

RELATÓRIO DE PESQUISA

Aprendizagem é para todos Abrindo o caminho para a educação inclusiva para crianças com deficiência em Moçambique



Índice

Acrónimos e abreviações	3
Resumo executivo	4
1. Introdução	15
2. Metodologia de pesquisa	22
3. Conclusões e recomendações	27
Tema 1: Compreensão da deficiência: Normas sociais, crenças e atitudes	28
Tema 2: Modos de ensino: Escolas inclusivas versus escolas especiais	33
Tema 3: Acesso à educação	44
Tema 4: Qualidade de ensino	48
Tema 5: Bem-estar das crianças: Segurança e prevenção da violência	59
4. Conclusão	62
5. Anexos	65
Anexo 1	65
Referências	66
Agradecimentos	70



Por favor, considere o ambiente e evite imprimir.



Este documento é interativo e foi concebido para visualização digital.

Acrónimos e abreviações

AOA	África Oriental e Austral
ASE	Análise do Sector da Educação
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CREI	Centros de Recursos de Educação Inclusiva
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EARC	Centros de Recursos de Avaliação da educação (<i>Educational Assessment Resource Centre</i>)
SIGE	Sistema Nacional de Informação de Gestão da Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
IDS	Inquérito Demográfico e de Saúde
IFP	Instituto de Formação de Professores
LiFE	Aprendizagem é Para Todos (<i>Learning is For Everyone</i>)
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MinEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MSC	Mudança Social e Comportamental
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OPDs	Organizações de Pessoas com Deficiência
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PEA	Perturbações do Espectro Autismo
PEIs	Planos de Ensino Individualizados
SIGE	Sistema Informático de Gestão Escolar
SNE	Sistema Nacional de Educação

Resumo executivo

A educação inclusiva é uma abordagem baseada nos direitos que garante que todos os alunos possam ter acesso e participar numa educação de qualidade, adaptando os sistemas para responderem a necessidades diversas. Conforme definido na Observação geral 4 do Artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), envolve uma reforma sistémica, em termos de conteúdo, métodos, estruturas e estratégias, para proporcionar a todos os alunos experiências de aprendizagem equitativas e participativas, adaptadas às suas necessidades e preferências. Esta visão alinha-se com o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 das Nações Unidas, reforçando a obrigação de defender os direitos das pessoas com deficiência e de promover uma educação inclusiva e equitativa para todos.

A região da África Oriental e Austral (AOA) tem demonstrado um empenho crescente na promoção do direito a uma educação de qualidade para pessoas com deficiência, por meio de políticas e práticas específicas. Embora nem todas as Constituições façam referência explícita às pessoas com deficiência, afirmam o direito a uma educação igual e de qualidade para todos. Países como o Ruanda, a África do Sul, o Uganda, a Zâmbia e o Zimbabué dispõem de um quadro legislativo robusto de apoio à educação inclusiva. Contudo, cerca de metade dos países da região continua a adoptar predominantemente o ensino especial, que permanece como a abordagem dominante no processo educativo das crianças com deficiência.

O impulso para a educação inclusiva em Moçambique começou em finais da década de 1990, com projectos-piloto que, eventualmente, evoluíram para programas e políticas nacionais, incluindo a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029. Embora o país tenha assumido compromissos legislativos e estratégicos em matéria de inclusão, duas em cada três crianças com deficiência continuam fora da escola, com o sistema educativo a enfrentar desafios como infra-estruturas inacessíveis, preparação

inadequada dos professores, lacunas nos sistemas de dados e de monitorização e falta de colaboração intersectorial com a saúde, a protecção e outros sectores relevantes.

Este documento foi desenvolvido como parte da pesquisa Aprendizagem é Para Todos (LiFE) do UNICEF, implementada em Moçambique por meio de uma parceria entre o UNICEF e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), anteriormente denominado Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). A pesquisa explorou os desafios e as práticas promissoras na prossecução da educação inclusiva para crianças com deficiência em Moçambique. As principais conclusões e recomendações do documento são apresentadas a seguir.



1. Compreender a deficiência: Normas sociais, crenças e atitudes

Recomendação 1: Reforçar o modelo social da deficiência em Moçambique para eliminar as barreiras atitudinais e aumentar a participação das pessoas com deficiência na educação e na vida social.

A abordagem contemporânea da deficiência — o modelo social — marca uma mudança em relação aos modelos caritativos e médicos, que consideravam as pessoas com deficiência como objectos de caridade, com defeitos a corrigir. O modelo social reconhece as pessoas com deficiência como detentoras de direitos e salienta que a deficiência não decorre de incapacidades individuais, mas de barreiras sociais e ambientais. Para que o ambiente actue verdadeiramente como um facilitador da participação equitativa, deve proporcionar todas as adaptações necessárias para garantir a plena inclusão em todos os domínios da vida.

Em Moçambique, as percepções e as políticas públicas ainda reflectem modelos médicos e caritativos da deficiência, vendo-a como um problema individual ou como um objecto de piedade. No entanto, as abordagens baseadas nos direitos e no modelo social estão gradualmente a ganhar força, principalmente com a aprovação

da lei de 2024 para proteger e promover os direitos das pessoas com deficiência (Lei n.º 10/2024: Lei de Promoção e Protecção dos Direitos das Pessoas com Deficiência) e com o crescente apoio à educação inclusiva. Apesar destes progressos, a persistência de ideias equivocadas e de atitudes negativas continua a impedir a plena implementação da educação inclusiva para as crianças com deficiência.

A promoção de perspectivas sociais e baseadas nos direitos no que diz respeito à deficiência é fundamental para reduzir o estigma e capacitar as pessoas com deficiência. Para o efeito, a curto prazo, as autoridades governamentais devem rever os documentos políticos relevantes (por exemplo, leis e estratégias) e os procedimentos administrativos (por exemplo, admissões em escolas secundárias e centros de formação profissional) para garantir o alinhamento com abordagens baseadas nos direitos. A promoção de atitudes inclusivas também requer a acessibilidade e a inclusão para além das escolas, na comunidade em geral, incluindo espaços públicos, locais de trabalho e áreas recreativas. Visto que o contacto directo com as pessoas com deficiência é fundamental para mudar as percepções, são necessários mecanismos e iniciativas para promover esse contacto a médio prazo. Estes esforços devem ser apoiados por meio da colaboração intersectorial entre os sectores da saúde, da educação e da protecção, a todos os níveis, com funções e quadros institucionais claramente definidos. A Rede de Educação Inclusiva, liderada pelo MEC, constitui uma plataforma sólida para esta iniciativa e deve envolver activamente os pais, as crianças com deficiência e as Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD) para garantir a sua relevância e eficácia. Por último, a longo prazo, devem ser desenvolvidas e aplicadas medidas de garantia da qualidade para avaliar e assegurar a eficácia sustentada das leis e dos mecanismos destinados a reduzir o estigma e a discriminação contra as pessoas com deficiência.



2. Modos de ensino: Escolas inclusivas versus escolas especiais

Recomendação 2a: Reforçar o entendimento de que a educação inclusiva significa melhorar a educação para todos os alunos e não apenas para os que têm deficiências.

Os factos demonstram que a educação inclusiva é benéfica para as crianças com e sem deficiência. No entanto, os resultados da pesquisa mostram que os responsáveis distritais, os directores de escolas e alguns pais acreditam que as escolas especiais são mais adequadas para crianças com deficiência. Este facto pode dever-se a restrições de recursos nas escolas regulares, que põem em causa a sua capacidade de implementar adaptações para crianças com diferentes necessidades de aprendizagem. Há também pouca consciência de que as práticas de ensino inclusivas podem beneficiar todas as crianças, visto que envolvem a adaptação da aprendizagem às diversas necessidades e antecedentes dos alunos. Como acção a curto prazo destinada a aumentar a sensibilização para os benefícios mais amplos da inclusão, os esforços de reforço das capacidades devem visar os responsáveis distritais, os directores de escolas, os professores e o pessoal educativo não docente. Estes esforços devem reforçar o facto da educação inclusiva não ser apenas um direito, mas também uma abordagem pedagógica eficaz para todas as crianças. Para ampliar o seu impacto, esta acção deve ser implementada juntamente com as Recomendações 2b e 2c, concebidas a médio e longo prazo para desenvolver e manter estes esforços.

Recomendação 2b: Reforçar a educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino regulares.

As leis da educação em Moçambique estipulam que as escolas especiais devem ser destinadas a crianças com “necessidades educativas especiais graves”, enquanto os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) têm por finalidade apoiar a educação inclusiva, nomeadamente por meio da pesquisa e da formação de professores. Contudo, devido a limitações financeiras, os três CREI actualmente existentes enfrentam constrangimentos no cumprimento

do seu mandato e, por vezes, acabam por funcionar como unidades residenciais para crianças com deficiência, o que contraria os princípios da educação inclusiva.

Para avançar em direcção a um sistema educativo mais inclusivo, recomendam-se as seguintes acções, a médio e a longo prazo, para facilitar uma transição gradual. Esta transição deve garantir que os CREI estejam alinhados com os mandatos previstos e permitir que as escolas especiais evoluam progressivamente para o status de CREI. Estes CREI redefinidos devem centrar-se no apoio à educação inclusiva nas escolas regulares, sobretudo para alargar o acesso nas zonas remotas. Este processo envolve também a orientação dos professores e o apoio às famílias para que melhor compreendam e respondam às necessidades, capacidades e estilos de aprendizagem das crianças com deficiência.

Para apoiar este processo, o MEC deve aumentar o financiamento e o pessoal dos CREI para que estes possam:

- prestar apoio móvel e especializado a professores e alunos, incluindo intervenções adaptadas, como formação em Braille ou em língua gestual;
- oferecer serviços directos, como aconselhamento, terapia e orientação familiar, através da colaboração intersectorial;
- reforçar a capacidade de apoiar crianças com necessidades mais intensas, utilizando planos educativos individualizados (PEI) e abordagens de ensino flexíveis; e
- facilitar o acesso à formação profissional inclusiva com adaptações adequadas.

Recomendação 2c: Rever o currículo nacional para alinhá-lo aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Para integrar o DUA no sistema educativo nacional, uma acção-chave a médio prazo é a revisão do currículo, dos materiais e das avaliações em todo o sistema, a fim de identificar os obstáculos à educação

inclusiva. Esta acção deve basear-se nos esforços da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, que não faz referência explícita ao DUA, mas promove os seus princípios fundamentais.

O MEC, em articulação com os responsáveis pela elaboração dos programas curriculares, os institutos de formação de professores, os peritos em educação inclusiva e as OPD, deve liderar este esforço colaborativo. Com esta base, e como acção de longo prazo, devem ser desenvolvidas orientações e ferramentas alinhadas com o DUA — incluindo modelos de PEI e planos de aula diferenciados — que sejam gradualmente integradas no currículo, na formação de professores e nos sistemas de monitorização, de forma a apoiar todos os alunos.



3. Acesso à educação

Recomendação 3a: Colaborar com as comunidades para mobilizar recursos adicionais para a educação inclusiva.

Para apoiar a transição para um sistema educativo mais inclusivo em matéria de deficiência, o financiamento público deve ser aumentado e alinhado mais às prioridades da educação inclusiva. Uma acção-chave a curto prazo é envolver a comunidade de forma mais estratégica para mobilizar recursos adicionais. Os resultados da pesquisa sublinham que este tipo de apoio comunitário existe e é viável expandi-lo em Moçambique. A mobilização do apoio das famílias, das partes interessadas locais e das estruturas comunitárias pode ajudar a colmatar as lacunas de recursos e a reforçar as práticas inclusivas no âmbito da escola.

No entanto, este é um passo inicial que deve ser complementado a médio e a longo prazo, por meio do aumento do apoio financeiro do governo à educação inclusiva, com uma tónica específica no aumento do financiamento dos CREI. Este financiamento deverá cobrir o funcionamento dos três CREI existentes e apoiar a transformação gradual das escolas especiais em CREI ao longo do tempo.

Recomendação 3b: Melhorar a acessibilidade física às escolas e no interior delas.

A acessibilidade física às escolas e no interior delas continua a ser um dos principais desafios que impedem as crianças com deficiência de aceder à educação. Para ultrapassar este desafio, devem ser implementadas acções a curto, médio e longo prazo.

A curto prazo, devem ser adoptadas medidas de baixo custo para melhorar a acessibilidade física. A médio prazo, é essencial implementar as directrizes de desenho universal a nível nacional em todas as infra-estruturas escolares, acompanhadas de medidas sólidas de garantia de qualidade para assegurar a sua aplicação efectiva. Por último, a longo prazo, os esforços para melhorar a acessibilidade devem ir para além dos edifícios escolares. Isso exige uma colaboração coordenada entre os principais ministérios e agências, incluindo o Ministério das Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos, o Ministério dos Transportes e Comunicações, a Administração Nacional das Estradas e a Administração Nacional das Obras Públicas. Os seus esforços conjuntos devem centrar-se em garantir que os transportes públicos sejam acessíveis, em atribuir orçamentos para melhorar as condições das estradas nas zonas rurais e em promover a colaboração comunitária, como a organização de sistemas de partilha de automóveis, a fim de alargar as opções de transporte para as crianças com deficiência.

É importante sublinhar que a acessibilidade física é apenas o primeiro passo para garantir o acesso das crianças com deficiência à educação. Estas melhorias devem ser complementadas por medidas que garantam uma aprendizagem e participação significativas, como a implementação de currículos flexíveis, tal como indicado na Recomendação 2c.



4. Qualidade de ensino

Recomendação 4a: Formar os directores de escolas em matéria de liderança e gestão de escolas inclusivas.

Os directores de escolas estabelecem a orientação da cultura escolar e podem promover políticas que valorizem a diversidade, actuem em colaboração com a comunidade, combatam a violência e a discriminação e encontrem soluções contextualizadas para os desafios existentes. O desenvolvimento das suas capacidades de gestão escolar inclusiva constitui um passo essencial para o reforço do sistema de ensino inclusivo. Para o efeito, o actual programa de formação em gestão escolar deve incluir um módulo obrigatório sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência. Esse módulo deve abranger áreas-chave, como os fundamentos conceptuais da inclusão, a liderança e a gestão inclusivas, a avaliação de necessidades e o planeamento de melhorias, a orçamentação para a educação inclusiva, a recolha e a utilização de dados sobre deficiência, o envolvimento das famílias e da comunidade e a promoção de práticas inclusivas.

Como acção imediata, a curto prazo, recomenda-se conceber e integrar um módulo online na próxima formação à distância sobre gestão escolar que está a ser desenvolvida pelo MEC, garantindo que todos os directores de escolas disponham de competências para liderar escolas inclusivas. A médio e longo prazo, devem ser implementados mecanismos de avaliação que assegurem a eficácia do módulo e a sua actualização contínua.

Recomendação 4b: Dispor de um pacote de formação unificado para a formação de professores antes da entrada em serviço e em serviço, com uma abordagem faseada.

Para reforçar a educação inclusiva, é essencial que os professores, prestes a entrar em serviço e em serviço, recebam uma formação eficaz. Recomenda-se uma abordagem a dois níveis:

- **Nível 1: Formação de base**

Destina-se a todos os professores e abrange os princípios fundamentais da educação inclusiva, os obstáculos à aprendizagem e as estratégias de ensino inclusivas, como o ensino diferenciado e o DUA. Para os professores em serviço, esta acção deve complementar a formação existente.

- **Nível 2: Formação especializada**

Fornecer métodos práticos baseados em metodologias de ensino e aprendizagem adaptadas a tipos específicos de deficiência. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de formação em métodos de ensino para alunos com deficiência intelectual e com perturbações do espectro do autismo (PEA). No entanto, esta formação deve abranger todos os tipos de deficiência, incluindo as físicas, visuais e auditivas.

