

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Ana Luísa Filipe Chiluvane

**INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA:**

Re-inventando práticas na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de  
Nampula-Moçambique

**Niterói/RJ**

**2021**

**ANA LUÍSA FILIPE CHILUVANE**

**INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA:**

**RE-INVENTANDO PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS  
ESCOLAS COMUNS DE NAMPULA-MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Oliveira Moraes

**Niterói/RJ**

**2021**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG Gerada  
com informações fornecidas pelo autor

C535i Chiluvane, Ana Luísa Filipe

Inclusão e Deficiência : Re-inventando práticas na  
inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares  
de Nampula/Moçambique / Ana Luísa Filipe Chiluvane ; Marcia  
Oliveira Moraes, orientador. Niterói, 2021.

124 p.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói,  
2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGP.2021.d.06442861724>

1. Inclusão. 2. Deficiência. 3. Práticas. 4. Pessoa,  
Escola, Professor. I. Moraes, Marcia Oliveira,  
orientador. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD -

**Ana Luísa Filipe Chiluvane**

**Inclusão e deficiência:**

re-inventando práticas na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de  
Nampula-Moçambique

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia do Departamento de Psicologia da  
Universidade Federal Fluminense, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 27/ 10/2021

Banca examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marcia Oliveira Moraes (UFF - Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Claudia Monteiro (UFF)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Cristina de Toledo Quadros (UERJ)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bendita Donaciano Lopes (UPM)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luiza Rodrigues de Oliveira (UFF)

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais: Marta Nhatave (em memória) e  
Filipe Chiluvane pela graça da vida e a todos que  
encontrei nesse percurso!

## AGRADECIMENTOS

Escrevo esta tese em meio a um cenário complexo vivido por todos, onde uma série de restrições nos foi imposta trazendo, assim, desafios inimagináveis no campo da saúde e da formação, desde março de 2020 com pandemia da Covid-19. Contudo, apoios tornaram essa produção possível, por isso mesmo, não faria sentido não agradecer aos que de forma direta ou indireta me apoiaram na realização e desenvolvimento desta tese, deixo aqui a minha profunda e singela gratidão.

Agradeço a Deus que me acompanha em todos os momentos bons e ruins da minha vida! Agradeço por ter sido contemplada com a bolsa da CAPES, com a qual ganhei oportunidade para seguir neste percurso e me permitiu desenvolver essa pesquisa em melhores condições.

Agradeço a minha orientadora, Marcia Moraes, pela disponibilidade, encorajamento, pois desde o primeiro momento mesmo sem me conhecer confiou e me animou em cada trilha deste trabalho. Obrigada pela mediação sempre delicada e certa com que me ajudou a escolher os fios e as palavras, e a costurar essa escrita. Obrigada por me receber e me fazer sentir em casa, a ponto de não querer ir embora. Marcia, muito obrigada pela confiança, parceria, disponibilidade e paciência que me ofereceu nesses quatro anos. Por ter estado por perto me incentivando a todo o momento. Obrigada pelas palavras gentis, de força, de conforto e atenciosas e pelos deslocamentos sutis e imprescindíveis.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), esse espaço potente que reúne lutas e apostas em mundos melhores a partir da produção de conhecimento com os estudos da subjetividade.

As Professoras Luiza Rodrigues de Oliveira e Ana Cláudia Monteiro, pela coordenação sábia e abnegada do Programa de Pós Graduação em Psicologia durante estes 4 anos, pela simplicidade com que nos acompanharam, pelo seu espírito democrático que muito nos ajudou na gestão das dificuldades que enfrentávamos a cada momento.

Aos professores e professoras que passaram nesta edição do doutorado, pela forma sábia, científica e espirituosa que orientaram as nossas aulas, vai o meu muito obrigado.

Agradeço às minhas colegas e companheiras do grupo de orientação coletiva Pesquisar Com e do grupo Perceber Sem Ver pelas leituras cuidadosas, das boas ideias que me ajudaram ao longo da escrita.

Obrigada a todas as mediadoras que passaram pelo EMI em 2018, por suas histórias, experiências compartilhadas; pelos aprendizados e descobertas que fizemos juntas.

Agradeço a parceria e aprendizado que experimentei com todos os profissionais das escolas por onde passei.

Aos alunos das Escolas por onde passei que se disponibilizaram voluntariamente e gratuitamente para participar da observação necessária ao estudo.

Aos meus filhos Shélsia Bernardo e Haklen Bernardo por aturar todos os momentos de *stress* e aventura para a concretização deste largo passo e por terem suportado a minha ausência durante este período.

A Roberto Bernardo por todo o apoio incondicional!

Gratidão a Maira França e Stallone Abrantes, por terem sido ótimos colegas, amigos e irmãos neste doutorado.

A Adelino Inácio Assane pela recepção, acolhimento e suporte nos primeiros dias e meses em Niterói-,RJ, por me fazer conhecer um pouco de niteróie do rio de janeiro e assim conseguir caminhar mais tarde solita!

A GERMILDO Muchave, Zeferino Barros, Anastácia Adeus Pedro pelo companheirismo, pelo acolhimento, pelas risadas, pelos passeios e festas, a vida ficou mais feliz depois de tudo isso.

Ao meu pai Filipe Chiluvane e meus irmãos pelo apoio moral e incondicional que me ofereceram para prosseguir com os estudos.

A Valdemiro Carlos Muhala, pela amizade, pelas risadas e pelo suporte na tradução dos resumo do texto!

Aos os que directa ou indirectamente fizeram parte deste percurso!

A todos vai o meu muito obrigado!

## RESUMO

A presente tese atua no campo da inclusão e deficiência em uma pesquisa acerca das práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique. Num contexto em que as crenças tradicionais são carregadas com marcas que se estabelecem nas relações interpessoais e a formação básica de professores na área de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum é deficitária, propomo-nos a analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique e, especificamente, mapear as concepções da deficiência em Moçambique; analisar a implementação das políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum moçambicano; descrever as práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique e sugerir estratégias para que este processo seja efetivo. Para isso, usamos a abordagem qualitativa-descritiva por esta ser rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, subsidiada pela estratégia narrativa para explicar o desenrolar deste processo. Analisando as narrativas colhidas em conversas/entrevistas, diários de campo e relatórios de estudantes, os resultados deste trabalho propõem posicionamentos acerca da pouca percepção ou conhecimento sobre a deficiência na comunidade moçambicana, restringindo-se esta ao sinônimo de azar ou maldição o que, muitas vezes, impede as famílias de levar estes à escola. Na mesma senda, os dados obtidos apontam que as fazedoras de inclusão, apesar da demanda colocada por elas no que se refere à falta de formação básica na área de inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, reinventam nas práticas existentes para que este processo seja efetivo. Re-inventam dentro das suas condições na sua prática pedagógica, fazendo adaptações nos programas curriculares, usando a oficina como recurso de inclusão, a mediação entre colegas de turma, o cuidado nas planificações diárias entre outras práticas. Posto isto, há a necessidade de conscientizar as famílias e a sociedade em geral sobre a necessidade da criança com deficiência estar e permanecer na escola para que ela consiga ser autônoma, a disseminação de informação são também a melhor maneira de lidar com a falta de conhecimento em relação à deficiência. O sistema educativo moçambicano precisa investir mais na formação de professores na área de inclusão escolar e, nisso a qualificação dos professores precisa ser mais bem abordada, tanto sob o ponto de vista das capacitações, quanto da formação inicial, bem como da sua formação contínua, pois isso influencia na sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência; Práticas, Pessoa; Escola, Professor.

