



Artigo original

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS DE VISÃO CIDADE DA BEIRA: um discurso panfletário?

António Cipriano Parafino Gonçalves¹ e Evaristo Raice Vicente²

¹*Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique*

²*Universidade Licungo, Moçambique*

RESUMO: O texto sintetiza os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos 2013 e 2014 na região Centro de Moçambique - cidade da Beira - sobre o processo de inclusão, na escola regular, de estudantes com necessidades educativas especiais de visão. Para isso, primeiro, fez-se uma revisão da literatura sobre a educação especial e a educação inclusiva. Segundo, examinamos os documentos oficiais sobre as políticas de educação especial e de inclusão escolar para, no fim, centrarmos-nos no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual na cidade da Beira. A pesquisa indica que, mesmo com a introdução da educação inclusiva, as crianças com necessidades educativas especiais de visão ainda permanecem à margem do processo educativo: a inclusão escolar dessas no Sistema Nacional de Educação não é efectiva, afigurando-se como um discurso panfletário.

Palavras-chave: Deficiência de visão, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais.

THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF VISION IN BEIRA: A FLAT SPEECH?

ABSTRACT: This paper summarizes the results of a survey conducted in the central region of Mozambique - city of Beira - about the process of inclusion of students, in some regular schools, with special educational needs of vision. To reach our aim, we did the literature review on special education and inclusive education. Second, we examine the Mozambican official documentation regarded to school inclusion and special education. At the end, we pay our attention on the process of educational inclusion of the visually impaired in some regular schools in Beira City. The survey indicates that, even with the introduction of inclusive education in Mozambique, children with special educational needs of vision still remain outside the educational process: The inclusion of these children in the National Education System is no effective.

Keywords: Disability vision, Inclusive Education, Special Needs Education.

Correspondência para: (correspondence to:) ciprix2006@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o tema sobre os direitos de pessoas com deficiência começou a ganhar maior visibilidade nos discursos académicos (SANCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005). Dentre os factores que explicam o interesse pelo tema, podem ser mencionados as novas abordagens filosóficas da desconstrução das metanarrativas e as lutas

sociais pelo reconhecimento de direitos e respeito às minorias. Estava-se face à problemática de inclusão das minorias na vida política, económica, cultural e social dos países.

Uma das contribuições na luta pela inclusão é atribuída à então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will. Em defesa de uma

mudança radical no atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais –NEE - e em “risco educacional”, Will sublinhou que dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas norte-americanas, cerca de 10% tinham Necessidades Educativas Especiais e que outros 10 a 20%, embora não fossem considerados com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam para a sua realização escolar (WILL, 1986 *apud* CORREIA, 2008).

É nesse movimento de ideias e acções que a UNESCO organizou uma Conferência Mundial sobre a Educação Inclusiva, da qual resultou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Sobre a inclusão educacional, no seu artigo 7, a Declaração refere que

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, s/p).

Para a agência da ONU, as escolas que se pretendem inclusivas devem oferecer serviços a uma grande variedade de alunos em ambas áreas – rural e urbana – facto que requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com a provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas – além de um programa extensivo de orientação e treinamento profissional e serviços de apoio necessários. Portanto, mudanças em todos os aspectos da escolarização, que incluem o currículo, os prédios, a organização escolar, avaliação, filosofia da escola e actividades extra-curriculares

deveriam acontecer em diversos sistemas educacionais em vista a responder às exigências da educação inclusiva. Assim, na educação, a “inclusão” significou

[...] atender o aluno com necessidades educativas especiais na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial. Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educativas especiais, incluindo severas, na classe regular (CORREIA, 1999, p. 12).

Foi para se conformar com as recomendações de Salamanca, por um lado, e em face dos problemas específicos do país, um dos quais decorrentes da guerra dos 16 anos, por outro, que o Estado Moçambicano, através do então Ministério da Educação (MINED), concebeu e introduziu, em 1998, o Projecto “Escolas Inclusivas”. O projecto visava “integrar, no sistema regular de ensino, crianças em idade escolar e em situação difícil, designadamente, as órfãs e abandonadas de guerra, traumatizadas pela guerra e crianças de desenvolvimento anormal” (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998, p.26). No documento do MINED, estas crianças são designadas de “portadoras de necessidades educativas especiais”. Por crianças com Necessidades Educativas Especiais, o mesmo documento as define como “qualquer criança que sente dificuldades escolares no processo de escolarização e qualquer outra que está excluída do sistema regular de ensino, incluindo a portadora de deficiências” (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998, p.26).

Além do “Projecto Escolas Inclusivas” (PEI) ter estado em consonância com os ideais do movimento mundial de defesa e promoção da “educação para todos”, e também ter se afigurado como uma das medidas correctivas para os problemas causados pela guerra dos 16 anos, ele vinha responder a um problema colocado pela realidade em movimento – a história – para usar a terminologia gramsciana

(GRAMSCI, 1977). Com efeito, um levantamento estatístico realizado pela Direcção Nacional de Planificação do MINED, feito em 1996, indicava haver prática de exclusão de alunos que apresentavam insucesso no sistema regular de educação. O documento sublinha que “a média de aprovações do Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), no país, situava-se em 58,5%, das reprovações em 33,2% e das desistências em 08,3%” (MOÇAMBIQUE.MINED,1996). A prática de exclusão prevalecia até 2016, pois, como é sublinhado no relatório da Light for the World, estimava-se “que apenas 24.600 de um universo de 2 milhões de meninas e meninos com deficiência estão na escola primária e secundária em Moçambique” (LIGHT FOR THE WORLD, 2016, p.8).

Embora, aquando da introdução do projecto escolas inclusivas, o relatório do MINED (MOÇAMBIQUE.MINED, 1996) não apresentasse informações sobre o número de crianças com NEE em escolarização na rede regular de ensino, o documento serviu de base para que o Estado moçambicano estabelecesse como uma das suas metas prioritárias a melhoria da qualidade de ensino, através da formação de professores e da inclusão no sistema regular de ensino de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com NEE.

