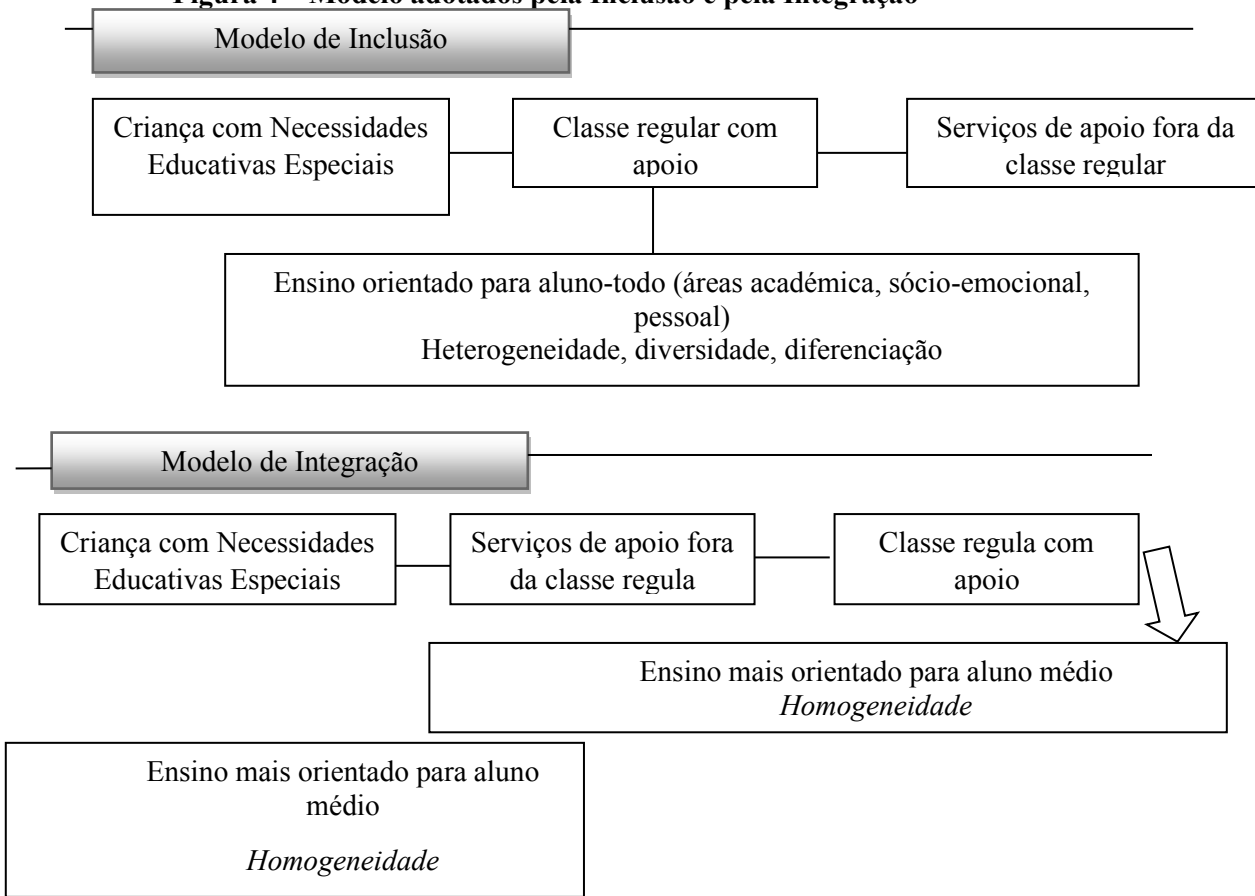
No capítulo IV analisamos detalhadamente sobre as interações em sala de aula como um meio pelo qual o professor e seus alunos e alunos podem criar conhecimentos reconhecendo o outro enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sandri (2014)

A inclusão requer pesquisa constante sobre a melhor forma de interação entre as instituições e seus membros, a fim de garantir uma resposta eficaz às necessidades de reconhecimento e pertencimento e uma valorização do potencial do aluno com deficiência. Portanto, um processo de mudança e capacitação deve ser implementado dentro da comunidade. Cada pessoa envolvida deve se sentir co-responsável e cooperar, dependendo de sua própria experiência profissional específica, a fim de co-construir uma comunidade educacional na qual todos possam aprender de acordo com seu próprio potencial em um relacionamento mútuo construído sobre o respeito. (SANDRI, 2014, p.95).

Correia (2006, p.255) nos ajuda a perceber esquematicamente as diferenças entre a integração e inclusão, embora reconheça que existe uma continuidade educativa no que concerne ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais por razão de certa deficiência, os modelos representativos se configuram diametralmente opostos.

Figura 4 – Modelo adotados pela Inclusão e pela Integração



Fonte: Correia (2006, p.255)

Fonte: Adaptado de Correia (2006)

De acordo com Correia⁸⁹, se por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos *diretos* para alunos com deficiência fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios dentro da sala de aula, e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular. Verifica-se, assim, que no caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um *todo*, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – *académico, sócio-emocional e pessoal* -, tendo por base suas características e necessidades. A classe regular, torna-se deste modo, um espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter em conta. Não há lugar para a homogeneidade, caso do modelo integrador, em que o ensino parece mais orientado para o aluno médio e em que o dito aluno com deficiência parece estar sempre a receber serviços de apoio, mais diretos do que indiretos, fora da classe regular, mesmo quando sua problemática não o exige.

Embora o autor analise um contexto diferente de Moçambique, achamos pontual trazer aqui estes modelos por se mostrarem necessários para a compreensão dos contornos e desafios da Educação Inclusiva pelos quais o nosso país deve passar e ainda nos constituem um caminho por trilhar. É inegável que a existência de um profissional de apoio na sala de aula regular em contexto da educação inclusiva seja uma necessidade pontual capaz de tornar as práticas pedagógicas mais próximas das necessidades dos alunos e consubstanciando por essa *praxis* as políticas de educação no mesmo contexto.

O pesquisador moçambicano Sunde (2018) analisa essa necessidade no contexto do nosso país apontando que,

Outro profissional indispensável no estudo comportamental e nos níveis de assimilação dos conhecimentos é o psicólogo e/ou profissional de saúde. Estes trabalham com os transtornos e algumas perturbações que os pais, os professores e a comunidade em geral têm dificuldade de discriminar. Assim a escola, em coordenação com as direções distritais, provinciais e ministeriais, deve criar condições de integração do psicólogo com o serviço da aprendizagem das crianças. No entanto, apesar de Moçambique formar Psicólogos Escolares, Psicólogos Educacionais e outros profissionais afins, não explora essas potencialidades. Nas escolas, os professores trabalham sem apoio algum para análise comportamental. Portanto, a inclusão escolar de crianças com NEE deve ser apoiada com profissionais que conhecem aspectos comportamentais. (SUNDE, 2018, p.48).

Como é notável, a dura realidade que caracteriza a educação inclusiva em Moçambique está imbricada aos múltiplos fatores, culminando com a não escolaridade efetiva

⁸⁹Ibidem

dos alunos com deficiência, embora se encontrem integrados nas escolas, fato que os põem em risco de fracassos, quer de ponto de vista de capital sócio-cultural assim como económico.

4.2.9 Práticas pedagógicas colaborativas para e na inclusão

A ação colaborativa que parte da perspectiva sócio-histórico-cultural, fruto dos trabalhos de Vigotski (1896-1934) e seus seguidores Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977) é uma das mais indicadas para o desenvolvimento relacionado com a aprendizagem e vice-versa. Colocamos este movimento binário partindo do pressuposto de que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas, são dois processos que estão em complexas inter-relações conforme explica Vigotski:

[...] A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001, p.334).

Ao trazermos esta perspectiva neste ponto antes de apresentarmos os dados sobre o que responderam os participantes, tencionamos em breve trecho trazer na nossa pesquisa a importância do ensino colaborativo nas e para situações da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais por razão de uma determinada deficiência que compromete a sua aprendizagem, assim como a sua efetiva inclusão na sala de aula regular, muitas das vezes sob tutela de único professor, que por vezes tem pouca ou nenhuma colaboração com outros professores (que para nós o mais defensável seria com professores que tenham uma formação para AEE).

Este eixo interpretativo é baseado nos dados dos questionários respondidos pelos participantes, tal como analisamos os outros. Seria por enquanto, o último a ser analisado no presente capítulo. A sua pertinência neste trabalho é justificada a partir da necessidade que temos enquanto pesquisadores, de trazer propostas que possam ser úteis nos contextos da Educação Inclusiva em Moçambique, visto que, como, já nos referimos antes, o país conta até

o presente momento com poucos estudos nessa área, o que para nós, para além de privilégio e constitui em um desafio.

Com a questão colocada conforme a tabela 13, pretendemos perceber como os 129 participantes da pesquisa pensam a possibilidade da inclusão da criança com deficiência e que por essa condição, possivelmente tenha uma necessidade educativa especial.

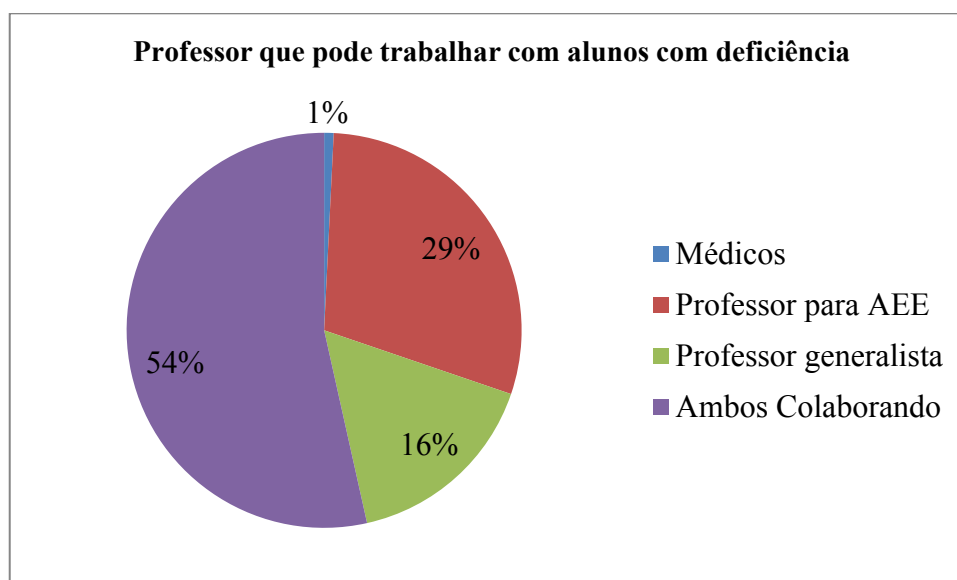
Tabela 13 – Qual professor pode trabalhar com alunos com deficiência

Entre médicos e professores com formação para AEE e professor generalista, quem pode melhor ensinar a pessoa com deficiência na escola regular?							
Médicos	1	Professor para AEE	38	Professor generalista	21	Ambos colaborando	69

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados junto aos participantes

Os dados nos direcionam a percebermos que a maior parte dos participantes acreditam no ensino colaborativo para situações da inclusão de crianças com necessidades especiais que tenham alguma necessidade educativa especial ou um atendimento diferenciando numa sala do ensino regular. A descrição é feita a partir do gráfico 8.

Gráfico 7 – Qual professor pode trabalhar com alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados junto aos participantes

Em total de 129 participantes, apenas 1% entende que a escolaridade das crianças com deficiência e que por conta dessa, tenham necessidades educativas especiais, devem ser educadas ou ensinadas por médico. Em seguida, 38 participantes, correspondendo a 29%

atribuem essa responsabilidade aos professores que têm uma formação em atendimento educacional especializado (AEE). A terceira variável é referente aos professores generalistas. Para efeitos da nossa pesquisa, consideramos professores generalistas aqueles que foram formados sem nenhuma especialização, independentemente da duração do seu curso e instituição formadora, mas que no seu curso. Para uma explicação exaustiva sobre as carreiras e categorias profissionais docentes em Moçambique, apresento em seguida um quadro criado pelo Decreto nº 54/2009, de 8 de Setembro, que revoga o Decreto nº64/98 de 3 de Dezembro.

Tabela 14 - Carreira docente actual

Carreira / Categoria		Requisitos de qualificação
Docente N1	A	Ser licenciado numa área da educação ou num curso técnico-profissional, ou equivalente; ou com especialização em educação de infância e/ou no atendimento a crianças com deficiências físico-mentais ou em educação de adultos; ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada à formação de professores (Licenciado sem formação psicopedagógica).
	B	
	C	
	E	
Docente N2	A	Possuir bacharelato numa área da educação ou num curso técnico-profissional; ou com especialização em educação de infância e/ou no atendimento a crianças com deficiências físico-mentais ou em educação de adultos; ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada à formação de professores (Bacharel sem formação psicopedagógica).
	B	
	C	
	E	
Docente N3		Possuir o nível médio do subsistema de formação de professores ou um curso médio técnico-profissional; ou formação de professores com especialização em educação de infância e/ou no atendimento a crianças com deficiências físico-mentais ou em educação de adultos; ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada à formação de professores (Médio sem formação psicopedagógica).
Docente N4	Única	Possuir como habilitações mínimas o nível básico do subsistema de formação de professores ou um curso básico técnico-profissional ou equivalente; ou de formação de professores com especialização em educação de infância e/ou no atendimento a crianças com deficiências físico-mentais ou em educação de adultos; ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada à formação de professores (Básico sem formação psicopedagógica).
Docente N5	Única	Possuir como habilitações mínimas o 2º Grau do curso de formação de professores ou um curso elementar técnico-profissional.

Fonte: MINEDH (2017, p.102)

Como podemos ver, em Moçambique a habilitação para trabalhar com a infância, crianças com deficiências físico-mentais observa apenas os requisitos mínimos apresentados no quadro acima, porém, não temos até aqui indicação alguma sobre a Educação Inclusiva, o que pressupõe que os professores podem trabalhar contando apenas com as suas habilitações, sem no entanto esperar uma formação específica para o efeito da inclusão, salve o caso daqueles que a tiveram, porém, até aqui, não tivemos dados de professores especialistas enquadrados em escolas regulares para fazer face à demanda da inclusão tal como alerta Sunde (2018).