## ABSTRACT

This thesis, works in the field of inclusion and disability in research about the practices of inclusion of people with disabilities in common schools in Nampula-Mozambique. In a context where traditional beliefs are carried as marks that are established in interpersonal relationships and the basic training of teachers in the area of inclusion of people with disabilities in common schools is deficient, we propose, however, to analyze the practices of inclusion of people with disabilities in common schools in Nampula-Mozambique and, specifically, to map the conceptions of disability in Mozambique, analyze the implementation of policies for the inclusion of people with disabilities in common Mozambican education, to describe the practices of inclusion of people with disabilities in common schools in Nampula-Mozambique and suggest strategies for this process to be effective. For this, we use the qualitative-descriptive approach because it is rich in descriptive details regarding people, places and conversations, subsidized by the narrative strategy to explain the development of this process. Analyzing the narratives collected in conversations/interviews, field diaries, student reports, the results of this work propose positions about the little perception or knowledge about disability in the Mozambican community, restricting it to the synonym of bad luck or curse, which often prevents families to take these to school. In the same vein, the data obtained show that the inclusion makers, despite the demand placed by them regarding the lack of basic training in the area of inclusion of people with disabilities in common education, they reinvent in existing practices so that this process can be effective. They reinvent within their conditions in their pedagogical practice, making adaptations to the curricular programs, using the workshop as a resource for inclusion, mediation between classmates, care, in daily planning, among other practices. That said, there is a need to raise awareness in families and society in general about the need for children with disabilities to be and stay in school so that they can be autonomous, the dissemination of information is also the best way to deal with the lack of knowledge in relation to disability. The Mozambican education system needs to invest more on teacher training in the area of school inclusion and, in this regard, teacher qualification needs to be better addressed, both from the point of view of initial training and on their ongoing training as this influences their pedagogical practice.

**Keywords:** Inclusion, Disability; Practices, Person; School, Teacher.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPcD	Convecção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência
CREI	Centro de Recursos de Educação Inclusiva
DPEDH	Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EB	Ensino Básico
EMI	Encontros de Mediação e Inclusão
EPC	Escola Primária Completa
FAMOD	Federação Moçambicana das Organizações de Pessoas com Deficiência
IBC	Instituto Benjamim Constant
IFP's	Institutos de Formação de Professores
INE	Instituto Nacional de Estatística
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e simpatizantes
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, Queer, Intersexuais e + (aliados, assexuais, entre outros)
MINED	Ministério de Educação
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEE	Plano Estratégico para Educação
PNAC	Plano Nacional de Ação para a Criança
PSV	Perceber Sem Ver
SNE	Sistema Nacional de Educação

## SUMÁRIO

1	<b>VIVENDO E APRENDENDO! UMA INTRODUÇÃO.....</b>	11
1.1	O CAMINHO.....	19
1.1.1	<b>Infância com a prima Glória.....</b>	32
1.1.2	<b>Formação acadêmica.....</b>	35
1.1.3	<b>Experiência docente e pesquisadora.....</b>	38
2	<b>PERCURSOS DA DEFICIÊNCIA.....</b>	45
2.1	UM OLHAR SOBRE A CULTURA MOÇAMBICANA.....	45
2.2	UM OLHAR SOBRE OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA.....	60
2.2.1	<b>Modelo social da deficiência e movimento feminista.....</b>	62
2.2.1.1	O cuidado relegado a mulher, uma forma de incluir.....	68
3	<b>INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE.....</b>	73
4	<b>RE-INVENTANDO PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS COMUNS DE NAMPULA- MOÇAMBIQUE.....</b>	87
4.1	OFICINA COMO PRÁTICA/RECURSO DE INCLUSÃO.....	89
4.2	ADAPTANDO PROGRAMAS CURRICULARES, UMA PRÁTICA PARA A INCLUSÃO.....	97
4.3	APRENDENDO COM O OUTRO, UM OUTRO ESTILO DE MEDIAÇÃO.	100
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	106
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	114
	<b>APÊNDICES .....</b>	122

## 1 VIVENDO E APRENDENDO! UMA INTRODUÇÃO

Aos meus Filhos:

Shélsia e Haklen!... Filhos meus, meus pequenos!  
Ficamos longe um do outro, mas isso faz parte da  
vida, ela não é linear e nem igual para todos por  
isso, enquanto eu cresço vocês crescem junto!

Outubro de 2016. Fomos surpreendidos com o lançamento das bolsas da CAPES PEC-PG, edital 23/2016, com o intuito de aperfeiçoar profissionais do nível superior, e eis que em gesto de “tentativa” no lançamento do projeto, fui aprovada e selecionada em Dezembro de 2016 ao concurso que dispunha de 100 vagas para todo o mundo. Antes da aprovação, em meio a espera dos resultados da CAPES, fui surpreendida com o desaparecimento físico da minha irmã mais velha (Piedade), a primogênita dos meus pais, o baque foi tão grande que acabei iniciando o doutorado no segundo semestre de 2017, pois não estava em condições psicológicas para estar “junto” nesse processo. Eu tinha a ela como minha segunda “mãe”, pois ela quem me criou e me ensinou um pouco sobre os percursos da vida, mas aos poucos fui me recuperando. Foi então que no mês seguinte, aparece o consolo! Que alegria, não consegui conter as lágrimas de emoção em poder concretizar um dos maiores sonhos da minha vida acadêmica, continuar os estudos em um país irmão.

Agosto de 2017. O mês mais esperado para a minha primeira viagem ao outro lado do mundo vindo de Moçambique-Nampula<sup>1</sup>, um mundo quase desconhecido, mas irmão porque falamos a mesma língua, o português. Mesma língua, mas diferentes expressões, diferentes sotaques, mesmo assim a gente se entende. A chegada a este lado do oceano criou em mim muita expectativa em relação a tudo o que me esperava: a orientadora MM<sup>2</sup> que me aceitou sem mesmo me conhecer, professores e colegas. Este foi o mês em que estava se concretizando esta aventura, o de atravessar dois oceanos, o de estar nesta luta num processo transformativo, em busca de conhecimento, novas experiências, aprendizado, trocas, novos modos de vida.

---

<sup>1</sup>Nampula é uma província (estado) situada na região norte de Moçambique. A sua capital é a cidade de Nampula, localizada a cerca de 2.150 km a norte da cidade de Maputo, a capital do país.

<sup>2</sup>MM, é como carinhosamente chamamos a Marcia Moraes, Professora titular na Universidade Federal Fluminense, do instituto de Psicologia, curso de Psicologia.

Venho da República de Moçambique, país da África Austral, que fica situada na costa sudoeste de África e faz fronteira com a África do Sul e Suazilândia, a sul e a sudoeste, o Zimbabwe, a oeste, a Zâmbia e o Malawi, a noroeste, e a Tanzânia, a norte, sendo a costa leste banhada pelo oceano Índico. Tem como capital a cidade de Maputo (ex-Lourenço Marques) ao sul e o português como Língua Oficial desde que Moçambique tornou-se independente, em 25 de junho de 1975. Existe um total de 43 línguas, onde 41 são as chamadas línguas nacionais ou locais, para além do português e a língua de sinais.

Composta por 11 províncias (estados), tem como outras principais cidades capitais a Beira, no centro do país e Nampula a norte. Contém uma extensão territorial de 799.380 km<sup>2</sup> e uma população de mais ou menos 27.909.798 milhões de habitantes dos quais 14.561,352 milhões são mulheres e 13.348,446 milhões são homens, segundo o censo realizado pelo INE<sup>3</sup> de 01 a 15 de Agosto de 2017. Adquiriu a independência política e administrativa em 25 de Junho 1975 (por meio de uma luta colonial).

Moçambique é uma colônia Portuguesa, cujo início do processo de negociação pacífica da independência Nacional se inicia em 1962. Todavia, a negociação pacífica não surtia resultados positivos, originando-se assim a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Segundo Peixoto e Meneses (2013), a FRELIMO surge em decorrência de um processo de negociações que levou à união de três organizações nacionalistas, a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), União Nacional Africana de Moçambique (MANU) e a União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI), de caráter regional, com o objetivo de agregar forças na luta pela independência nacional, forjando uma frente comum para liquidar o colonialismo português e todos os vestígios do imperialismo.