Em relação a Necessidades Educativas Especiais de Visão, as estatísticas em 1998, indicavam existir em Moçambique perto de 720.000 pessoas portadoras dessa deficiência, das quais 45% podiam ser crianças com menos de 15 anos de idade (Associação dos Cegos e Ambliopes de Moçambique - ACAMO, 2009). Os dados sobre a deficiência, no geral, e a deficiência visual especificamente, são contraditórios. Por exemplo, enquanto a Organização Mundial da Saúde citada pela ACAMO apontava existirem em Moçambique cerca de 720.000 pessoas com problemas de

visão, o Censo de 2007 referia que em Moçambique, no geral, existiam cerca de 475.011 pessoas com deficiência, das quais, 44.651 eram portadoras de deficiência de visão (PNAD, 2012, p. 8). Já o relatório do Censo de 2017, indica que no país, um total de 727.620 pessoas possuem algum tipo de deficiência. Desse universo, um total de 58.021 pessoas sofriam de cegueira e 81.072 têm dificuldade de ver mesmo usando óculos. O Plano Estratégico da Light for the World (2016) aponta a existência de mais de 2.000.000 de crianças com deficiência no país. Ou seja, os números oficiais são abaixo dos apresentados pelas ONGs e organismos internacionais.

Em que pese essa contradição em relação aos números de deficientes, o país possuía, até a época da realização da pesquisa – 2012 e 2014 - uma única escola especializada para as crianças com necessidades educativas de visão – o Instituto de Deficientes Visuais da Beira - que funciona desde 1969ⁱ. Considerando que o alcance da meta 04 do Desenvolvimento Sustentável (2015 - 2030) não depende exclusivamente do sistema de escolarização especial, mas sim de todo um sistema de ensino, a pergunta que orient a nossa discussão é: como tem sido o processo de inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de visão na rede regular de ensino na cidade da Beira?

O presente texto sintetiza os resultados de uma pesquisa realizada na cidade da Beira - situada na região Centro de Moçambique - sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais de visão, entre os anos 2012 e 2014. Especificamente, neste texto, tentamos examinar as acções desenvolvidas em algumas escolas regulares daquela referida cidade para incluir crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais de Visão, comumente chamadas de cegas.

Defendemos que, mesmo com a introdução do projecto escolas inclusivas, em Moçambique, a inclusão escolar de crianças portadoras de necessidades educativas especiais de visão ainda está longe de se efectivar por completo. Além de existir uma única escola especializada, os resultados da pesquisa indicam que até 2013, em todo o País, somente 200 pessoas cegas liam o Braille, das quais 150 frequentavam o nível primário, 40 o nível secundário e 10 o nível superior. Problemas estruturais como os de compreensão dos princípios de educação inclusiva por parte dos gestores escolares e dos professores, aliados a limitações financeiras podem estar na origem do pouco avanço em matéria de efectiva inclusão educacional de crianças com necessidades educativas especiais, particularmente, as de visão.

Para sustentarmos a nossa tese, recorreremos, primeiro, à revisão da literatura, em que dialogamos com alguns dos autores que pesquisam sobre a educação inclusiva, diferenciando a inclusão escolar da integração, definindo também o que entendemos por necessidades educativas especiais. Segundo, num perspetiva histórica, examinamos a legislação e a documentação oficial moçambicana reconstruindo o processo de elaboração, no país, do projecto escola inclusiva e, por fim, centraremos a nossa atenção no exame das acções que foram sendo realizadas com pessoas portadoras de deficiência visual em algumas das escolas da cidade da Beira, escolhidas para a efectivação do projecto de educação inclusiva.

A Inclusão Escolar de Pessoas com NEE: percursos

O termo inclusão, como sublinha Sasaki, “refere-se à uma modificação da sociedade para que as pessoas com necessidades especiais possam desenvolver e exercer a sua cidadania” (SASSAKI, 2000, p. 82). Diferentemente da integração, a inclusão

não se limita ao esforço de mudança por parte da pessoa com necessidades especiais, mas sim, por parte da sociedade em vista à eliminação de todas as barreiras no exercício pleno da cidadania. A inclusão, assim concebida, difere da integração, pois, segundo o autor em referência,

A integração se contenta com o esforço unilateral das pessoas deficientes para ingressarem ou reingressarem na sociedade. A inclusão requer mudanças fundamentais nos sistemas comuns da sociedade, de tal modo que todas as pessoas deficientes ou não estejam primeiro incluídas, para então realizar tudo – reabilitar-se, estudar, trabalhar, receber cuidados médicos, viajar, etc. (SASSAKI, 2000, p. 85).

Não basta, portanto, preparar as pessoas com deficiência para se adequarem aos padrões preestabelecidos. A família, a escola, o bairro e a empresa devem estar realmente prontos para receber o seu filho, seu aluno, seu vizinho, seu profissional, independentemente de suas condições biológicas ou de suas limitações.

Na educação, ao se pretender que todos os alunos tenham direito a uma escola igual e sejam vistos no seu todo tanto no seu crescimento quanto no seu desenvolvimento, a “**inclusão**” consiste em atender “alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas” (NIELSEN, 1999, p. 9).

Entretanto, a inclusão, como sublinham Booth e Ainscow (2002) não deve estar associada a estudantes que tenham impedimentos ou sejam vistos como tendo necessidades educacionais especiais notórias. Para eles, a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens, e exige mudança. Trata-se de um processo de auto-revisão da escola com base nas dimensões relativas a cultura, políticas e práticas, aumentando a participação de todos os alunos no processo de

aprendizagem. Realizar a inclusão educacional envolve reduzir e remover as pressões excludentes que dificultam a participação do estudante na vida escolar, decorrentes de relacionamentos ou de conteúdos ensinados, bem como de sentimentos de desvalorização que constituem barreiras à aprendizagem e à participação. A inclusão educacional refere-se, portanto, à “minimização de todas as barreiras em educação para todos os estudantes” (BOOTH e AINSCOW, 2002, p. 8).

Já em relação às NEE, estas devem ser entendidas como qualquer problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo e condições de aprendizagem, especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Kirk e Gallagher (1987) definem a criança com NEE como sendo aquela que difere da criança típica ou normal por: (a) suas características mentais; (b) suas capacidades sensoriais, (c) suas características ao nível neurológico, motor e físico, (d) seu comportamento social; (e) suas capacidades de comunicação; ou (f) suas deficiências múltiplas. Essas diferenças devem ser suficientemente notáveis a ponto de requerer a modificação das práticas escolares (KIRK e GALLAGHER, 1987, p. 5).