A curto prazo, devem ser realizadas reuniões com as principais partes interessadas para chegar a um acordo e iniciar o desenvolvimento dos módulos de formação de nível 1 e de nível 2. A médio e longo prazo, o conteúdo completo de ambos os módulos deve ser concluído, e os profissionais devem ser formados para garantir uma prestação eficaz.

O Instituto de Formação de Professores (IFP) pode desenvolver e fornecer o pacote de Nível 1, com base na sua própria formação pré-serviço e complementado pelo apoio do MEC e dos CREI, universidades e Organizações Não-Governamentais (ONG) que fazem parte da rede de educação inclusiva de Moçambique. Os módulos para o pacote de Nível 2 podem ser desenvolvidos por universidades, CREI, ONG ou outras entidades que tenham conhecimentos especializados relevantes, mas, por uma questão de coerência e controlo de qualidade, devem ser revistos e aprovados pelo IFP. O pacote deve ser ministrado pelo IFP, se a capacidade institucional o permitir, ou por outros actores autorizados pelo MEC. Esta formação pode ser complementada ao longo do ano por programas de apoio no local de trabalho e de tutoria, fornecidos pelo CREI ou por ONG.

É de salientar que a implementação do Nível 2 deve ser progressiva, começando pelas escolas que já servem alunos com deficiência, que teriam as necessidades mais urgentes, e depois por todos os professores, para garantir que estejam equipados com competências básicas e especializadas. O pacote de Nível 2 deve também incluir tópicos mais especializados, como a utilização do Braille e da linguagem gestual, ou metodologias para trabalhar com crianças com PEA ou deficiências intelectuais.



5. Bem-estar das crianças: Segurança e prevenção da violência

Recomendação 5a: Incluir aspectos da violência contra crianças com deficiência na formação de directores de escolas e professores sobre prevenção da violência.

Recomendação 5b: Nas escolas e comunidades, realizar sessões de sensibilização com crianças e adolescentes.

Recomendação 5c: Garantir que os mecanismos de denúncia de casos de violência sejam acessíveis a crianças com deficiência, incorporando adaptações razoáveis.

O bullying, a discriminação e a exclusão social constituem experiências frequentes, embora não universais, para as crianças com deficiência nas escolas e nas comunidades de Moçambique. Algumas crianças encontram ambientes seguros junto de professores, colegas e vizinhos, enquanto outras enfrentam desafios relacionados com situações de bullying e com a ausência de um sentimento de protecção. Estas experiências evidenciam a necessidade de salvaguardas mais robustas e de práticas inclusivas que assegurem o bem-estar das crianças com deficiência.

Para garantir a segurança das crianças nas escolas, sobretudo das com deficiência, é necessário adoptar medidas específicas para prevenir e combater a violência. Os protocolos específicos para a deficiência devem ser integrados nos sistemas existentes de prevenção e notificação da violência, como o Mecanismo Multisectorial de Prevenção, Notificação, Encaminhamento e Resposta à Violência contra Crianças na Escola, aprovado em 2020. Como acção imediata a curto prazo, os directores das escolas e os professores devem receber formação sobre a prevenção da violência que inclua as pessoas com deficiência. Isso deve incluir a compreensão dos riscos adicionais enfrentados pelas crianças com deficiência, o reconhecimento dos sinais de abuso e a melhoria dos mecanismos de denúncia e de reparação. Paralelamente, as escolas devem organizar sessões de sensibilização para as crianças, a fim de promover um comportamento de respeito e apoio para com os seus pares com e sem deficiência.

Depois do pessoal ter recebido formação adequada e de ter sido criado um ambiente seguro e inclusivo, dever-se-á seguir a plena implementação de mecanismos e protocolos de reparação eficazes, como uma acção de médio a longo prazo. Isso ajuda a garantir que a violência seja prevenida, comunicada e tratada devidamente.

Observações finais

O presente relatório apresenta as principais ideias e recomendações para avançar, de forma progressiva, rumo a um sistema educativo mais inclusivo, contemplando acções a curto, médio e longo prazo. Estes esforços podem apoiar-se em práticas de ensino promissoras identificadas no âmbito desta pesquisa. Apesar dos desafios evidenciados, o estudo destacou práticas inclusivas que podem ser ampliadas em Moçambique.

Por exemplo, professores em contextos com recursos limitados demonstraram criatividade, colaboração e empenho na promoção da inclusão. Abordagens como reuniões mensais entre pares, a co-criação de materiais didácticos, a utilização de recursos simples — como caixas de ovos para o ensino do Braille — e o planeamento diferenciado das aulas evidenciam a viabilidade e o impacto de práticas de ensino inclusivas e centradas nas crianças. Estas práticas reforçam a importância de capacitar e formar os professores, promovendo a colaboração como elemento central na reforma da educação inclusiva

A aplicação destas recomendações exige esforços coordenados entre os sectores. Embora o Governo de Moçambique seja o principal actor nestes esforços, o apoio dos parceiros de desenvolvimento pode reforçar e acelerar o progresso em áreas-chave como a formação de professores em educação inclusiva para a deficiência, materiais didácticos acessíveis e sensibilização para a deficiência.



CAPÍTULO 1

Introdução

A educação inclusiva responde à diversidade de necessidades de todos os alunos, ampliando o acesso e a participação na educação. Implica modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias de ensino e aprendizagem, com base no princípio de que o sistema educativo deve proporcionar aprendizagem a todas as crianças.¹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), tal como referido na Observação geral 4 sobre o Artigo 24.º, define a educação inclusiva como uma “reforma sistémica que incorpora alterações e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação” para “proporcionar a todos os alunos da idade relevante uma experiência de aprendizagem equitativa e participativa e um ambiente que melhor corresponda às suas necessidades e preferências”.²

A CDPD foi determinante para elevar a questão da deficiência ao âmbito do direito internacional e para reforçar os direitos das pessoas com deficiência. Os princípios da educação inclusiva ficaram ainda reflectidos no Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 das Nações Unidas — educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida — bem como nos seus indicadores e metas para o período de 2015–2030.³

A região da África Oriental e Austral (AOA) tem demonstrado um empenho crescente em proteger o direito à educação das pessoas com deficiência por meio de políticas e práticas. Embora nem todas as Constituições da região mencionem especificamente as pessoas com deficiência, afirmam o direito de todos os cidadãos a uma educação igual e de qualidade. No entanto, a educação especial continua a ser a principal abordagem para educar as crianças com deficiência, tal como reflectido em várias leis e políticas em toda a região. Por exemplo, 10 dos 21 países da AOA possuem leis e políticas que prevêm especificamente o ensino especial para crianças com deficiência. Entretanto, países como o Ruanda, a África do Sul, o Uganda, a Zâmbia e o Zimbábwe demonstraram um forte apoio à educação inclusiva por meio de seus quadros legislativos.⁴ Vários países também criaram sistemas descentralizados para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação inclusiva em nível escolar. Alguns exemplos de implementação de práticas de inclusão da deficiência incluem a criação de centros de recursos e a prestação de apoio na escola por meio de especialistas e/ou professores itinerantes (*ver Caixa 1*).

Práticas em países da AOA para promover a capacidade de criar um sistema de ensino inclusivo

Vários países da região da AOA têm vindo a implementar iniciativas destinadas a reforçar a capacidade dos sistemas educativos no apoio à aprendizagem de crianças com deficiência. Na Etiópia, foram criados 7.000 centros de recursos para servir agrupamentos de escolas regulares, contando com professores itinerantes que apoiam os educadores gerais e os dirigentes das escolas através da partilha de informações, da avaliação das necessidades educativas dos alunos e da coordenação com outros prestadores de serviços e terapeutas.

No Maláui, professores itinerantes do ensino especial apoiam agrupamentos de escolas regulares, sensibilizando os alunos para o ensino inclusivo e interagindo com os encarregados de educação de crianças com e sem deficiência.

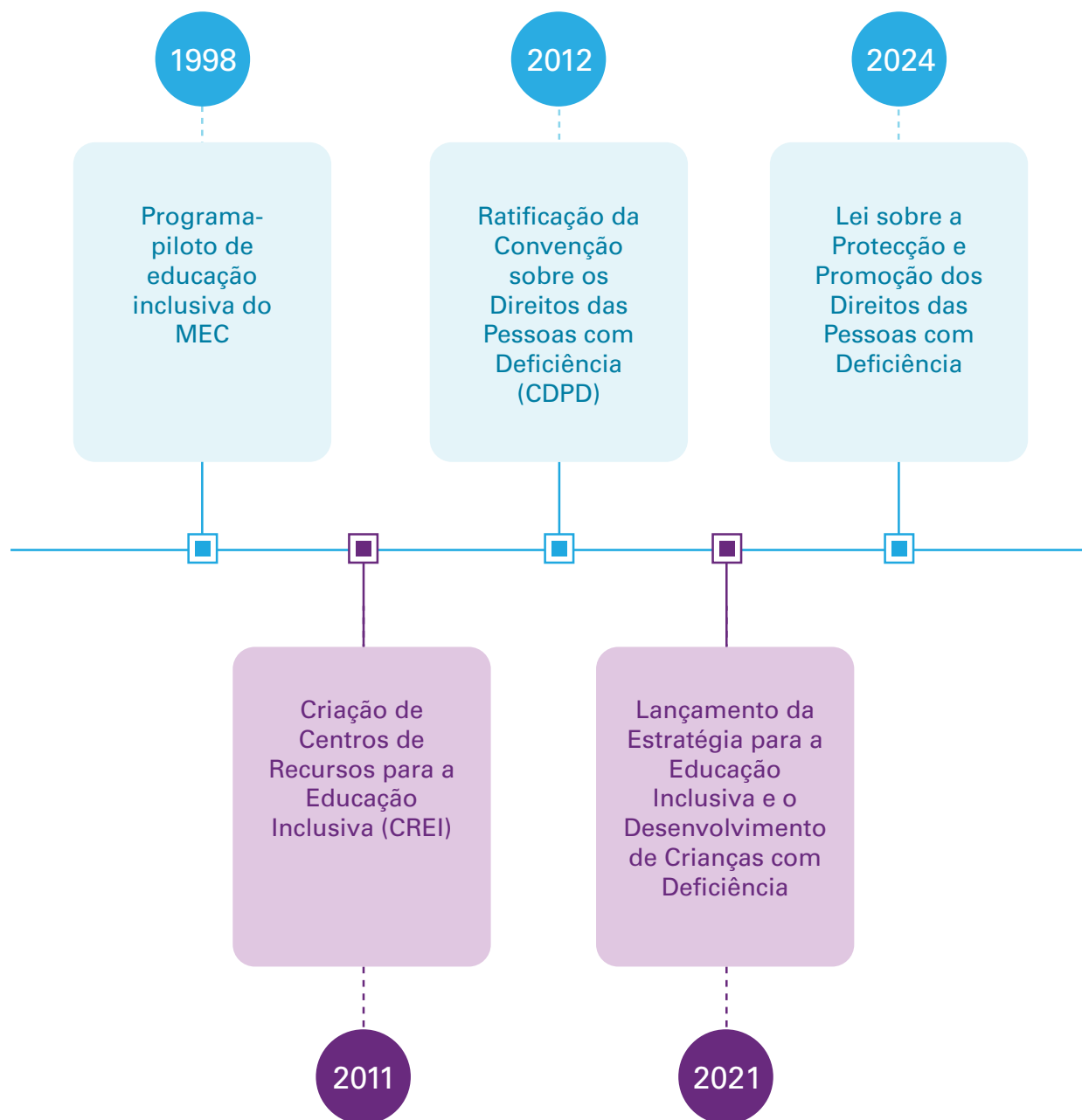
No Quênia, os Centros de Recursos de Avaliação da Educação (EARC) desempenham diversas funções, incluindo a identificação e avaliação precoces de crianças com deficiência, o desenvolvimento e a distribuição de materiais de aprendizagem adaptados e de dispositivos de assistência, bem como a prestação de formação em educação inclusiva a professores e aos próprios funcionários dos EARC.⁵

Em Moçambique, o impulso para a educação inclusiva começou no final da década de 1990. Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC, antigo MINEDH) implementou um projecto-piloto sobre educação inclusiva em 11 escolas de cinco províncias, com o objectivo de “gerar experiência na gestão de crianças com diferentes origens e potencialidades de aprendizagem, e de divulgar e alargar gradualmente esta experiência a todas as escolas do país”.⁶ O projecto-piloto transformou-se mais tarde num programa nacional de educação inclusiva.⁷ Em 2011, foram criados três Centros de Recursos da Educação Inclusiva (CREI) em três províncias para realizar pesquisas, formar professores em serviço e produzir materiais de apoio à educação inclusiva (*ver a Figura 1* para os principais marcos). Moçambique é também signatário de várias convenções e tratados internacionais importantes, incluindo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2012, e o Tratado de Marrakech, de 2013, que facilita o acesso a obras publicadas para pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras deficiências relativas ao material impresso.⁸

O impulso para a inclusão foi formalizado nas últimas três décadas, com o desenvolvimento de diversas leis, estratégias e planos. Estes serviram como quadro político para as acções e abordagens do Governo de Moçambique para cumprir os direitos das pessoas com deficiência, e incluem:

- Política de Educação (1995)
- Política para as Pessoas com Deficiência (1999)
- Plano Nacional para a Área da Deficiência II (PNAD II; 2012–2019)
- Política de Segurança Social e Estratégia de Implementação (2017)
- Lei 18/2018 sobre o Sistema Nacional de Educação (1992, revista em 2018)
- Plano Estratégico do Sector da Educação (PESE) II (2005–2009)
- Plano Estratégico para a Educação (2020–2029)
- Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029
- Lei 10/2024 sobre a Protecção e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Figura 1: Principais marcos da educação inclusiva em Moçambique



Fonte: Ilustração dos autores dos principais marcos da educação inclusiva

O documento fundamental que actualmente orienta as acções do MEC é a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Lançado em 2021, reafirma o compromisso de Moçambique de aumentar o acesso e a retenção de alunos com deficiência no sistema de ensino. Tem cinco pilares:⁹

1. Inclusão precoce e desenvolvimento integral das crianças com deficiência
2. Mudança de valores e atitudes
3. Formação e capacitação de professores e outros profissionais
4. Acesso e retenção de alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE)ⁱ
5. Respostas especializadas em rede

Embora a estratégia seja ambiciosa nos seus objectivos, é menos pormenorizada na sua operacionalização num contexto de recursos limitados. Para além da falta de financiamento, subsistem vários desafios estruturais à implementação da estratégia, tais como infra-estruturas inadequadas, falta de preparação dos professores, elevadas taxas de absentismo e falta de serviços especializados.¹⁰

A estratégia foi lançada num contexto em que, apesar dos esforços do governo e da sociedade civil, em 2019/20, estima-se que duas em cada três crianças e jovens com deficiência não frequentavam a escola. Esta estimativa baseia-se em dados do Sistema Nacional de Informação de Gestão da Educação (SIGE) e do recenseamento da população de 2017.¹¹ Além disso, em média, os dados do SIGE mostram que pouco menos de 1% das crianças matriculadas nas escolas necessitam de apoio educativo individualizado, muitas vezes associado à deficiência.¹² Este valor é mais ou menos semelhante à percentagem de crianças com deficiência na população em geral, estimada em 1,4%.¹³ Esta estimativa é inferior à proporção real de crianças com deficiência, possivelmente devido a questões metodológicas na recolha de dados,¹⁴ como uma definição restrita de deficiência.¹⁵ Ampliar a definição de deficiência, tal como foi feito no Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) de 2022-2023, permite uma compreensão mais aprofundada da deficiência. Efectivamente, o IDS

ⁱ O termo NESE é usado em alinhamento com a linguagem da política educacional de Moçambique, não coincidindo com a terminologia nem com a abordagem da UNICEF em matéria de educação inclusiva.

revelou que 5% das crianças com idades entre os 2 e os 4 anos e 8% das crianças com idades entre os 5 e os 17 anos tinham dificuldades em pelo menos uma das seguintes áreas funcionais: ouvir, ver, andar, comunicar, cuidar de si, aprender, recordar e concentrar-se, controlar o comportamento, ansiedade e depressão.¹⁶

Apesar do reconhecimento crescente da importância dos dados para a elaboração de políticas, a informação sobre a deficiência continua a ser recolhida de forma inconsistente. Muitas vezes, os dados administrativos não têm desagregação por deficiência, o que torna difícil avaliar se as crianças com deficiência estão a aceder aos serviços e como e quais são os principais desafios que podem enfrentar no processo.¹⁷ Embora o MEC recolha dados administrativos sobre as necessidades especiais, há poucos dados qualitativos que permitam avaliar o progresso e os desafios da educação inclusiva no país. Como se verificou na análise documental realizada para este relatório, muito poucos estudos dão voz às crianças com deficiência e aos seus pais, reforçando o ciclo de invisibilidade e exclusão.