Em 1964 a FRELIMO iniciou a luta armada pela libertação de Moçambique, que teve a duração de 10 anos. Em 1974, houve um acordo na Zâmbia entre o Governo Português e a FRELIMO, este entendimento ficou conhecido como **acordos de Lusaka**, que corroborou para a independência e construção do Estado-nação moçambicana. A primeira República surge em 1975 com o içar da bandeira de Moçambique a 25 de Junho do mesmo ano, e ficou denominada República Popular de Moçambique, onde o governo Moçambicano pautou-se pela política Marxista e Leninista (Comunismo).

---

<sup>3</sup>Instituto Nacional de Estatística

Todavia, concebeu uma democracia popular, não pautando pela democracia representativa, conforme o disposto no artigo. 2 da Constituição de 1975 ao aduzir que,

A República Popular de Moçambique é um Estado de democracia popular em que todas as camadas patrióticas se engajam na construção de uma nova sociedade, livre da exploração do homem pelo homem. Na República Popular de Moçambique o poder pertence aos operários e camponeses unidos e dirigidos pela FRELIMO, e é exercido pelos órgãos do poder popular.

As ideologias comunistas adotadas não respaldavam os anseios de membros dos extintos grupos nacionalistas, o que suscitou desacordos nos compromissos firmados no acordo de LUSAKA. Estes desacordos originaram um grupo Rebelde denominado Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), e este movimento inicia em 1977 a guerra civil no país que teve a duração de 16 anos, tendo terminado em 1992.

Em 1990 concebe-se a Constituição da República de Moçambique dando origem à II República, e, portanto, ao multipartidarismo, que contribuiu para silêncio das armas e a celebração do acordo Geral da Paz em Roma no ano de 1992. Este acordo reduziu a hegemonia da FRELIMO, e no ano de 1994 ocorreu pela primeira vez no país as eleições democráticas e multipartidárias, considerando-se o ano de 1994 o marco histórico do início da democracia representativa de Moçambique, onde o povo escolhe seus representantes.

O acordo de Roma é posto em causa no ano de 2013, nas eleições presidenciais em que a RENAMO perdeu pela quinta vez as eleições. Todavia, não concordando com os resultados apresentados, o que veio a culminar com o segundo conflito político militar. A esquerda dizia ter ganhado as eleições na maioria das províncias, reclamando o poder nas províncias em que ganhara as eleições, todavia não tinha um respaldo constitucional. A constituição Moçambicana prevê que só ganha as eleições quem tiver cinquenta por cento mais um voto. Este fator originou o segundo conflito armado, que veio a impactar negativamente quase todos os sectores incluindo o da educação.

É por este e por motivos vários que esta aventura surge, em busca de trocar experiências, histórias, parcerias e muito mais sobre inclusão e deficiência. A minha saída de Moçambique para o Brasil em Agosto de 2017, após aprovação pela CAPES para o Programa de Pós Graduação em Psicologia, para cursar o doutorado na UFF<sup>4</sup>, fez com que eu sentisse meu corpo imerso em um turbilhão de sentimentos que essa travessia tão esperada me trazia, a esperança, a alegria, mas também desespero e angustia, pois deixara em Moçambique dois pequenos que ainda precisavam dos meus

---

<sup>4</sup> Universidade Federal Fluminense.

cuidados. Esta aventura cheia de celebrações, realizações, alegrias, tristezas, angústias, me dava a certeza de que iria trocar histórias lindas e maravilhosas.

A educação como direito e dever do estado tem o papel primordial no projeto de construção da nação moçambicana, na medida em que a legislação, diretrizes e políticas públicas na República de Moçambique contempla a educação básica como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos, e este se articula com os desafios do movimento internacional em prol da educação para todos, casos de Jomtien (1990) e Salamanca (1994). Nessa perspectiva, a implementação na rede educacional de políticas de educação inclusiva, também está plasmado nesse contexto, cujo princípio fundamental consiste em todos os alunos aprenderem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que estes apresentem.

Contudo, quero agradecer a CAPES PEC-PG, Kxanimambo<sup>5</sup> pela oportunidade que me ofertou para poder continuar com os meus estudos, pois sem ela este sonho não teria se realizado, a minha orientadora Marcia Moraes por ter aceitado trocar experiência comigo mesmo sem me conhecer, Koshukuro<sup>6</sup>, pela acolhida, pela generosidade, pelo carinho, pela parceria, pelas conversas, pela orientação cuidadosa, pelo encorajamento nos momentos difíceis, por ser essa mulher com todos os predicados, linda e firme! Marcia, que nossas escritas, afinem mais nossos mundos, que sejam tecidas em nossos corpos e em nossas práticas e que façamos proliferar um mundo em que caibam muitas de nós, que nossas escritas fortaleçam nossas lutas, nossos encontros, nossa caminhada, que os dois lados do oceano sejam casa para nossos corações. Seguimos juntas.

Pouco tempo depois da minha chegada ao Brasil/Niterói, vim a UFF - campus de Gragoatá, que tanto queria conhecer, o meu primeiro encontro com o espaço que iria viver, aprender e experimentar outras realidades. É chegado o momento do início das aulas tão esperadas, a curiosidade e expectativa de vivenciar esse momento tão único e sonhado desde o dia que fui aprovada para ingressar no doutorado no Brasil vindo de Moçambique, terra longínqua, atravessando dois oceanos. Estudar para mim é uma constante na vida, onde é preciso ler, pesquisar, investigar, desvendar, duvidar, e quanto mais aprendo, mais percebo que não sei muito ou quase nada sei.

---

<sup>5</sup> Kxanimambo - palavra que significa obrigada ou gratidão em changana, língua falada a sul de Moçambique (estado: Maputo e Gaza)

<sup>6</sup> Koshukuro - palavra que significa obrigada ou gratidão em Emakua, língua falada a norte de Moçambique (estado: Nampula)

As minhas primeiras aulas na UFF, uma delas na disciplina de Subjetividade e Exclusão Social, foram quase que uma novidade sobre tudo o que se falava e se falou naqueles dias, os novos conceitos que ali surgiram, os autores que nunca havia estudado em todo o meu processo de formação anterior (Foucault, Deleuze, Guattari). Um dos primeiros conceitos foi o de “Rizoma”, que só depois das conversas em sala de aula tive a oportunidade de perceber do que se tratava. Entendi que este conceito não se envereda pela unicidade, mas sim pela multiplicidade, ele desloca-se em diversas direções, ele é aberto e não é linear, como é o exemplo da multiplicidade dos saberes locais. É como uma raiz que cresce horizontalmente e não tem uma direção clara ou definida.

Outro conceito que achei “novo”, ainda na mesma disciplina, foi o de “racismo”<sup>7</sup>, novo não em termos de novidade como tal, mas pelo “estranhamento” que me causou, vendo meu corpo imerso nesse universo, onde o racismo é mesmo uma realidade e não um simples conceito como havia aprendido no contexto moçambicano. Percebi que o preconceito racial persiste na sociedade brasileira, embora muito camuflado. Percebi ainda pelos órgãos de comunicação social, e com o aparecimento da pandemia da COVID-19 que os negros são hoje no Brasil o grupo étnico-racial mais pobre e com menor nível de escolaridade e não só, mas também são os que mais morrem assassinados, e são ainda as maiores vítimas da violência policial. Em meu contexto, o que mais se evidencia são aspetos relacionados à classe social e tribalismo<sup>8</sup>. Estranheza senti, também, quando se pronunciava que os “pretos” são hierarquicamente inferiores, essa é uma “marca” que ficou em mim ao ler os textos recomendados em sala de aula. A palavra “preto” suscitou estranheza em mim, pois em Moçambique esse termo é pejorativo, chamar alguém de “preto” é ofensa.

Através das falas feitas na sala de aula levavam para mim uma pista muito importante: que o tema da inclusão não deve ser reduzido apenas a negros, indígenas, mas também para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, LGBT, entre outros. Será que ao falarmos de inclusão e deficiência não estamos também nos referindo à produção de todas essas opressões? Este tema é amplo, polêmico e não deve ser pensado longe dos cotidianos. Essas conversas, falas, esse aprendizado remete-nos à exclusão do negro participar ativamente no

---

<sup>7</sup> Racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos.