Entretanto, historicamente, as pessoas tidas como portadoras de NEE notórias, também consideradas de “deficientes”, por um longo período eram vistas como “doentes”, incapazes e, assim, não podiam (ou não eram capazes de) participar dos espaços sociais. Por isso, marginalizadas da vida social, essas pessoas eram consideradas indivíduos que “precisavam de assistência social e não cidadãos com direitos, entre os quais, o direito social à educação” (BIANCHETTI, 1995, p. 7 - 19).

Incluir os alunos com NEE notórias passou a significar a sua inserção na classe regular em que, sempre que possível, devem receber os serviços educativos adequados tendo o apoio “apropriado em função das suas características e necessidades” (CORREIA, 1999, p. 34). A educação inclusiva é, portanto, um princípio educativo fundamentado na inclusão que visa garantir o direito que o aluno com NEE tem a uma educação na escola regular, recorrendo-se as modalidades e situações educativas que se baseiam nas necessidades e possibilidades do próprio aluno. É neste contexto que se pode falar da inclusão educacional de pessoas com as mais diversas necessidades educativas especiais, dentre elas a de visão, que é objecto de análise neste texto.

Sobre a deficiência visual, esta pode ser categorizada em dois grandes grupos – cegueira e visão parcial ou a visão subnormal (GIL, 2000, p. 6). O termo “cegueira”, significa a ausência total da visão até a perda da capacidade de indicar a projecção de luz. A visão parcial ou a visão subnormal refere-se à condição de visão que vai desde a capacidade de indicar projecção de luz até à redução da acuidade visual, isto é, à incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 metros a luz do dia (GIL, 2000, p. 2), ao grau que exige atendimento especializado. Isto significa que as definições de cegueira e visão reduzida baseiam-se em medidas de acuidade visual, entendida como a capacidade de ler tanto de longe quanto de perto.

Para Masini (1994), uma pessoa é considerada cega quando a “visão corrigida de seu melhor olho é de 20/200” (MASINI, 1994, p. 40). Essa pessoa, para ler ou identificar algo precisa de ficar a uma distância de 20 pés (aproximadamente 6 metros) que uma pessoa de visão normal enxerga a uma distância de 200 pés (aproximadamente 60 metros). Já a pessoa

portadora de visão subnormal é aquela que dispõe de acuidade visual na ordem 20/70 nas mesmas condições.

Para se caracterizar as NEE no domínio da visão é necessário, em primeiro lugar, reconhecer que o desenvolvimento de grande parte das actividades educacionais depende muito do sentido da visão, pelo que a cegueira coloca o indivíduo distante do mundo físico, sobre o qual ele precisa agir para formular seus conceitos, representações e construir seu universo psicológico. Só a partir deste prisma é que se pode discutir o grau e a dimensão das Necessidades Educativas das crianças com cegueira ou com visão reduzida e o consequente estabelecimento das necessárias adaptações curriculares para elas.

Alunos com NEE da cegueira caracterizam-se por terem deficiência visual, sendo cegos ou funcionamente cegos, ou seja, os campos e/ou “acuidades visuais não lhes permite o uso funcional dos registos escritos em suporte de tinta, utilizando o Braille como sistema alternativo de leitura e escrita” (CORREIA, 2008B, p. 92). Pelo facto destes alunos, no sistema escolar integrado, necessitarem de mais recursos e meios adicionais para responder as suas necessidades educativas, Gartner e Lipsky (1987) consideram que as NEE desses alunos dependem não somente de factores relativos a eles, mas também relacionados com a escola e com a sua capacidade de flexibilizar a oferta curricular, no que diz respeito aos programas, espaços, equipamentos e recursos humanos. Deste modo, às propostas pedagógicas que pretendam dar resposta às NEE destes alunos, aqueles autores consideram que a efectivação dessas propostas requer intervenções e serviços especializados continuados, o que pressupõe medidas articuladas (colaboração) entre as áreas curriculares gerais e específicas, de forma a facilitar o acesso ao currículo geral dos

alunos com deficiência visual (DV).

Educação Inclusiva em Moçambique

O discurso sobre a educação inclusiva em Moçambique ganhou maior visibilidade no Plano Estratégico de Educação (PEE) (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998) para o período de 1999-2003, no qual o Estado moçambicano adoptou o lema “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. O Plano, mesmo que situado na esteira do movimento mundial de defesa e promoção da “Educação para Todos”, internamente também teria sido concebido como uma das medidas correctivas para os vários problemas educacionais causados pela guerra dos 16 anos (1976-1992) pela qual o país passou, entre os quais, a necessidade de escolarizar as crianças órfãs, deficientes, malnutridas e mentalmente traumatizadas.

A preocupação do Estado, à época, era tentar diminuir as altas taxas de reprovações e desistências que estavam na ordem de 33,2% e 8,3% respectivamente (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998). Essa percentagem de insucesso e fracasso escolar, supostamente, para o discurso oficial, estaria relacionada aos efeitos da guerra que deixou um elevado número de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Com base nos dados e na interpretação dos factores a eles subjacentes, o Estado moçambicano estabeleceu como uma das suas metas prioritárias a melhoria da qualidade de ensino, através da formação de professores e a inclusão no sistema regular de ensino de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiências.

Para garantir a maior inclusão educacional foi aprovada uma legislação específica, o Decreto Nº 20/99, de 23 de Junho de 1999, do Conselho de Ministros (MOÇAMBIQUE.DECRETO, 1999). O documento sublinha a necessidade de se estabelecer uma Política que oriente a acção do Governo e da sociedade civil no quadro da satisfação dos direitos

específicos que assistem à pessoa portadora de deficiência. O mesmo documento obriga o Estado e o governo a se empenharem na adopção de medidas que contribuam para elevar o clima de paz, harmonia e justiça social, ao reconhecer que o cidadão portador de deficiência, dadas as suas condições particulares, encontrava-se em desvantagem em relação aos demais concidadãos.