Para colmatar as lacunas existentes na pesquisa e nos dados sobre educação inclusiva, Moçambique foi incluído na pesquisa multi-países do UNICEF sobre educação inclusiva para crianças com deficiência — a Aprendizagem é para Todos (LiFE). O presente documento analisa até que ponto o sistema de ensino moçambicano é inclusivo em relação à deficiência e apresenta recomendações políticas fundamentais para a progressão rumo a um sistema mais inclusivo.



CAPÍTULO 2

Metodologia de pesquisa

Este projecto de pesquisa teve como objectivo analisar o sistema educativo moçambicano, de forma a identificar em que medida apoia e viabiliza a aprendizagem de crianças com deficiência. A pesquisa foi conduzida em parceria entre o UNICEF e o MEC. No decurso do processo, foram realizados dois workshops — um no início e outro na fase de conclusão — em colaboração com as partes interessadas locais, a fim de assegurar a integração significativa de suas perspectivas e conhecimentos.

A pesquisa em Moçambique explorou o sistema de educação com uma perspectiva inclusiva, tal como definido no terceiro volume das directrizes da análise do sector da educação (ASE) (*ver Caixa 2*). Este trabalho incluiu a análise de aspectos relacionados à prestação de serviços educativos para crianças com deficiência, à qualidade desses serviços e à procura por educação para essas crianças.

Quadro conceptual para a educação inclusiva para pessoas com deficiência

PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS		
OFERTA	QUALIDADE	PROCURA
Professores -Formação inicial e em serviço -Apoio pedagógico -Apoio na sala de aula	Currículo -Relevância -Flexibilidade e adaptabilidade -Alojamento para exames	Atitudes -Professores e administradores -Pais e comunidades -Colegas e outros alunos
Infra-estruturas -Salas de aula e espaços de recreio -Casas de banho e lavabos -Transporte de e para a escola	Avaliação dos alunos -Rastreio -Encaminhamentos -Avaliação da aprendizagem contínua	Custos -Custos directos e ocultos -Custos de apoio adicionais -Custos de oportunidade
Material didáctico -Audiolivros em Braille -Recursos de língua gestual -Versões de leitura fácil	Apoio à aprendizagem -Produtos de assistência -Planos de aprendizagem individuais -Apoio individual	Benefícios -Oportunidades de progressão -Inclusão social e cidadania -Capacitação económica

AMBIENTE PROPÍCIO			
Leis e políticas -Disposições constitucionais -Convenções internacionais -Regras e regulamentos -Estratégias nacionais	Dados e evidências -Definição de deficiência -Sistema Informático de Gestão Escolar (SIGE) e outras bases de dados -Inquéritos aos agregados familiares -Estudos de pesquisa -Acompanhamento, avaliação e inspecção	Liderança e gestão -Capacidade de gestão a nível central, subnacional e escolar -Procedimentos e conformidade -Coordenação intersectorial -Parcerias, incluindo com organizações de pessoas com deficiência	Finanças -Atribuição ao sistema principal -Atribuição de apoio específico -Recursos de outros sectores

Fonte: Adaptado de Orientações metodológicas para a análise do sector da educação: Volume 3.¹⁸

Por meio de uma abordagem de co-criação com os intervenientes nacionais que representam os ministérios e instituições governamentais, universidades, organizações da sociedade civil, professores e pais, este estudo explorou as seguintes questões de pesquisa:

1. Será que as crianças com deficiência estão a aceder a oportunidades de aprendizagem e, se sim, como?
2. O que é a educação inclusiva e o que significa para as crianças com deficiência?
3. O actual sistema educativo é adequado para a implementação de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência?
4. O que é necessário fazer e quais recursos devem ser afectados para permitir a implementação de uma educação inclusiva para as crianças com deficiência?

Foi adoptada uma abordagem de método misto para explorar as questões de pesquisa em duas fases:

1. **Pesquisa de escritório:** Isso incluiu uma revisão das políticas de educação inclusiva e da literatura académica e institucional relevante sobre o sistema de educação de Moçambique, com foco na inclusão de pessoas com deficiência.
2. **Pesquisa aprofundada:** Esta fase incluiu a condução de inquéritos quantitativos, entrevistas e grupos de discussão. Todos os instrumentos utilizados basearam-se nos questionários do terceiro volume das directrizes da ASE. Foram revistas, adaptadas e validadas com as partes interessadas no país num workshop com o MEC em Agosto de 2023. As ferramentas qualitativas foram testadas em Fevereiro de 2024 em Maputo. Os instrumentos de pesquisa e os protocolos de trabalho de campo utilizados foram revistos e aprovados por um comité internacional de análise ética e pelo MEC.
 - A. **Inquéritos quantitativos:** Foram elaborados e administrados três inquéritos com o contributo de professores, directores de escolas e responsáveis distritais. As escolas participantes foram seleccionadas por meio de uma amostragem aleatória estratificada por região, com base em dados do SIGE. O inquérito digital foi enviado pelo MEC aos responsáveis

distritais e aos professores e directores dos estabelecimentos de ensino primário e secundário para participarem e darem o seu consentimento através da plataforma de inquérito. O número final de inquiridos foi de 68 responsáveis distritais, 357 directores de escolas e 254 professores.

B. Pesquisa qualitativa: Entrevistas com crianças com e sem deficiência, os respectivos pais e professores foram realizadas entre Fevereiro e Abril de 2024 em três das 10 províncias — Sofala, Nampula e Gaza. As províncias foram seleccionadas para representar as regiões centro, norte e sul. Em cada província, foram seleccionados um distrito urbano e dois rurais, dos quais o MEC nomeou duas escolas regulares e uma escola especial. A maioria das escolas seleccionadas era de nível primário, com algumas de nível secundário. Nestas escolas, as crianças com idades entre 10 e 16 anos foram seleccionadas por amostragem de conveniência, assegurando um equilíbrio entre os sexos e os tipos de deficiência. Para captar igualmente a experiência de crianças fora desta faixa etária, foram incluídos no estudo pais de crianças com deficiência mais novas e mais velhas. Além disso, as crianças com deficiência que não frequentam a escola e seus respectivos pais foram identificados por meio de organizações locais de pessoas com deficiência (OPDs). Os CREI foram seleccionados em províncias onde não havia escolas especiais. Intérpretes de língua gestual prestaram apoio durante as entrevistas com crianças com deficiência auditiva. A maioria das entrevistas foi realizada em português; porém, foram utilizados tradutores locais nas entrevistas com pais cuja língua materna não era o português. O consentimento de todos os participantes foi obtido antes das entrevistas. No caso das crianças, isto inclui o seu consentimento e assentimento, bem como o dos pais. O Anexo 1 apresenta o número total de entrevistas realizadas.

C. Estudos de caso: Os estudos de caso incluíram uma análise mais aprofundada de três escolas e envolveram entrevistas com a direcção das escolas e observações de aulas. As

escolas foram seleccionadas com base em nomeações do MEC e do UNICEF. A selecção incidiu nas seguintes categorias:

- A entidade/escola tem experiência na inclusão de um tipo específico de deficiência (por exemplo, perturbação do espectro do autismo (PEA) ou deficiência intelectual).
- A entidade/escola é um modelo inovador ou experimental que não foi estudado ou avaliado anteriormente.
- A entidade/escola colaborou com uma organização de pessoas com deficiência.

Os dados qualitativos foram codificados e analisados por meio da análise temática. As tabulações dos resultados do inquérito digital foram trianguladas com os dados qualitativos para identificar e aprofundar os temas-chave.

Limitações

A representatividade do inquérito: O inquérito foi divulgado pelo MEC, através dos responsáveis provinciais e distritais, a uma amostra representativa de escolas seleccionadas em todo o país. No entanto, as taxas de resposta foram baixas, com mais respostas de duas províncias do que de qualquer outra.

Dificuldades na recolha de dados de crianças com determinados tipos de deficiência: Embora as perguntas da entrevista tenham sido formuladas de forma simplificada para as crianças com deficiência intelectual, ainda houve desafios ao entrevistar crianças com deficiência intelectual moderada ou grave. Do mesmo modo, não foram deficiências auditivas ou de fala que não utilizassem a língua gestual. Nestes casos, os encarregados de educação das crianças foram entrevistados e suas vozes foram reflectidas na pesquisa o mais possível.



CAPÍTULO 3

Conclusões e recomendações

As recomendações políticas apresentadas nesta secção foram desenvolvidas durante um workshop técnico realizado em Maputo, Moçambique, com a participação dos principais intervenientes. Com base nas áreas de análise definidas pelas orientações da ASE, os participantes identificaram temas prioritários que reflectem o contexto local. Cada recomendação política é sustentada por resultados de pesquisa correspondentes.

Por conseguinte, a presente secção está estruturada de modo a apresentar primeiro as conclusões, seguidas das recomendações políticas conexas. Os temas prioritários identificados são: (1) Compreensão da deficiência: normas sociais, crenças e atitudes; (2) Modos de educação: escolas inclusivas versus escolas especiais; (3) Acesso à educação; (4) Qualidade da educação; e (5) Bem-estar da criança: segurança e risco de violência.

Tema 1: Compreensão da deficiência: Normas sociais, crenças e atitudes

As atitudes negativas em relação à deficiência podem criar mais barreiras do que os obstáculos físicos ao acesso à educação, que, por sua vez, podem exigir apenas investimento financeiro para serem superados.¹⁹ Muitas vezes, as atitudes variam consoante o tipo e a gravidade da deficiência. Por exemplo, em muitos países, a aceitação da inclusão de pessoas com deficiência intelectual é menor do que a de pessoas com deficiência física.²⁰ O género também desempenha um papel importante, visto que as mulheres e as meninas com deficiência enfrentam mais estigma e discriminação do que os meninos e os homens.²¹ Por conseguinte, o Artigo 8.º da CDPD determina que as partes dos Estados trabalhem no sentido de aumentar a sensibilização da sociedade e o respeito pela dignidade das pessoas com deficiência, combater os estereótipos e preconceitos prejudiciais e promover o reconhecimento das suas capacidades e contributos.²²

A CDPD define a deficiência como resultante da “interacção entre pessoas com deficiências e barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua participação plena e efectiva na sociedade em condições de igualdade com os outros”.²³ Isso marca uma mudança dos modelos médico e caritativo da deficiência, que vêem as pessoas com deficiência como necessitando apenas de tratamento médico e de protecção, muitas vezes, em contextos isolados, para o modelo social, que realça o papel do ambiente (infra-estruturas, atitudes, serviços e políticas) como um factor incapacitante ou facilitador que afecta a experiência vivida pelas pessoas com deficiência. Além disso, ao tornar as pessoas com deficiência titulares de direitos, a CDPD obriga os responsáveis (governos, prestadores de serviços e pais) a melhorar o ambiente para aumentar a participação dessas pessoas na sociedade.²⁴

Embora as leis e os documentos políticos em Moçambique afirmem os direitos das pessoas com deficiência à educação e ao desenvolvimento, traduzem uma combinação de abordagens que variam entre a segregação e a inclusão. O Artigo 18.º da Lei do

Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que as “crianças com NEE” podem frequentar escolas regulares ou especiais, mas determina que as crianças com necessidades educativas especiais múltiplas ou com “NEE graves” devem receber educação adaptada às suas capacidades em “escolas apropriadas”.²⁵ Entretanto, a mais recente Lei 10/2024, sobre a Promoção e Protecção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação em todas as instituições, tanto públicas como privadas. A Estratégia para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento das Crianças com Deficiência 2020–2029 tem como objectivo: “Dar prioridade ao acesso a escolas especiais para crianças cuja inclusão é, actualmente, muito complicada devido às suas limitações ou à da escola”,²⁶ uma definição vaga, sem critérios claros, que pode, potencialmente, permitir a exclusão com base nas “limitações da escola”. No entanto, tanto a lei sobre o SNE como a estratégia têm como objectivo promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e na mão-de-obra.^{27,28}

Da mesma forma, diferentes modelos de conceptualização da deficiência podem ser observados nos documentos políticos e administrativos de Moçambique. Por exemplo, o Censo Nacional de 2017 utilizou categorias como 'membros amputados' e 'surdo/mudo', que reflectem uma abordagem médica, juntamente com 'dificuldade em lembrar-se ou concentrar-se', que se baseia no questionário do Grupo de Washington sobre Estatísticas da Deficiência e reflecte um modelo social baseado nos direitos.²⁹ Esta mistura de abordagens indica que, embora as perspectivas sociais e baseadas nos direitos da deficiência estejam a tornar-se gradualmente parte do discurso político, continuam a existir abordagens médicas e baseadas na caridade.

Do mesmo modo, persistem entre os membros da comunidade uma visão médica e percepções negativas sobre a deficiência. Quando se perguntou aos participantes como definiam a deficiência, a maioria dos inquiridos (professores, pais e crianças sem deficiência) a descreveu como uma anormalidade, um defeito, uma doença ou uma limitação do funcionamento. Estas definições, muitas vezes, ignoram os factores ambientais, considerando a deficiência essencialmente como um problema da pessoa.

CITAÇÃO

Deficiência são impedimentos que uma pessoa tem que a impede de fazer algo que uma pessoa normal faria.



Professor, escola regular

Ao mesmo tempo, as evidências indicam que as percepções sociais em Moçambique reflectem uma coexistência de elementos dos modelos médico e de caridade, juntamente com um reconhecimento dos direitos das crianças com deficiência. Os professores entrevistados sublinharam que as crianças com deficiência precisam de ajuda, atenção, carinho e amor. Reconheceram também o direito de todas as crianças à educação e às oportunidades. Quase todos os responsáveis distritais concordaram que as crianças com deficiências físicas e intelectuais têm direito à educação. Além disso, a maioria discordava da ideia de que as crianças com deficiência não seriam aceites nas salas de aula regulares; 66% dos professores acreditavam que as crianças sem deficiência aceitariam as crianças com deficiência e 71% consideravam que os pais das crianças sem deficiência também as aceitariam.

CITAÇÃO

Porque a escola é algo em que a gente vai para aprender, para um benefício. A criança está melhor aqui do que ficar em casa... está mais segura porque aqui vai aprender a lidar com a comunidade.



Mãe da criança com deficiência, escola especial

Recomendação 1: Reforçar o modelo social da deficiência em Moçambique para eliminar as barreiras atitudinais e aumentar a participação das pessoas com deficiência na educação e na vida social.

Para tal, a curto prazo, as autoridades governamentais devem rever os documentos políticos (por exemplo, leis e estratégias) e os procedimentos administrativos (por exemplo, admissões em escolas ou universidades) para garantir que estejam alinhados com a CDPD e com as abordagens baseadas nos direitos humanos. Ao mesmo tempo, a narrativa sobre a forma como as pessoas com deficiência são vistas deve passar de receptores passivos a agentes activos de mudança social. Este objectivo pode ser alcançado por meio de várias acções a curto, médio e longo prazo.