<sup>8</sup> O tribalismo é uma parte inerente à história humana. Sempre houve competição entre grupos humanos de formas diferentes, desde nacionalismo brutal em tempos de guerra até lealdade extrema a um time de futebol. <https://www.nexojournal.com.br/externo/2019/07/26/A-pol%C3%ADtica-do-medo-como-ela-nos-induz-ao-tribalismo>. Acesso em: 26 Julho de 2019.

desenvolvimento das suas competências, o que também acontece com pessoas com deficiência que sofrem essa exclusão e opressão.

Cheguei ao PPG/PSI<sup>9</sup> num período em a coordenação estava em transição para outra, onde pela primeira vez uma professora negra seria coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF. Esse foi um marco importante pois a coordenadora Luiza Rodrigues de Oliveira junto com a sua co-coordenadora Ana Claudia Monteiro, fizeram um gestão respeitável, na medida em que durante a sua direção houve a aprovação e implementação de cotas para estudantes negros, indígenas, pessoas trans e deficientes. Isso só reforçou que exclusão e o extermínio afeta essas pessoas e o que se falava nos corredores e em sala de aulas.

Aprendi aos meus 38 anos o que é “ser” negra aqui no Brasil. Aprender que a questão da cor determina o lugar que a pessoa deve ou ocupa nesta sociedade brasileira. Estou me reinventando para poder coexistir e coabitar com este povo irmão. Um dos primeiros passos da exclusão é a desvalorização moral do outro como pessoa, e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos, e por isso mesmo, passíveis a serem prejudicados ou explorados. Atravessei os oceanos para aprender, trocar, construir e produzir novas e maravilhosas marcas, e por isso com ou sem estranhamentos, assim vou “vivendo e aprendendo”.

Gostei bastante também das aulas de metodologia, aprendi muita coisa com os diversos trabalhos que passaram por lá, com uma diversidade de temas, metodologias diferentes, e isso me levava a perceber que existe muito que explorar em relação à pesquisa até aqueles aspetos que eu achava insignificantes e irrelevantes, como é o caso da “narrativa”<sup>10</sup> como método de pesquisa. Com ou sem estranhezas, aprendo todos os dias.

Contudo, apesar de já ter uma página específica para agradecimentos, quero aqui de forma singela enaltecer neste outro momento os nossos aliados nessa empreitada. Quero aqui agradecer aos colegas da UFF, em particular aos do grupo de pesquisa PesquisarCOM: titxer<sup>11</sup> Marcia Moraes, Ellis Teles, Maíra França, Stallone Abrantes muito amorosos, e que são as peças chave que fizeram com que eu prosseguisse firme nesta caminhada, bem como: Maudeth Braga, Thiago Souza, Lucila Lima, Lia Paiva, Ângela Carneiro, Luiza Telles, Luciana Franco, Ellen Foly, Camila Alves, Rafaele

---

<sup>9</sup> Programa de Pós-Graduação em Psicologia

<sup>10</sup> Narrativa é uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história, ela pode ser expressa por diversas linguagens (pela palavra, pela imagem, pela representação).

<sup>11</sup> Titxer - Como carinhosamente chamamos a professora Marcia Moraes

Melo, Juliana Souza, Ellen D'oliveira e Anna Paula, pela troca e pelo acolhimento, por fazerem dessas reuniões e encontros semanais um lugar de construção e partilha de ideias e por ainda fazerem desse grupo de orientação coletiva um espaço de cuidado para uma com a outra. Viva Mulheres!

Os agradecimentos estendem-se também para outro espaço de cuidado, o grupo de pesquisa Perceber Sem Ver, onde tenho encontrado forças e acolhimento para me manter firme e forte nesta caminhada. Este grupo é tudo, a família que me acolheu aqui no Brasil, nomeadamente: Marcia Moraes, Maíra Franca, Dandara Chiara Ribeiro, muito carinhosas, Juliana Cecchetti Vaz, Carolina Sarzeda Couto, Lucas Nogueira Calvet, Caique, Daiana, Danella, Ellen, Joyce, Juliana Chequet, Juliana, karol Chendi, Wanda da Silva! Percebi que COM vocês, construí uma família, aprendi e aprendo todos os dias que tudo quando se FazCom e não Sobre, ajuda-nos a tornarmo-nos pessoas melhores e com senso de vida melhor. Gratidão a Nira Kaufman<sup>12</sup>, pela recepção, pela amizade, pelo carinho, pelas conexões, pelas conversas, pelo cuidado, pela partilha, pela acolhida, em seu grupo de estudos mesmo sem me conhecer, o EMI<sup>13</sup>, este grupo que tem desconstruído em mim aspetos que achava menos prováveis de acontecer no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, como é o caso da mediação escolar. Khanimambo Nira.

Entretanto, estas conexões, o pensar de um plano comum e político para esta tese, não seria possível sem esses aliados e de uma orientadora que se inquietaram com algumas questões e me inquietaram com outras tantas. Com a força dessas parcerias e com a Marcia Moraes aprendo e sigo aprendendo que o “pessoal é político”, isto é, que também se tiram consequências de todas as nossas experiências, de tudo o que gente faz e pensa.

Assim, o texto que segue é construído a partir de experiências produzidas e recolhidas num campo de pesquisa, campo esse minado de sutilezas e formas outras de fazer a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique. Durante a leitura, notarão que privilegiamos contar os caminhos percorridos. São caminhos percorridos pela autora junto com a orientadora e pelos intervenientes da pesquisa, por isso mesmo, em vários momentos, notarão os verbos conjugados na primeira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural. O nós dos

---

<sup>12</sup> Nira Kaufman é psicóloga na UFRJ, Mestre em Psicologia pela UFF e especialista em Educação Especial/Inclusiva pela AVM; integrante do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade; atua como psicóloga clínica e escolar.

<sup>13</sup> Encontros de Mediação e Inclusão, orientados por Nira Kaufman, 2018, RJ.

encontros, também está patente no trabalho, onde narramos relações situadas entre o político e o pessoal, elaboramos ideias, construímos fundamentos e ou princípios. Esse trabalho de relacionar o político e o pessoal é uma forma de nos mantermos dinâmicos perante este processo, onde Despret e Stengers (2011), em “as Fazedoras de Histórias” afirmam que é uma forma de produzir um entendimento de “nós”.

Neste processo de escrita há que ter em conta o método da pesquisa, que se dá no respeitar e seguir os elementos de nosso campo de pesquisa na qual estão também entrelaçadas as apostas do PesquisARCOM e das políticas feministas na produção de conhecimento. A pesquisa tem como campo Moçambique, em específico na província/estado de Nampula, e cidade capital com o mesmo nome. Para tal, entramos em contato com algumas escolas e instituições comprometidas com inclusão de pessoas com deficiência. No entanto, trabalhamos com três escolas sediadas na cidade de Nampula nomeadamente Escola Primária Parque Popular, Escola Primária Completa 7 de Abril e o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel, esta última sediada na localidade de Anchilo, a 20 km da cidade de Nampula, segundo a orientação da DPEDH (Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano), como tem sido o protocolo para se fazer uma pesquisa em escolas comuns.

A escolha dessas escolas deve-se ao fato delas estarem comprometidas com o processo de inclusão de pessoas com deficiência. A partir disso, enveredamos em um processo de recolha de dados, a partir de três tipos de fontes: a) dados quantitativos disponíveis quer no DPEDH quer nas escolas em questão, b) dados qualitativos obtidos junto de diferentes agentes que promovem a inclusão e a educação, e c) observação direta do funcionamento das escolas e auscultação das crianças, agentes educativos e organizações no terreno.

Com a pesquisa nos propomos a escrever sobre inclusão e deficiência, no que se refere às práticas na inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Assim, para melhor nos organizamos na apresentação do texto, ele estará organizado em capítulos onde iremos apresentar narrativas e com base nelas trazer o cerne da reflexão sobre o assunto e, por fim, traremos as considerações finais e as referências bibliográficas. Usaremos nomes fictícios neste texto, pois não combinamos com os intervenientes da pesquisa sobre o uso de seus nomes verdadeiros.