A “Pessoa Portadora de Deficiência” é definida como aquela que, em razão de “anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais, de desenvolver normalmente uma actividade” (MOÇAMBIQUE.DECRETO, 1999, p. 2). O termo deficiência é conceituado como sendo “qualquer redução ou perda de capacidade normal para um ser humano resultante de um impedimento” (IBIDEM). Já a “integração social” é entendida como conjunto de “medidas conducentes a estabelecer, conservar e desenvolver na pessoa portadora de deficiência, na sua família e na comunidade o equilíbrio e harmonia, nas relações afectivas e sociais” (IBIDEM, p. 03).

Outro documento importante onde se faz referência à educação inclusiva, mas integrada no conceito de educação especial, é o Plano Estratégico de Educação e Cultura para o período de 2006 a 2011 (MOÇAMBIQUE.MINED, 2006). Neste documento, é sublinhada a necessidade de o então MINED garantir o direito de todas as crianças à educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades de aprender ou que sejam portadoras de Necessidades Educativas Especiais. A estratégia do MINED para melhorar os serviços prestados às crianças com Necessidades Especiais baseiou-se no princípio da inclusão. O MINED procurava assegurar às crianças, jovens e adultos com necessidades especiais a integração nas

escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas separadas ou completamente excluídas deste meio, como é o caso das Escolas Especiais do País.

Tanto no PEE (1999-2003) quanto na Resolução nº 20/99 e no PEEC (2006-2011), os três documentos parecem indicar uma crescente preocupação, por parte do Estado, para com a inclusão escolar de pessoas portadoras de NEE, seja para responder aos desafios educacionais decorrentes da guerra, seja para se situar na esteira das recomendações de Salamanca (UNESCO, 1994). Foi para viabilizar a intenção presente nos documentos oficiais acima referidos que, a partir de 1998, o Estado introduziu o Projecto Escolas Inclusivas, buscando transformar as escolas da rede regular de ensino em escolas inclusivas (MOÇAMBIQUE.MINED, 1998).

O sucesso do projecto, todavia, estava condicionado à adaptações curriculares às necessidades educativas de todas as crianças em suas particularidades, a formação específica inicial e em exercício de professores e um compromisso de toda a comunidade escolar para apoiar os alunos que apresentam dificuldades. Ou seja, com o projecto “escola inclusiva”, o Estado pretendia garantir maior acesso escolar à crianças com NEE e a melhoria da eficácia das escolas.

Dois anos após a implementação do Projecto de Escolas Inclusivas, o relatório de avaliação indicava que: (a) 425 professores (82,52%) das escolas do projecto foram capacitados para aplicarem na sala de aula novas estratégias de ensino na base do Pacote da UNESCO, tendo em conta as diferenças individuais de cada aluno, com ou sem dificuldades de aprendizagem, incluindo aqueles que são portadores de deficiências; (b) em 1999, cerca de 19.830 alunos das escolas do Projecto foram escolarizadas por professores já capacitados em estratégias de aplicação do Pacote de Materiais da

UNESCO; (c) 452 alunos (2,31%) das escolas regulares foram identificados como portadores de necessidades especiais; (d) no início do Projecto, tinham sido abrangidos 12.588 alunos, 345 professores e 11 escolas. No ano da avaliação, estavam envolvidos 19.830 alunos, 515 professores e 13 escolas, que corresponde ao aumento na ordem de 36,5%, 33,0% e 15,3%, respectivamente (MOÇAMBIQUE. MINED, 2000).

Entretanto, uma análise um pouco mais atenta ao relatório pode-se perceber que em momento algum o documento faz referência ao número de alunos com deficiência visual envolvidos no universo de 19.830 abrangidos pelo Projecto “Escolas Inclusivas”. Em termos estatísticos, no início do projecto, em Maio de 1998, foram abrangidas 11 escolas e, dois anos depois, o número de escolas passou para 13, facto que corresponde ao aumento de somente duas escolas inclusivas no período de um ano, em todo o país.

Até o ano 2005, como é sublinhado no Plano Estratégico de Educação e Cultura de 2006 a 2011, mais de 31 mil crianças e jovens com NEE tinham sido atendidos pelo projecto de escolas inclusivas em 2005; 20 professores de escolas secundárias e 22 para escolas especiais participaram em cursos de formação (PEEC, 2006). O documento menciona também a introdução de conteúdo específico sobre necessidades da educação especial no currículo para formação acelerada de professores secundários; adaptação do currículo; aquisição de materiais; de melhorar a articulação com os pais e as comunidades, para que a abordagem da educação inclusiva possa ser alargada às comunidades.

Apesar de o PEEC apresentar ideias bem-intencionadas, factualmente parece ter havido poucos avanços. Como será evidenciado mais adiante, as pessoas cegas continuam a estudar em ambientes de

extremas dificuldades. O Plano Estratégico de Educação e Cultura sublinha que mais de 31 mil crianças beneficiaram da educação inclusiva desde a introdução do projecto escolas inclusivas até o ano 2005. Por isso, uma das nossas preocupações é compreendermos as directrizes para educar o deficiente visual. Quantas crianças cegas daquele número beneficiaram dos esforços do Ministério da Educação para poderem aprender? Considerando o número de deficientes visuais na cidade da Beira, como tem sido o processo de sua inclusão nas escolas públicas? Que actividades pedagógicas concretas são desenvolvidas para garantir a aprendizagem desses estudantes?

A Inclusão Escolar de Portadores de Deficiência visual na Cidade da Beira

Conforme já referenciado, o Censo de 2007 estimava que em Moçambique existiam, no geral, cerca de 475.011 pessoas com deficiência, das quais, 44.651 eram portadoras de deficiência de visão (INE, 2012, p. 8). Já o relatório do Censo de 2017, indica que no país, um total de 727.620 pessoas possuem algum tipo de deficiência. Desse universo, um total de 58.021 pessoas sofriam de cegueira e 81.072 têm dificuldade de ver mesmo usando óculos (INE, 2017). Porém, este número pode estar longe do universo real, à medida que o inquérito orientava-se para a deficiência total, excluindo a baixa visão.

A província de Sofala, onde se situa a cidade da Beira, com uma área de 68.018 Km², localizada na região centro de Moçambique, à época da pesquisa, possuía uma população aproximada de 1.700.000 habitantes. Faz limites, a Norte, com a província da Zambézia, a Sul, com a de Inhambane, a Oeste, com a província de Manica, e a Este é banhada pelo Oceano Indico. O censo de 2007 indicava que do total da população, 900 mil eram mulheres e 800 mil homens. Deste número, 70% vivia nas zonas rurais e 43% eram analfabetos (MOÇAMBIQUE, 2007)ⁱⁱ.