Continuando com a interpretação dos dados do gráfico 7, nota-se que 21 participantes, correspondendo a 16% do total, apontam a responsabilidade da inclusão para os professores generalistas enquanto a maior percentagem (54%) representando 69 participantes entende que a inclusão é possível com a colaboração das diferentes categorias e carreiras profissionais.

VALLE & CONNOR (2014, pp.178-179) apontam vários benefícios do ensino colaborativo em equipe. Os autores apresentam diversos benefícios sobre as ações colaborativas, porém, nos limitamos indicar apenas algumas.

O primeiro benéfico apontado pelos autores é a *“oportunidade de trocar conhecimentos entre os professores generalistas e os professores com especialização”*. Para os autores, “ambos os professores são capazes de entender os pontos fortes e competências um do outro. Conforme as séries avançam, os professores da educação geral são, muitas vezes, especialistas em uma matéria. Os educadores especiais, por sua vez, ajudam os educadores gerais a personalizar o conteúdo às necessidades particulares dos estudantes.

2. *Mais tempo para focar no conteúdo e menos para problemas individuais.* Alguns professores gostam da possibilidade de focarem principalmente no conteúdo de seu ensino e serem “liberados”, por um período de tempo, das demandas individuais. O educador especial pode circular e ajudar todos os estudantes conforme for necessário.

3. *O dobro de oportunidades para auxiliar os estudantes*

Do mesmo modo, ambos os professores podem estar sempre disponíveis para ajudar a todos os estudantes. É imperativo que os sentimentos iniciais de “seus alunos” e “meus alunos” sejam dissipados e adote-se o conceito de “nossos alunos”.

4. *A assistência a estudantes não identificados que precisam de mais ajuda*

Frequentemente, os estudantes sem deficiência precisam de ajuda. Todas as salas de aula têm estudantes que recebem rótulos variados como “alunos lentos”, “em risco” ou “preguiçosos”, que se beneficiam de diferentes níveis de apoio baseados em uma variedade de

fatores, que incluem estilos de aprendizagem, formato de ensino, conteúdo, interesse pessoal, e assim em diante.

5. *A oportunidade de se tornarem mais preparados para ajudar os estudantes com deficiência.* A colaboração dá aos professores da educação geral a oportunidade de observar como os educadores especiais vêm, interagem com, ensinam e avaliam os estudantes com deficiência.

4.2.10 Reflexões procedentes do quadro de análise da deficiência e possibilidades de inclusão escolar

Tal como procedemos no capítulo IV, onde apresentamos dados e reflexões em torno dos *modus operandi* e *faciendi* dos professores, no que diz respeito às suas práticas pedagógicas, tomamos como nossa *praxis* a apresentação de notas finais que vão “encerrar” o presente capítulo que objectivou trazer dados sobre a deficiência e as possibilidades de inclusão escolar das crianças que por motivos da sua condição física, psicológica, social e cultural experimentam dificuldades para sua escolaridade em classes das escolas regulares em Moçambique.

Nossas ponderações continuam sendo abertas para futuros debates, críticas e até, possibilidades de retorno e continuidades para outras pesquisas, que pela natureza da dinâmica das ciências sociais e humanas, não serão em momento algum novas, podendo apenas incorporar diferentes abordagens, tal como o fizemos, continuando com profundo desígnio de prosseguir, mas reconhecendo que toda narrativa tem seu desenlace, nos é oportuno seguir a ordem da escrita.

A deficiência enquanto um conceito social e culturalmente construído e institucionalizado, circula, entrecruza e se cristaliza continuamente em nosso mundo cotidiano, desafiando teorias e práticas dos sujeitos em suas interações, em tempos e espaços previsíveis e inimagináveis. Foi o que a nossa pesquisa nos possibilitou apreender, a partir dos contextos diversos, sendo de destacar: escolas, bairros, entidades directivas (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia, Instituto de Formação de professores para Ensino Básico. Em todos estes espaços encontramos pessoas que os representam enquanto instituições sociais ao serviço da Educação Pública e Privada.

O contato e interação com diferentes extractos sociais, não foi mera coincidência, foi pois uma definição de grupos alvo com quais contamos para convergir, divergir e buscarmos

soluções teoricamente válidas para a construção de práticas e a materialização das políticas públicas educacionais em contextos da educação inclusiva. Sendo essa a nossa maior preocupação, ouvir dos que no seu cotidiano pensam a e na educação para todos, foi indiscutível perceber deles como nesses *todos* cabem as possibilidades da escolaridade de crianças com deficiências, embora, nos desgastamos em repensar, se realmente, trata-se de fato de crianças com deficiência ou com impedimentos, mas nos guiamos na guisa comum para diminuir possíveis ruídos na comunicação com os participantes na pesquisa.

Se a nossa pesquisa fosse de ciências puras, de certeza que o reducionismo científico iria ser inevitável, mas, tratando de uma pesquisa social, enveredamos por multiplicidade teórica que nos possibilita pensar um problema que tem uma multiplicidade de interpretações, daí que, para além de observar as práticas pedagógicas dos professores, estabelecer diálogo, entrevista-los, seguimos a pesquisa com questionários cujas respostas aproximam-se aos nossos objetivos. Essa é a riqueza que atribuímos à pesquisa social emparelhada em ciências humanas.

Laville & Dionne (1999, p.139) questionam se “é importante a pesquisa experimental em ciências humanas”? Na sua percepção, “raros são os trabalhos que podem respeitar seus cânones, pois não se pode permitir a manipulação de seres humanos como partículas de matéria ou ratos de laboratório. Além disso, e apesar da eficácia real dos instrumentos matemáticos, grande parte dos fenômenos humanos não podem ser medidos de maneira significativa e conservar sua riqueza”.

Nos sentimos seguros pelo caminho que seguimos para a produção científica dos resultados apresentados e discutidos neste capítulo, primeiro porque representam com justeza a complexidade que caracteriza a deficiência enquanto uma representação social assim como a sujeito tido como deficiente na mesma categoria representacional. Em todos os ângulos que esse fato social é visto, traz suas tenuidades e densidades, sendo que, não há fórmulas que cabem para discuti-lo, contudo, existem possibilidades de fluidez de ideais que daí advêm.

A *prior* parece estarmos perante uma invisibilidade social dos sujeitos preteridos dos processos de escolaridade, que em outros momentos, ocupam o cerne da nossa pesquisa, mas reiteramos que não estão invisibilizados, pois, aqui nos ocupamos em analisar como seus representantes lhes dão sentido e significado no seu mundo e existência próprios, enquanto seres comuns, embora social e culturalmente estereotipados. Lembramos que no capítulo sobre o “percurso metodológico” as crianças estão no leme da abordagem, suas vozes trazem outras interpretações em torno da problemática pesquisada.

Reconhecemos essa quase (aparente) invisibilização das crianças neste capítulo, que se aproxima ao adultocentrismo⁹⁰, pode em alguns casos comprometer a compreensão das análises por parte dos leitores, assim sendo, esclarecemos que elas enquanto uma categoria geracional⁹¹ exercem uma capital importância nas decisões que sobre elas são tomadas, tal como a do direito à escolaridade, independentemente da sua condição física, psicológica, social, etc. É nesta senda que analisamos, por exemplo as causas que seus representantes, doravante, participantes na pesquisa, apontaram como determinantes da sua não escolaridade ou ingresso tardio na escola, ao que foram apontadas uma variedade, o que para nós significa ainda a multiplicidade do fato em análise neste capítulo (deficiência e escolaridade).

A pertinência deste capítulo reside no fato de agregar diversos elementos que se interligam, para compreendermos os contornos das políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva, cuja materialização ao nível das escolas pode ser avaliada a partir das práticas pedagógicas dos professores, porém, o caminho para esse alcance deve ser trilhado interdisciplinarmente, tal como já nos referimos. Foi esse o movimento que nos propusemos em estabelecer, ao enveredar na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, entendemos que as interações sociais são fundamentais para a construção e desenvolvimento da criança com deficiência e que, a mesma não pode se constituir em impedimento para a sua escolaridade, na medida em que o seu carácter biológico é sócio-culturalmente transmutável, bastando para o efeito a disposição de diversos meios compensatórios.

Buscamos igualmente na História Social e na Sociologia fundamentos teóricos que nos possibilitaram compreender como a deficiência é socialmente construída e institucionalizada sobre os sujeitos enquanto integrantes da sociedade, como entende Kassar (2000):

As pessoas constituem-se na sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da sociedade tornam-se parte dos próprios sujeitos. Ao participar das experiências socialmente/historicamente constituídas/ vivenciadas, a pessoa apropria-se dessas experiências. No entanto, nesse processo de “constituição do sujeito” há a multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos elaborados, das relações socialmente instituídas. A produção social, que é coletiva, é diversificada e múltipla em seus sentidos, em suas formas. (KASSAR, 2000, p.52).

Seguimos outras abordagens que foram decisivas para a compreensão da deficiência em suas interfaces sociais, tal como as do VALLE & CONNOR, (2014, p.122) que interpretam o mesmo fato segundo Modelo médico e Modelo social. Estes nos ajudaram a

⁹⁰É a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância. (cf. Sarmento, 2008, p.20).

⁹¹A geração é um conceito relacional, através do qual se produzem as posições assumidas pelas crianças e adultos. O ponto importante é que a perspectiva geracional é indispensável para chegar a um consenso sobre a natureza da relação. (cf. QVORTRUP, 2010, p.638).

compreender o pensamento dos participantes no que diz respeito às suas decisões em matricular ou não a criança com deficiência considerando as suas características individuais, assim, como olham para as condições sociais em que a mesma está inserida, quer na família, na comunidade, assim como na escola. Na abordagem das políticas públicas analisamos como as mesmas se desdobram até às escolas, sem deixar de lado a questão da formação de professores que é fundamental para as melhores práticas inclusivas na sala de aula.

É recorrente que a inclusão seja acompanhada pela formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos alunos com deficiência, desde creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições e esse facto deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. De acordo com Garcia (2013, p.102) não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.

Analisando como a inclusão é reforçada em Brasil, país que me acolheu durante o curso de doutorado, encontro certa similaridade com Moçambique. A partir das pesquisas feitas por Garcia (2013, p. 109) depreende-se que “a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolaridade de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso”.

Na figura onde apresento o “modelo de estrutura da inclusão” explico como a inclusão em meu país vem se pautando, encontrando-se neste momento na fase de integração. Assim considero a partir da pesquisa por mim feita assim como a partir dos dados nacionais que indicam a existência de um número elevado, 64,4%, de PcD fora da escola, inexistência de um programa de incentivo e sensibilização para o acesso à educação de PcD, fraca capacidade de atendimento nas escolas a pessoas com deficiência e elevada percentagem de professores em exercício que não possui habilidades para atender alunos com deficiência. (MOÇAMBIQUE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio estas considerações finais por relembrar os objetivos que nortearam a pesquisa. Primeiramente, procurei identificar a estrutura atual do Sistema Nacional do Ensino em Moçambique para apreender seu funcionamento e possíveis desdobramentos para a inclusão nas escolas, especialmente, da rede pública de ensino. Outro objetivo a ser destacado foi o mapeamento das políticas de inclusão escolar voltadas para crianças com deficiência no ensino básico em Moçambique. Foram identificadas as escolas que funcionam especificamente com a educação inclusiva. E, finalmente, analisamos a formação de professores para o Ensino Básico em Moçambique e a atuação docente nas escolas de ensino regular. Cabe destacar que balizamos a análise dos dados a partir dos aportes teóricos e metodológicos realizados por Vigotski, especialmente àqueles nos quais o autor denominou como estudos defectológicos.

O problema da criança com deficiência e difícil de educar ocupou um importante lugar na nossa pesquisa. Com base nos diversos apontamentos apresentados, constatei que o trabalho pedagógico com crianças com deficiência e difícil de educar vem sendo desenvolvido na última década, apesar de ainda se constituir em um grande desafio para a realidade de Moçambique. Alguns estudos aqui analisados consideraram que o abandono de crianças com deficiência muitas vezes é resultado de fatores sócio-econômicos. O acesso à escola, por exemplo, constitui-se em obstáculo que impede a inclusão das crianças com deficiência.

Outra constatação que destacamos se refere às condições das escolas, especialmente, nas periferias de Maputo. As classes com grande número de estudantes e o fato de que a escola aqui investigada, por exemplo, não ter salas de aula para acolher todas as crianças, não só amplia o desafio para os professores, como gera um outro tipo de exclusão, resultando no abandono escolar. Assim como afirmamos no texto da tese, o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiências está condicionado socialmente em dupla forma, de acordo com Vigotski. A limitação biológica não é maior do que a limitação social, cultural e histórica. A realização social do defeito é um aspecto do condicionamento do desenvolvimento. A orientação social para a adaptação às condições do meio, podem ser criadas, compensando e superando a limitação biológica. A questão é que muitas vezes a expectativa escolar considera um parâmetro ideal de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para Vigotski, a partir das relações sociais, da cultura, as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educativas podem se

transformar, podem constituir processos compensatórios. As capacidades de cada pessoa, em suas singularidades, são mobilizadas, superando os supostos déficits. Nesta abordagem não é só a criança com deficiência que se beneficia, mas todas as outras crianças, uma vez que, em grupo, aprendem a trabalhar suas diferenças, conhecendo cada qual as suas limitações e potencialidades.

As investigações ancoradas em Vigotski abrem possibilidades de reeducação através da influência pedagógica na criança dificilmente educável, integram uma base conceitual e metodológica passível de ser implementada em todas as práticas educacionais.

Realizar esta pesquisa se constitui em possibilidade. Discutir a questão da inclusão em Moçambique expõe um entrave a ser superado. Há a necessidade de discutir tanto a legislação, quanto às questões necessárias a serem superadas para que as escolas reflitam e constituam políticas efetivas, que garantam a inclusão de crianças com deficiência.