Na continuação desta introdução, onde referimos que em termos estruturais, a tese subdivide-se em capítulos, fazendo assim corresponder a cada etapa distinta do trabalho, a esta introdução referente ao capítulo um, faz-se a apresentação e

desenvolvimento do problema, a justificativa que explica a razão do desenvolvimento desta pesquisa, os objetivos que orientam a pesquisa e as perguntas disparadoras e a metodologia. Depois, segue o segundo capítulo onde, contamos “fatos” que possam fazer entender ao/a leitor/a um pouco sobre as concepções da deficiência em Moçambique e trazemos o modelo social da deficiência e movimento feminista que estão ligados à conceituação sobre a deficiência.

O terceiro capítulo dedica-se a apresentação das políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolares regulares em Moçambique. O quarto capítulo corresponde à apresentação dos dados obtidos, ao seu tratamento fazendo análises e interpretação dos resultados, é este capítulo que nos revela os resultados sobre os dados recolhidos durante a pesquisa. E por fim, no quinto capítulo desta tese, apontamos algumas considerações finais sobre o pesquisado e suas devidas opiniões sobre o que se pode fazer para ajudar em relação ao assunto. Por fim encontramos os anexos e as referências bibliográficas.

## 1.1 O CAMINHO

Desde a graduação sempre me interessei em estudar a área da deficiência, mas não tive a oportunidade de ter um orientador/a que se interessasse por esta temática. Minha monografia foi sobre “A influência do jogo na aprendizagem de crianças em idade Pré-escolar” (CHILUVANE, 2009). Assim fui seguindo, mas não totalmente satisfeita. Interessei-me novamente em pesquisar esta temática “inclusão e deficiência” no mestrado, dessa vez também não deu certo. Isso porque quando procurei entender mais sobre o processo de aprendizagem e inclusão de pessoas com deficiência, os professores apontavam que isso envolvia muito a esfera política e que ainda não tínhamos condições para ir adiante com esse tema e seria um “fracasso”. Fiquei triste porque acabara de perceber que havia um receio por parte da sociedade em estudar a deficiência como acontece até hoje em Moçambique.

Nisso, acabei pesquisando sobre atribuições causais e o aproveitamento escolar em matemática (CHILUVANE, 2014), mas mesmo assim não desisti de pesquisar sobre a inclusão e deficiência. Encontrei a oportunidade de falar e perceber um pouco sobre inclusão e deficiência, pelo PEC-PG/CAPES e pela professora Marcia Moraes, e é com este projeto que cheguei ao Brasil e mais especificamente no PPG/PSI da UFF.

Porém, pode-se entender que numa caminhada nem tudo que trazemos na bagagem será “usado”, então, não seria diferente na minha. Atravessada por muitos nós, angústias, inquietações, realizações e comemorações. Sou de uma família em que sempre convivi com a deficiência, tive um tio e uma prima (em memória) que tinham deficiência, foram criados pelos meus pais e sempre conviveram e viveram no nosso meio. Meus pais sempre nos ensinaram a respeitar, a não discriminar e a não ser preconceituosos para com a pessoa com ou sem deficiência.

Por isso, para mim a deficiência sempre esteve presente desde a infância e nunca foi coisa de outro mundo. O desafio que se propõe para cada um de nós em relação à deficiência é contribuir para eliminar ou ao menos diminuir barreiras físicas ou de atitude, para que uma pessoa com deficiência seja capaz de desempenhar uma ou várias tarefas, aproveitar oportunidades e, sobretudo usufruir a vida. Para além deste aspeto familiar, trabalhei com alguns alunos da graduação<sup>14</sup> no estágio pedagógico que trouxeram alguns relatos relativos à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de Nampula-Moçambique.

Um dos fatores que contribuiu para a escolha em fazer o doutorado no Brasil foi a questão da língua Portuguesa, língua esta que herdamos do mesmo colonizador. No entanto, chegando aqui percebo que o uso da língua portuguesa em um país estrangeiro não garante de partida que minha comunicação possa vir a compor um nós. Sinto que há muito do que ouço e digo e do que quero dizer em palavras que me chegam. Palavras estas que são feitas de marcas, criam sentidos, nuances e inventam mundos. Há que construir aqui neste processo de escrita uma língua capaz de habitar o entre Moçambique/Nampula e Brasil/Niterói/RJ. E como enfrentar esse desafio que me é imposto?

No início das aulas, apesar de ter me atrasado um pouco por motivos que não interessam aqui nomear, já com meu projeto quase pronto, eis que enfrento um “dilema”. Isto porque eu já venho convicta em pesquisar sobre o atendimento de pessoas com deficiência nas escolas públicas moçambicanas, porém com o tempo e com a troca de experiência, eu que supunha estar minimamente preparada nesta área sobre inclusão e deficiência, vejo-me lançada ao encontro do não-saber, assim, como num choque entre dois mundos, avisto a possibilidade de com esse susto produzir desvios, rotas alternativas ao caminho que se segue em linha reta. Há que desbravar um pouco

---

<sup>14</sup> Sou professora de graduação em uma universidade pública em Moçambique (UniRovuma), especificamente na cidade de Nampula desde 2009.

mais deste universo sobre a deficiência em diferentes culturas e, mesclar esse elemento ao processo de inclusão nas escolas moçambicanas. Descobri na chegada dessa travessia, que ainda há muitas versões de deficiência a serem investigadas, até para poder melhor realizar as intervenções que era o nosso objetivo desde o trabalho “inicial”. E deste modo, “mergulharei” não apenas nas práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambicana, mas também em um pouco de outro mundo – o dos estudos sobre a Deficiência.

Nestes moldes, o processo de trabalho, da concepção e da elaboração do projeto inicial de pesquisa em questão iniciou-se em Moçambique na extinta Universidade Pedagógica-Nampula<sup>15</sup> e atual UniRovuma<sup>16</sup>, na medida em que ia me questionando sobre como as pessoas com deficiência e em processo de inclusão estavam sendo atendidas nas escolas comuns. O desafio de contar por onde iniciou essa caminhada é maior, precisamos contar fatos que possam estar dentro e fora de um mesmo contexto e contá-las de forma singular. Esse contar fatos é algo que requer uma construção diária no que se refere ao PesquisarCOM<sup>17</sup> e não no Pesquisar Sobre. Foi nessa parceria com o grupo de pesquisa Perceber Sem Ver (PSV)<sup>18</sup> e do laboratório PesquisarCOM, que percebi que você só se entende como gente quando você con(vive) com o outro e não fica distante das necessidades do outro, quando somos sensíveis aos problemas e alegrias do outro, ao cuidar um do outro. No Perceber Sem Ver fui além dos meus entendimentos, consegui me deslocar do lugar de conforto pois o que aprendi lá na pesquisa constrói em mim a cada dia um ser melhor e com um olhar mais crítico em relação ao mundo dos (in)visibilizados (pessoas com deficiência).

Ademais, o PSV e o PesquisarCOM, foram e têm sido para mim uma formação contínua em todos os sentidos, na minha carreira como professora, pesquisadora, mãe, cidadã e como pessoa acima de tudo. Do PSV, aprendi e aprendo a cada dia a me conhecer um pouco melhor, quando, por exemplo, no grupo falamos dos nossos

---

<sup>15</sup> A Universidade pedagógica era a segunda maior universidade pública de Moçambique.

<sup>16</sup> Universidade Rovuma, é uma das universidades que surge da separação da extinta Universidade Pedagógica em que foram criadas 5 universidades a partir desta.

<sup>17</sup> MORAES, M. (2010) Política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M. e KASTRUP, V. (2010) *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora / Faperj.