Segundo o Censo de 2017, a província de Sofala contava com 2.221.695 de habitantes, com um total de 54.852 deficientes. Desse universo de deficientes, 3.864 são cegos, com 1.312 residentes na área urbana e 2.552 em áreas rurais. Também, o Censo indica que do total dos deficientes, 7.326 têm dificuldades para ver mesmo usando óculos, dos quais, 3.234 residem em áreas urbanas (INE, 2017). Para a Cidade da Beira, o Censo de 2017 refere que nela existem um total de 592.090 habitantes (INE, 2017).

Da população global da província, à época da pesquisa, 33 mil eram pessoas com história de deficiência e, destas, 2.409 (7.3%) viviam com a deficiência visual, em que 4.9% eram crianças e adolescentes. Deste número de portadores de deficiência visual, cerca de 1.466 (60.86%) fazem parte das estatísticas da Delegação Provincial da Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique (DPACAMO) de Sofala, distribuídos por 12 distritos, incluindo a cidade da Beira. Em termos quantitativos, de acordo com o Censo Geral de 2007, a cidade da Beira possuía, oficialmente, cerca de 285 deficientes visuais. Se a este número forem acrescentados as 88 crianças e jovens com impedimento visual a frequentarem os diferentes níveis e modalidades de ensino, teríamos que considerar uma população aproximada de 373 deficientes visuais, isto é, à época da pesquisa.

Nesta cidade, a oferta de educação à criança portadora de deficiência visual inicia nos finais da década de 60, do século XX, através do Instituto de Deficientes Visuais (IDV), vocacionado para a alfabetização e reabilitação de crianças e jovens com impedimento visual, em regime especial. A partir dos fins da década de 70, algumas escolas secundárias sediadas na cidade da Beira, começaram a receber portadores da deficiência visual em suas salas-de-aula. E, em 1998, no âmbito do lançamento do Projecto “Escolas

Inclusivas” em todo país, a Escola Primária Completa de Pioneiros foi indicada, ao nível da província de Sofala, para servir de modelo na fase piloto da implementação do projecto. Nessa escola, em 2012, dos cerca de 1.842 alunos matriculados, 63 eram portadores de várias necessidades educativas especiais, dos quais, 04 eram de visão.

À Escola Primária Completa de Pioneiros vieram juntar-se as Escolas Secundárias Samora Machel, Mateus Sanção Mutemba e da Manga. Até 2012 foram atendidos 21 deficientes visuais pela Escola Secundária Sanção Mutemba; 16 alunos pela Escola Secundária Samora Moisés Machel e 04 estudantes matriculados na Escola Secundária da Manga, perfazendo um total de 41 alunos cegos no ensino integrado. Se acrescentarmos a este número os 04 alunos com visão reduzida inscritos e 43 atendidos pelo IDV, podemos concluir que ao nível da cidade da Beira, no ano de 2012, frequentavam nas escolas públicas cerca de 88 crianças com deficiência visual.

Entretanto, é importante sublinhar a possibilidade de existir um número considerável de escolas que tenham atendido pessoas com visão parcial e/ou reduzida sem necessário registo. Um dos factores que dificulta o acesso aos dados estatísticos sobre a deficiência quanto às escolas integradas/inclusivas existentes é a ausência da informação oficial organizada. Por exemplo, pode-se constatar, durante a pesquisa, que a Direcção Provincial da Educação, através da Repartição do Ensino Especial, não possui um levantamento preciso de crianças cegas e míopes a estudarem nas escolas regulares. Também, examinando as informações, existe uma discrepância entre os dados recolhidos durante a pesquisa de campo e os fornecidos pela Direcção Provincial de Educação de Sofala (DPE). A título de exemplo, enquanto a DPE afirma que 77 alunos frequentaram o IDV, em nível de

facto constamos existirem apenas 43 crianças cegas nessa referida Instituição.

Para o atendimento educacional aos alunos com NEE notórias, os professores de turmas regulares, além de evidenciarem a falta de recursos didáticos especializados e se confrontarem com elevado número de alunos em suas turmas, também ressaltaram, entre outros factores, o despreparo para ensinar a criança com necessidades especiais de cegueira. Estas dificuldades e limitações também são sentidas no ensino especial, em que os poucos professores que possuem alguma formação específica esta foi adquirida através de capacitações periódicas, formação em serviço e contacto directo com os estudantes.

Por exemplo, na EPC de Pioneiros, do total dos 6 professores formados em 1998, no âmbito de lançamento do Projecto “Escola Inclusiva”, apenas 3 estavam em exercício na altura da pesquisa em 2012-2013. Dos 15 professores que foram entrevistados, 12 (80%) possuíam experiência em sala de aula inclusiva, através do contacto directo com os alunos com NEE e seminários. No Instituto de Deficientes Visuais (IDV), do total de 14 professores, fala-se em 10 formados em Portugal, durante 90 dias, em 2005, numa experiência que não é sistemática. De igual modo, os resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Secundária Sanção Mutemba indicam que essa escola não possui professores formados para educação inclusiva. A sua formação foi construída a partir de experiência da convivência com os alunos na sala de aulas. A falta de formação por parte dos professores para a educação inclusiva também se faz presente na Escola Samora Moisés Machel. Nessa referida Escola, cerca de 80 professores que trabalham com a educação inclusiva, o fazem com base em alguma experiência a partir de seminários, cursos intensivos e de curta duração.

A existência de professores cujo

conhecimento da educação inclusiva resulta da experiência de sala de aulas, sem formação específica, corrobora as pontuações de Mauês (2003) sobre a condição docente na contemporaneidade, situando-se na esteira das recomendações de Schon (1993) relativas à primazia da prática na formação docente. O primeiro autor, em seu artigo que discute formação de professores a partir do contexto das mudanças económicas impostas pela globalização, ocorridas a partir do final da década de 1980, sublinha que as reformas internacionais apresentam um objectivo político bem definido, que envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados os aspectos teóricos a serem adotados, enfim tudo o que “possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem” (MAUÊS, 2003, p. 94). Ademais, face ao poder dos organismos internacionais em determinar o que os sistemas educativos nacionais devem ou não fazer, aqueles (organismos) defendem que o futuro professor precisa entrar em contacto real com o meio em que deverá actuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento directo para a realização delas.