Acções a curto prazo:

- A formação de professores e directores de escolas deve basear-se no modelo social da deficiência. Deve sublinhar que, ao eliminar as barreiras ambientais, os professores podem ajudar as crianças a desenvolver todo o seu potencial e que a educação inclusiva é, antes de mais, um direito.
- Os programas de capacitação devem incluir a formação e o envolvimento de crianças e jovens com deficiência, com o objectivo de reforçar a sua capacidade de defender os seus próprios direitos e de participar na tomada de decisões que afectam as suas vidas. As iniciativas que promovem o empreendedorismo das pessoas com deficiência ou que as formam como jornalistas que defendem os seus direitos, implementadas com êxito por organizações não-governamentais (ONG) e OPDs, devem ser ampliadas e apoiadas pelo governo, a fim de aumentar a auto-suficiência e a inclusão económica.

Acções a médio prazo:

- O retrato positivo das pessoas com deficiência deve reflectir-se nos manuais escolares, nos livros de histórias e nos meios de comunicação social, incluindo conteúdos dirigidos pelo governo e

campanhas de sensibilização na televisão pública e privada para contrariar os estereótipos negativos ou prejudiciais, salientando os direitos, as potencialidades e as realizações das pessoas com deficiência.

- Dado que o contacto com pessoas com deficiência é a forma mais eficaz de influenciar as formas de pensar sobre a deficiência,³⁰ deve-se dar mais ênfase à promoção da acessibilidade e da inclusão, não só nas escolas, mas também na comunidade em geral. Isso inclui espaços públicos, instalações recreativas, estabelecimentos de ensino e locais de trabalho. Para tal, é necessária uma colaboração intersectorial entre os sectores da saúde, da protecção e da educação a nível central, provincial e distrital. As funções e responsabilidades dos intervenientes em cada nível devem ser claramente definidas e institucionalizadas por meio de quadros e protocolos de colaboração. Além disso, a avaliação contínua é essencial para medir o impacto destas iniciativas. Os dados recolhidos devem ser utilizados para aperfeiçoar estratégias, partilhar histórias de sucesso e melhorar continuamente as práticas. A Rede de Educação Inclusiva, presidida pelo MEC, constitui uma plataforma ideal para lançar esta iniciativa. Deve envolver activamente os pais, as crianças com deficiência e as OPDs nas fases de planeamento e implementação, assegurando que as iniciativas sejam acessíveis, relevantes e baseadas na experiência vivida.

Acções a longo prazo:

- Devem ser desenvolvidos e implementados mecanismos de garantia da qualidade, destinados a avaliar e assegurar a eficácia das leis, iniciativas e mecanismos concebidos para reduzir o estigma e a discriminação contra as pessoas com deficiência.

Tema 2: Modos de ensino: Escolas inclusivas versus escolas especiais

Os dados demonstram que a educação inclusiva é benéfica para as crianças com e sem deficiência, para a aprendizagem cognitiva e emocional e para a promoção da coesão social. As metodologias inclusivas centram-se na criança e permitem que crianças com diferentes capacidades de aprendizagem e antecedentes aprendam e se desenvolvam em conjunto.³¹ Para as crianças com deficiência, a educação inclusiva contribui para um ambiente de aprendizagem mais estimulante, maior auto-eficácia e maior probabilidade de fazer amigos, enquanto os alunos sem deficiência aprendem a aceitar as diferenças e a adquirir competências para a vida.^{32,33,34} A pesquisa indica competências sociais e emocionais das crianças sem deficiência, ainda que os contextos inclusivos contribuam para o desenvolvimento dessas competências. Estes ambientes também melhoram os resultados académicos, na medida em que o ensino diferenciado atende às diversas necessidades de aprendizagem. Além disso, as interações entre pares — como a explicação de conceitos a colegas com deficiência — aprimoram a compreensão de todos os alunos.³⁵ Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, que sublinhou o custo mais elevado das escolas especiais e incentivou a educação inclusiva,³⁶ a dinâmica global tem vindo a aumentar. O Relatório de Monitorização Global da Educação da UNESCO de 2020 sublinha que muitos países demonstraram a relação custo-eficácia da educação inclusiva. Ao utilizar os recursos existentes de forma mais eficiente, os sistemas inclusivos não só melhoram os resultados educativos e a integração social, como também contribuem para um crescimento económico mais amplo.³⁷ Enquanto, em alguns países, as escolas especiais continuam a ser a principal modalidade de ensino disponível para crianças com deficiência, noutros, está a ocorrer uma transformação gradual dessas escolas, passando a desempenhar um papel de apoio ao sistema de ensino inclusivo. Por exemplo, em 2001, a África do Sul lançou uma estratégia nacional destinada a converter gradualmente as escolas especiais em centros de recursos, com o objectivo de apoiar a educação inclusiva em contextos escolares regulares.³⁸

A legislação e os documentos políticos em Moçambique prevêem a existência paralela de escolas especiais e inclusivas. A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020 – 2029) especifica objectivos de aproveitar “as competências das escolas especiais existentes para apoiar a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas regulares, incluindo a preparação da transição deste grupo-alvo do ensino primário para o ensino secundário”, e para “dar prioridade ao acesso às escolas especiais para crianças cuja inclusão é, actualmente, muito complicada devido às suas limitações ou às [limitações] da escola”.³⁹ Estes objectivos ainda não foram operacionalizados e não existe um roteiro claro para a sua implementação. A transição das crianças do ensino primário especializado para escolas secundárias regulares pode representar um desafio, uma vez que exige a adaptação a ambientes de aprendizagem significativamente diferentes, após vários anos de formação em contextos mais adaptados às suas necessidades.

CAIXA 3

Progressão da exclusão para a inclusão no ensino

Exclusão: Os alunos com deficiência são excluídos do sistema educativo.

Segregação: O ensino para alunos com deficiência é ministrado em ambientes separados, isolados dos de alunos sem deficiência (ou seja, em escolas especiais).

Integração: Colocar alunos com deficiência em escolas regulares, sem realizar as adaptações necessárias (ou seja, sem salas de aula especiais em escolas regulares).

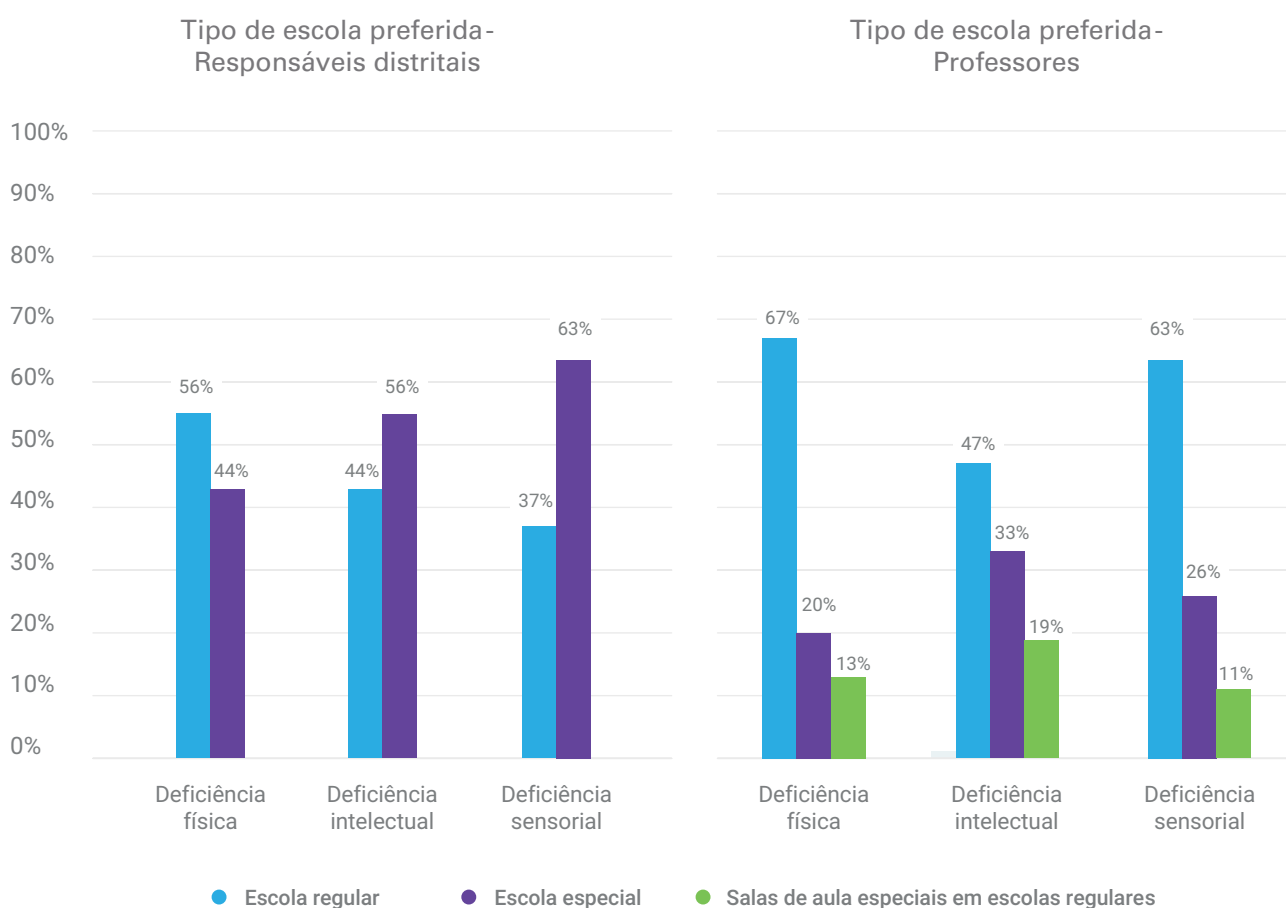
Inclusão: Ambientes educativos adaptados e concebidos para que os alunos com deficiência possam participar activamente e aprender. Isso inclui a adaptação das infra-estruturas escolares, das metodologias de ensino, do currículo e da cultura escolar.

Fonte: Adaptado de UNICEF (2017) Educação Inclusiva: Compreender o Artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.⁴⁰

Embora o público e os decisores políticos em Moçambique aceitem, geralmente, os direitos educativos das crianças com deficiência, a interpretação e implementação desses direitos variam. Os

responsáveis distritais tendem a acreditar que as crianças com deficiências sensoriais — ou seja, auditivas e visuais — devem ser inscritas em escolas especiais. Em contrapartida, os professores revelam por ambientes inclusivos, em especial para os alunos com deficiências físicas e sensoriais. No que diz respeito às deficiências intelectuais, ambos os grupos mostram-se mais cautelosos: os responsáveis distritais inclinam-se por escolas especiais, enquanto os professores estão mais abertos a uma mistura de escolas regulares, salas especiais dentro das escolas regulares e escolas especiais (ver a Figura 2 para os resultados dos inquéritos digitais realizados como parte da pesquisa).

Figura 2: Opiniões sobre os contextos educativos adequados para crianças com deficiência



n=68 responsáveis distritais e 254 professores

Fonte: análise do autor dos dados do inquérito



As conclusões dos dados qualitativos e da literatura mostram que os inquiridos são a favor da educação das crianças com deficiência em escolas especiais, embora isto se deva provavelmente a restrições de recursos e de capacidade nas escolas regulares. A preferência por escolas especiais, manifestada por alguns prestadores de cuidados, pelo público em geral, por decisores políticos ou por professores, foi explicada principalmente pela elevada dimensão das turmas, sendo que o rácio médio aluno/professor em Moçambique é de 65:1)⁴¹ e pela falta de recursos e metodologias especializadas (por exemplo, Braille e língua gestual) nas escolas regulares. Além disso, as discussões dos grupos focais salientaram o receio de situações de bullying envolvendo crianças com deficiência nas escolas regulares, bem como a falta de preparação dos professores desses estabelecimentos de ensino.

CITAÇÃO

A melhor escola é escola especial, porque na escola especial, pelo menos há-de apanhar profissionais mesmo, que possam conseguir ensinar o aluno e aprender o que o professor está a falar, do que uma escola regular, numa escola regular, pode ser que o professor não tenha aquele conhecimento de como ensinar a criança até aprender melhor.



Pai da criança sem deficiência, escolar regular

Poucos inquiridos referiram os benefícios da educação inclusiva para todas as crianças, destacando apenas as vantagens da inclusão para as crianças com deficiência. Nas entrevistas e nos debates dos grupos de discussão, os inquiridos mencionaram a importância de não excluir nem discriminar as crianças com deficiência como justificativa para defender as escolas inclusivas. No entanto, cerca de metade dos professores e directores de escolas que responderam discordaram ou não tinham a certeza de que as crianças sem deficiência pudessem beneficiar da educação inclusiva.

CITAÇÃO

Vocês acham que crianças com deficiência devem ir à escola com outras...? Sim. Porquê? Porque também são pessoas para estudar; eles merecem; eles também querem estudar, aprender para, no futuro, ser médicos e professoras.



Criança sem deficiência, escolar regular

Recomendação 2a: Reforçar o entendimento de que a educação inclusiva significa a melhoria da educação para todos os alunos e não apenas para os que têm deficiências.

Os dados existentes salientam os benefícios da educação inclusiva para as crianças com e sem deficiência, para a aprendizagem cognitiva e emocional.^{42,43} A educação inclusiva pode também promover a coesão social entre as crianças. Embora a Observação geral 4 da CDPD sobre o Artigo 24.º afirme que as crianças com deficiência não devem ser segregadas do sistema de ensino regular, os responsáveis distritais, os directores de escolas e alguns pais consideram que as escolas especiais são mais adequadas para as crianças com deficiência. Este facto pode dever-se a restrições de recursos nas escolas regulares, que põem em causa a sua capacidade de implementar adaptações para crianças com diferentes necessidades de aprendizagem. Isso inclui turmas de grande porte, problemas de acessibilidade e a falta de equipamento e materiais especializados. Os desafios decorrem também da falta de preparação dos professores



e do receio de bullying nas escolas regulares. Há também pouca consciência de que as práticas de ensino inclusivas podem beneficiar todas as crianças, visto que envolvem a adaptação da aprendizagem às diversas necessidades e antecedentes dos alunos. Para aumentar a sensibilização para os benefícios mais amplos da educação inclusiva, as iniciativas de reforço das capacidades a curto prazo devem ser dirigidas aos responsáveis distritais, aos directores de escolas, aos professores e ao pessoal não docente do sector da educação. Estes esforços devem ir além da formação básica para promover um entendimento comum de que a educação inclusiva não é apenas um direito humano fundamental, mas também uma abordagem pedagógica sólida e eficaz que beneficia todos os alunos. Ao realçar o seu impacto positivo nos resultados académicos, na participação na sala de aula e na coesão social, estas iniciativas podem ajudar a mudar mentalidades e promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e solidário para todos os alunos.

Para promover uma compreensão mais ampla da educação inclusiva, esta acção deve ser complementada e implementada juntamente com as Recomendações 2b e 2c, que se destinam a ser aplicadas a médio e longo prazo para desenvolver e sustentar estes esforços.

Recomendação 2b: Reforçar a educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino regulares

Para reforçar os benefícios da educação inclusiva para as crianças com e sem deficiência, as funções das escolas especiais e dos CREI devem ser redefinidas para promover, a longo prazo, progressivamente, a educação inclusiva nas escolas regulares.

As funções destas instituições estão definidas na Lei do Sistema Nacional de Educação de Moçambique (2018) e na Política de Educação de 1995. De acordo com estes enquadramentos, as escolas especiais destinam-se a servir crianças com 'NEE graves' que necessitam de apoio intensivo e especializado. Entretanto, os três CREI existentes estão mandatados para ministrar aulas inclusivas, realizar pesquisa em educação inclusiva e oferecer formação de professores (*ver Caixa 4*).