<sup>18</sup> Grupo de Pesquisa Perceber Sem Ver. Um dos objetivos principais desta pesquisa é de promover a mobilização dos sentidos através de práticas de sensibilização e experimentação corporal para pessoas cegas e com baixa visão, e é, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Marcia Moraes, do Departamento de Psicologia.

capacitismos<sup>19</sup> (palavra nova para mim, mas que traz consigo muito significado e transformação) junto às pessoas com deficiência no geral. Conseguimos entender trabalhando com pessoas com deficiência visual, que práticas devem entrar em análise quando trabalhamos com essas pessoas no cotidiano.

A produção da escrita desta tese foi possível, pois foi tecida entre dois espaços de produção e cuidado. Ela se dá entre estes dois grandes grupos de pesquisa o PesquisarCom e o PSV, ambos coordenados pela minha orientadora Marcia Moraes. Foram quatro anos junto com pesquisas de outras pesquisadoras, sendo orientada de forma coletiva. A oralidade nestes grupos, apesar de sua complexidade, foi fundamental pois envolvia experiências cotidianas, histórias de vida que afetavam nossos sentimentos e pensamentos principalmente neste período de pandemia.

Escrevo em meio a pandemia da COVID-19, onde se nota no Brasil um genocídio, uma carnificina, e eu longe de casa, da família, vivendo como se estivesse isolada em uma ilha remota. Com a introdução do ensino remoto, tudo desmoronou no meu mundo, se não de todes. Não aos encontros presenciais, não ao abraço, não a quase tudo, mas com a vacinação e com os cuidados necessários a vida continua nesse “novo normal<sup>20</sup>”. Vou me enraizando cotidianamente nas práticas de cuidado, cuidando de mim e cuido do outro.

Contudo, os nossos capacitismos no cotidiano, mesmo que de forma inconsciente, devem ser superados e erradicados. Muitas das nossas monografias, dissertações e teses pesquisam Sobre e não COM. Nisso, a crítica ao capacitismo teve destaque nas redes sociais com a campanha no Brasil #écapacitismo quando, em dezembro de 2016, a propósito do dia internacional da pessoa com deficiência, comemorado em 03 de dezembro. Definiremos o capacitismo como o preconceito contra as pessoas com deficiência, ou seja, a concepção presente no social que tende a pensar as pessoas com deficiência como não iguais, menos humanas, menos aptas ou menos capazes para gerir as próprias vidas, sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida economicamente dependente, não aceitáveis em suas imagens sociais, menos humanas.

---

<sup>19</sup> MELLO, A. G. A construção da pessoa na experiência da deficiência: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: MALUF, S.W, TORNQUIST, C. S. (Org). Gênero, Saúde e Aflição: abordagens antropológicas. Florianópolis: Letras Contemporâneas; 2010. P. 176.

<sup>20</sup> Isso faz nos perceber o quão é problemático falar do novo normal, pois o que era comum no nosso dia-a-dia, hoje com a pandemia da COVID-19, evidencia uma série de eventos que mudaram nossos hábitos, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Seria, no entanto, um novo padrão para que se possa garantir a nossa sobrevivência.

A posterior, mostramos algumas frases da campanha em questão, referindo o que seria o capacitismo<sup>21</sup>:

**Anaíca GM**

**#Écapacitismoquando** alguém me apresenta pra outra pessoa dizendo "Ela é surda, MAS é inteligente."

**#Écapacitismoquando** em um evento sobre deficiência, pra falar numa mesa sobre deficiência, você só chama pessoas sem deficiência para falar de suas pesquisas sobre pessoas com deficiência. Na mesa não há NENHUMA pessoa

**#Écapacitismoquando** acessibilidade é somente colocar rampa. Se você pensa assim, você tem síndrome da rampa.

**#Écapacitismoquando** você considera que minha deficiência é "limpa" só porque sou "apenas surda e não doente ou aleijada" (sic). Há deficiências cujos sinais são visíveis no corpo à primeira vista. E há aquelas que, por serem invisíveis em nós, as pessoas sem deficiência acham que somos mentirosas.

**Aléxia Steim**

**#ÉCapacitismoquando** parabenizam uma pessoa simplesmente por ela se relacionar romanticamente com uma pessoa com deficiência.

**Fatine Oliveira**

**#Écapacitismoquando** você considera uma pessoa com deficiência orgulhosa ou arrogante por não aceitar sua ajuda. É preciso compreender que cada pessoa possui UM TIPO DE DEFICIÊNCIA e nem todos precisam de auxílio para algumas atividades.

**Luana Sanches**

**#écapacitismoquando** perguntam pra alguém que está comigo: "ela quer tal coisa?"

**#écapacitismoquando** Te dão tarefas aquém da sua formação não confiando no seu trabalho por causa da sua deficiência.

**#écapacitismoquando** te chamam de "anjo", "lindinha" ou qualquer expressão eufemista pra diferenciar o seu tratamento por causa da deficiência

**Marcoz Antonioz Gavérioz**

**#ÉCapacitismoQuando** consideram que estou 'preso em uma cadeira de rodas'.

**#ÉCapacitismoquando** me vêem como 'exemplo de superação'.

**Isadora Dias**

**#ÉCapacitismoquando** muitas faculdades sequer tem pasta, secretaria ou núcleo que discuta e pense acessibilidade para a COMUNIDADE ACADÊMICA

**#ÉCapacitismoquando** professores se negam a lidar com alunos com deficiência pois "não foram preparados para isso".

O capacitismo está para os corpos com deficiência, como o racismo<sup>22</sup> está para corpos negros, a homofobia está os corpos homossexuais, a transfobia está para os corpos trans, como o machismo opera nas questões de gênero. Essa é uma violência que é acionada sempre que avaliamos um determinado funcionamento corporal pela sua

<sup>21</sup>As postagens eram do facebook e eram públicas.

<sup>22</sup>Estou fazendo aqui uma argumentação didática para explicar que cada opressão representa certos corpos, ou seja, cada opressão tem a sua própria genealogia.

capacidade ou incapacidade. Podemos afirmar que outras formas de discriminação são capacitistas também, por exemplo, quando dizemos que a mulher não é capaz de assumir uma gerência numa indústria petrolífera porque ela não é capaz, estaremos perante o capacitismo sobre o corpo daquela mulher, porque estamos olhando para aquele corpo com uma medida da capacidade ou incapacidade, há aqui a deficientização do gênero. Nisso, percebemos que o capacitismo não está só sobre os corpos deficientes, mas está sobre todos os processos de deficientização.

Propomo-nos a desenvolver um tema um pouco complexo quando se fala do contexto moçambicano. O encontro desta tese com o tema: **inclusão e deficiência, reinventando práticas na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique** foi se desenhando e envolvendo pessoas com e sem deficiência. Falar da deficiência em meu contexto é algo complexo, pois envolve dois mundos distintos, o da ciência e o mundo espiritual<sup>23</sup>, onde o segundo é o mais forte (SIMBINE, 2016).

Contaremos “fatos” que possam fazer entender ao/a leitor/a um pouco sobre a questão da deficiência em Moçambique. Este tem sido um jeito de fazer pesquisa que não poderia ser possível sem esses intervenientes (pessoas com deficiência). Estou convicta das barreiras que separam os dois “mundos”: o das pessoas com e sem deficiência, onde o mundo dos menos privilegiados é das pessoas com deficiência e outras minorias, notando-se, contudo a exclusão. A minha ida a Moçambique-Nampula no primeiro semestre de 2019 para fazer o pré-campo/campo, fez com que trouxesse narrativas de professores e outros intervenientes para agregar ao texto. Esta foi uma forma de perceber melhor sobre o objeto em estudo: as prática na inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns.

A inclusão de pessoas com deficiência na escola comum aparece hoje entre os problemas mais discutidos e estudados de nosso sistema educativo e no mundo. Porém, o que ocorre muitas vezes é a busca pelo culpado pelo insucesso escolar das pessoas com deficiência e, a partir daí, percebe-se um jogo no qual ora se culpa o aluno, ora a família, ora o professor, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social.