Schon (1993) tem sido apontado como um dos grandes inspiradores do modelo de formação de professores com ênfase na prática. Para ele “a reflexão no curso da acção e sobre a acção é o ponto de partida para uma formação com qualidade” (SCHONⁱⁱⁱ *apud* MAUÊS, 2003, p. 101). A justificativa é a de que os cursos de modelo tradicional de formação de professores são muito teóricos e desvinculados da realidade escolar, daí a ênfase na formação contínua (aperfeiçoamento profissional) em doses homeopáticas. A formação inicial somente cabe dar noções mais gerais, deixando tudo quanto mais a cargo da formação contínua, que teria como tarefa assegurar a adaptação às exigências postas pelo novo mundo globalizado. A

escola é assim equiparada a uma fábrica, em que o professor é o operário, ao se lhe exigir a eficiência nos moldes de uma indústria, através do desenvolvimento de competências no trabalho para o aumento de produtividade.

Embora possa não haver uma relação de causa-efeito, no cotidiano escolar de todas as escolas secundárias, os portadores da deficiência visual estão vedados de frequentar as disciplinas de matemática, física, química e biologia, bem como de participarem em actividades de educação física. O argumento apresentado pelos professores é o de que a sua condição de deficiência os torna inaptos para a área de ciências exactas. Ainda, sob ponto de vista de infra-estruturas e recursos didáticos nas escolas pesquisadas, pode-se constatar a existência de um conjunto de barreiras ao acesso à escola e à aprendizagem, consubstanciado pela falta de transporte, meios auxiliares de locomoção (bengalas brancas) e programas de reabilitação baseados na comunidade, que permitam aumentar a habilidades de vida independente das pessoas cegas. Acresce-se a estas limitações, dificuldades de acesso às ajudas técnicas, devido à falta de colaboração entre escolas regulares e especiais, o que faz com que a vida estudantil desses alunos se resuma à *máquina perkins* e papel para a escrita Braille. De modo igual, outros equipamentos importantes para o seu processo de ensino e aprendizagem, tais como cubarítimo, ábacos, mapas em relevo, figuras geométricas, papel cebola, pautas e computadores em formato acessível (falantes), não se fazem presentes na sua rotina escolar. Outro facto a sublinhar é a ausência, em quase todas as escolas escolhidas para a implementação experimental do projecto escolas inclusivas, de uma linha orçamental especificamente orientada para custos com a educação inclusiva. O que se observa, em todas aquelas instituições, é apenas a isenção de taxas de inscrição, da qual os

alunos com NEE se beneficiam. Apesar de em todas estas escolas existir um fundo de acção social que realiza despesas de apoio às crianças órfãs e vulneráveis, ele não inclui gastos com a deficiência. Sem material didáctico adequado e em número suficiente, os alunos portadores de deficiência visual estudam basicamente apoiando-se nos apontamentos ditados pelo professor e na colaboração de colegas.

O Plano Nacional de Acção para a Área da Deficiência (PNADII 2012-2019) mostra-se bastante evoluído na abordagem da educação inclusiva, mas sem o necessário desdobramento em estratégias, programas e serviços de apoio a favor do grupo em análise. Aliado a esse facto, também pode ser sublinhada a ausência de estatísticas devidamente organizadas em todos os sectores que lidam com a problemática da deficiência visual, incluindo a própria Delegação do Instituto Nacional de Estatística (INE). As escolas integradas (Samora Machel e Sansão Mutemba), e a Escola Primária Completa dos Pioneiros, esta última a única que funciona na perspectiva inclusiva na província de Sofala, vivem num ambiente de manifesta carência de estrutura de apoios, orçamentos específicos, tecnologias educativas, material didáctico, falta de professores formados em matéria de escrita Braille.

Na óptica de Correia (2008), o princípio da escola inclusiva deve respeitar três níveis de desenvolvimento essenciais do aluno - o académico, o socioemocional e o pessoal - de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (p. 13). Para ele, este objectivo só pode ser alcançado se a escola admitir que a modalidade de atendimento mais adequada para o aluno com NEE seja determinada pelo Programa Educativo Individualizado (PEI), de modo a manter aquilo que o autor chamou de “continuum educacional”, isto é, um conjunto de serviços de apoio às actividades

desenvolvidas com o aluno na classe regular, com resposta às necessidades específicas da criança.

Da pesquisa e observação do cotidiano da Escola Primária dos Pioneiros, pode-se constatar a inexistência do Programa Educativo Individualizado (PEI) que dê respostas necessidades e características daqueles alunos considerados portadores de NEE. De modo generalizado, foi evidente a falta de um conjunto de pressupostos básicos (legislação, recursos, colaboração.) que assegurem a prática inclusiva, o que tem levado sucessivamente os professores a clamarem por falta de material de ensino.

Ademais, ampliando o nosso olhar, os principais documentos oficiais que versam sobre a educação inclusiva em Moçambique indicam que a guerra dos 16 anos, que afectou grandemente o sector da educação, teria influenciado na definição de políticas e prioridades para a educação inclusiva, principalmente no que diz respeito a seu foco. Na perspectiva dos documentos oficiais de Moçambique, são portadoras de NEE “crianças órfãs e abandonadas de guerra, traumatizadas pela guerra e crianças de desenvolvimento anormal” (PEE, 1995, p. 26). Essa definição parece não estar muito de acordo com o conceito de NEE de Correia (2008), segundo a qual

o conceito das NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas- factores processológicos/de processamento de informação -derivadas de factores orgânicos ou ambientais (CORREIA, 2008, p. 22).

Factualmente, mais de 50% de alunos tidos como portadores de NEE a frequentarem as escolas consideradas inclusivas são portadoras de dificuldades de aprendizagem, resultantes de sua condição sócio-económica desfavorável, enquanto que 4% apresentam problemas de natureza

sensorial.