Pude vivenciar a realidade dos professores, na condição de pesquisador e colega professor. São profissionais que são desafiados cotidianamente, que buscam formas de superar as dificuldades dos alunos e empreender projetos pedagógicos. Entretanto, muitas destas dificuldades poderiam ser superadas a partir de uma formação inicial que garantisse fundamentos e teóricos e metodológicos na perspectiva da inclusão escolar. Indicamos, também, que a formação continuada inclua os estudos sobre a deficiência e sobre as dificuldades de aprendizagem. Em um país que tem cerca de 78.614 de crianças com deficiências variadas presentes no seu sistema educativo moçambicano, a formação inicial e continuada exige atenção específica para superação desta realidade.

Consideramos que há sempre um tensionamento entre as práticas e as políticas educacionais. A prática pedagógica pressupõe, uma formação que contemple a educação inclusiva. Além disso, há sempre uma distância entre a proposição e a implementação das políticas (e há que se destacar, nem sempre são garantidas as condições para que as políticas se instituem nas escolas).

Nossa pesquisa apresenta indicadores de que os professores e as escolas se mobilizam para realizar práticas inclusivas que ainda não estão garantidas em lei. Destacamos a importância de atitude reflexiva dos professores, sobre a prática da inclusão. Tais fatos só comprovam o exercício hercúleo destes profissionais e instituições. Entretanto, a política precisa ser nacional, garantida por lei, com condições objetivas para que se efetive na escola.

Consideramos, também, a necessidade de formação específica, que possibilite aos professores, o trabalho com crianças cegas, mudas, e com outras deficiências. Em países como Brasil, pudemos comprovar ações governamentais, tais como salas de apoio, escolas

pólo, nas quais as necessidades específicas são apoiadas por profissionais especializados, que mobilizam e garantem a aprendizagem de crianças cegas, surdas etc.

O contexto escolar da educação inclusiva, entretanto, vai para além das deficiências fisicamente visíveis. A produção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas inclusivas é um imperativo para nós pesquisadores. Acreditamos que toda prática tem uma teoria e isso inquerde de fato uma pesquisa que traga à tona as possibilidades e abordagens sobre os contornos da educação inclusiva. Consideramos que a prática implica em posicionamentos políticos e éticos. A intervenção do professor, da escola, pode garantir, efetivamente, a inclusão.

A abordagem Histórico-Cultural de Vigotski permite uma compreensão distinta, possível, desafiadora, viável das práticas pedagógicas dos professores no contexto da educação inclusiva. É uma saída que pode munir, praxiologicamente, os professores e equipe técnica escolar, de modo que percebam a importância das relações sociais em sala de aula, na escola, de modo que seus alunos se apropriem do conhecimento, transpondo estigmas culturais e socialmente criados sobre as suas diferenças e especificidades psicofísicas, usando por exemplo a lei da dupla estimulação.⁹²

No concernente às políticas voltadas à inclusão, encontrei certa timidez (se assim posso designar) quanto à sua materialização visto que, seu alcance ainda se constitui em desafio, começando pela formação de professores, criação de condições materiais que garantam a permanência dos alunos com deficiência.

O governo de Moçambique continua empreendendo esforços no sentido de garantir o direito constitucional de proporcionar a educação básica gratuita a todos moçambicanos, independentemente da sua condição física, psíquica, condição racial, cor da pele, afiliação religiosa, política e grupos étnicos. Este rumo promissor precisa de ser acompanhada de ações concretizadoras na formação inicial e continuada de professores, preparando-os teórica e praticamente na perspectiva da educação inclusiva. Aliado a esta ação, deve seguir a construção de salas de aulas e respectivo apetrechamento para que todas as crianças estudem sem maior exposição aos fenômenos naturais, como é o caso das chuvas, dias de ventos fortes, dias de frio, dentre outros. O direito à educação exige investimento efetivo, escolas com condições reais de matrícula e permanência das crianças.

⁹²Método que se desdobra dos pressupostos proposto por Vigotski se caracteriza como um movimento de intervenção com foco no desenvolvimento da ação voluntária e intencional mediante a oferta ao sujeito de uma dupla série de estímulos – sensíveis e verbais – que operam como objetos mediadores de uma tarefa.

Não tiramos o mérito aos atuais esforços que vêm sendo empreendidos, porém chamamos a atenção sobre a necessidade de materialização das políticas públicas educacionais assim como a garantia dos direitos constitucionais que muito dependem da disponibilização dos recursos humanos e materiais para que se efetivem.

A sociedade moçambicana num todo, precisa compreender que a inclusão de pessoas com deficiência na escolaridade é uma necessidade igual a tantas outras, como por exemplo, a de ter acesso a segurança, alimentação, saúde, emprego, dentre outras. A existência de uma legislação sobre os direitos de pessoas na condição de deficiência carece de um acompanhamento de todos nós, principalmente considerando que essa condição pode ser, para além de congénita, adquirida em circunstâncias imprevisíveis, daí que o interesse deve ser abrangente.

Me atendo no foco da minha pesquisa e em função dos fatos observados na escola que constituiu o campo, não há dúvida sobre a urgência de se ter um pessoal docente que tenha atualizadas suas práticas pedagógicas favoráveis às condições dos estudantes com deficiência. Neste âmbito, de forma estrutural o governo moçambicano deve assegurar cursos e recursos que propiciem a formação inicial e contínua do corpo docente. Como já me referi ao longo do texto, a deficiência pode ser uma incapacidade fora do corpo dos sujeitos, estando atrelada aos modos como a sociedade se organiza para proporcionar o fácil acesso aos serviços públicos e privados por todos seus membros.

Reiteramos que estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança com deficiência continuam sendo uma atualidade carregada de possibilidades de mudança do cenário de exclusão das crianças com deficiência, porém, sua apropriação vai além de leituras e textualidade, precisando de enquadramento nos cursos de formação dos professores e até na elaboração de políticas públicas educacionais, fato que pode trazer aos professores moçambicanos uma base teórica para as suas práticas de atendimento aos desdobramentos da inclusão.

Meu posicionamento (não final) quanto às políticas públicas educacionais voltadas à questão da inclusão é que as mesmas carecem de uma ação notável em todos os níveis de ensino, desde a educação da infância até o ensino superior, com vista a garantir a educação e formação do cidadão moçambicano, evitando deste modo a exclusão nas suas diversas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Harold P. & DICKEY, Frank G. *Princípios básicos de prática de ensino*. São Paulo: Editora Fundo de Cultura, 1965.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAJTÍN (VOLOSHINOV). *¿Qué es el lenguaje?* Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, Adriana y BLANK, Guillermo. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- BAKHTIN, M (V. N. Volochínov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Editora Huritec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Forms of time and of the chronotope in the novel*. In: BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: four essays*. Trad. Caryl Emerson, Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, [1975] 1988, p. 84 a 258.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BANCO MUNDIAL - *Indicadores de Prestação de Serviços de Moçambique/ Educação*. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Selva Maria Guimarães. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotski*. UFSCar, 2009.
- BLOOM, BS; HASTINGS, T & MADAUS, G. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira; 1983.
- BORTOLOTTI, Nelita. *Memórias e criação nas relações dialógicas de professores em formação*. *Línguas & Letras*, v. 18, n. 39, p. 6-28, 2017.
- BORTOLOTTI, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BOURDIEU, P. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: MICELI, S. (Org.). *Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-230.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros – os estudantes e a cultura*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: BOURDIEU, et.al (Orgs.). *A miséria do mundo..* 7. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Pp. 481-490.
- BUENDÍA, Miguel. *Os Desafios da Leitura Desafios para Moçambique*. 2010.
- BUQUE, Suzete Lourenço. *Papel Pedagógico do Tutor na Formação de Professores Primários em Exercício: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 2006.

- BUQUE, Suzete Lourenço. *Papel Pedagógico do Tutor na Formação de Professores Primários em Exercício: Um Estudo de Caso*. PUC-SP, 2006.
- BUSCAGLIA, Leo F. *Os deficientes e seus pais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CHAMBAL, Luís Alfredo. *A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de Doutorado. PUC/São Paulo, 2012.
- COLL, César & MIRAS, Mariana. *A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem*, 1996. Pp. 265-297. In: COLL César, PALÁCIOS Jesús e MARCHESI Álvaro. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Volume 2. Editora Artes médicas sul Ltda. Porto Alegre, 1996.
- COLONA, Elena. *“Eu é que fico com a minha irmã” Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Tese de Doutorado. Uminho, 2012.
- COLONA, Elena. *O lugar das crianças nos estudos africanos: reflexões a partir de uma investigação com crianças em Moçambique*. UNISUL, Tubarão, v. 2, n. 2, p. 3-23, Jul./Dez. 2009.
- CORCINI, Marli Aparecida Casprov. *EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA: UMA ABORDAGEM CRÍTICA ATRAVÉS DE GRUPOS DE DISCUSSÃO*. Paraná 2016.
- CORREIA, Luís De Miranda. *Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*. INNOVACIÓN EDUCATIVA, n.º 21, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011: pp. 91-106.
- CORREIA, Luís De Miranda. *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*. *Análise Psicológica*. 2004. , vol.22, no.2, p.369-376.
- CORREIA, Luís. de Miranda. *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. Pp.238-274.
- COSTA, Maria Helena. et al.. *A tabela de Flanders como ferramenta para observação da Interação verbal professor-aluno*. *Scientia Plena* 8, 124801 (2012). Disponível em <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/1274/645>. acesso em 09 de setembro de 2019 as 18:36 horas de Brasília.
- DAINEZ, Débora & SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski om Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência*. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf>. acesso em 03 de outubro de 2019 as 20:37 horas de Brasília.
- DAY, Christofher. *Formar Docentes*. Narcea, S. A. De Ediciones, Madri - Espanha, 2005.
- DIAS, Maria Isabel Correia. *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto, 1994. p.4. Acesso em 23 de julho de 2018. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.
- DONACIANO, Bendita. *A formação de professores primários em Moçambique. Desenvolvimento da competência docente durante o estágio no modelo de 10^a+1+1*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /Universidade Pedagógica Moçambique, 2006.
- DONACIANO, Bendita. *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)*. PUC-SP, 2006.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. *RESENHAS*. PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005, 301 p. *Rev. Bras. Educ.* vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008. Aceso em

- 23 de Julho de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300013.
- FERREIRA, M. G. *Psicologia educacional. Análise crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRA, Vanja. *Educação Física Adaptada*. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2010.
- FIGUEIRA, Emilio. *Introdução Geral à Educação Inclusiva – São Paulo : Figueira Digital/Agbook, São Paulo. 2019.*
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 27 ed. tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FRANÇA, Cyntia Simioni e PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Formação de Professores: Possibilidades que se Configuram no Trabalho com Memórias e Narrativas*. In Rev. Ens. Educ. Cienc.Human., Londrina, v. 17, n.4, p. 310-316, 2016.
- GAI, Daniele Noal & NAUJORKS Maria Inês. *Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência*. Rev. Editorial, Vol. 31 - No. 02. Rio Grande do Sul. 2006.
- GARCIA, Raquel de Araújo Bonfim. *Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia escolar à luz da teoria histórico-cultural*. UEM 2016
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.
- GOFFMAN, Erving. *Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. *O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008)*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 37-57, mar. 2018.
- GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer & LOPES, Paula Helena. (Orgs.) *ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: anticapacitismo e emancipação social*. Editora CRV Curitiba – Brasil, 2020.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34 ed. Porto Alegre: Medição, 2018.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 34 ed. Trad. Luiz Repa. São Paulo, 2003.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário*. Maputo, 2012.
- INDE/MINEDH. *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. INDE, Maputo, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) - *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação*, Maputo, 29 de Abril de 2019.
- JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões*. pp. 17-25. In.: MIRANDA, Theresinha Guimarães & GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* (Orgs.) EDUFBA, 2012.
- JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. *Fundamentos do Ensino Inclusivo*. 1999. pp. 21-34. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a04v2050.pdf>.

- KÖRNER, Ingrid...[et al.] (Eds.) *Towards of Inclusive Education - Examples of good practices of Inclusive Educations*. Published by Inclusion Europe. 2015.
- LATERMAN, Ilana & SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *Que os professores perguntem, testem e brinquem*. 2017. pp. 117-136. In.: SCHLINDWEIN, Luciane Maria, LATERMAN, Ilana, PETERS, Leila (Orgs). *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. - Florianópolis: NUP, 2017.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEMOS, Felipe. *A questão epistemológica do pesquisador que pesquisa dentro da sua organização*. 2017. In.: III INTERPROGRAMAS – XVI SECOMUNICA DIVERSIDADE E ADVERSIDADES: O INCOMUM NA COMUNICAÇÃO UNIV ERSIDADE CAT Ó LICA DE B R AS Í LI A - B R AS Í LI A , DF - 21 e 22 / 0 9 / 2 017. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/AIS/article/download/9179/5505>. Acesso em 04 de Setembro de 2019 as 21:23 (Horas de Brasília).
- LEONTIEV, Aléxis. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación. 1983.
- LEONTIEV, Aléxis. *Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental*. In.: LEONTIEV, Aléxis [et al.]. *Sociologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. pp. 87-105.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Vigotski*. 2010. pp. 21-38. In.: VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos. ed. 11ª São Paulo: ícone, 2010.
- MACEDO, Rosa Maria. *A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer?* Cad. Pesg., São Paulo, n.91, p.62-68, nov. 1994.
- MAGALHÃES, Rita De Cássia Barbosa Paiva. *CONSTRUINDO UM OLHAR MULTICULTURAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES*. (UECE/CED), 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?* — São MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MATOS, R. S. *Manual de Critérios para a Elaboração das Políticas Públicas*. 2019. São Luís, 2019.
- MEC - Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB). DINEG/MEC – Moçambique, 2008.
- MEDEIROS, Marcelo & DINIZ, Debora. *A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento*. Brasília, 2004.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/09/R ELATORIO-WARNOCK.pdf>.
- MINEDH - A ESCOLA É NOSSA! Plano Operacional, 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019. Maputo, 2015.
- MINEDH. *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015*. (MINEDH), Maputo – Moçambique, 2017.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. *O atendimento educacional especializado - AEE em sala de recursos: Desafios entre as políticas e as práticas*. In. MIRANDA, Theresinha Guimarães

- e FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs). *Educação Especial em contexto inclusivo. REFLEXÃO E AÇÃO*. Salvador: EDUFBA, 2011. pp. 93-107.
- MOÇAMBIQUE - Resolução n.º 40/2020: *Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*.
- MAIOLA, Carolina dos Santos. *Práticas inclusivas na escola: O que os alunos têm a dizer sobre isso?* FURB, 2009.
- MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. *Hipóteses sobre a nova exclusão social*. Cadernos. CHR, n.º 21, Salvador, 1994. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18772/12144>. Acesso em 11 de outubro de 2019 (16:31 horas do Brasília).
- NGOENHA, Severino E. & CASTIANO, José P. *PENSAMENTO ENGAJADO: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*. Editora EDUCAR - Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências (CEMEC)/Universidade Pedagógica. MAPUTO, 2011.
- NHAPAUOLA, Gildo António. *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Universidade do Minho, Portugal, 2014.
- OMS - *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo, 2012.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. *Escolaridade: Práticas Sociais, Culturais e Pedagógicas - fragmentos de uma realidade seletiva*. 2010, pp. 89-98. In: MENDES, Enicéia Gonçalves & ALMEIDA, Maria Amélia.(Orgs.) *DAS MARGENS AO CENTRO: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2010.
- PASTORE, Marina Di Napoli. “*Sim! Sou criança eu!*”. *Dinâmicas de socialização e universos infantis em uma comunidade moçambicana*. UFCAR, 2015. Paulo : Moderna , 2003.
- PAVÃO, Ana Cláudia Oliveir & PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. *Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. (Orgs.). Santa Maria: UFSM, PRE ; Ed. pE.com, 2017.
- PIAGET, J. A Construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970
- PINO, Angel. *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2010, 21(4), pp. 741-756.
- PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 71, 2000. p. 45-78.
- QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. *Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?* UFMA, 2011.
- RAMBO, Carla Patrícia. *A inclusão escolar na perspectiva de crianças com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. UEM, 2010.
- RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. *Significação na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. UNB, 2006.
- RIO, Amélia Alvarez e Pablo Del. *Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Próximo*. 1996. pp. 79-104. In.: COLL César, PALÁCIOS Jesús e ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RODRIGUES, Sónia Maria. *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte*. UFMG, 2013.
- SACRISTÁN, Gimeno. *O que são conteúdos do ensino?* IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998. pp. 149-196.