Centros de recursos para a educação inclusiva (CREI)

Os CREI foram criados pelo Diploma Ministerial n.º 191/2011, emitido pelo MEC, para apoiar a educação inclusiva nos níveis primário, secundário e profissional. Foram criados três CREI, actualmente localizados em:

- Província de Gaza, servindo a região sul, incluindo Maputo;
- Província de Tete, abrangendo a região central, incluindo Zambézia, Sofala e Manica; e
- Província de Nampula, servindo a região norte, incluindo Niassa e Cabo Delgado.

Os seus principais objectivos incluem:

- promover a educação inclusiva em todos os níveis do ensino geral;
- apoiar a identificação, avaliação e orientação dos alunos com deficiência; e
- reforçar a capacidade dos professores em serviço por meio de formação em educação inclusiva.

As principais funções dos CREI são:

- ministrar aulas de educação geral e inclusiva;
- prestar apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais;
- formar professores em serviço em práticas de educação inclusiva;
- realizar pesquisa e desenvolver materiais didácticos inclusivos;
- facilitar o intercâmbio de práticas de educação inclusiva com outras instituições; e
- acompanhar e avaliar as iniciativas de educação inclusiva.

Fonte: Adaptado de Conselho de Ministros, Resolução n.º 40/2020 de 10 de Julho: Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 de 28 de Dezembro, Lei sobre o Sistema Nacional de Educação (2020).⁴⁴

No entanto, os resultados deste estudo revelam que os CREI também desempenham outras funções. Alguns CREI estão a funcionar como escolas residenciais, o que não está de acordo com as práticas de educação inclusiva. Por exemplo, o CREI visitado durante esta pesquisa tinha uma equipa de três pessoas responsável pela pesquisa e formação de professores e enfrentava restrições orçamentais significativas, limitando a sua capacidade de apoiar 10–12 escolas por semestre (*ver Caixa 5* para mais pormenores sobre o CREI observado).

Tendo em conta estes desafios, a operacionalização dos CREI deve ser ajustada para alinhar-se mais estreitamente ao seu mandato previsto. Isso implica concentrar-se na prestação de orientações às escolas e aos professores sobre a melhor forma de atender às necessidades educativas de crianças com e sem deficiência nas escolas regulares e afastar-se de tarefas que não se coadunam com os princípios inclusivos, como o funcionamento de instalações residenciais. Para que esta transição seja bem-sucedida, deve também ser prestado apoio às famílias. Além disso, esta mudança deve ter como objectivo a transformação progressiva das escolas especiais em CREI, alargando a cobertura dos CREI e, a longo prazo, garantindo que todas as crianças, incluindo as que vivem em zonas remotas, tenham acesso a escolas regulares próximas que respondam a todas as suas necessidades.

Para apoiar esta transformação, o MEC deve considerar o aumento das dotações financeiras e de recursos humanos para os CREI, de modo a que estes possam desempenhar eficazmente as seguintes funções:

- **Fornecer apoio especializado, com base nas necessidades, e serviços de orientação, através de uma equipa itinerante (móvel) de especialistas para professores em escolas de todo o distrito:** Esse apoio pode incluir tutoria e acompanhamento no contexto de trabalho para os professores. Caso exista, em determinada escola, uma criança com deficiência visual, auditiva ou outra, podem ser disponibilizadas intervenções específicas aos seus professores (por exemplo, formação em Braille ou em língua gestual), bem como materiais adaptados para a escola.

- **Prestar apoio especializado às crianças, aos seus professores e às suas famílias, através de uma equipa itinerante de profissionais:** Estes serviços podem incluir aconselhamento psicológico, terapia da fala e terapia física e ocupacional. Visto que estas posições não fazem actualmente parte da folha de pagamentos do MEC, a sua introdução exige a criação de novos cargos no sistema. Entretanto, as escolas devem colaborar com o pessoal de reabilitação do sector da saúde, quando disponível. Para garantir uma prestação de serviços eficaz e sustentável, é essencial uma forte coordenação intersectorial entre a educação, a saúde e os serviços sociais, que permita uma abordagem multissetorial que aproveite os recursos e as competências existentes em todos os sectores. Os especialistas devem apoiar directamente as crianças, ao mesmo tempo que orientam os seus professores sobre a melhor forma de as ajudar nas salas de aula regulares para garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, devem aconselhar as famílias sobre como apoiar os seus filhos em casa.
- **Reforçar a capacidade técnica para incluir no ensino crianças com deficiência que necessitam de apoio mais frequente e intensivo:** Conforme identificado nesta pesquisa, isto pode abranger crianças com deficiências intelectuais, PEA e/ou deficiências múltiplas. Essa resposta deverá incluir a utilização de Planos de Ensino Individualizados (PEI) e de estratégias de instrução diferenciada, respeitando os limites do currículo moçambicano — que vários professores entrevistados classificaram como rígido e pouco flexível — bem como a colaboração com terapeutas.
- **Prestar apoio aos alunos com deficiência no acesso à formação profissional:** Isso inclui a oferta de orientação durante todo o processo de candidatura e inscrição, bem como a garantia de que os institutos de formação profissional são acessíveis a todos. Por conseguinte, os institutos devem prever adaptações razoáveis para que os alunos com deficiência possam participar e aprender num ambiente sem barreiras.

Práticas educativas observadas durante as visitas de estudo de caso ao CREI

Um CREI observado no estudo de caso tinha cerca de 100 alunos com deficiências, principalmente auditivas e visuais, e alguns com deficiências intelectuais. Os professores estavam a envolver os alunos e a obter a sua participação, mais frequentemente nos anos de escolaridade mais baixos. Nos graus mais elevados, a apresentação oral dos temas e a escrita no quadro parecem ser as estratégias de ensino predominantes. Pareciam acomodar melhor as necessidades dos alunos com deficiência visual, utilizando o ensino em Braille, equipamento e outros materiais didáticos. Os professores utilizaram a língua gestual para explicar os materiais da aula aos alunos com deficiência auditiva — alguns estavam a fazer um resumo em língua gestual, enquanto outros tentavam falar e fazer sinais em paralelo. Pelo menos uma turma tinha alunos cegos e surdos. Os professores não pareciam adoptar abordagens ou estratégias, como o ensino diferenciado, para os alunos com deficiências intelectuais. A necessidade de estratégias para alunos com deficiência intelectual e para alunos com PEA também foi salientada pela direcção da escola. A principal desvantagem do modelo CREI é o facto de as crianças com deficiência serem, na sua maioria, provenientes de outro distrito ou província e de terem de ficar em instalações residenciais, o que prejudica o seu direito a um ambiente familiar e as isola da comunidade local e dos seus pares. Como disse uma criança com deficiência que vive num centro residencial: “Não me sinto bem a viver aqui. Quero viver em casa.”

Recomendação 2c: Rever o currículo nacional para o alinhar com os princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA)

Para introduzir progressivamente os princípios do DUA no sistema educativo nacional, uma acção crucial a médio prazo é a revisão — em todo o sistema — do currículo existente, dos materiais de ensino e de aprendizagem e das normas de avaliação, a fim de identificar os obstáculos à educação inclusiva da deficiência. Esta etapa fundamental deve ser alinhada com os esforços existentes da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020 - 2029),⁴⁵ que, embora não mencione explicitamente as directrizes do DUA, está, em certa medida, alinhada com os princípios do DUA. A estratégia preconiza a resposta às necessidades educativas

das crianças com deficiência, por meio de apoio diferenciado, e sublinha o reconhecimento e o respeito pelos seus diferentes ritmos e métodos de aprendizagem preferidos. Além disso, este processo deve ser realizado de forma colaborativa, envolvendo o MEC, os responsáveis pelo desenvolvimento do currículo, o IFP, peritos em educação inclusiva e representantes das OPDs. O objectivo é garantir que os princípios inclusivos sejam incorporados desde o início.

Partindo desta base, como acção a longo prazo, o sistema educativo deve desenvolver e divulgar orientações curriculares aprovadas a nível central, bem como recursos de desenvolvimento profissional baseados nos princípios do DUA. Estes recursos devem apoiar as escolas e os professores na adaptação do ensino e da avaliação para atender às diversas necessidades dos alunos, mantendo o alinhamento às normas nacionais. As ferramentas práticas — tais como modelos para PEI, planos de aulas diferenciados e orientações sobre adaptações razoáveis — serão essenciais. Com o tempo, o DUA deve ser institucionalizado em todos os níveis do sistema educativo, incluindo o desenvolvimento curricular, a formação de professores e os quadros de monitorização. A integração dos princípios DUA no currículo ajuda a melhorar e a otimizar o ensino e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência.⁴⁶

Tema 3: Acesso à educação

O MEC estima que duas em cada três crianças com deficiência em Moçambique não frequentam a escola. Diversos estudos documentaram diversas barreiras, tanto do lado da oferta quanto do lado da procura, que impedem o acesso das crianças com deficiência à aprendizagem na escola. Estas incluem a distância da escola e a falta de transporte, níveis insuficientes de preparação dos professores, falta de dispositivos e materiais de assistência, infra-estruturas escolares inacessíveis e atitudes negativas.^{47,48}

Entrevistas com pais de crianças com deficiência que não frequentam a escola demonstraram que estes valorizam a educação e desejam matricular os seus filhos na escola, caso surja uma oportunidade. Referiram a sua importância para o futuro da criança — incluindo a integração na sociedade e a busca por emprego. No entanto, muitos

consideraram que a deficiência dos seus filhos era demasiado grave, que as escolas regulares não tinham capacidade para acolher os seus filhos e que as escolas especiais ficavam demasiado longe. Estes desafios podem ter contribuído para o facto de os CREI estarem a funcionar como instalações residenciais, com o objectivo de oferecer uma alternativa. Outro obstáculo frequentemente citado pelos pais foi o facto de os seus filhos estarem doentes e necessitarem de serviços médicos. Alguns pais referiram que a admissão do seu filho na escola foi rejeitada pelo director, enquanto outros disseram que nem sequer tentaram, partindo do princípio de que os seus filhos não seriam admitidos. Além disso, os pais mencionaram a falta de dispositivos, como cadeiras de rodas, de infra-estrutura, como rampas e casas de banho acessíveis, e de transporte para as escolas como obstáculos à matrícula. Os dados dos professores corroboram esta conclusão, com 40% a mencionar a inadequação das infra-estruturas acessíveis na sua escola.

CITAÇÃO

Eu tinha arranjado uma carrinha, mas não consegui mesmo arrastar ele até à escola — a escola fica longe; são sítios de areia.



Pai da criança com deficiência, CREI

Recomendação 3a: Colaborar com as comunidades para mobilizar recursos adicionais para a educação inclusiva.

Embora o financiamento governamental para a educação inclusiva esteja actualmente atribuído, deve ser significativamente reforçado e alinhado para apoiar a implementação das recomendações acima descritas. Para o efeito, deve ser desenvolvida uma série de acções.

Em primeiro lugar, com base nos resultados desta pesquisa, que destacam o papel do apoio comunitário no fortalecimento da educação inclusiva, as comunidades podem ser envolvidas de forma mais estratégica para mobilizar recursos adicionais. O envolvimento dos pais e demais membros da comunidade é essencial para a defesa de causas, a mobilização de recursos e a promoção de colaboração entre as partes interessadas.⁴⁹

Os directores das escolas do estudo de caso referiram parcerias com comunidades locais e organizações internacionais que melhoraram as infra-estruturas e forneceram materiais didácticos. Por exemplo, numa escola comunitária, um modelo de solidariedade permitiu que as crianças mais vulneráveis frequentassem a escola sem pagar propinas, enquanto as famílias mais abastadas contribuíam para as despesas escolares. As escolas também podem envolver locais de culto, empresas locais e OPDs para ajudar a adquirir recursos e a ultrapassar os obstáculos à educação.⁵⁰

Para complementar estes passos iniciais, o financiamento destinado à educação inclusiva deve ser reforçado a médio e longo prazo. Em particular, o orçamento actualmente atribuído aos CREI deve ser aumentado. Conforme referido anteriormente, isso permite que as escolas especiais evoluam progressivamente para o CREI e ampliem sua cobertura geográfica e funcional.

CAIXA 6

Práticas educativas observadas durante as visitas de estudo de caso às escolas comunitárias

A escola comunitária visitada na província de Inhambane adoptou uma abordagem de solidariedade comunitária para viabilizar a inclusão. Um terço dos alunos de famílias abastadas pagava a totalidade da propina, um terço pagava metade e os alunos mais vulneráveis frequentavam a escola gratuitamente. Os professores foram seleccionados não só pelo conhecimento da matéria, mas também pelas suas atitudes e pela abertura à inclusão. Todos os novos professores receberam formação na escola e tiveram de acompanhar os professores existentes para adquirir experiência. A escola adoptou um ensino diferenciado para crianças com deficiência intelectual. Um assistente de ensino estava presente nas salas de aula que incluíam crianças com PEA cuja aprendizagem se baseava num PEI. Os professores reuniram-se regularmente para trocar metodologias inovadoras e produzir materiais de baixo custo, reciclando objectos como caixas de ovos e armários. A direcção da escola empenhou-se activamente na angariação de fundos por meio de doadores e conseguiu obter recursos para construir casas de banho e espaços de recreio acessíveis.

Recomendação 3b: Melhorar a acessibilidade física às escolas e no interior delas.

A acessibilidade física às escolas e dentro delas continua a ser uma barreira significativa que impede muitas crianças com deficiência em Moçambique de aceder à educação. Para ultrapassar este desafio, é necessária uma abordagem global e sistémica.

A curto prazo, devem ser implementadas acções práticas e de baixo custo para melhorar a acessibilidade às escolas. Durante esta pesquisa, foram observadas várias soluções inovadoras de baixo custo, como a utilização de materiais locais, como madeira ou bambu, para construir rampas e barras paralelas. Estas medidas já foram aplicadas com êxito em algumas das escolas visitadas. Estas iniciativas podem ser promovidas e dirigidas pela direcção da escola, em colaboração com os conselhos escolares e os pais, aproveitando os conhecimentos e os recursos locais.

Como acção de médio prazo, a adopção e aplicação coerentes dos princípios do DUA devem ser obrigatórias e integradas de forma consistente em todos os projectos de infra-estruturas escolares a nível nacional. Isto inclui não apenas a construção de novos edifícios, mas também a adaptação de instalações existentes, de modo a assegurar a sua plena acessibilidade. Para garantir eficácia, estes esforços devem ser acompanhados por mecanismos sólidos de garantia da qualidade e de monitorização, assegurando que as normas de acessibilidade não sejam apenas cumpridas formalmente, mas efectivamente implementadas na prática.

No entanto, a melhoria do acesso físico à educação vai para além das instalações escolares. O transporte acessível é igualmente fundamental. A longo prazo, os sistemas de transporte público devem ser melhorados para acolher as crianças com deficiência. Tal inclui a modernização das infra-estruturas de transporte — sobretudo nas zonas rurais e remotas — e a alocação de orçamentos específicos para garantir a inclusão. É necessária uma colaboração coordenada entre os principais ministérios e agências, incluindo o Ministério das Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos, o Ministério dos Transportes e Comunicações, a Administração Nacional de Estradas

e a Administração Nacional das Obras Públicas. Nas zonas onde os transportes públicos são limitados, as soluções baseadas na comunidade, como os sistemas organizados de partilha de automóveis ou as cooperativas de transportes escolares, podem desempenhar um papel vital para colmatar esta lacuna.

É também essencial reconhecer que a acessibilidade física é apenas o primeiro passo. A educação inclusiva exige que, uma vez na escola, as crianças com deficiência sejam capazes de participar e aprender. Isso implica também a adopção de estratégias de educação inclusiva mais amplas, tais como a aplicação de currículos flexíveis e adaptáveis, a disponibilização de materiais didácticos e de tecnologias de apoio adequados e a garantia de que os professores são formados para apoiar as diversas necessidades de aprendizagem, tal como referido nas Recomendações 2c e 4b.