No âmbito da pesquisa foram entrevistados 16 alunos com necessidades educativas especiais de visão, com objectivo de aferir o seu nível de satisfação em relação aos serviços educativos nas escolas inclusivas. No aspecto da relação aluno-professor 8 dos 16 entrevistados sublinharam que estavam pouco satisfeitos, porque “o professor trabalha de acordo com as condições dos alunos normais”. Esses entrevistados reproduziram expressões segregacionistas usadas pelos professores, tal como

vocês têm que se preocupar também, nós estamos a caminhar, e hão-de-nos encontrar em Nhamatanda^{iv} (ALUNO, ESCOLA SECUNDÁRIA MATEUS SANSÃO MUTEMBA, 8ª CLASSE)

Sobre as estratégias metodológicas de ensino, 10 alunos (65.5%) referiram que não estavam satisfeitos, e justificam:

Muitos professores usam material impresso e o quadro, o que não nos ajuda acompanhar as aulas deles (ALUNO, ESCOLA SECUNDÁRIA DA MANGA, 9ª CLASSE).

A expressão “aula deles” usada pelos alunos denota um sentimento de um mundo “à parte”, e de não ser entendido, o que pode levar esses alunos a um estado de total frustração.

Relativamente ao acesso a fontes alternativas de conhecimentos, constatou-se que o grau de satisfação percebido pelos alunos é nulo na área da informática, que viabilize o uso de computadores para o deficiente visual, tornando-o assim independente no estudo e no trabalho. A solidariedade de colegas da turma e os apontamentos ditados na sala de aula tem sido a única fonte de conhecimentos para os alunos com cegueira. A esse propósito, Forest (1987) considera que, no conjunto de apoios suplementares na classe regular a oferecer à criança com NEE, deve contar com o apoio que aquela deve receber de colegas não deficientes.

Sobre as estratégias de avaliação, os dados reflectem que a maioria, 9 alunos (56.25%), mostra-se pouco satisfeita, pelo facto destes serem avaliados apenas através de trabalhos em grupo, e raras vezes por provas escritas. Os alunos entrevistados referiram que “das poucas vezes que participamos nas provas escritas, os resultados não nos são entregues”. Perante este cenário, são pertinentes as pontuações de Correia (2008), segundo as quais,

Quando uma criança com NEEs é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança, sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável (CORREIA, 2008, p.13).

Podemos, com certa margem de segurança afirmar que a realidade educacional dos estudantes com NEE de visão na cidade da Beira, mesmo que o discurso oficial enfatize a inclusão escolar como bandeira política, leva-nos a inferir que trata-se, ainda, de um discurso panfletário. As crianças estão integradas dentro da escola, mas não estão efectivamente incluídas. Também, feitas as análises, somos permitidos pontuar que o conceito de educação inclusiva, tal como é definido pela Declaração de Salamanca, não é cabalmente apropriado pelos que concebem e formulam as políticas de educação do país. O conceito, no país, é mais orientado para a inclusão em questões de género, região, etnias, classe social, pobreza, HIV/SIDA e impedimentos leves: não contempla a inclusão escolar de pessoas com deficiências significativas, tal como a cegueira, auditiva, mental, física e neuro-muscular, entre outras. Assim, o entendimento geral continua a remeter estas categorias de deficiências – significativas - para o ensino especial, perpetuando o modelo tradicional de

atendimento institucionalizado e a segregação educacional. Essa não apropriação e compreensão correctas do conceito de educação inclusiva pode ser interpretado na esteira das formulações de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006) na abordagem do ciclo de políticas. Houve um contexto de influência, isto é, o contexto de produção de ideias que, de certa forma, determinou a elaboração do projecto de escolas inclusivas por parte do Estado moçambicano. Entretanto, mesmo os formuladores do projecto escolas inclusivas e as subsequentes orientações aos demais sectores da educação do país também podem ser considerados como contextos da prática, o da política em uso. A propósito, Mainardes (2006) sublinha que o “contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53). Ainda de acordo com o autor citado, “os professores e demais profissionais exercem um papel activo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Nesse contexto da prática, os elaboradores dos textos nem sempre têm o controlo sobre os mesmos, estando os textos sujeitos a interpretação e recriação por parte dos implementadores.

Com efeito, considerando que umas das preocupações do Ministério da Educação quando introduziu o projecto escolas inclusivas em 1998 centrava-se nos alunos com dificuldades de aprendizagem, este conceito tornou-se chave para a chamada escola inclusiva, olvidando questões importantes, como aquelas que dizem respeito aos alunos com deficiência seja notória ou não. A classificação de alunos com NEE, a partir das dificuldades de

aprendizagem, também teria influenciado a definição das estratégias da implementação da modalidade inclusiva, principalmente na componente de formação de professores e disponibilização de recursos financeiros necessários que assegurem a “inclusão” das crianças com NEE. Na formação de professores, a maior atenção voltou-se para a formação inicial e em exercício, para dar resposta às dificuldades de aprendizagem e garantir o melhor nível de rendimento pedagógico. Assim, pode-se inferir que, no contexto moçambicano, quando do projecto de escolas inclusivas, a palavra-chave na abordagem da inclusão escolar e necessidades educativas especiais era “dificuldades de aprendizagem”, que dilui todas outras necessidades.

Por fim, a leitura dos principais documentos oficiais que versam sobre a modalidade inclusiva em Moçambique revela-se que a guerra dos 16 anos, que afectou grandemente o sector da educação, teria influenciado na definição de políticas e prioridades para a inclusão escolar, principalmente no que diz respeito a seu foco. Assim, são portadoras de NEE “crianças órfãs e abandonadas de guerra, traumatizadas pela guerra e crianças de desenvolvimento anormal” (PEE, 1995, p. 26), em oposição à definição aplicada por Correia (2008), segundo a qual “o conceito das NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (factores processológicos/de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais” (CORREIA, 2008, p. 22). Fonseca (2007) chama a atenção para considerar que as dificuldades de aprendizagem podem reflectir dificuldades do próprio ensino, ou aquilo que ele chamou de “*despedagogia*”. Para ele, as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer mesmo em crianças e jovens superdotados (FONSECA, 2007, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução do nosso texto afirmamos que pretendíamos compreender as directrizes e as acções realizadas para a inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais de visão, os ditos cegos. Especificamente, procurávamos saber: quantas crianças cegas daquele número beneficiaram dos esforços do Ministério da Educação para poderem aprender? Considerando o número de deficientes visuais na cidade da Beira, como tem sido o processo de sua inclusão nas escolas públicas? Que actividades pedagógicas concretas são desenvolvidas para garantir a aprendizagem desses estudantes?” Essa proposta de estudo levou-nos ao estabelecimento de diferenças conceituais entre segregação, integração e inclusão numa perspectiva histórica para, depois, adentrarmos na política de inclusão e acções do Estado moçambicano para a efectiva inclusão escolar de pessoas com Necessidades Educativas Especiais de Visão, na cidade da Beira, região Centro de Moçambique.