- SACRISTÁN, J Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o Ensino*. 4 ed. –Artmed, 2007.
- SACRISTÁN, J Gimeno. *Âmbitos do Plano*. In. SACRISTÁN, J Gimeno; GOMEZ, A. I Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: 4 ed. Artmed, 1998. pp. 233-280.
- SAMPAIO, Cristiane T. & SAMPAIO, Sônia Maria R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009,
- SAMPAIO, Cristiane Teixeira & SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *CONVIVENDO COM DIVERSIDADE: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual*. 2009.pp.71-78. In.: DÍAZ, F. et al. *EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DEFICIÊNCIA E CONTEXTO SOCIAL: questões contemporâneas*. Salvador EDUFBA 2009.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In.: Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, p. 7-18, 2005.
- SANDRI, Patrizia. *Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion*. ALTER, European Journal of Disability Research (8) 2014. pp. 92–104.
- SANTOS, Wederson Rufino dos. *Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria* Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro. Pp. 501-519.
- SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. *HISTÓRICO-CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: A PRESENÇA DOS SIGNOS REPRESENTATIVOS DO MOVIMENTO COOPERATIVO EM TRÊS DE MAIO/ RS*. Ijuí (RS), 2008.
- SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Edna Coimbra da & MOURA, Jucilene Oliveira de. *RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA*. PUC-GOIAS, 2018.
- SILVA, Eliane Pereira Domingues da. *As Discussões De Vigotski Sobre Defectologia: Necessidades Para a Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva*. UNIFESP, 2018.
- SILVA, Lázara Cristina da. *Prefácio*. In.: POKER, RosimarBortolini. [et al.]. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Pp. 7-10.
- SILVA, Luciane Maria de. *A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 2004.
- SILVA, Luzia Guacira Sants dos. *Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões*. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- SIMBINE, Lúcia Suzete. *A comunicação na relação professor-aluno com necessidades educativas especiais auditivas: estudo de caso numa Escola em Maputo*. Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 2006.
- SIMBINE, Lúcia Suzete. *A comunicação na relação professor-aluno com necessidades educativas especiais auditivas: estudo de caso numa Escola em Maputo*. PUC-SP, 2006.
- SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade*. In.: Educação & Realidade, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 22-23, jul./Dez. 1999. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/55373/33644>. Acesso em 26 de Setembro de 2019, as 16 horas e 14 minutos (Horas de Brasília).
- SMITH, Corine & STRICK, Lisa – *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2007.
- SMITH, Kevin B. & LARIMER, Christopher W. *The Public Policy Theory Primer*. Westview Press, 2009.

- SOLER, Reinaldo. *Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. In.: R. FACED, Salvador, n. 20, p. 127-133, jul./dez. 2011.
- SOUZA, Flávia Faissal de, DAINEZ, Débora, MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão MAGIOLINO. *Educação e desenvolvimento humano: Modos de mediação e participação nos meandros Das práticas educacionais inclusivas*. In.: GEOVANA, Márcia Denise Pletsch, STETSENKO, Anna. *The Challenge of Individuality in Cultural- Historical Activity Theory: "Collectividal" Dialectics from a Transformative Activist Stance*. *OUTLINES - CRITICAL PRACTICE STUDIES*. Vol. 14. 2013. Acesso em 13 de Agosto de 2019 as 16:01 horas. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791/7832>
- STRULLY, Jeffrey L. & STRULLY, Cindy. *Amizades como um Objetivo Educacional: O que Aprendemos e para onde Caminhamos*. In.: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. pp.169-183.
- SUNDE, Rosário Martinho. *Inclusão escolar: um desafio entre teoria e prática curricular em moçambique* Revista Educação Inclusiva - REIN, Campina Grande, PB, vol. 02, num.02, julho/dezembro-2018, p.40-50.
- TÉDDE SAMANTHA. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Dissertação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, AMERICANA 2012. Disponível em https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samanta-T%C3%A9dde.pdf. Acessado em 27 de Setembro de 2018.
- TPC Moçambique. *Será que as nossas crianças estão a aprender? Relatório anual sobre a aprendizagem em Moçambique (fase piloto, província de Nampula)*. Nampula: Facilidade - (Instituto para Cidadania e Desenvolvimento Sustentável), 2017.
- TULESKI, Silvana Calvo & EIDT, Nadia Mara. *REPENSANDO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.
- TURINI, Flávia Almeida. *Comportamentos pró-sociais em crianças com deficiência mental*. UFES, 200.6
- UNICEF/Moçambique - *Situação do sector da educação em Moçambique*. 2017.
- VALLE, Jan W.; CONNOR, David. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- VASQUES, Carla K. ; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Relevos do branco... pela construção de um outro olhar na escolaridade de sujeitos com psicose infantil*. In: Roselene Gurski, Sonia Dalpiaz, Marcelo Spalding Verdi. (Org.). *Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica*. Ijuí - RS: Editora da UNIJUÍ, 2006, v. , p. 153-164.
- VASQUES, Carla Karnoppi. *O currículo na escolaridade de alunos com autismo e psicose infantil, novos olhares sobre a diferença*. Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES vitória v. 16 N.31. p 45- 65. 2010.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis - Unidade entre Teoria e Prática*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- VEER, René Van Der & Jaan VALSINER. *Vigotski, Uma Síntese*. São Paulo, Unimarco/Loyola, 1996.
- VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. *Exclusão social: um problema de 500 anos*. pp. 27-50. In.: In.: SAWAIA Bader (Org.) *As artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* 2 ed. Editora Vozes, 2001.
- VIDAL, Diana G & SCHWARTZ, Cleonara M. *Sobre Cultura Escolar e História da Educação: questões para debate*. IN: VIDAL, Diana G; SCHWARTZ, Cleonara M. *História das Culturas Escolares no Brasil* (orgs.). Vitória: EDUFES, 2010, p. 13-35.
- VIGOTSKI, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Trad. de Julio Guillermo Blank. (Aprendizaje, v. 129). Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Romanovich & LEONTIEV, Alexander. ***Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem***. 11 ed. - São Paulo: ícone, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. 863
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S VIGOTSKI sobre os fundamentos da Pedagogia*. Organização de Zoia prestes e Elizabeth Tunes. Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana – 1 ed. – Rio de Janeiro: Epapers, 2018.
- WATERHOUSE, Rachel. *Vulnerabilidade em moçambique: padrões, tendências e respostas*. pp.99-120. In: BRITO, Luís de. et al. (Orgs.) *Pobreza, Desigualdade e Vulnerabilidade em Moçambique*. IESE. Maputo, 2010.
- YDO, Y. *Filosofia para Crianças: Práticas educacionais*. UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO), 2020.

DOCUMENTOS LEGAIS

- MOÇAMBIQUE. Decreto n.º 53/2008 30 de Dezembro. Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas dos Serviços públicos à Pessoa Portadora de Deficiência ou de Mobilidade Condicionada que consta em anexo ao presente decreto e dele faz parte integrante. Governo de Moçambique, 2008. Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação;
- MOÇAMBIQUE, Lei n.º 6/92, de 06 de Maio, que aprova o novo Sistema Nacional de Educação (publicada no BR n.º 19, I Série, de 06 de Maio de 1992); Resolução n.º 29/2010, de 31 de Dezembro, que ratifica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. (Publicada no BR n.º 52, I Série, 18.
- MOÇAMBIQUE, Resolução n.º 20/99, que aprova a Política da Pessoa com Deficiência. Publicada no Boletim da República n.º 52, Série I, 2.º Suplemento, de 29 de Junho de 1999.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICES

As tabelas que abaxio seguem descrevem as competências que os professores devem ter na sua formação e agirem a partir delas em suas práticas pedagógicas.

Título da Unidade de Competência	(1) Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos da criança.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve demonstrar espírito patriótico e de cidadão responsável (ter amor à pátria, respeitar os símbolos nacionais e órgãos de soberania, aplicar regras de convivência saudável e democrática, promover valores universais de humanidade e os direitos da criança na escola e na comunidade).	
Elementos de competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
I. Demonstrar o espírito patriótico através de ações e atitudes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define espírito patriótico, patriotismo e conceitos relacionados (moçambicanidade, auto-estima) e descreve as suas manifestações na vida quotidiana na escola; 2. Sistematiza informação sobre a importância da Preservação da Paz e Unidade Nacional; 3. Descreve os símbolos nacionais e o significado dos elementos que os compõem; 4. Estabelece a relação entre a vida e obra dos heróis nacionais e a história de Moçambique e o desenvolvimento do espírito patriótico; 5. Analisa criticamente os manuais escolares, quanto ao seu contributo no desenvolvimento do espírito patriótico. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um trabalho escrito sobre as ações e atitudes que contribuem para o desenvolvimento do espírito patriótico, da auto-estima e da moçambicanidade na escola, família e comunidade; b) Apresenta, por escrito, aspectos relevantes da vida e obra dos Heróis Nacionais; c) Descreve o significado dos feriados e datas comemorativas nacionais; d) Apresenta oralmente um trabalho escrito sobre a educação patriótica numa escola, no âmbito das práticas pedagógicas; e) Apresenta um trabalho escrito de análise dos manuais escolares, sobre a presença de informação e atividades que promovem o patriotismo.
II. Promover a cultura de paz e respeito pelos direitos humanos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz um historial sobre os direitos humanos; 2. Caracteriza as diferentes manifestações que contribuem para a promoção dos direitos humanos na escola e na comunidade; 3. Explica o significado dos direitos e deveres cívicos, no contexto de uma sociedade democrática; 4. Elabora um resumo sobre os direitos e deveres dos cidadãos, com base na Constituição e outros documentos relevantes; 5. Discute formas de promoção de ações sociais de prevenção de conflitos. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um resumo escrito sobre o historial dos direitos humanos; b) Apresenta, por escrito, um estudo de caso sobre a observância ou violação dos direitos da criança, na turma, na escola e na comunidade, à luz da Convenção dos Direitos da Criança; c) Aplica processos democráticos na eleição do chefe de turma, de grupo e em outras atividades coletivas que contribuem para a construção de uma cidadania responsável; d) Apresenta, oralmente, cartazes sobre direitos e deveres de cidadania, adaptados à idade e linguagem da criança.

<p>III. Aplicar os direitos da criança.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica cada um dos direitos da criança; 2. Realiza debates sobre os direitos e deveres da criança em diferentes contextos (sala de aula, escola e comunidade); 3. Participa em debates sobre a postura do professor na promoção dos direitos da criança e no combate às formas de violação, no contexto escolar e na comunidade. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um projeto de promoção dos direitos e deveres da criança na sala de aulas, na escola e na comunidade; b) Apresenta panfletos e cartazes sobre os direitos e deveres das crianças e utiliza-os como forma de divulgação junto dos diversos agentes educativos; c) Aplica estratégias de prevenção e combate de situações de violação dos direitos da criança, na escola e na comunidade.
<p>IV. Desenvolver ações de promoção dos valores universais e regras de convivência.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define cada um dos valores universais (liberdade, igualdade, tolerância, respeito e solidariedade), procurando dar exemplos ilustrativos; 2. Coleciona textos e histórias infantis que abordam valores universais; 3. Elabora cartazes de promoção de valores universais e regras de convivência dirigidos às crianças e jovens; 4. Analisa criticamente a abordagem dos valores universais constantes dos manuais escolares. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Intervém em debates sobre os valores universais, respeitando o tema, usando linguagem clara, correta e apropriada para expor as suas ideias, fundamentá-las, concordar e discordar; b) Apresenta, oralmente e por escrito, um plano contendo atividades de promoção dos valores universais a desenvolver na aula, na escola e na comunidade; c) Discute estudos de casos reais e hipotéticos de violação dos direitos universais, discriminação (sexual, étnica, racial, religiosa e social), com ênfase para os que envolvem crianças.