Tema 4: Qualidade de ensino

A promoção da educação inclusiva em Moçambique pode parecer um desafio, visto que o seu sistema educativo enfrenta vários problemas globais na oferta de oportunidades educativas de alta qualidade. Esta situação é indicada pelas elevadas taxas de repetência dos alunos e pelo baixo desempenho nas avaliações nacionais e internacionais de aprendizagem.⁵¹ Cerca de 70% das crianças repetem o primeiro ano de escolaridade; menos de 5% lêem ao nível adequado à sua idade no final da terceira classe; e menos de metade dos alunos concluem o ensino primário.⁵² Devido à cobertura limitada da educação pré-escolar (EPE), muitas crianças começam a escola sem preparação e sem conhecimento prévio do português, a principal língua de ensino.⁵³ Este facto sublinha a necessidade de desenvolver e expandir um modelo de EPE inclusivo que responda às diversas necessidades de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, incluindo as que têm deficiências. Este modelo deve garantir que todas as crianças estejam preparadas para a escola, com uma base sólida de literacia precoce, numeracia e competências socioemocionais. Deve também adoptar uma abordagem linguisticamente sensível, ajudando as crianças a transitarem para o ensino em português, ao mesmo tempo em que se preocupa com a sua língua materna. Fundamentalmente, o trabalho

em prol da educação inclusiva representa uma oportunidade de melhorar a qualidade da educação em geral, ao repensar as estratégias educativas e as abordagens de avaliação para todos os alunos. Isso inclui a adoção de métodos de avaliação centrados na identificação dos pontos fortes das crianças, o que pode conduzir a melhores resultados de aprendizagem e, em última análise, a taxas de transição mais elevadas.

O governo moçambicano tem estado a trabalhar para melhorar a qualidade da educação, investindo na sua mão-de-obra docente. Isso é feito principalmente através do IFP, que proporciona três anos de formação pedagógica pré-serviço, pelo que está a investir num dos factores mais importantes para melhorar a educação — os professores.⁵⁴ Desde 1993, 25.000 professores foram formados pelo IFP.⁵⁵

Directores, professores e ambiente escolar

O papel dos professores e directores de escolas é crucial para promover ambientes de aprendizagem inclusivos e de elevada qualidade. A qualidade dos professores é um dos factores mais importantes que determinam o desempenho dos alunos, visto que estes ministram directamente os programas educativos e gerem a disciplina, o ambiente e as avaliações de desempenho na sala de aula.⁵⁶ Os directores das escolas dão o mote para a cultura escolar; podem promover políticas que abracem a diversidade, combatam a discriminação e encontrem soluções localizadas para os desafios.⁵⁷ A sua liderança no envolvimento com os pais e com a comunidade em geral ajuda a construir uma forte rede de apoio em torno dos alunos. Além disso, ao encorajar os professores e outros funcionários a criarem um ambiente caloroso e acolhedor, podem promover uma atmosfera de apoio.

As respostas ao inquérito sugerem que as escolas em Moçambique ainda não dispõem de ambientes plenamente inclusivos; contudo, observaram-se algumas práticas positivas implementadas por directores escolares com vista à promoção da inclusão. Apenas um em cada cinco directores declarou ter recebido formação em educação inclusiva, o que pode limitar a sua capacidade de fomentar ambientes verdadeiramente inclusivos nas escolas. Além disso, um em cada três professores afirmou que a sua escola não oferece um ambiente acolhedor para

alunos com deficiência, e um em cada cinco referiu que as estruturas rígidas e os processos administrativos constituem obstáculos à educação inclusiva.

Ainda assim, foram identificadas práticas inclusivas nas escolas abrangidas pelo estudo de caso. Por exemplo, um director implementou o modelo de financiamento solidário referido no Tema 3. A direcção da escola também mobilizou recursos junto de vários doadores, permitindo a renovação de casas de banho acessíveis e a construção de espaços de recreio. Paralelamente, estabeleceu um rigoroso processo de selecção e formação de professores e incentivou práticas colaborativas, bem como esforços pedagógicos orientados para a inovação e a inclusão.

Recomendação 4a: Formar os directores de escolas em matéria de liderança e gestão de escolas inclusivas.

TA formação de directores de escolas em matéria de educação inclusiva é um primeiro passo essencial, sobretudo para os esforços que visam à eliminação de barreiras administrativas, infra-estruturais e atitudinais para as crianças com deficiência e à promoção de ambientes inclusivos. Uma acção-chave a curto prazo consiste em conceber e integrar esta formação como módulo obrigatório na formação existente em gestão escolar, bem como no novo programa de formação à distância online que o MEC está a desenvolver. Isso ajudará a garantir que todos os directores de escolas estejam devidamente preparados para liderar escolas inclusivas.

De acordo com as definições de liderança escolar inclusiva da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2019),⁵⁸ essa formação deve incluir, entre outros:

- 1. Liderança e gestão inclusivas:** Isso permite dotar os directores de escolas de bases conceptuais e competências para liderar e gerir as suas escolas com base nos valores da inclusão e da equidade. Inclui a promoção de uma cultura de inclusão, em que os direitos e as necessidades das crianças com deficiência são prioritários, bem como a garantia de que todo o pessoal está alinhado com esta visão.

- 2. Avaliação das necessidades estratégicas e planeamento da melhoria:** Isso permite aos directores identificar as lacunas de acessibilidade e inclusão nas suas escolas. Isso inclui a compreensão das necessidades específicas das crianças com deficiências diversas, a avaliação dos recursos actuais e o desenvolvimento de planos de acção e orçamentos para eliminar barreiras, tais como a modificação de espaços físicos, a introdução de tecnologias de apoio, a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o apoio aos professores na procura de metodologias de ensino e materiais didácticos inovadores.

- 3. Envolvimento da família e da comunidade:** Isso promove uma colaboração significativa com as famílias de crianças com e sem deficiência, com as partes interessadas da comunidade e com as organizações relevantes, incluindo as OPDs. Trata-se de dotar os professores e os dirigentes escolares de estratégias para um envolvimento efectivo e a mobilização de recursos nas comunidades locais. As acções práticas podem incluir: a criação de painéis consultivos que reúnam pais, líderes comunitários, representantes da OPDs e outras partes interessadas; a organização de fóruns comunitários e de eventos de partilha de experiências entre escolas; e o estabelecimento de parcerias com organizações centradas na deficiência e com doadores para melhorar os sistemas de apoio. Além disso, a formação deve incluir competências para gerir e resolver conflitos entre pais, professores e alunos, a fim de promover um ambiente escolar mais inclusivo e cooperativo.

- 4. Advocacia:** Isso significa que os directores de escolas aprendem a defender os direitos das crianças com deficiência nas suas escolas, comunidades e no sector da educação, bem como nos sectores da protecção e da saúde. Inclui a defesa de alterações políticas, a garantia de financiamento de iniciativas inclusivas e a sensibilização para combater o estigma e a discriminação.

Além disso, de acordo com a UNESCO (2020),⁵⁹ outros tópicos fundamentais que devem ser incluídos na formação dos directores de escolas são a recolha de dados e a alocação de recursos. A recolha de dados exactos é essencial para identificar as necessidades e lacunas na

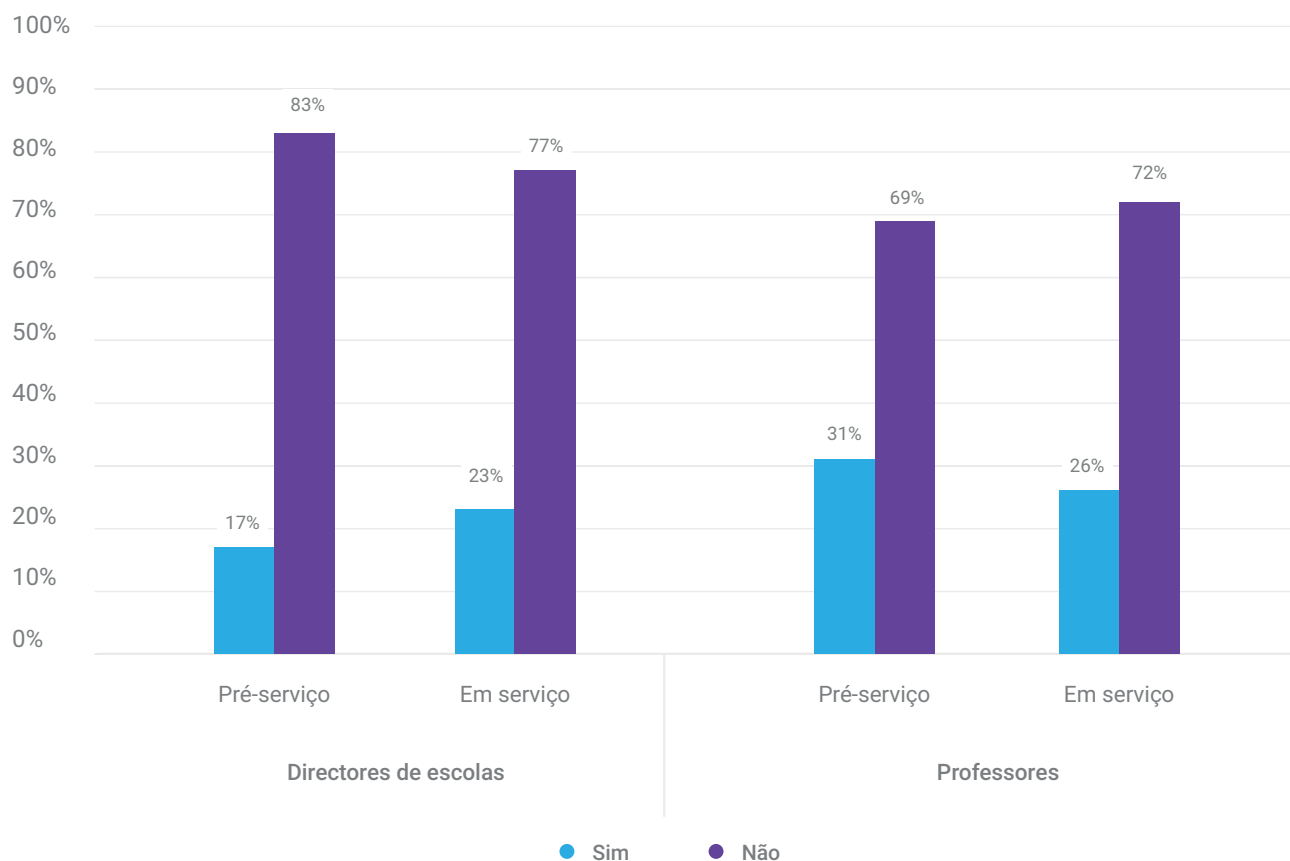
prestação de serviços, bem como para planejar intervenções eficazes destinadas a promover uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Por conseguinte, os directores de escolas devem receber formação não só sobre os tipos de dados a recolher, mas também sobre a forma de os recolher sistematicamente. Estes dados devem, então, servir de base para a alocação de recursos, assegurando que o apoio seja direccionado para onde for mais necessário.

Para garantir a eficácia desta formação a médio e longo prazo, devem ser criados mecanismos de avaliação para controlar a sua qualidade e manter o seu conteúdo actualizado.

Preparação dos professores

Embora tenham sido desenvolvidos alguns esforços para reforçar a preparação dos professores no âmbito das salas de aula inclusivas, muitos docentes afirmam sentir-se insuficientemente preparados e carecerem da formação necessária. Em 2021, foi introduzido um módulo completo sobre educação inclusiva — para além do ensino de Braille e da língua gestual moçambicana — no âmbito do IFP, entidade responsável pela formação de todos os novos professores que ingressam no sistema escolar. No entanto, menos de um em cada três professores inquiridos referiu ter recebido formação pré-serviço ou em serviço sobre educação inclusiva. O IFP foi o prestador de formação mais frequentemente mencionado, tendo sido feitas outras referências a universidades, ao Departamento de Educação Especial do MEC, aos CREI e às ONGs. Não é de surpreender que dois em cada três professores tenham referido a necessidade de mais formação como um desafio para a aplicação da educação inclusiva. Os professores entrevistados referiram que, embora a formação fosse útil, não era adequada para responder aos desafios diários enfrentados na sala de aula. A maior parte dos professores expressou o desejo de adquirir conhecimentos mais aprofundados e ferramentas práticas, particularmente em áreas especializadas. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de os temas relativos às necessidades educativas especiais e à educação inclusiva representarem apenas 13% do tempo total consagrado à formação inicial de professores do IFP.⁶⁰ Ver *Figura 3* para os resultados do inquérito digital de pesquisa LiFE sobre a formação dos participantes.

Figura 3: Situação da formação dos professores e directores de escolas no domínio da educação para a inclusão de pessoas com deficiência (antes da entrada em serviço e durante o serviço)



n=357 directores de escolas e 254 professores

Fonte: análise do autor dos dados do inquérito

Práticas de ensino

A pesquisa revelou que os professores das escolas regulares trabalham com os recursos e as capacidades disponíveis para atender às diversas necessidades dos alunos. Durante as entrevistas, os professores das escolas regulares mencionaram a atribuição de trabalhos individuais e de grupo, dado que cada um tinha o seu próprio papel na instrução. Não mencionaram a utilização de quaisquer abordagens pedagógicas inclusivas específicas, além de colocarem os alunos com deficiência à frente da sala de aula.

CITAÇÃO

Por exemplo, como lidar com uma criança muda, com deficiência da fala? Nós não temos formação. Parece que o tema mais abordado é o Braille, e nós nunca recebemos formação nesse assunto. Então, é complicado estarmos numa sala de aula com uma criança que não fala. Podemos, sim — como eu dizia — recorrer aos primeiros sinais, aos primeiros gestos: ‘vem para cá’, ‘vai para lá’, não sei... Mas eu acho que, tendo formação específica para este tipo de deficiência da fala, seria muito bom.



Professora, escola regular

Durante as observações das aulas nas escolas objecto de estudo de caso, foram observadas várias abordagens pedagógicas positivas. Numa escola comunitária, os professores realizavam reuniões mensais para partilhar ideias, elaborar materiais didácticos e discutir métodos de ensino. Esta estratégia ajuda a promover a colaboração entre professores e incentiva-os a inovar e a co-criar metodologias e materiais. No estudo de caso do CREI, alguns professores utilizaram materiais didácticos — por exemplo, uma caixa de ovos com seis células — para ensinar letras Braille. O ensino diferenciado também foi utilizado com sucesso numa das escolas comunitárias do estudo de caso, com tarefas diferenciadas predefinidas no plano de aula. Além disso, em todas as escolas do estudo de caso, observou-se uma abordagem colaborativa centrada na criança nas salas de aula da primeira classe. As crianças realizavam uma tarefa e pediam aos colegas que confirmassem se a sua resposta estava correcta e, se necessário, ajudassem a corrigi-la. Esta abordagem permite que o professor não seja a única autoridade na sala de aula, o que permite que as crianças produzam conhecimentos em conjunto e se apoiem mutuamente.

Atitudes, emoções e valores dos professores

Os professores que promovem práticas de inclusão mais eficazes acreditam que todas as crianças podem aprender, que têm a responsabilidade moral de as ensinar e que podem fazer a diferença nas suas vidas.⁶¹

As emoções dos professores (e a forma como afectam as suas acções e decisões) também desempenham um papel significativo na forma como os indivíduos processam a informação e adoptam comportamentos.⁶² Por exemplo, a compaixão e a empatia são emoções positivas que podem afectar o comportamento pró-social.⁶³ A piedade, por outro lado, principalmente quando não é situacional, mas sim a longo prazo, pode ser desmobilizadora e desumanizadora.⁶⁴ Os sentimentos de alegria, prazer e orgulho por ensinar e obter resultados com crianças com deficiência podem constituir uma forte motivação para os professores.⁶⁵

Embora muitos professores tenham salientado a importância do amor, da paciência e dos cuidados no trabalho com crianças com deficiência, alguns relataram enfrentar desafios de natureza emocional. Um terço relatou sentir dificuldade em ultrapassar o choque inicial ao conhecer uma pessoa com deficiência, e 16% afirmaram sentir-se pouco à vontade para estabelecer contacto visual. Apesar destas dificuldades, apenas 20% referiram sentimentos de frustração, e muitos sublinharam o seu forte sentido de empatia, evidenciando a complexidade das suas reacções emocionais e a sua convicção quanto ao potencial de sucesso destes alunos.