Considerando a distância temporal entre a realização da pesquisa e a sintetização das informações para publicação em forma de artigo científico, alguns avanços, nesse período de tempo terão ocorrido. Entretanto, cingindo-nos apenas ao tempo da pesquisa, as nossas análises, mesmo sob o risco da subjectividade, pois a interpretação, como nos ensina Gadamer (1996), ocorre dentro da tradição de pensamento que condiciona o intérprete e, situando-nos no movimento de luta pelo direito à educação, podemos afirmar que o caminho é longo para que as escolas moçambicanas se tornem efectivamente inclusivas. Com efeito, o nosso percurso, permite-nos destacar que o modelo de implementação da educação inclusiva era frágil ao não promover a formação específica de professores. Os alunos cegos têm observado que estes profissionais

trabalham de acordo com as condições dos alunos “normais”; a não adequação de estratégias metodológicas às necessidades e características deste grupo de alunos. Os professores, sem formação e nem meios didáticos, usam material impresso e o quadro, o que não nos ajuda acompanhar as aulas, traduzindo-se num sentimento de desespero e exclusão. A inclusão escolar, mais indicava ser um discurso panfletário que uma realidade nas escolas pesquisadas.

Diante dessas constatações, defendemos, que todas as escolas moçambicanas sejam efectivamente inclusivas. Que não sejam um adorno, um enfeite, uma coisa a mais na estrutura e vida do Sistema Nacional de Educação para atender às agendas multilaterais. A inclusão escolar deve ser constitutiva das escolas moçambicanas, o que exige que cada acção, nesse sentido, seja despreendida de preconceitos e se concentre nelas (onde estiverem a funcionar como tal) docentes especializados na área de educação e/ou reabilitação de alunos com NEE, devendo ser acompanhados por um conjunto de equipamentos especiais de compensação, materiais e suportes didáticos adaptados às especificidades dos alunos deste grupo. Para crianças com cegueira e, visando o desenvolvimento sócio-cultural do país, é pertinente a viabilização de outras estratégias de se chegar à elas, por exemplo, através da criação de serviços itinerantes (atendimento domiciliar), sensibilizando as famílias para matriculem o(a)s seu(a)s educando(a)s nas escolas, desde que estas procedem à adaptações tanto estruturais, quanto infra-estruturais e superestruturais para atender e essa e outras necessidades especiais de educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE CEGOS E AMBLIOPE DE MOÇAMBIQUE (ACAMO). **Estudo de Base sobre barreiras de acesso à educação: educação sem barreiras**. Beira: ACAMO, 2009.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista da Educação Especial**. Piracicaba, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BOOTH, T. e AINSCOW, M. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: CSIE, 2002.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores. Lisboa: Porto Editora, 2008.

FOREST, M. e LUSTHAUS, E. Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. Forest, M. (org.) **Education-Intégration. Downsview, Ontario: L'Institut A. Roeher..p.1-16**, 1987.

FONSECA, V. da. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **rev. psicopedagogia**, v.24, n.74, p.135-48, 2007.

GADAMER, G. H. **O problema da Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

GARTNER, A.; LIPSKY, D. K. Beyond Special Education: toward a quality system for all students. **Harvard Educational Review**. v.4. n.57, p: 367-395, 1987

GRAMSCI, António. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC-Secretaria de Educação à Distância, 2000

KIRK, S. A. e GALLAGHER J. J. **Educação da Criança Excepcional**. Sao Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIGHT FOR THE WORLD. **Moçambique Plano Estratégico 2016-2020**. Maputo. Light for the World, 2016.

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

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados.** Brasília: CORDE, 1994.

MAUÉS, O. Cabral Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. n. 118, março/ 2003

MOÇAMBIQUE, República. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola.** Maputo: MINED, 1998.

_____. **Resolução n.20/99 de 23 de Junho de 1999 relativa a política de pessoa com deficiência em Moçambique.** Maputo: Imprensa Nacional, 1999

_____. **Projecto Escolas Inclusivas. Relatório Preliminar da fase piloto.** Maputo:MINED, 2000

_____. **Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011).** Fazer da Escola um pólo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade. Maputo: MINED, 2006

_____. **III Censo Geral da População (2007).** Maputo: Instituto Nacional de NE, 2007

_____. **Plano Nacional de Acção para a Área da Deficiência. (PNAD II 2012 – 2019).** Maputo, MGCAS, 2012

_____. **IV Censo Geral da População (2017).** Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019. <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/sofala>. Data de acesso 29.10.2019

NIELSEN, L. B. **Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para os professores.** Porto: Porto Editora, 1999

SÁNCHEZ, P. A. Educação inclusiva. Um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão. Revista de Educação Especial.** Brasília, MEC, Outubro 2005, pp 07-18

_____. Implicações do Paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiências. In: ABRANCHES, C. **Inclusão dá trabalho:** Belo Horizonte: Armazem de Ideias, 2000.

_____. Inclusão. Paradigma do século XXI. **Inclusão. Revista de Educação Especial.** Brasília, MEC, Outubro 2005, pp.19-23

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial.** A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: UNESCO, 1994.

NOTAS

ⁱ Cabe sublinhar que o Instituto de Deficientes Visuais continua sendo, até ao momento em que se redigiu o presente texto (2018) a única Instituição de ensino, na cidade da Beira, destinada aos deficientes visuais.

ⁱⁱ Os números aqui apresentados devem ser compreendidos no contexto e no tempo da realização da pesquisa que, certamente, difere do tempo da redação do presente artigo.

ⁱⁱⁱ SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

^{iv} “Nhamatanda” refere-se a um distrito da província de Sofala, que dista a 100 quilómetros da cidade da Beira.