---

<sup>23</sup>“A dimensão espiritual relaciona-se ao sentimento de pertença ao mundo, de ser uma parte do Universo, à noção da existência de forças maiores que o entendimento não pode ou tem dificuldade de apreender; é uma dimensão que ultrapassa a matéria tal como a conhecemos. É uma noção interna de transformação da forma de vida conhecida para outro plano que é intuído” (CAVALCANTI, s/d)

Nos últimos anos, a Educação em geral e a escola, em particular, tem sofrido inúmeras pressões no sentido de se renovar e de estar cada vez mais em sintonia com os valores e as diferentes matrizes do desenvolvimento das sociedades. Com o advento da “educação inclusiva”, a intensificação sobre a referida renovação da escola ganha uma nova velocidade e a mesma é chamada a tornar-se cada vez mais unânime com um espaço de reconhecimento da diversidade consubstanciada por respostas educativas à medida de todos e cada um, respeitando as suas necessidades e particularidades (SÁNCHEZ, 2005; STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Com esta renovação e transformação almejada, a escola ganha atualidade e sentido social, sobretudo quando se constata que várias crianças continuam fora do sistema escolar ou estão excluídas do genuíno direito a uma educação que respeite as suas necessidades educativas, incluindo as com deficiência, pelas práticas excludentes e homogeneizantes ainda prevalentes na escola regular (PERRENOUD, 2001; SERRANO & AFONSO, 2010).

Neste sentido, torna-se necessário um olhar questionador sobre as políticas, processos e práticas subjacentes à forma como atualmente ocorre a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. A este propósito, um dos aspetos que tem merecido espaço privilegiado nas discussões a nível mundial sobre a construção e implementação de práticas bem sucedidas em inclusão de pessoas com deficiência é a formação dos professores para o efeito, sendo cada vez mais consensual que a adequada formação inicial e contínua de professores é crucial para o sucesso da implementação da educação inclusiva (AINSCOW, 1993; CORREIA, 2013; DUBOC, 2004; FLORIAN, 2010; MARCELO, 1996; MARTINS, 2011; MARTINS & SARMENTO, 2010; RODRIGUES, 2005; SILVA, 2001; SKLIAR, 2001). Assim, podemos arriscar em afirmar, também a propósito da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum, que “melhores professores são condição necessária para melhor escola” (GRÁCIO, 1995, p.229).

Assim sendo, a Declaração de Salamanca (1994) veio revolucionar a questão do direito a educação ao afirmar que as crianças e jovens com deficiência, não podem progredir de forma isolada, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas de ensino implementados tendo em vista a diversidade de seus alunos e necessidades, afirmando deste modo a importância de uma educação inclusiva para todos. Com o movimento da inclusão, as escolas regulares vêm se na necessidade de se adequar as mudanças de modo a incluir todos os alunos no sistema de ensino sem

discriminação, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a educação de todos os alunos.

O Ministério da Educação reconhece que a implementação do conceito escola inclusiva é complexa, pois exige competências e habilidades adicionais de seus professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas de seus alunos (PEE2012/16). Contudo, algumas famílias moçambicanas, explicam-se frustradas com relação ao atendimento dos seus educandos na escola comum, pois os professores e os gestores dizem estar limitados e não preparados para trabalhar com os seus filhos em NEE<sup>24</sup> (SOUSA, 2015).

A quando da adoção de práticas inclusivas nas escolas em 1998, um dos constrangimentos dos professores têm sido a formação básica, pois não têm uma formação específica em matéria de inclusão para lidar com a deficiência/diversidade de alunos, verificando-se que a maioria dos professores pauta o trabalho pedagógico em sua precária formação inicial e vai acrescentando-a de conhecimentos e estratégias julgadas necessárias no decorrer das aulas. Importa salientar que para a inclusão seja efetiva é necessário em primeiro lugar que as escolas estejam preparadas ou adequadas para educar todos os alunos no sistema comum de ensino sem discriminação, ter recursos materiais disponíveis, ter profissionais preparados, um currículo flexível e espaços direcionados a determinadas deficiências.

Com isso, Lopes, et al (2020) reforçam que as ações educativas na perspectiva inclusiva têm como fundamento e característica, o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas desencadeia apoios a todos (professores, alunos, pessoal administrativo e mais intervenientes) para que experimentem sucesso na corrente educativa geral. Contudo, a inclusão só poderá ser um fato quando os professores forem devidamente capacitados.

Com as idas aos locais de pesquisa, fui assistindo algumas aulas, participei de algumas reuniões, e nisso fui observando o engajamento das professoras no processo de inclusão de pessoas com deficiência naquelas escolas. Nisso, lancei mão da observação participante, ou seja, mantive-me no campo “em contato direto com as pessoas e o seu território existencial” (BARROS & KASTRUP, 2015, p.56). Assim, pude compreender

---

<sup>24</sup>Necessidades Educativas Especiais, uma das formas de designação em Moçambique a pessoa com deficiência na escola.

o desenvolvimento do processo de inclusão de pessoas com deficiência e observar o desdobramento das práticas de inclusão dessas pessoas.

Com a entrada no campo, a questão primeira desta pesquisa: “atendimento de pessoas com deficiência nas escolas comuns”, sofreu desvios. Através do estudo, esperava que os resultados encontrados corroborassem com a premissa mencionada, ou seja, confirmassem minha hipótese ou respondessem a minha pergunta. Contudo, usando a Ferramenta da narrativa<sup>25</sup>, pude aproximar-me mais das questões que foram formadas a partir da imersão no campo.

Esta imersão me levou ao mais miúdo, ao mais particular do dia a dia, e não a um olhar mais distante como trazia a primeira questão; isto porque, as narrativas e observação me permitiram encontrar informações mais específicas do cotidiano para entender melhor o fenômeno de inclusão pessoas com deficiência nas escolas comuns. Nisso, as professoras sempre reclamaram da falta de formação básica na área de inclusão e que isso afetava diretamente nas suas práticas. Com isso, tratei de buscar uma educação menor, pois segundo Gallo (2002) a educação menor está no âmbito da micropolítica, expressa ações cotidianas de cada um.

Busco então, a partir daí, entender as particularidades e estratégias usadas em salas de aulas bem como pela escola para que a inclusão aconteça, preocupo-me com a ação concreta do que acontece na sala de aula. Precisamos visibilizar e perceber essas práticas usadas na inclusão de pessoas com deficiência, pois há necessidade de desenvolver trabalhos coletivos, estratégias de cooperação, realizar adaptações entre outros elementos, para que a inclusão aconteça na escola regular. O processo de inclusão em Moçambique data de 1998, o que implica que foi implementado a mais ou menos 20 anos e sendo eu uma professora de uma universidade, questiono porque essas crianças que hoje já são adultos não chegam a universidade passados 20 anos da implantação desse processo? E para melhor perceber, precisei ir ao mais particular.

A dimensão e a gravidade do problema da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, aliado às consequências nefastas para o aluno e para a sociedade em geral da fobia a discriminação, a falta de formação básica dos professores na área de inclusão, levou-nos a realizar este estudo, esperando que algo possa ser feito para alterar este cenário. Estas inquietações são de ordem pessoal por um lado e por outro profissional, pois como docente de uma universidade de formação de professores e

---

<sup>25</sup>Por meio da ferramenta narrativa, pois a proposta foi fazer a pesquisa com as pessoas com quem me encontro, fazer esse trabalho com as pessoas no encontro.

profissionais de educação, procuro perceber **as práticas usadas na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns** como base para o desenvolvimento de competências e de responsabilidade na aprendizagem.

Com a demanda da formação de professores na área de inclusão, surge a necessidade de perceber as práticas desses profissionais neste processo e face ao exposto colocam-se algumas questões: **Quais são as concepções da deficiência no contexto moçambicano? Quais as políticas implatadas em Mocambique na inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum? Quais têm sido as práticas na inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de Nampula - Moçambique?**

Respondidas as questões acima, esperamos que esta pesquisa possa alimentar debates no campo da inclusão e deficiência, debates esses que serão suscitados pelas questões acima levantadas e outras levantadas ao longo do texto em torno das práticas de inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares e sobre as concepções da deficiência apresentadas pelos diferentes atores. Nessa compreensão, os resultados do presente estudo poderão permitir compreender, em primeiro lugar, o estágio atual da inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns em Nampula-Moçambique, bem com as práticas usadas na inclusão dessas pessoas.