Apesar de enfrentarem alguns desafios, os professores afirmaram sentir-se à vontade para ensinar crianças com deficiência e acreditavam que o progresso académico era possível. Mais de 70% dos professores manifestaram-se confortáveis em ensinar crianças com deficiência. No entanto, 58% referiram sentir-se ansiosos devido a uma formação insuficiente e à falta de materiais didácticos, tendo 60% referido este facto como um obstáculo. Apesar destes desafios, 80% dos professores estavam confiantes de que o progresso académico é possível para as crianças com deficiências físicas e intelectuais, o que é essencial, na medida em que as expectativas dos professores e a crença na eficácia demonstraram conduzir a melhores resultados para os alunos.⁶⁶

CITAÇÃO

Mas ela é normal; ela é como nós. Ela também sente o que a gente sente, então, nós não vamos pôr ela de lado; temos que pôr ela sempre no nosso mundo. Foi assim que eu sempre consegui pôr ela no meio das outras crianças.



Professora, escola regular

Recomendação 4b: Dispor de um pacote de formação unificado para a formação de professores antes da entrada em serviço e em serviço, com uma abordagem faseada.

Embora os futuros professores estejam a receber formação pré-serviço sobre educação inclusiva no IFP, é essencial garantir que essa formação prepare efectivamente os docentes para lidar com a diversidade e para implementar práticas inclusivas nas salas de aula regulares. Igualmente importante é assegurar que os professores em exercício recebam formação equivalente, permitindo que tanto docentes recém-formados como professores experientes partilhem uma base comum de conhecimento e uma compreensão alinhada sobre a educação inclusiva.

Para além desta formação de base, deve ser oferecido um desenvolvimento profissional mais específico e aprofundado aos professores em serviço. Para o efeito, recomenda-se uma abordagem em dois níveis.

Nível 1: Formação de base

Este nível destina-se a professores em formação e em serviço e centra-se em:

- compreender os fundamentos, as vantagens e os princípios da educação inclusiva;
- identificar os obstáculos à aprendizagem e à participação; e
- aplicar metodologias de ensino inclusivas, incluindo instrução diferenciada e DUA.



Para os professores em início de carreira, esta formação deve complementar o currículo existente, de modo a garantir que estejam totalmente equipados para implementar práticas inclusivas de forma eficaz.

Nível 2: Formação especializada

Este nível oferece uma formação prática mais aprofundada, centrada em metodologias de ensino e aprendizagem adaptadas a tipos específicos de deficiência.

Os resultados da pesquisa salientam a necessidade urgente de formação em metodologias de ensino para alunos com deficiência intelectual e com PEA. No entanto, convém esclarecer que a formação deve abranger todos os tipos de deficiência, incluindo as físicas, visuais e auditivas.

A curto prazo, é importante realizar reuniões com as principais partes interessadas para estabelecer consenso e iniciar o desenvolvimento dos módulos de formação de Nível 1 e de Nível 2. A médio e longo prazo, este conteúdo deve ser finalizado e aperfeiçoado, e os profissionais adequados devem ser formados para garantir que os módulos sejam ministrados de forma eficaz e consistente.

O IFP está em melhor posição para desenvolver e ministrar o pacote de Nível 1, baseado na sua própria formação pré-serviço e complementado por materiais utilizados pelo MEC, universidades e ONGs que fazem parte da Rede de Educação Inclusiva.

O Nível 2 deve incluir formação especializada e metodologias de ensino adaptadas aos diversos tipos de deficiência. Os módulos do pacote de Nível 2 podem ser desenvolvidos pelo IFP, universidades, CREI, ONGs ou outras entidades que possuam conhecimentos especializados relevantes, mas, por razões de coerência e controlo de qualidade, devem ser revistos e aprovados pelo IFP. O pacote deve ser ministrado pelo IFP, se a capacidade institucional o permitir, ou por outros actores autorizados pelo MEC.

Este segundo nível deve ser introduzido progressivamente, começando pelas escolas que servem crianças com deficiência. As sessões de formação inicial devem centrar-se nos tipos específicos de deficiência existentes em cada escola. Ao longo do tempo, todas as escolas deverão ter recebido todo o conteúdo desta formação, com o objectivo de garantir que todos os professores recebam formação de base e especializada.

A Rede de Educação Inclusiva, liderada pelo departamento de educação especial do MEC, constitui uma plataforma adequada para implementar esta recomendação, uma vez que integra o IFP, a academia, os CREI e organizações da sociedade civil, todos envolvidos na formação de professores em diferentes projectos financiados por doadores. As partes interessadas podem realizar reuniões técnicas para acordar sobre os principais componentes de cada nível de formação, enquanto o IFP pode consolidar estes elementos num único pacote estruturado.

Esta abordagem permite garantir que a formação oferecida por diferentes entidades autorizadas pelo MEC assente numa base conceptual comum e evite mensagens contraditórias dirigidas aos professores.

Outra etapa essencial do planejamento consiste na elaboração de um plano de formação anual e semestral, coordenado entre todos os prestadores, bem como na manutenção de registros sistemáticos da sua implementação.

Ao desenvolver pacotes de formação, é importante considerar o aspecto emocional e, para os professores, também o de valor. Antes de aprenderem os métodos (o quê e o como), os professores devem compreender e acreditar no objectivo (o porquê) — “aprendizagem do coração” e “aprendizagem da mente”.⁶⁷ É igualmente importante que os professores tomem consciência das suas próprias emoções, preconceitos e parcialidades, as reformulem e vejam o potencial de desenvolvimento de cada criança.

Tema 5: Bem-estar das crianças: Segurança e prevenção da violência

A nível mundial, as crianças com deficiência enfrentam um maior risco de violência, abuso e discriminação do que os seus pares sem deficiência. Em alguns casos, os agressores podem sentir que correm menos risco de serem denunciados, especialmente no caso de crianças com deficiências intelectuais ou auditivas e perturbações da fala.⁶⁸ As crianças que vivem em instituições residenciais correm um risco maior de negligência e violência.⁶⁹

Entrevistas com crianças com deficiência e seus respectivos pais em Moçambique revelaram que o bullying, a exclusão social e a violência não são incomuns, mas não são universais. Estes desafios ocorrem não só nas escolas — tanto especiais quanto regulares —, mas também nas comunidades. Pode ocorrer discriminação e exclusão social, com algumas crianças a evitarem interagir ou brincar com colegas com deficiência. Em alguns casos, os pais optam por não enviar seus filhos para escolas regulares devido a preocupações com o bullying e a discriminação. No entanto, há também experiências positivas. Alguns pais relataram que os seus filhos eram bem tratados pelos vizinhos, professores e colegas, e que recebiam apoio da comunidade. Da mesma forma, algumas crianças partilharam que tinham amigos e se sentiam apoiadas por eles.

As crianças nem sempre se sentem capazes de denunciar casos de bullying nem de pedir protecção. Muitas vezes, as pessoas que foram vítimas de assédio moral confidenciaram aos seus pais ou professores. No entanto, outros abstiveram-se de partilhar as suas experiências, quer por medo, quer por acharem que nada iria mudar.

CITAÇÃO

Essas coisas de bullying, ele sofre mesmo.



Mãe da criança com deficiência, fora da escola

Recomendação 5a: Incluir aspectos da violência contra crianças com deficiência na formação de directores de escolas e professores sobre prevenção da violência.

Recomendação 5b: Nas escolas e comunidades, realizar sessões de sensibilização com crianças e adolescentes.

Recomendação 5c: Garantir que os mecanismos de denúncia de casos de violência sejam acessíveis a crianças com deficiência, incorporando adaptações razoáveis.

Moçambique tem um plano operacional para combater a violência contra crianças nas escolas, mas não sugere quaisquer medidas para atender às crianças com deficiência.⁷⁰ A luta contra a violência nas escolas e nas comunidades exige uma abordagem holística. A prevenção inclui iniciativas de sensibilização e consciencialização entre professores e alunos.

A formação de professores em matéria de disciplina positiva, de gestão inclusiva da sala de aula e de identificação da violência — principalmente as formas de abuso subnotificadas ou invisíveis, como as que afectam as crianças com deficiência — deve ser considerada uma acção prioritária a curto prazo. Os seminários orientados por professores ou pela direcção da escola podem criar espaços de diálogo sobre a violência, recorrendo à narração de histórias, a filmes

ou a recursos visuais para iniciar a conversa. Estas estratégias estão em conformidade com as abordagens recomendadas pelo UNICEF para a mudança social e comportamental (MSC), que salientam a importância de intervenções em vários níveis, do envolvimento de todas as partes interessadas e da promoção de normas sociais positivas em torno da inclusão e da protecção das crianças.⁷¹

A médio e longo prazo, é essencial garantir que os mecanismos de denúncia e reparação sejam eficazes e acessíveis a todas as crianças, incluindo as que têm deficiências visuais, auditivas e físicas. Tal como referido na orientação do UNICEF sobre a MSC para uma programação inclusiva da deficiência, a abordagem da violência contra crianças com deficiência exige o desmantelamento do estigma e da discriminação, através de uma comunicação orientada e da participação activa das crianças e das famílias na concepção e na monitorização dos programas.⁷² Quando um caso de violência é identificado, devem ser realizadas conversas com ambas as partes para determinar a melhor forma de agir. O encaminhamento para outros serviços deve ser considerado em casos de alto risco e/ou de acordo com a legislação e os mecanismos de protecção da criança do país.

A prossecução da educação inclusiva para crianças com deficiência em Moçambique não constitui apenas um imperativo moral e social face ao respeito pelos seus direitos, mas também representa um investimento no fortalecimento do sistema educativo para todas as crianças e para as suas diversas necessidades de aprendizagem. Conforme destacado neste relatório, apesar dos progressos significativos alcançados na adopção de políticas e estratégias favoráveis à inclusão, persistem desafios substanciais. Estes desafios são multifacetados e abrangem desde normas e atitudes sociais até questões de natureza sistémica, como incoerências políticas, infra-estruturas insuficientes, formação inadequada dos professores e lacunas nos sistemas de recolha e monitorização de dados.



CAPÍTULO 4

Conclusão

Os resultados desta pesquisa sublinham a importância de adotar uma abordagem à deficiência baseada nos direitos e no ambiente social nas políticas e nos programas, o que faz com que a deficiência deixe de ser vista como um defeito individual e passe a ser reconhecida como um factor que impede a participação, devido às barreiras sociais e ambientais. Esta mudança é crucial para reduzir o estigma e permitir que as pessoas com deficiência participem plenamente da educação e da vida social.

Embora o direito à educação seja reconhecido pelos prestadores de serviços e pelos responsáveis políticos, não existe uma visão universal de que a educação inclusiva nas escolas regulares é o modo de ensino mais adequado para beneficiar todas as crianças, e não apenas as com deficiência. Por conseguinte, são necessários esforços contínuos para sensibilizar a comunidade escolar em geral para os benefícios da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, o papel dos CREI deve ser plenamente alinhado ao mandato que lhes foi atribuído, e as escolas especiais devem ser progressivamente redefinidas, a fim de

funcionarem, principalmente, como centros de apoio que reforçam a inclusão em contextos regulares.

Além disso, é essencial reforçar a colaboração com os responsáveis distritais pela educação, preparando-os para se tornarem promotores activos da educação inclusiva e para defenderem esta visão nas suas respectivas localidades.

A melhoria do acesso à aprendizagem inclusiva é fundamental para o cumprimento dos direitos educativos das crianças com deficiência. O aumento do financiamento governamental, com um grau adequado de flexibilidade e descentralização, apoiado por parcerias com doadores, é crucial para equipar as escolas com os dispositivos de assistência necessários, materiais didácticos, transportes e melhorias nas infra-estruturas. As iniciativas de envolvimento da comunidade para mobilizar os recursos locais e promover o apoio à educação inclusiva no nível das bases podem ajudar a enfrentar os desafios, principalmente nas zonas rurais, bem como a reforçar a coesão da comunidade e a melhorar a inclusão social.

A formação de professores e directores de escolas é fundamental para melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos, em especial para os com deficiência. Recomenda-se uma abordagem de formação escalonada para os professores: formação básica em educação inclusiva para todos os professores e módulos especializados para deficiências específicas com base nos dados demográficos da escola. A formação dos directores das escolas em liderança inclusiva e em estratégias para promover um clima escolar positivo é vital, visto que são eles que dão o mote à cultura escolar.

Para garantir a segurança das crianças na escola, é necessário foco forte na prevenção e no combate à violência, sobretudo no caso das crianças com deficiência, que são mais vulneráveis a abusos. Recomenda-se a inclusão de medidas específicas em matéria de deficiência nos protocolos de prevenção e de comunicação da violência, bem como a realização de sessões de sensibilização para alunos e professores sobre a importância de um comportamento respeitoso e solidário.

Alcançar a inclusão no sistema de educação de Moçambique requer uma visão partilhada e uma acção colaborativa entre os diferentes sectores do governo, da sociedade civil e das comunidades, incluindo as próprias pessoas com deficiência. A implementação destas recomendações aproximará o país de um sistema que valoriza e acolhe todas as crianças, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A implementação bem-sucedida das recomendações apresentadas neste relatório exige esforços coordenados entre vários sectores. Embora o governo permaneça o principal responsável pela liderança das iniciativas de educação inclusiva, há oportunidades estratégicas para que os parceiros de desenvolvimento complementem esses esforços. O apoio técnico e financeiro direccionado pode acelerar os progressos em áreas fundamentais, como a formação de professores, a sensibilização das comunidades e o desenvolvimento de materiais didácticos acessíveis. Ao alinhar-se às prioridades nacionais, o envolvimento dos doadores pode desempenhar um papel determinante no reforço dos sistemas e na garantia da sustentabilidade das reformas orientadas para a educação inclusiva.