Título da Unidade de Competência	(2) Comunica adequadamente em vários contextos.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve compreender mensagens orais e escritas, expressar-se oralmente e por escrito com clareza, respeitando as regras de funcionamento da língua e adaptando o discurso à situação de comunicação.	
Elementos de Competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
I. Respeitar a diversidade linguística e cultural do país,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhece a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua; 2. Respeita as diferentes variedades linguísticas e culturais do território nacional. 	a) Apresenta um trabalho escrito sobre a diversidade linguística e cultural.
II. Produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assume o papel de ouvinte atento, de interlocutor cooperativo em situações de comunicação; 2. Exprime-se oralmente, de forma confiante, autónoma e criativa em contextos diversos. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Escreve um texto, a partir de informação ouvida (texto lido na aula, rádio, ou gravado); b) Conta histórias com rigor linguístico e entoação adequada, para uso na sala de aulas e na comunidade.
III. Interpretar textos de carácter informativo, reflexivo, argumentativo e literário, utilizando técnicas e finalidades específicas em diferentes contextos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responde a um questionário oral ou escrito de interpretação do texto lido, identificando as ideias principais; 2. Elabora resumos de textos lidos; 3. Recolhe lendas, ou outras histórias da comunidade; 4. Produz folhetos ou jornais da escola; 5. Faz inferências, juízos e comentários sobre conteúdos do texto, atitudes dos personagens, ou sobre propósitos do autor (leitura inferencial e leitura crítica); 6. Cria textos ou histórias escritas, para uso na sala de aulas, com rigor linguístico. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta fichas de leitura de obras lidas; b) Apresenta, por escrito, histórias infantis por si elaboradas; c) Relata oralmente um acontecimento vivido; d) Apresenta um resumo escrito de textos de duas a 10 páginas; e) Faz um comentário escrito de obras literárias moçambicanas; f) Narra uma história para uma audiência infantil, ou alargada à respectiva comunidade educativa; g) Apresenta uma análise crítica sobre atitudes das personagens de uma obra literária.
IV. Produzir textos com finalidades informativo-funcionais, reflexivas e persuasivas, de acordo com o contexto.	<p>Elabora textos de natureza diversa, coerentes e coesos, respeitando as regras de ortografia e pontuação;</p> <p>Usa as regras do código escrito (ortografia, acentuação, morfossintaxe e pontuação);</p> <p>Encadeia as ideias no texto com clareza, correção e coerência;</p> <p>Adequa o código escrito à finalidade do texto;</p> <p>Escreve em letra cursiva e com caligrafia legível;</p> <p>Estrutura o texto de acordo com a sua natureza;</p> <p>Escreve os diversos tipos de texto previstos no programa do ensino primário.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta resumos de textos de autores moçambicanos e outros; b) Organiza debates sobre tema(s) atual(is); c) Elabora um esquema da estrutura do texto lido; d) Apresenta textos escritos em letra cursiva, com caligrafia legível e sem erros ortográficos.

Título da Unidade de Competência	(3) Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve demonstrar atitudes/comportamentos éticos e deontológicos inerentes à função docente e educador professor argumentar, com base em conhecimentos teórico-práticos e socioculturais, as implicações dos comportamentos anti-éticos de um professor.	
Elementos de competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
1. Assumir valores éticos ligados à sua profissão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica o significado de deontologia e de ética; 2. Identifica ações e atitudes incompatíveis com a profissão de professor primário; 3. Reconhece o código de conduta do professor; 4. Relaciona valores éticos ligados à sua profissão com valores socialmente aceites. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta cartazes com as regras de conduta do professor; b) Aplica os princípios éticos associados ao comportamento do professor, como um modelo a seguir; c) Faz intervenções pertinentes num debate sobre valores éticos da profissão docente.
2. Praticar valores deontológicos ligados à sua profissão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica valores deontológicos relacionados com a sua função em documentos oficiais, tais como o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE), Código de Conduta do Professor e outros que orientam a conduta do professor); 2. Discute as consequências resultantes da transgressão de regras de conduta do professor; 3. Explica como se concretizam os valores deontológicos durante a sua formação; 4. Define corrupção; 5. Identifica atos de corrupção mais frequentes no sector da educação; 6. Discute as formas de prevenção e combate da corrupção. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta uma lista de valores deontológicos a serem implementados na escola; b) Apresenta, por escrito, estratégias de prevenção e combate a atos de corrupção, ao nível da escola; c) Apresenta exemplos de situações vividas na escola, que atentam contra os valores éticos e deontológicos da profissão docente e as soluções adoptadas.
3. Relacionar valores com a cultura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica valores (culturais, éticos, estéticos, económicos, entre outros); 2. Explica a ligação entre valores éticos e a cultura de um povo; 3. Identifica os valores ligados ao exercício da profissão de educador; 4. Analisa problemas ligados à cultura no meio escolar e na comunidade e propõe soluções; 5. Contribui de forma pertinente numa reflexão sobre dilemas éticos e deontológicos atuais ligados à profissão. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta, oralmente ou por escrito, um estudo de caso sobre os dilemas com que o professor se confronta na escola, relacionando-os com aspectos da cultura moçambicana; b) Aplica os conhecimentos sobre cultura, no contexto da escola; c) Faz intervenções pertinentes num debate sobre dilemas éticos da profissão docente.

4. Desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso de todos os alunos, com ética e profissionalismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica estratégias pedagógicas que promovem um ambiente favorável à aprendizagem e à valorização da experiência e do trabalho dos alunos, fornecendo retroalimentação positiva e construtiva; 2. Descreve as estratégias identificadas, apontando os aspectos positivos e negativos de cada uma. 	<ol style="list-style-type: none"> a). Aplica os conhecimentos sobre ética e deontologia profissional a situações concretas, na relação pedagógica e no exercício da profissão; b) Apresenta um estudo de caso ligado à ética e deontologia profissional, na escola de estágio.
---	--	---

Título da Unidade de Competência	(4) Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do Ensino Primário.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve demonstrar o domínio dos conteúdos científicos das áreas curriculares do ensino primário, aplicando-as na solução dos problemas concretos do quotidiano.	
Elementos de competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
I Comunicar com clareza e correção nas línguas Portuguesa, Inglesa e Moçambicanas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreende que a língua é um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural; 2. Reconhece a Língua Portuguesa como um dos fatores de unificação e de consolidação da consciência nacional; 3. Reconhece a Língua Inglesa como uma língua internacional; 4. Reconhece as Línguas Moçambicanas como um património cultural; 5. Usa a língua como um dos meios da cultura do país e de outras culturas e civilizações; 6. Utiliza a língua como instrumento para a compreensão da realidade; 7. Lê textos diversos relacionados com situações da vida socioeconómica e cultural do país e do mundo; 8. Desenvolve o hábito e o gosto pela leitura e pela escrita; 9. Compreende as regras de organização e funcionamento da língua; 10. Aplica as regras de organização e funcionamento da língua. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um trabalho escrito sobre a Língua Portuguesa como fator de unidade nacional. b) Expressa-se com clareza e correção, de acordo com o interlocutor; c) Apresenta textos variados com linguagem e estrutura adequadas; d) Responde a questionários de escolha múltipla e perguntas abertas de interpretação de textos variados.
II. Utilizar os conhecimentos da Matemática e das Ciências Naturais e Sociais para a resolução de problemas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra segurança nos domínios de conhecimento correspondentes às áreas curriculares; 2. Conhece os factos e procedimentos básicos da Matemática e das Ciências Naturais e Sociais; 3. Desenvolve uma compreensão da Matemática e das ciências; 4. Lida com ideias matemáticas e científicas, em diversas representações; 5. Comunica as suas ideias e interpreta as 	<ol style="list-style-type: none"> a) Resolve problemas concretos aplicando conhecimentos de Matemática, Ciências Naturais e Sociais; b) Realiza experiências laboratoriais previstas para o Ensino Primário, com base em material local e convencional; c) Apresenta um dossiê (uma pasta) contendo

<p>III. Utilizar os conhecimentos dos Ofícios, Expressão Musical e Visual e Tecnológica, para despertar o gosto pela arte e pelo trabalho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apropria-se das linguagens das artes; 2. Desenvolve a capacidade de expressão e comunicação; 3. Desenvolve a criatividade; 4. Compreende o fenómeno artístico numa perspetiva científica; 5. Aprecia e descodifica diferentes linguagens artísticas; 6. Gere materiais e equipamentos coletivos, partilha espaços de trabalho e é capaz de avaliar esses procedimentos; 7. Percebe o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas; 8. Conhece ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio, entre outros) e as suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico); 9. Experimenta a leitura e produção de formas visuais em diferentes contextos (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, internet, televisão, entre outras); 10. Promove diferentes tipos de espetáculos musicais, em interação com outras formas artísticas; 11. Experimenta diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um texto escrito sobre técnicas básicas de jardinagem e preparação do solo para cultivo; b) Exibe objetos produzidos aplicando técnicas básicas de costura; c) Apresenta, oralmente, o processo de confecção de um prato típico; d) Expõe desenhos sobre temas variados; e) Executa números de dança típica; f) Usa todos os sentidos, na percepção do mundo envolvente.
	<p>ideias dos outros;</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Raciocina matemática e cientificamente usando conceitos, representações e procedimentos; 	<p>experiências laboratoriais do Ensino Primário sistematizadas;</p> <ol style="list-style-type: none"> d) Aplica a Matemática e Ciências Naturais e Sociais de forma autónoma, na resolução de problemas.

s da Educação,

das teorias que com a etapa de em o contexto de instrumentos que e aulas.

queridas

por escrito, uma ção das teorias lização e suas s no ensino e agem;

fichas de leitura res indicados fía;

trabalho escrito se crítica de de ensino, e aula, aulas s na escola de e manuais à luz das teorias ensino- emestudadas;

trabalho, oral ou sistematização características, de um ensino no aluno es no contexto ula;

por escrito, de boas vivenciadas a prática s com as ndidas;

trabalho e aplicação

<p>IV. Utilizar os conhecimentos de Educação Física para o seu desenvolvimento integral e harmonioso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhora a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequando às necessidades de desenvolvimento dos alunos; 2. Promove a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas; 3. Assegura a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno; 4. Promove o gosto pela prática regular das atividades físicas, aprofundando a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão social e individual; 5. Desenvolve hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no sentido das quais se desenvolvem atividades físicas, na escola e na comunidade. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um trabalho escrito sobre a importância da atividade física no desenvolvimento integral do indivíduo, em particular da criança; b) Apresenta um cartaz sobre modalidades desportivas e suas regras; c) Apresenta um trabalho escrito sobre jogos tradicionais e suas regras; d) Apresenta um plano de organização de provas desportivas, como torneios, ou campeonatos escolares.
---	--	---

	4. Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conduzindo ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade e heterogeneidade, mobilizando valores, saberes, experiências, entre outros.	prática dos conceitos abordados no PCEB: ensino integrado, interdisciplinaridade e transversalidade.
--	---	--

III. Relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas do Ensino Primário com as fases de desenvolvimento da criança.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confronta os conteúdos a serem ensinados, com os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos; 2. Recorre à interdisciplinaridade, integrando os diversos saberes disciplinares. 	Apresenta atividades integradoras e aglutinadoras, respeitando princípios pedagógicos e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.
IV. Selecionar métodos e técnicas e meios adequados ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a idade, interesses e contextos da criança.	1. Organiza o ensino e promove as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, recorrendo à atividade experimental, sempre que esta se revele pertinente.	Apresenta um portfólio contendo métodos e técnicas de ensino (características principais e limitações), relacionando-os com a faixa etária e com os contextos de aprendizagem.

Título da Unidade de Competência	(6) Planifica e medeia o processo de ensino e aprendizagem de modo criativo e reflexivo.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve dominar os processos de planificação das atividades na escola, planificar as suas aulas de acordo com os programas do Ensino Primário, adaptá-las a diferentes contextos, utilizar estratégias diversificadas na mediação do PEA, na valorização da experiência do aluno e explorando as potencialidades da diversidade cultural.	
Elementos de competência	CrITÉRIOS de desempenho	Evidências requeridas
V. Planificar as atividades da escola primária.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica o processo de planificação de atividades e de aulas; 2. Explica a importância da planificação de atividades e de aulas; 3. Sistematiza, por escrito, o processo de planificação de atividades e de aulas; 4. Caracteriza os níveis de planificação (central, provincial, local); 5. Estabelece a relação entre as diferentes componentes do currículo (nacional, local, temas transversais); 6. Analisa as orientações contidas nos documentos curriculares relacionando-as com as características e necessidades da realidade pedagógica. 7. Descreve as metodologias de ensino das disciplinas do nível primário; Identifica os métodos e as estratégias de ensino do nível 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um resumo escrito dos documentos de referência do processo de planificação educacional, nos diferentes níveis; b) Compila um portfólio (dossiê) contendo planos de diferentes níveis; c) Apresenta, oralmente, uma análise do processo de planificação de uma escola concreta.