Anexos

Anexo 1

Tabela A1: Amostra baseada na escola em Nampula, Gaza e Sofala

AMOSTRA	MODO DE RECOLHA DE DADOS	TIPO DE ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR ESCOLA	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES
Crianças com deficiência nas escolas	Entrevistas	Em cada província: – Três escolas públicas – Uma escola especial ou CREI	12	5	60
Pais de crianças com deficiência	Entrevistas	Em cada província: – Três escolas públicas – Uma escola especial ou CREI	12	5	60
Crianças sem deficiência	Grupos de discussão	Em cada província: – Três escolas públicas	9	5	45
Pais de crianças sem deficiência	Grupos de discussão	Em cada província: – Três escolas públicas	9	5	45
Professores	Grupos de discussão	Em cada província: – Três escolas públicas – Uma escola especial ou CREI	9	3	27

Tabela A2: Amostra de crianças não escolarizadas em Nampula, Gaza e Sofala

AMOSTRA	MODO DE RECOLHA DE DADOS	NÚMERO DE DISTRITOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR DISTRITO	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES
Crianças com deficiência que não frequentam a escola	Entrevistas	3	5	15
Pais de crianças com deficiência que não frequentam a escola	Entrevistas	3	5	15

Referências

- 1 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Diretrizes para a inclusão: *Garantir o Acesso à Educação para Todos*, UNESCO, Paris, 2005, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 2 Gabinete do Alto Comissário para os Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Observação geral N.º 4 sobre o Artigo 24.º – o direito à educação inclusiva, Direitos Humanos da ONU, Nova Iorque, 2016, <www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 3 Nações Unidas, *Nota Informativa: Discussion on SDG 4 – Quality Education*, High-Level Political Forum on Sustainable Development, Nova Iorque, 2019, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23669BN_SDG4.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 4 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Mapping and Recommendations on Disability-Inclusive Education in Eastern and Southern Africa*, UNICEF Eastern and Southern Africa, UNICEF, Nova Iorque, 2023, <www.unicef.org/esa/reports/mapping-recommendations-disability-inclusive-education>, consultado a 1 de Outubro
- 5 Ibid.
- 6 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, *Plano Estratégico do Sector da Educação 2005-2009*, MinEDH, 2005, p.33, <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_essp_ii.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 7 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*, MinEDH, Maputo, 2010, <www.globalpartnership.org/content/strategic-education-plan-2020-2029-mozambique>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 8 Organização Mundial da Propriedade Intelectual, *Tratado de Marrakech para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas a Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Deficiências de Impressão*, WIPO Lex, Genebra, 2013, <www.wipo.int/wipolex/en/text/301019>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 9 Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*, MinEDH, Maputo, 2021, <www.globalpartnership.org/content/strategic-education-plan-2020-2029-mozambique>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 10 Parceria das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, *Análise situacional dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique*, UNPRPD, Nova Iorque, 2023, <<https://globaldisabilityfund.org/new/wp-content/uploads/2023/12/CR-Mozambique-2023-5e4.pdf>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 11 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *The Situation of Children in Mozambique 2021*, UNICEF, Nova Iorque, 2022, <www.unicef.org/mozambique/en/reports/situation-children-mozambique-2021>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 12 ActionAid e Light for the World, *A base da inclusão: Porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4 (Mozambique study: The bedrock of inclusion: why investing in the education workforce is critical to the delivery of SDG4)*, 2020, <https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Mozambique%20study_The%20bedrock%20of%20inclusion.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 13 *A Situação da Criança em Moçambique 2021*.
- 14 *Análise situacional dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique*.
- 15 Instituto Nacional de Estatística, *Recenseamento geral da população e habitação 2017*, INE, Maputo, 2017, <<https://ine.gov.mz/web/guest/d/iv-recenseamento-geral-da-populacao-e-habitacao-2017-indicadores-socio-demograficos-mocambique>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 16 Instituto Nacional de Estatística, *Inquérito Demográfico e de Saúde em Moçambique 2022-23*, INE, Maputo, 2024. <<https://www.ine.gov.mz/web/guest/d/ids-2022-23-relatorio-final>>, consultado a 7 de Outubro de 2025.
- 17 *Análise situacional dos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique*.
- 18 Instituto Internacional de Planeamento Educacional da UNESCO, Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Commonwealth e do Desenvolvimento e Parceria Global para a Educação, *Análise do Sector da Educação: Orientações metodológicas. Volume 3: Thematic Analyses*, IIEP-UNESCO, UNICEF, GPE e FCDO, Paris, 2021, <www.unicef.org/reports/education-sector-analysis>, consultado a 30 de Setembro de 2025.
- 19 National Collaborative on Workforce and Disability, *Attitudinal barriers for people with disabilities*, 2016, <<https://web.archive.org/web/20231129125929/http://www.ncwd-youth.info/publications/attitudinal-barriers-for-people-with-disabilities>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.

- 20 Werner, Shirli, 'Public stigma and the perception of rights: Differences between intellectual and physical disabilities', *Research in Developmental Disabilities*, vol. 38, pp. 262–271, 2015, <<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.030>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 21 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *The State of the World's Children 2013*, UNICEF, Nova Iorque, 2013. <www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2013>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 22 Gabinete do Alto Comissário para os Direitos Humanos, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Artigo 8.º, Direitos Humanos da ONU, Nova Iorque, 2006. <<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 23 Ibid.
- 24 Organização Mundial de Saúde, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), OMS, Genebra, 2001, <www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 25 República de Moçambique, Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, Lei sobre o Sistema Nacional de Educação, Diário da República, 2018, , consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 26 *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*, p. 16.
- 27 Lei n.º 18/2018: de 28 de Dezembro, Lei sobre o Sistema Nacional de Educação.
- 28 *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*.
- 29 *Recenseamento geral da população e habitação 2017*.
- 30 Wang, Ziru, et al., 'Factors Associated with Public Attitudes Towards Persons with Disabilities: A systematic review', vol. 21, art. 1058, 2021, *BMC Public Health*, <<https://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3>>, accessed 30 September 2025.
- 31 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *The Right of Children with Disabilities to Education: A rights-based approach to inclusive education*, UNICEF, Nova Iorque, 2012, <www.unicef.org/documents/right-children-disabilities-education>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 32 Steffens, Liändrie, Evidence Brief: *What evidence is there for the benefits of inclusive education for children without disabilities?* Portal de Provas de Deficiência, 2021, <www.disabilityevidence.org/index.php/questions-evidence/what-evidence-there-benefits-inclusive-education-children-without-disabilities>, consultado a 2 de Outubro de 2025.
- 33 Maguvhe, Mbulaheni, O., 'Embracing the Impact and Importance of Inclusive Education for All Learners', ch. 13 in *Using African Epistemologies in Shaping Inclusive Education Knowledge*, editado por Mbulaheni Maguvhe e Mfundo Masuku, 2023, Palgrave Macmillan, Cham, pág. 219–240. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31115-4_13>, consultado a 2 de outubro de 2025.
- 34 Kefallinou, Anthoula, Symeonidou, Simoni and Meijer, Cor, 'Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature', *Prospects*, vol. 49, 2020, pág. 135–152, <<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 35 Molina Roldán, Sylvia et al, 'How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs', *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 661427, 2021 <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 36 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris, 1994, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 37 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, *Relatório de Monitorização Global da Educação 2020: Inclusão e Educação – Todos Significa Todos*, UNESCO, Paris, 2020, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 38 Departamento de Educação, África do Sul, *Education White Paper 6: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training System*, 2001, <www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/educ61.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 39 *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*, p. 16.
- 40 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Inclusive Education: Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, UNICEF, Nova Iorque, 2017, <www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 41 A base da inclusão: Porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4. .
- 42 Jardinez and Natividad, The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom.

- 43 Molina Roldán et al., 'How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs'.
- 44 Conselho de Ministros, Resolução n.º 40/2020 de 10 de Julho: Resolução n.º 40/2020: Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, 2020, <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_estrategia-da-educacao-inclusiva-e-desenvolvimento-da-crianca-com-defici%C3%Aancia-2020-2029.pdf> consultado a 8 de Outubro de 2025.
- 45 *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029*.
- 46 UNICEF, *A Situação da Criança em Moçambique 2021*.
- 47 A base da inclusão: Porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4.
- 48 A base da inclusão: Porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4.
- 49 Fundo das Nações Unidas para a Infância, Parents, *Family and Community Participation in Inclusive Education-Companion Technical Booklet*, UNICEF, Nova Iorque, 2014, <www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_13.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 50 Gross, Judith, et al, 'Strong School–Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School...We Count on Them”', *School Community Journal*, vol. 25, n.º 2, 2015, pág. 9–34, <<https://www.adi.org/journal/2015fw/GrossEtAlFall2015.pdf>>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 51 Education Policy and Data Center, *Mozambique National Education Profile 2018 Update*, EPDC, 2018, <www.epdc.org/sites/default/files/documents/EPDC_NEP_2018_Mozambique.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 52 *The Situation of Children in Mozambique 2021*.
- 53 Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional, *Improving Learning Outcomes in Primary Education (SABER)*. USAID, 2021, <https://publications.worlded.org/WElInternet/inc/common/download_pub.cfm?id=26169&lid=3>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 54 Franco, Vitor, 'School inclusion of children with disabilities in Mozambique: The teachers' perspective', *Frontiers in Education*, vol. 8, art. 1058380, 2023, <<https://doi.org/10.3389/feeduc.2023.1058380>>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 55 ADPP Moçambique, 'Um legado educacional: 25 000 professores formados pelas Escolas de Formação de Professores', ADPP, 2023, <www.adpp-mozambique.org/more/press-releases/um-legado-educacional-25-mil-professores-formados-pelas-escolas-de-professores-do-futuro-3>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 56 Rouse, Martyn, 'Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education?', *Education in the North*, vol. 16, 2008 <www.abdn.ac.uk/education/research/eitn/journal/46>, consultado a 1 de outubro de 2025.
- 57 Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, *Liderança Escolar Inclusiva: Exploring Policies Across Europe*, EASNIE, 2019, <www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-school-leadership-synthesis>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 58 Ibid.
- 59 *Relatório global de monitorização da educação 2020: Inclusão e Educação – Todos Significa Todos*.
- 60 A base da inclusão: Porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4.
- 61 Rouse, 'Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education?'.
- 62 Brosch, Tobias, 'Affect and emotions as drivers of climate change perception and action: A review', *Current Opinion in Behavioral Sciences*, vol. 42, 2021, pág. 15–21, <<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.02.001>>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 63 Goetz, Jennifer, Keltner, Dacher and Simon-Thomas, Emiliana, 'Compassion: An evolutionary analysis and empirical review', *Psychological Bulletin*, 136(3), 2010, pág. 351–374 <<https://doi.org/10.1037/a0018807>>, consultado a 6 de Outubro de 2025..
- 64 Pulrang, Andrew, '3 Vibes To Avoid In Disability Campaigns', Forbes, 2023, <www.forbes.com/sites/andrewpulrang/2023/07/31/3-vibes-to-avoid-in-disability-campaigns>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 65 Burić, Irena, Slišković, Ana and Sorić, Izabela, 'Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations', *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. 1650, 2020, <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>>, consultado a 6 de Outubro de 2025.
- 66 Rouse, 'Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education?'.

- 67 Ibid., p. 15.
- 68 A Situação das Crianças no Mundo 2013.
- 69 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Folha Informativa do UNICEF: Children with Disabilities*, UNICEF, Nova Iorque, 2022, <www.unicef.org/reports/unicef-fact-sheet>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 70 MINEDH, Plano Operacional do Mecanismo Multissetorial para a Prevenção, Denúncia, Encaminhamento e Resposta à Violência contra Crianças nas Escolas, incluindo Assistência às Vítimas, 2022.
- 71 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Social and Behaviour Change Strategies for Addressing Violence Against Children In and Around Schools: Case Studies and Lessons Learned*, UNICEF, Nova Iorque, 2020, <www.unicef.org/media/97711/file/C4D-VAC-CS-2021.pdf>, consultado a 1 de Outubro de 2025.
- 72 Fundo das Nações Unidas para a Infância, *Social and Behavioural Change Interventions to Strengthen Disability-Inclusive Programming*, UNICEF, Nova Iorque, 2020, <www.unicef.org/documents/social-and-behavioural-change-interventions-strengthen-disability-inclusive-programming>, consultado a 1 de Outubro de 2025.

Agradecimentos

Este relatório foi preparado por Meri Poghosyan, Ghalia Ghawi e Ursula Hinostroza Castillo, sob a supervisão e orientação de Linda Jones (Responsável pela Educação) e Thomas Dreesen (Gestor da Educação) no UNICEF – Escritório de Estratégia e Evidências – Innocenti (Gabinete Global de Investigação e Previsões). A análise dos dados foi realizada por Bella Baghdasaryan, Meri Poghosyan e Rafaela Arnold. Um enorme agradecimento a Amparo Barrera pelo apoio administrativo prestado ao longo desta pesquisa.

Os autores expressam a sua sincera gratidão pelas contribuições inestimáveis ao longo da pesquisa fornecidas pelos colegas do UNICEF Moçambique (Adriana Vogelaar, Maria Dulce Brites Machava, Kenji Ohira, Laia Cirera Criville e Juliet Muzondo). A equipa de pesquisa reconhece com gratidão o feedback construtivo fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), particularmente pela toda a equipa da Direcção Nacional de Educação Inclusiva (DNEI), sob a liderança do Director Nacional Jorge Alfredo Benesse, pelo seu apoio inestimável na facilitação da pesquisa e pela sua parceria dedicada ao longo de todas as suas fases.

Agradecimentos especiais a: Helen Cron, Yetneneberesh Nigussie Molla, Veronicah Wangui (Escritório Regional do UNICEF para a África Oriental e Austral); Julia De Kadt e Veronica Stapleton (Sightsavers); Asma Maladwala (Grupo de Programas do UNICEF); e à equipa do MEC e da Universidade Pedagógica pelo seu contributo atento e feedback detalhado como revisores técnicos do relatório.

Um agradecimento especial à equipa de recolha de dados da CS Research pela realização das entrevistas e dos grupos de discussão.

Estamos gratos a todos os peritos que participaram nos seminários de pesquisa, contribuindo com ideias valiosas que enriqueceram o estudo.

Agradecemos vivamente às organizações de pessoas com deficiência (OPD) pelo seu apoio na identificação de crianças com deficiência que não frequentam a escola.

Finalmente, os autores estão imensamente gratos a todas as escolas que participaram nesta pesquisa e aos directores que apoiaram o processo, facilitando o acesso e acolhendo a equipa de pesquisa nas suas instituições. Os nossos sinceros agradecimentos aos pais, professores e crianças por partilharem as suas experiências com a equipa de pesquisa, e pelo seu tempo e contributos para esta pesquisa.

Tradução: Strategic Agenda

Layout: Afternorth

Foto de capa: © UNICEF/UN051621/Rich

Página 15: © UNICEF/UN0324951

Página 22: © UNICEF/UNI404967/Zuniga

Página 27: © UNICEF/UNI405052/Zuniga

Página 36: © UNICEF/UNI515082/Franco

Página 38: © UNICEF/UNI435071/Zuniga

Página 57: © UNICEF/UNI515098/Franco

Página 62: © UNICEF/UNI515111/Franco

O **UNICEF** trabalha nos locais mais difíceis do mundo para chegar às crianças e adolescentes mais desfavorecidos — e para proteger os direitos de todas as crianças, em toda a parte. Em 190 países e territórios, fazemos tudo o que é preciso para ajudar as crianças a sobreviver, prosperar e realizar o seu potencial, desde a primeira infância até à adolescência. E nunca desistimos.

O **UNICEF – Escritório de Estratégia e Evidências – Innocenti** aborda as questões de maior importância para as crianças, tanto actuais como emergentes. Promove a mudança, através da pesquisa e da previsão de um vasto leque de questões relacionadas com os direitos da criança, suscitando um discurso global e envolvendo activamente os jovens no seu trabalho.

O programa Innocenti do UNICEF fornece aos líderes de opinião e decisores as provas necessárias para construir um mundo melhor e mais seguro para as crianças. O gabinete conduz pesquisas sobre questões não resolvidas e emergentes, utilizando dados primários e secundários que representam as vozes das próprias crianças e das famílias. Utiliza previsões para definir a agenda das crianças, incluindo a exploração do horizonte, a análise de tendências e o desenvolvimento de cenários. O gabinete produz uma biblioteca diversificada e dinâmica de relatórios, análises e documentos políticos de alto nível, e proporciona uma plataforma para o debate e a defesa de uma grande variedade de questões relacionadas com os direitos da criança.

O UNICEF Innocenti fornece, para cada criança, respostas às suas preocupações mais prementes.

Publicado por

UNICEF – Escritório de Estratégia e Evidências – Innocenti

Via degli Alfani 58
50121, Florença, Itália

Tel: (+39) 055 20 330

Email: innocenti@unicef.org

Redes sociais: @UNICEFInnocenti on Facebook, Instagram, LinkedIn, YouTube, and X (Twitter)

Em parceria com

UNICEF Moçambique

Avenida do Zimbabwe, N.º 1440, Cidade de Maputo

Citação sugerida

Meri Poghosyan, Ghawi, G., Hinostroza-Castillo, U. *Aprendizagem é para todos. Abrindo o caminho para a educação inclusiva para crianças com deficiência em Moçambique*, UNICEF – Escritório de Estratégia e Evidências – Innocenti, Florença, Janeiro, 2026.

para cada criança, **respostas**