	<p>primário e os respectivos contextos de aprendizagem;</p> <p>Aplica os métodos de leitura e escrita iniciais recomendados no programa;</p> <p>Classifica os tipos de planificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do currículo • Do programa (anual) • Planificação analítica (dosificação) • Da lição (aula). <p>8. Relaciona os objectivos específicos, conteúdos e competências básicas definidas nos programas de ensino;</p>	
<p>II: Planificar aulas dos diferentes ciclos do Ensino Primário para diferentes contextos de aprendizagem.</p>	<p>5 Explica a importância das funções didácticas;</p> <p>6 Planifica as suas aulas, tendo em conta o equilíbrio dos domínios cognitivos, afectivo e psicomotor dos objectivos;</p> <p>7 Adota estratégias de ensino que valorizem as experiências dos alunos e capitaliza a diversidade cultural;</p> <p>8 Integra nos diferentes momentos de planificação, os conteúdos transversais locais;</p> <p>9 Seleciona meios básicos de ensino apropriados à sua aula;</p> <p>10 Elabora exercícios de avaliação e respectivas guias de correção.</p>	<p>a) Apresenta um exemplo de uma planificação anual de actividades de uma escola concreta (por exemplo, a escola de práticas pedagógicas);</p> <p>b) Apresenta uma planificação analítica (dosificação);</p> <p>c) Apresenta um plano de aula, integrando saberes locais, temas transversais e estabelecendo relações de interdisciplinaridade.</p>
<p>III: Agir como mediador do processo de ensino e aprendizagem na sala de aulas.</p>	<p>1. Respeita os momentos da aula e o tempo destinado a cada momento e atividade;</p> <p>2. Aplica estratégias de gestão e acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;</p> <p>3. Presta apoio a cada um e a todos os alunos, dando a retroalimentação positiva;</p> <p>4. Adequa a disposição dos alunos ao espaço de aprendizagem, aos objetivos, às atividades e às competências previstas;</p> <p>5. Envolve os alunos em atividades de pesquisa e em projetos integradores e transversais;</p> <p>6. Desenvolve no aluno a capacidade de auto-avaliação;</p> <p>7. Oferece atividades opcionais de formação;</p> <p>Lecciona com base num plano, mostrando-se flexível e criativo na sua gestão.</p>	<p>a. Apresenta planos de aula integrados, do ponto de vista de relações interdisciplinares, integração de saberes locais e temas transversais;</p> <p>b. Apresenta trabalho escrito de auto-avaliação de uma aula dada, estabelecendo a relação entre o plano, a leccionação e os resultados alcançados;</p> <p>c. Apresenta oralmente a análise de aulas assistidas (aspectos positivos, negativos e sugestões);</p> <p>d. Apresenta Portfólio (dossiê) contendo aulas planificadas e leccionadas, auto-avaliação e avaliação de aulas assistidas;</p> <p>e. Utiliza, de forma criativa, os meios auxiliares de</p>

		<p>aprendizagem;</p> <p>f. Aplica os exercícios de avaliação do nível de desempenho das competências básicas;</p> <p>g. Aplica as metodologias e as estratégias apropriadas à diversidade de situações, turmas numerosas e/ou multi-classes, entre outros.</p>
--	--	--

<p>V. Analisar e refletir sobre os resultados das avaliações.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz uma análise dos resultados de uma avaliação e, com base nos dados numéricos, identifica: <ul style="list-style-type: none"> • Alunos que precisam de apoio; • Conteúdos/áreas que devem ser reforçadas ou ensinadas; 2. Interpreta indicadores de qualidade da escola e do currículo. 	<p>Compila portfólio contendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise estatística dos resultados das avaliações realizadas por um professor; • Descrição de áreas de maior dificuldade nas avaliações analisadas; • Planos de aulas para superar as dificuldades; • Tabelas e gráficos dos resultados de avaliação.
<p>VI .Comunicar os resultados da avaliação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preenche e mantém atualizados os instrumentos de registo do desempenho do aluno; 2. Comunica os resultados da aprendizagem aos alunos e encarregados de educação; 3. Partilha com os colegas e superiores os resultados das avaliações e discute como superar as dificuldades detectadas. 	<p>Compila Portfólio (dossier) contendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de registo do desempenho da turma; • Análise crítica dos resultados das avaliações; • Relatório crítico de reuniões entre professores e pais/encarregados de educação.

VIII. Reajustar o ensino, com base nos resultados da avaliação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora planos de desenvolvimento, com base nos resultados de avaliação; 2. Elabora planos específicos para cada grupo, segundo o nível de desempenho (fraco, médio e alto); 3. Propõe alterações nas dosificações, com base nas evidências recolhidas através das avaliações. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta um plano de correção de problemas de aprendizagem identificados em avaliações; b) Apresenta planos de lição individualizados, com base nas avaliações da turma que acompanha; c) Apresenta trabalho escrito de análise crítica de uma dosificação e sugestões para a sua melhoria, com base nas evidências das avaliações.
---	---	---

Título da Unidade de Competência	(8) Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didáticos estimulantes, para situações concretas de aprendizagem.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve elaborar materiais de ensino, tendo em conta a faixa etária dos alunos e sua finalidade, adaptar os meios didáticos já existentes para o seu contexto e usar adequadamente os meios didáticos, de forma a atingir objetivos preconizados.	
Elementos de competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
I. Pesquisar e interpretar os meios didáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica os vários tipos de meios didáticos; 2. Caracteriza os meios didáticos, indicando vantagens e potencialidades; 3. Conhece como e quando aplicar cada meio didático; Elabora e desenvolve o plano de trabalho. 	Apresenta trabalho escrito sobre diferentes tipos de meios didáticos existentes, indicando vantagens e potencialidades de cada meio didático, para cada nível de ensino.
II. Produzir os recursos de aprendizagem, em conformidade com os conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica o conteúdo na base dos programas de ensino vigentes; 2. Identifica os materiais necessários à elaboração de meios didáticos relacionados com o conteúdo de cada classe; 3. Consulta a literatura relacionada; 4. Recolhe/compra os meios para a produção de materiais didáticos; 5. Elabora os meios didáticos. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta meios didáticos que concorrem para o desenvolvimento de competências previstas nos programas; b) Apresenta meios didáticos, a partir de material localmente disponível.
III. Avaliar os meios didáticos produzidos, ou adaptados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integra nos vários conteúdos pré-selecionados os meios didáticos convencionais e não convencionais já elaborados; 2. Identifica os critérios de avaliação de meios didáticos; 3. Identifica áreas/elementos para melhorar. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Aplica os meios didáticos convencionais e não convencionais; b. Apresenta um trabalho escrito de avaliação de meios didáticos produzidos, com base em critérios dados.
IV. Identificar os diferentes meios usados nas TIC.	1. Identifica vantagens e potencialidades da utilização das TIC no seu dia-a-dia, em	a) Apresenta, oralmente, um trabalho de pesquisa e sistematização de diferentes

	diferentes contextos; 2 Enumera e seleciona os aparelhos/instrumentos que fazem parte das TIC.	aparelhos/instrumentos das TIC e sua utilização como meios didáticos.
V. Identificar os componentes de um sistema informático (monitor, rato, PC, teclado...).	1. Identifica as partes constituintes do hardware e software de um computador; 1. Reconhece as funções dos constituintes informáticos.	a) Apresenta textos de apoio, usando os pacotes de Office e explora internet para fins pedagógicos; b) Apresenta documentos produzidos, utilizando um processador de texto;

Título da Unidade de Competência	(7). Avalia necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve compreender os princípios gerais que norteiam a avaliação no ensino primário, aplicar os princípios básicos da avaliação pedagógica definidos no currículo do ensino primário, selecionar estratégias e instrumentos de avaliação que estimulam a aprendizagem do aluno, usar a informação recolhida para retroalimentar o PEA, estabelecer uma comunicação sistemática com pais/encarregados de educação e implementar planos educativos que atendam as necessidades de cada um e de todos os seus alunos.	
Elementos de competência	CrITÉRIOS de desempenho	Evidências requeridas
I. Descrever os diferentes tipos e funções de avaliação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica as diferentes formas/tipos e funções de avaliação, explica os seus objetivos e contextos de aplicação; 2. Identifica os principais instrumentos de avaliação; 3. Utiliza a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação; 4. Elabora fichas de leitura sobre a avaliação, com base nos documentos curriculares oficiais; 5. Relaciona o conceito de “ciclo” com a progressão por ciclos de aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta fichas de leitura sobre as formas/tipos e funções de avaliação e respectivos instrumentos de recolha; b) Apresenta um relatório de análise das práticas de avaliação na escola de práticas, à luz dos documentos curriculares; c) Demonstra compreensão sobre a filosofia da progressão por ciclos de aprendizagem.
II Descrever as diferentes estratégias de avaliação, suas vantagens e desvantagens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica as diferentes estratégias de avaliação; 2. Explica as vantagens e desvantagens de cada estratégia; 3. Explica em que contextos cada estratégia é apropriada; 4. Seleciona formas de avaliação de acordo com os objetivos definidos para cada grau de ensino. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta fichas de leitura comentadas b) Aplica formas de avaliação, de acordo com os objetivos definidos para cada grau de ensino.
III. Reconhecer NEE e procurar formas de atuação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica alunos com Necessidades Educativas Especiais; 2. Diagnostica os alunos e identifica os reais problemas dos mesmos; 3. Identifica estratégias adequadas para trabalhar com alunos com NEE; 4. Promove uma adequada integração na escola. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Apresenta e explica o plano de ação individualizado; b. Adequa o material auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem.

<p>IV. Elaborar e implementar planos educativos individuais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica estratégias de avaliação para os alunos com problemas de aprendizagem, tendo em conta a informação disponível; 2. Assegura a assistência individual e equipamento adequado a cada necessidade; 3. Elabora um plano de ação individualizado, para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; 4. Monitora o plano de ação e assegura troca de informação com os restantes agentes educativos. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Apresenta trabalho escrito sobre a aplicação de técnicas apropriadas de identificação de alunos com problemas de aprendizagem na escola de práticas; b) Apresenta um plano de aulas com estratégias de monitorização, tendo em conta os problemas de aprendizagem identificados.
--	---	--

Título da Unidade de Competência	(9) Promove o auto-desenvolvimento profissional e envolve-se num trabalho colaborativo e articulado.	
Descrição da Unidade de Competência	No final da formação, o graduado deve conhecer as suas necessidades e dificuldades profissionais, procurar individual e/ou coletivamente superá-las através da sua participação nos estudos, seminários, pesquisa e outras formas de busca de saberes, de modo a desenvolver, por si, o seu profissionalismo.	
Elementos de Competência	Critérios de desempenho	Evidências requeridas
Avaliar as suas necessidades e dificuldades profissionais.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnostica as suas necessidades e dificuldades profissionais; 2. Apresenta estratégias de superação dessas dificuldades; 3. Demonstra capacidade de análise da sua própria prática, refletindo sobre a mesma e modificando estratégias e atividades, de acordo com os resultados obtidos; 4. Define objetivos individuais. 	Apresenta objetivos individuais de formação, tendo como base um diagnóstico das suas necessidades de formação;
II. Administrar a progressão das suas aprendizagens e a própria formação contínua.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz balanços periódicos de competências e toma decisão de progressão; 2. Desenvolve a cooperação entre os alunos; 3. Promove um espírito de ensino simbiótico com os seus alunos; 4. Delineia o programa de formação contínua pessoal; 5. Participa em fóruns e grupos de discussão promovidos na escola ou <i>online</i>. 	Apresenta um plano individual escrito do seu projeto de desenvolvimento profissional, tendo em conta as suas necessidades e dificuldades;
III. Desenvolver ações para a auto-formação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica possibilidades de formação através de seminários de capacitação, jornadas pedagógicas, cursos de curta e média duração de regime presencial, semi-presencial e/ou à distância; 2. Participa ativamente na busca de informação complementar, para melhorar o seu desempenho; 3. Manuseia corretamente os materiais didáticos das TIC; 4. Faz um estudo sobre estratégias individuais e coletivas de desenvolvimento profissional na escola; Participa em seminários, workshops, ações de formação, entre outros.	<ol style="list-style-type: none"> a. Apresenta um portfólio de informação bibliográfica para a elevação dos seus conhecimentos profissionais; b. Utiliza as TIC para a pesquisa pedagógica e científica; c. Partilha as informações adquiridas em ações de formação, dentro ou fora da escola.
IV. Demonstrar capacidade de trabalho colaborativo e cooperativo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colabora com os outros membros da escola na definição de orientações e implementação de projetos; 2. Participa ativamente na dinâmica da escola; 3. Propõe e desenvolve iniciativas individuais e coletivas, no quadro institucional; 	<ol style="list-style-type: none"> a) Faz uma lista descritiva de algumas atividades coletivas, de partilha de informação e da importância de comportamentos socialmente aceites; b) Apresenta um trabalho escrito sobre a importância

APÊNDICE II

1. QUADRO JURÍDICO-LEGAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1.1. Instrumentos internacionais ratificados em Moçambique

ONU - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e seu Protocolo Facultativo. (13 de Dezembro de 2006)

1.2. INSTRUMENTOS REGIONAIS (SADC⁹³)

Resolução nº 9/88, de 25 de Agosto. (Ratifica a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos)

Resolução nº 20/98, de 26 de Maio. (Ratifica a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança)

1.3. LEGISLAÇÃO NACIONAL

Constituição da República de Moçambique de 2004

Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro. (Ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência)

Resolução nº 30/2010, de 31 de Dezembro. (Ratifica o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência)

Decreto nº 53/2008, de 30 de Dezembro. (Aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos a Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada - Boletim da República 4º Suplemento I Série – 52)

Resolução nº 20/99, de 23 Junho. (Política para Pessoa com Deficiência).

Resolução nº 68/2009, de 27 de Novembro. (Aprova a Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública)

2. QUADRO JURÍDICO-LEGAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – GARANTIA À EDUCAÇÃO

2.1. INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS

ONU - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: (Declaração de Jomtien - 1990) Jomtien, Tailândia 5 a 9 de Março de 1990.

⁹³A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) é uma Comunidade Económica Regional (CER) constituída por 15 Estados Membros, nomeadamente: Angola, Botswana, República Democrática do Congo, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Seychelles, África do Sul, Suazilândia, República Unida da Tanzânia, Zâmbia, e Zimbabué

UNESCO - Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais Declaração de Salamanca (1994) Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994.

2.2. INSTRUMENTOS REGIONAIS (SADC)

Estratégia de educação inclusiva para alunos com deficiência na África austral: 2017 – 2021.

2.3. INSTRUMENTOS NACIONAIS

Lei do Sistema Nacional de Educação (6/92 de 6 de Maio de 1992)

Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995 – Aprova a política nacional de educação e estratégias de implementação

Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2015-2019

Plano Estratégico da Educação 2012-16 (estendido até 2019)

PNAD-II- Plano Nacional da Área da Deficiência (2012-2019)

Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência em Moçambique.

QUADRO JURÍDICO-LEGAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS	Princípios
ONU - Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (13 de Dezembro de 2006)	O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; A igualdade de oportunidades; A acessibilidade; O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.
INSTRUMENTOS REGIONAIS (SADC)	O Estado tem o dever de velar pela eliminação de qualquer discriminação contra a mulher e de assegurar a protecção dos

Resolução n.º 9/88 de 25 de Agosto	<p>direitos da mulher e da criança tais como se encontram estipulados nas declarações e convenções internacionais.</p> <p>As pessoas idosas ou deficientes têm igualmente direito às medidas específicas de protecção de acordo com as suas necessidades físicas ou morais.</p>
Resolução nº 20/98, de 26 de Maio. (Ratifica a Carta Africana dos Direitos e do Bem-Estar da Criança)	<p>Toda a criança mental ou fisicamente incapacitada deverá desfrutar do direito a medidas especiais de protecção à sua condição e as suas necessidades físicas e morais e, sob condições que possam assegurar a sua dignidade humana, promover a sua autoconfiança e a sua activa participação na vida da comunidade.</p> <p>Os Estados Partes reconhecem às crianças incapacitadas o direito de beneficiar de cuidados especiais e encorajarão e assegurarão, na medida dos recursos disponíveis, o fornecimento às crianças que reúnam as condições requeridas e aqueles que as tenham a seu cargo, de uma ajuda correspondente ao pedido formulado e adequado ao estado da criança, e em particular será concedida à criança incapacitada o acesso efectivo à educação, à formação e à preparação para o trabalho e às actividades recreativas, de uma maneira conducente de forma a se assegurar; tanto possível, a sua integração social e o seu desenvolvimento individual, incluindo o cultural e o moral.</p>
LEGISLAÇÃO NACIONAL	Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados.
Constituição da República de Moçambique de 2004	<p>As crianças, particularmente as órfãs, as portadoras de deficiência e as abandonadas, têm protecção 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.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor na base da revisão documental (nível internacional, regional e nacional)

LEGISLAÇÃO NACIONAL (conti.)	Reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;
Resolução nº 29/2010, de 31 de Dezembro. (Ratifica a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência.	Reconhece a importância da acessibilidade aos meios físico, social, económico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno desfrute de todos os direitos humanos e

	liberdades fundamentais;
Decreto n° 53/2008, de 30 de Dezembro. (Aprova o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos a Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada)	<p>Este Regulamento aplica-se também aos projectos de edifícios, estabelecimentos e equipamento ou espaços de utilização pública, nomeadamente:</p> <p>Equipamentos sociais de apoio a pessoas idosas e/ou com deficiência: lares, residências, centro de dia, centros de convívio, centros de emprego protegido, centros de actividades ocupacionais e a outros equipamentos equivalentes;</p> <p>Centros de saúde, centros de enfermagem, centro e diagnóstico, hospitais, hospitais dia, maternidade, clínica, postos médios, em geral e farmácias.</p> <p>Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residências e cantinas; Estabelecimento de reinserção social;</p>
Resolução n° 20/99, de 23 Junho. (Política para Pessoa com Deficiência)	<p>A Política do Governo para a pessoa portadora de deficiência, alicerçando-se no princípio constitucional da não discriminação, assenta no reconhecimento dos seguintes direitos específicos existentes: a) Direito à levar uma vida independente; b) Direito à integração familiar e comunitária; c) Direito à reabilitação e meios auxiliares de compensação; d) Direito à educação geral, especial e vocacional; e) Direito ao acesso a um posto de trabalho; 117 f) Direito a medidas de protecção social; g) Direito a facilidades de acesso aos serviços sociais, a recintos e transportes públicos e privados, bem como a lugares reservados; h) Direito de influência, individualmente ou através de organizações representativas, na tomada de decisões sobre matérias com impacto na vida da pessoa portadora de deficiência; i) Direito a ser informado e a informar; j) Direito a recreação. A presente Política obedece aos princípios da igualdade de oportunidades, da não institucionalização, da coordenação, da responsabilidade, da complementaridade, da solidariedade, da participação e da informação.</p>
Resolução n° 68/2009, de 27 de Novembro. (Aprova a Estratégia da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública)	<p>A presente Estratégia parte do pressuposto que o desenvolvimento inclusivo “não discrimina mas antes promove a diferença, aprecia a diversidade e transforma-a numa vantagem, num valor, numa oportunidade e num direito”.</p> <p>O princípio norteador para esta Estratégia permite-nos definir a necessidade de cooperação e articulação de medidas e acções interinstitucionais, de modo a favorecer a autonomia pessoal, a independência económica, a integração e participação, tanto quanto</p>

	possível, da Pessoa Portadora de Deficiência na Função Pública.
--	---

Fonte: Adaptado pelo autor a partir da coletânea de legislação sobre Direitos da pessoa com deficiência (JONA & LOPES (Orgs.), 2012)

QUADRO JURÍDICO-LEGAL SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – GARANTIA À EDUCAÇÃO	
INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS	Princípios
ONU - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: (Declaração de Jomtien - 1990) Jomtien, Tailândia 5 a 9 de Março de 1990.	Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades 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 fundamentadas 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.
UNESCO - Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais Declaração de Salamanca (1994) Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994.	O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais

	<p>dentro da escola.</p> <p>Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas.</p>
INSTRUMENTOS REGIONAIS (SADC)	<p>As crianças com deficiência são em primeiro lugar crianças e devem gozar dos mesmos direitos em todos os aspectos das suas vidas como as outras crianças. Assim, é necessário: eliminar a discriminação e garantir genuína inclusão; envolver as crianças com deficiência na tomada de decisões que afectam as suas vidas; Eliminar todas as barreiras e assegurar igualdade de oportunidades e de acesso à educação básica e aprendizagem continuada; e promover o respeito e reconhecimento da contribuição dos alunos com deficiência na sociedade.</p>
Estratégia de educação inclusiva para alunos com deficiência na África austral: 2017 – 2021.	

INSTRUMENTOS NACIONAIS	<p>Concebe o direito de acesso à educação para todos cidadãos e a educação especial como conjunto de serviços pedagógicos – educativos, transversais a todos os subsistemas de educação de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial.</p> <p>O objetivo da educação especial é de proporcionar à criança, jovem e adulto, uma formação em todos os subsistemas de educação e a capacidade vocacional que permita a sua <i>integração</i> na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos. Por fim, o ensino da criança, jovem e do adulto com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial.</p>
<p>Lei do Sistema Nacional de Educação (6/92 de 6 de Maio de 1992)/Lei 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018</p> <p>(número 1,2 e 3 do artigo 18 da Lei do SNE – 18/2018).</p>	<p>As crianças com necessidades educativas especiais podem ser divididas em dois grupos - as que apresentam um nível de afecção orgânica não muito agudo que possam ser enquadradas em escolas normais mas, com um atendimento especial e individualizado, e aquelas cujo grau de afecção é severo e devem ser atendidas em escolas especiais.</p> <p>As crianças com necessidades educativas especiais serão identificadas, na medida do possível, antes do início da escolaridade de modo a facilitar um atendimento apropriado e</p>
<p>Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995 – Aprova a política nacional de educação e estratégias de implementação</p>	

	<p>oportuno. A maior parte destas crianças será integrada em escolas normais com um sistema de apoio diferenciado. Professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especial serão responsáveis por estas crianças. O ambiente das escolas existentes deverá tornar-se mais acessível para as crianças com necessidades especiais.</p>
Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2015-2019	<p><i>Vide o conteúdo da “Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência em Moçambique.”</i></p>
Plano Estratégico da Educação 2012-16 (estendido até 2019)	<p>Para além de uma visão globalmente inclusiva, o PEE identifica alguns aspectos em que uma política de inclusão se pode alicerçar, nomeadamente os seus pontos 4, 5 e 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como um dos “Grandes enfoques nos próximos anos” (ponto 4.3) é identificada a “Inclusão e equidade no acesso e retenção” - No Tratamento de temas transversais (ponto 5.2): Crianças jovens e adultos com NEE é assegurado que “A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com NEE e/ou com deficiência possam frequentar escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais”. <p>No ponto 6.1.4 há a definição de um Enfoque especial: Desenvolvimento da Primeira Infância, em que se refere que “o Ministério assume um papel mais activo na elaboração de uma estratégia para o desenvolvimento da 1ª infância bem como na coordenação e monitoria da sua implementação em conjunto com os principais intervenientes,</p>
PNAD-II- Plano Nacional da Área da Deficiência (2012-2019)	<p>Os objetivos específicos do PNAD – II são: Estabelecer um sistema de educação básica inclusivo para as pessoas portadoras de deficiência;</p> <p>Introduzir e consolidar a componente deficiência, em todo subsistema de formação dos técnicos pedagógicos e de professores;</p> <p>Propiciar acesso das Pessoas portadoras de deficiência em todos os sub-sistemas de ensino através da adaptação curricular, considerando as especificidades das pessoas portadoras de deficiência e através da aquisição de materiais didáticos específicos; incluindo livros impressos em Braille.</p>

<p>Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência em Moçambique</p>	<p>No seu Objetivo Estratégico 32, afirma que para garantir o desenvolvimento do Capital Humano e Social o Governo estabelece o seguinte objectivo estratégico: i) promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível dos conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano.</p> <p>Ação prioritária b) Assegurar oportunidades educativas para crianças com Necessidades Educativas Especiais</p> <p>Ação prioritária d) Reforçar a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais.</p>
--	--



SADC NO PLANISFÉRIO



APÊNDICE III – QUADRO LÓGICO SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

Inputs do programa		Actividades do programa	Resultados imediatos	Resultados de médio Prazo	Resultados de longo prazo
Recursos financeiros	<p>Orçamento que cobre todas as Despesas:</p> <p>- Correntes (Despesas com o pessoal, Despesas com aquisição de bens e serviços, Encargos correntes da dívida, Transferência correntes, Outras despesas correntes).</p> <p>De capital: (Aquisição de bens de capital, Passivos financeiro e Outras despesas de capital)</p>	<p>Elaboração de um documento específico de política e estratégia para a Componente da Educação Inclusiva do Plano Estratégico de Educação.</p> <p>Promoção da integração das crianças com necessidades especiais no Sistema de Educação regular.</p> <p>Formação em serviço de técnicos provinciais e distritais, directores de escola e professores.</p>	<p>Apoio ao desenvolvimento de uma metodologia para identificação e criação de um banco de dados das crianças em idade escolar com necessidades educativas especiais por organizações que trabalhem no terreno.</p> <p>Melhorada a articulação com os pais e as comunidades, para que a abordagem da educação inclusiva possa ser alargada às comunidades e não limitada apenas ao ambiente da sala de aulas.</p>	<p>Integrados planos de estudos na formação de professores, educadores.</p> <p>Aplicadas estratégias de formação inicial em serviço e à distância.</p> <p>Desenvolvida a metodologia, métodos e materiais específicos, para facilitação da aprendizagem de crianças, jovens e adultos com NEEs.</p> <p>Formados continuamente professores e técnicos em educação especial.</p>	<p>Formados em qualidade e quantidade professores e técnicos a todos os níveis do SNE para responderem pontual e activamente à demanda da educação inclusiva em todos os níveis de ensino.</p> <p>Alocados em todos os distritos do País técnicos e especialistas em educação inclusiva.</p> <p>Plenamente integradas todas as crianças elegíveis à educação inclusiva em</p>

					todo país.
Pessoal alocado ao programa	Activistas	Encorajamento das famílias a deixarem os seus filhos com deficiências a saírem de casa e brincarem nos jardins-de-infância inclusivos e a frequentarem nas escolas regulares.	Encorajadas as famílias a permitirem a inserção dos seus filhos em lugares e escolas comuns.	Todas as crianças são atendidas igualmente em todos sítios onde frequentam, principalmente nas escolas regulares.	Garantida a inserção e o atendimento às crianças com necessidade educativas especiais.
	Professores	Identificação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sendo possível apurar as causas. Atendimento às crianças que apresentam necessidades educativas especiais dentro dos limites das capacidades dos professores.	Identificadas e apuradas as dificuldades apresentadas pelas crianças, jovens e adultos elegíveis para a educação inclusiva. Atendidas nas escolas regulares as crianças, jovens e adultos elegíveis para educação inclusiva.	Atendidas em função à especificidade das suas necessidades os alunos elegíveis para a educação inclusiva nas escolas regulares.	Acauteladas todas as formas de exclusão educativa e social decorrente de diversos factores, tais como deficiência, pobreza, género, localização geográfica ou orfandade.
	Inputs do programa	Actividades do programa	Resultados imediatos	Resultados de médio Prazo	Resultados de longo prazo
Pessoal alocado ao programa	Técnicos e especialistas em educação Inclusiva a nível do MinEd, das DPE's, dos SDEJT's e das ZIP's. Técnicos de saúde especializados em diagnósticos, caracterização/descrição das deficiências em crianças, jovens e adultos.	Criação, e dinamização do funcionamento de comissões de pais; Realização de encontros periódicos entre direcções de escola e comissões de pais para abordagem de diversos assuntos afectos à vida da escola e da comunidade. Participação de diversas actividades promovidas pelos	Implementados os projectos político-pedagógicos nas escolas para que se garanta o desenvolvimento de escolas que recebem todas as crianças da comunidade, inclusive crianças com algum tipo de deficiência, a fim de atenderem a diversidade das necessidades educacionais dos alunos. Para que tenham condições de enfrentar este desafio, os	Garantida a detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência e outros grupos	Desenvolvidas as escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas. Eliminado o estigma e a discriminação das pessoas com necessidades educativas especiais transitórias ou

	<p>Psicólogos e educadores especializados em educação especial.</p> <p>Pais e comunidade local</p>	<p>parceiros;</p> <ul style="list-style-type: none"> Assinaturas de acordos de parcerias com Ministério da Educação e outras instituições nacionais e internacionais vocacionadas para o ensino. 	<p>profissionais da área educacional, em especial os docentes, precisam contar com ajuda e apoio em carácter permanente, mediante actividades de formação e acompanhamento contínuo.</p>	<p>excluídos.</p> <p>Sensibilizada a população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.</p>	<p>permanentes.</p> <p>Totalmente interligados os organismos do Estado com ONGS e Agencias das Nações Unidas, em prol das pessoas com necessidade educativas especiais com vista a garantir-se continuamente a Educação Inclusiva.</p>
<p>Recursos (materiais de instrução)</p>	<p>Programa educativo individualizado (PEI), que representa a sua elegibilidade para receber serviços de educação especial.</p> <p>Quadros alfabéticos em Braille e quadro alfabético gestual.</p> <p>Material Impresso para formação dos profissionais.</p>	<p>Aplicação de programas de formação inicial e contínua de educadores de infância, jovens e adultos em matérias das necessidades educativas especiais;</p> <p>Interpretação de programa de identificação e estimulação precoce sobre as necessidades educativas especiais.</p>	<p>Interpretados os programas pelos professores e outros actores que trabalham na área de educação inclusiva.</p> <p>Dominados os conteúdos e as metodologias previstas nos programas para responder eficazmente às exigências duma educação plenamente inclusiva.</p>	<p>Assegurada a distribuição a todos os níveis de ensino o material de instrução em matéria da educação inclusiva.</p> <p>Envolvidos os membros da comunidade na interpretação dos programas e material de ensino e suas metodologias.</p>	<p>Concebidos outros materiais suplementares a nível das escolas para sua aplicação em situações concretas que exigem uma intervenção específica sem que seja necessária a intervenção de técnicos de níveis hierarquicamente superiores.</p>

Fonte: Elaborado pelo Autor da Tese

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIOS

Inquérito por Questionário sobre a formação de professores na componente da Educação Inclusiva e acompanhamento das aprendizagens dos alunos com deficiência

O presente questionário tem como objetivo, recolher dados juntos dos **Formadores do Instituto de Formação de Professores da Matola** sobre a **Componente Formativa** para o **atendimento e acompanhamento** das aprendizagens dos **alunos** com NEE. Os dados recolhidos serão aplicados para fins académicos com pretensão de elaboração da Tese de Doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina cujo tema é “**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**”

I - DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS USADOS NO INQUÉRITO

- a. **Deficiência:** O Artigo 1 do UNCRPD⁹⁴ define pessoas com deficiência como sendo as pessoas portadoras de: “incapacidade física, mental, intelectual ou sensorial permanente que em interação com várias outras barreiras pode obstruir a sua participação plena e efectiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas”.
- b. **Educação inclusiva:** um processo de abordagem e resposta às diversas necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, através de uma incrementada participação no processo da aprendizagem, culturas e comunidades e redução e eliminação da exclusão no sistema da educação e do processo educativo. Ela envolve mudanças e alterações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é da responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (UNESCO⁹⁵, 2009).
- c. **Necessidades Educativas Especiais** – Educação concebida para facilitar a aprendizagem de indivíduos que, por variadíssimas razões, requerem apoio adicional e métodos pedagógicos adaptativos para participarem e responderem aos objectivos de um programa de educação. As razões podem incluir (mas não se limitam a) desvantagens associadas às capacidades físicas, transtornos de comportamento, intelectuais, emocionais e sociais. Os programas educacionais no âmbito das necessidades educativas especiais podem seguir um currículo similar ao oferecido no sistema de educação paralelo/regular, mas procuram tomar em conta as necessidades especiais do indivíduo, através da provisão de recursos específicos (tais como pessoal especialmente formado, equipamento ou espaço) e, caso se afigure apropriado, conteúdo educativos ou objectivos de aprendizagem modificados. Estes programas podem ser

⁹⁴Convenção da Organização das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

⁹⁵Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

oferecidos a alunos individuais ou ministrados em classes separadas nas mesmas instituições ou em instituições de educação distintas (UNESO, 2011).

PARTE I

A. Dados Sócio-biográficos

1. Idade (opcional)

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Habilitações literárias ou Equivalência

10^a 12^a Licenciatura Mestrado Doutorado Outro _____

4. Tem formação psicopedagógica? Sim Não

5. Especialização

Ensino Básico Línguas Ciências Naturais Ciências Sociais

Educação de Adultos Educação Espec Matemática Física Biologia Geografia

Filosofia Antropologia Outra _____

6. Função ou cargo⁹⁶: Formador Director de turma Coordenador de Departamento/área

a. Disciplina(s) que lecciona _____

b. Departamento/área que coordena _____

c. Tempo de serviço como docente em anos

0-05 06-10 11-15 20 21-25 + 26

d. Rácio professor/formador-aluno/formando

00-15 16-30 31-45 46-60 +60

PARTE II

B. Promoção da educação inclusiva como filosofia e paradigma na formação de professores

Caro formador, para responder a esta parte do questionário, por favor, marque com **X** dentro do retângulo selecionando apenas **uma** opção. Caso necessite fornecer informação adicional, queira por gentileza escrever no retângulo maior.

1. Tem uma formação ou capacitação em matéria educação inclusiva e educação especial?

Sim Não

2. Na disciplina que lecciona aborda conteúdos de educação inclusiva e educação especial?

Sim Não

⁹⁶Pode marcar mais de uma opção

3. Existe na sala de aulas formandos com Necessidades Educativas Especiais ou dificuldades de aprendizagem?

Sim Não

4. Responder **só** no caso de ter respondido “**Sim**” em 3 PARTE II.

Dentre as dificuldades de aprendizagem que seguem, assinala as que caracterizam seus formandos.

Tabela 1.

5. Considerando que possivelmente, os formandos durante o Estágio Pré-profissional assim como durante o exercício efectivo das suas funções quando formados e integrados poderão ter a necessidade de acompanhar as aprendizagens dos alunos com deficiência ou com outras dificuldades/impedimentos de aprendizagem, tem já acautelado sobre esta possibilidade?

Sim Não

6. Conhecendo os currícula ou seus planos, dos cursos ministrados no IFPM, já identificou disciplinas específicas que versem sobre *perturbações do desenvolvimento, Prática pedagógica inclusiva, Língua de sinais*, ou outras afins?

Sim Não

Prezado/a formador/a para responder a esta parte de questionário agradecemos que tecesse algumas considerações a respeito das questões que seguem. Em parte poderá marcar com **X** nas opções cuja resposta inquirir uma marcação.

1. Na qualidade de formador de professores para o Ensino Primário, que progressos e impasses pode descrever quanto à inclusão de alunos com deficiência?

2. Em sua opinião, seria desejável a concepção de um currículo alternativo que atenda especificamente aos alunos com deficiência?

Sim Não

a. Pode argumentar sua opção (*opcional*)

3. Ao Nível institucional, existe curso de formação de professores direccionado especificamente para atender aos alunos com deficiência e que coincidentemente tenham algum tipo de impedimento à aprendizagem?

Sim Não

4. Se Sim, que tipo de dificuldades ou deficiências são tomadas em consideração? (**Pode responder orientando-se com Tabela 1**).

5. Tem acompanhado os formandos em atividades das Práticas Pedagógicas e Estágio Pré-Profissional?

Sim Não

6. Se “**Sim**”, que dificuldades os formandos tem relatado ou tem vivenciado concernentes às dificuldades de aprendizagem dos alunos no geral?

Leitura	Escrita	Verbalização	Interação dialógica de tipo P \leftrightarrow A ⁹⁷				Interação com	
			Pergunta	Responde	Colabora	Interpreta	Colegas	Outros

7. Que ações têm sido desenvolvidas e implementadas individual e colectivamente face às diversas dificuldades de aprendizagens dos alunos nas escolas onde os formandos desempenhamas atividades inerentes à fase das Práticas Pedagógicas e Estágio Pré-Profissional?

Comentários finais (*opcional*)

Fim. Obrigado Pela Colaboração!

⁹⁷Professor aluno vs Aluno professor

QUESTIONÁRIO A.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Doutoramento em Educação e Infância

Inquérito por Questionário sobre acompanhamento das aprendizagens dos alunos com NEE

O presente questionário tem como objetivo recolher dados juntos dos professores sobre as práticas pedagógicas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos com NEE. Os dados recolhidos serão aplicados para fins académicos com pretensão de elaboração da Tese de Doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina cujo tema é “**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**”. PARA RESPONDER ÀS PERGUNTAS ESCOLHA A OPÇÃO QUE MAIS LHE CONVÉM. NA SEGUNDA PARTE AS PERGUNTAS SÃO ABERTAS PODENDO DEIXAR SEU PARECER

PARTE I

D. Dados Sócio-biográficos

7. Idade

8. Sexo: Masculino Feminino

9. Habilitações literárias ou Equivalência

5ª 6ª 7ª 10ª 12ª Licenciatura Mestrado Outro

10. Tem formação psicopedagógica? Sim Não

11. Especialização

Ensino Básico Línguas Ciências Naturais Ciências Sociais

Educação de Adultos Educação Especial Magistério Primário (Formação geral)

Outra _____

12. Função ou cargo: Professor Director de turma Director da Escola DAP

13. Tempo de serviço como docente em anos

0-05 06-10 11-15 16-20 21-25 + 26

14. Classe que lecciona (escolha onde é permanente e não segunda turma ou horas extras)

1^a 2^a 3^a 4^a 5^a EP2

15. Rácio professor-aluno

40 45 50 55 60 65 70 +70

16. Quantos alunos têm Necessidades Educativas Especiais?

Dentre as dificuldades de aprendizagem que seguem, assinala as que caracterizam seus

Esta parte do questionário, marca com X a opção que lhe parece aceitável ou não

Ordem	Pergunta	Sim		Não		
1	Tem alguém com deficiência em sua casa?					
2	Se sim, frequenta alguma escola?					
3	Demorou matricular o educando, para além da idade norma de ingresso (6 anos)?					
4	Dentre as possíveis causas de ingresso tardio ou não do educando, assinala aquela que lhe parece próxima.	Falta de escola ou distância (casa-escola)	DESLOCAÇÃO		Estigma	Desvantagem (não poder aprender)
			Por causa da estrutura arquitectónica	Meios compensatórios		
5	Dentre os transtornos de aprendizagem e as deficiências que seguem, assinala aquela que a pessoa vivendo em sua casa tem.					
	Deficiência múltipla					
	Deficiência intelectual⁹⁸					
4	Onde é que gostaria que a pessoa com transtornos de aprendizagem ou deficiência estudasse?	Escola Especial		Escola normal		
5	Entre médicos e professores, quem pode melhor ensinar a pessoa com transtornos de aprendizagem ou deficiência?	Professor		Médicos ⁹⁹		

Fim.

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

⁹⁸Segundo a descrição do DSM-IV (2002) a característica essencial do retardo intelectual é apresentar um funcionamento intelectual significativamente inferior a média, com manifestações anteriores aos 18 anos e limitações associadas a 2 ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, atividades académicas, saúde, lazer e trabalho.

⁹⁹O termo é apenas usado para evitar especificações científicas e de especialidade da neurociência e neurobiologia, com vista a facilitar a compreensão do participante na pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ficha de identificação do participante na Entrevista n° 00 ___/2019

Entrevistador: **HÉLIO DANIEL PARRUQUE**¹⁰⁰

Entrevistado: _____ Sexo _____
Idade¹⁰¹ _____

Área de formação profissional _____

Grau acadêmico _____

Instituição/
Departamento/Setor/Repartição: _____

Função/Cargo: _____

Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo: SIM _____ NÃO _____

Anos de Trabalho no Departamento/Setor/Repartição _____

Duração da Entrevista _____

Maputo, _____ de _____ de 2019

Guião de Entrevista

¹⁰⁰Doutorando em Educação e Infância

¹⁰¹Opcional

Com o presente questionário pretende-se recolher dados sobre o entendimento que se tem “**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**”. O principal objetivo é de verificar até que medida as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Básico em Moçambique são determinantes para a efectivação das políticas de inclusão escolar de crianças consideradas deficientes ou com problemas de aprendizagem.

1.ª Fase da entrevista

A Constituição da República de Moçambique, reconhece a igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, assim como a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação sendo, por isso, o suporte legal fundamental da concepção inclusiva para a educação das crianças e jovens com deficiência. Partindo deste pressuposto legal, urge a necessidade de coordenação de diversas atividades que propiciem a implementação efetiva de qualquer plano/política favorável à integração.

1. Para além de se assegurar legalmente o direito de acesso à educação, que ações têm sido desenvolvidas a nível institucional com vista a viabilizar a implementação das Políticas Públicas de Educação para o efeito?
2. Ao nível institucional, que instrumentos diretores estão elaborados para a efetivação dos direitos à educação da pessoa com deficiência?
3. Como avalia a questão da inclusão escolar da criança com deficiência, considerando a formação dos professores?
4. Que sugestões propõe para a eventual melhoria da formação de professores para o atendimento pedagógico das crianças com deficiências na escola?
5. Que constrangimentos pode descrever como nós de estrangulamento para a implementação efetiva dos instrumentos diretores da Educação Inclusiva a nível nacional?
6. Pode nomear as principais deficiências que caracterizam os alunos com Necessidades Educativas Especiais?
7. Face à tipificação nomeada, que estratégias têm sido desenhadas institucionalmente para se ultrapassar ou amenizar as dificuldades dos alunos?
8. Qual tem sido a retroalimentação que instituição recebe dos diversos níveis e atores quanto à implementação das referidas estratégias?
9. Como é que tem sido feita a monitoria e a avaliação da implementação das estratégias e/ou planos de ação com vista a garantir-se a inclusão escolar do grupo de alunos com deficiência?
10. Analisando as configurações arquitetónicas dos espaços físicos e dos edifícios das escolas, como é que descreve o processo de inclusão dos deficientes (físicos com dificuldades de locomoção, dos cegos) e, quanto às condições do material didático, que tipo de recursos são institucionalmente recomendados para fazer face à situação de atendimento às crianças com NEE?
11. Reconhecendo que na última instância, os professores são um dos últimos atores para implementação efetiva das Políticas Pública da Educação onde configura a Educação inclusiva, que ações são institucionalmente realizadas para o efeito?
12. Como é que as escolas, concretamente os professores têm seguido as recomendações dadas?

Fim. Agradeço sua colaboração!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador do B.I, Cédula, Passaporte. Nº _____, NUIT: _____ aceito participar da pesquisa intitulada ***“POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE”*** desenvolvida pelo académico Hélio Daniel Parruquee permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos assim como sob forma de Tese. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Sou contactável por:

E-mail _____ (opcional)

Celular _____ (opcional)

Local de Trabalho

_____,de de 201.....

Nome completo do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando seu filho (a) para participar de uma pesquisa a ser realizada na Escola Primária Completa de, com o tema “**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE**”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo: O principal objetivo é de verificar até que medida as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Básico em Moçambique são determinantes para a efectivação das políticas de inclusão escolar de crianças consideradas deficientes ou com problemas de aprendizagem.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados, as entrevistas, a assistências às aulas. A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número. Como não se trata de um procedimento invasivo, os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, tendo apoio da equipe em questão, e como benefício, a Escola terá informação adicional que possivelmente necessite para a tomada de determinadas decisões que sejam úteis para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de Tese de Doutorado e artigos científicos. Caso aceite assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Agradecemos desde já sua atenção!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO ATIVO

Eu, _____, portador (a) do BI Número _____, abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo como sujeito ativo. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Assinatura

Maputo, _____ de _____ de 201 _____