Resultados de alguns estudos que discutem a questão da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares em Moçambique concluem, que um dos maiores obstáculos para que esta prática seja bem sucedida deriva da falta ou precariedade de infraestruturas escolares adequadas que sejam para a inclusão e principalmente da falta de uma formação adequada dos professores diretamente envolvidos nestas práticas educativas (ALMEIDA, 2012; CHIZIANE, 2009; COSSING, 2010; LANGA, 2014; LUNDO, 2003; MAHILENE, 2013; NHAPUALA, 2010, 2014; SOUSA, 2013; SIMBE, 2018, MANHIÇA, 2005, MANGUMBULE, 2015, CHAMBAL, 2012).

Soniva (2021), no texto “Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: Reflexão dos Documentos Legais Internacionais e Nacionais” conclui que Moçambique não possui uma formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais; para tal, é preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais.

Por sua vez, Simbe (2018), no seu texto “Educação Inclusiva e Formação de Professores Caso da Escola Primaria Completa SOS na Cidade de Inhambane” escreve que as reformas curriculares devem estar diretamente ligadas à formação dos

professores, no entanto não basta a formação inicial. É necessário investir na formação contínua para responder as dinâmicas do sistema. Deve-se investir em formação inicial para a educação inclusiva e ao longo de sua carreira, atualizar-se sempre em cursos de formação continuada. É fundamental que invista verdadeiramente na formação dos professores no sentido de ajudá-lo a desmitificar conceitos e preconceitos tornando-os mais consciente, críticos, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática. Só assim estaremos dando um passo para uma Educação Inclusiva efetiva na sala de aula regular.

No entanto, Mangumbule (2015) falando da “concepção de professores sobre educação inclusiva e a sua influência no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais por deficiência da EPC de Matola Gare” sugere que algumas concepções dos professores resistentes à inclusão influenciam negativamente no atendimento de alunos com NEE, embora alguns sejam favoráveis sob ponto de vista teórico, na prática revelam dificuldades para atender alunos com NEE. Aponta ainda que os professores, na sua maioria, têm conhecimento da importância da inclusão escolar, no entanto, alguns não estão bem familiarizados com este fenômeno e outros resistem à recepção de alunos em NEE, o que permeia a prevalência das práticas excludentes no contexto escolar.

Nhapuala (2014), por sua vez discutindo a “Formação psicológica inicial dos professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique” questiona as políticas de educação inclusiva em Moçambique e a implementação dos processos de educação inclusiva. O autor focaliza a formação inicial dos professores de modo a fornecer experiências com vista a efetivação do direito de todos à educação no sentido genérico.

Continuando nessa linha, Chambal (2012) na sua pesquisa sobre “A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique” escreve que há uma dicotomia entre as proposições políticas globais e a de formação de professores, o que, com certeza, deve comprometer a qualidade dessa política, na medida em que um dos elementos-chave – o professor regente de classe – recebe formação altamente insuficiente em matéria de atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular. Neste estudo, o autor evidencia ainda que a situação de precariedade na formação docente com vista ao atendimento de alunos com deficiência no ensino comum é de uma expressão de precariedade que se estende por todo o país.

Estes são alguns exemplos de estudos realizados em Moçambique e que demonstram que os problemas de formação de professores estão patentes e que

continuam até hoje, apesar de se ter implantado desde 1998 o projeto de escolas inclusivas e que isso influencia na sua prática docente.

A semelhança dos estudos nacionais, estudos desenvolvidos em outros países e em outros contextos também chegam a conclusões similares (AVRAMIDIS & NORWICH, 2002; BLANCO, 2005; CHIRESHE, 2011; CORREIA & MARTINS, 2000; GONZÁLEZ, 2003; MACHIN, 2002; RODRIGUES & RODRIGUES, 2011; KERN, 2006; PLETSCH, 2009; SILVA & FIDELES, 2017), igualmente apontam a falta de formação dos professores como um aspecto crítico na implementação da educação inclusiva. Conclui-se que há importância da vasta réplica dos estudos e da realização de outros, diferenciados, em várias culturas e nos vários contextos escolares específicos (séries, escolas públicas e privadas, níveis sócio-econômicos diferentes, sistemas educacionais distintos, etc).

Neste caso, decidimos estudar o tema relacionado no contexto moçambicano especificamente em Nampula onde os estudos são pouco desenvolvidos. Pletsch, (2009), na sua pesquisa sobre “A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas” escreve que, no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Segundo ela, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

Silva e Fideles (2017), no seu trabalho sobre “A atuação do professor na inclusão de alunos com deficiência na educação de Ensino Médio” ressaltam a atuação do professor como agente essencial na inclusão do aluno com deficiência no ensino comum visto que, embora existam legislações que serviriam para garantir o direito do aluno com deficiência, as mesmas não se mostram suficientes para que o cumprimento

legal ocorra na prática. Elas justificam a realização do trabalho no sentido de chamar a atenção dos professores na busca de ações que garantam a inclusão e não somente o acesso dos alunos deficientes nas escolas regulares.

Contudo, referem, no entanto, que é muito importante que se invista na formação dos docentes, pois segundo elas, apesar da mudança estrutural da escola e a formação de professores serem condições para que a inclusão se efetive, estas mudanças não têm sido implementadas amplamente nas escolas, prejudicando a verdadeira inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Por sua vez, Blanco (2005), no seu texto “Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas”, afirma que em primeiro lugar, as instituições de formação de professores deveriam abrir-se à diversidade e formar docentes representativos das diferenças presentes nas classes. Em segundo lugar, deveriam ser preparados para ensinar em diferentes contextos e realidades e, em terceiro lugar, todos os professores, seja qual for o nível educacional em que atuam, deveriam ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos, sobre a atenção à diversidade, a adaptação do currículo, a avaliação diferenciada e as necessidades educacionais mais relevantes associadas às diferenças sociais, culturais e individuais.

É interessante notar que tanto nos estudos nacionais como nos dos outros contextos, a incursão feita sobre inclusão de alunos com deficiência na escola comum, traz sempre consigo a formação do professor como um dos elementos chave para que a inclusão seja efetiva. Contudo, é necessário que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva para que as práticas desses professores ajudem na efetivação da inclusão tanto a nível nacional como de outros contextos.

Compreender as práticas de inclusão para pessoas com deficiência nessas escolas em Nampula-Moçambique, por meio da análise das narrativas de professores e outros intervenientes, leva-nos a pensar em modos alternativos para a prática docente na inclusão delas, pois com falta de formação há que se reinventar para que a inclusão aconteça. Isso foi feito por meio do diálogo entre professores de diferentes escolas e outros intervenientes. Consideramos, portanto, que uma melhor compreensão desta temática permitirá, sem dúvidas, um melhor exercício profissional e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, pois a análise crítica dos documentos e práticas existentes permitiram visualizar não só as potencialidades, mas também as possíveis fragilidade na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular moçambicano.

Esperamos ainda que, com a realização deste estudo, seja possível evidenciar elementos para um melhor entendimento da situação das crianças e adolescentes com deficiência e abrir possibilidades de intervenções práticas que contribuam para o fortalecimento da Educação Inclusiva no país. A educação Inclusiva seria entendida como um conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento (CARNEIRO, 2008). Essas políticas buscam alargar o acesso à escola comum, ampliar a participação de todos os alunos nela, independentemente de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao ensino fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão (CARNEIRO, 2008).

Diante disto, e tendo em conta as perspectivas atuais da educação inclusiva, que sugerem nova consciência da ação docente, onde consistem nos modelos modernos os quais o ensino está centrado no aluno, estes processos poderão ser vistos como força motriz na mudança de comportamento do aluno. Freire (2003) fundamenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Ensinar tem que ser visto como meio de facilitar a compreensão do aluno com e sem deficiência, é uma atividade que visa desenvolver suas habilidades.

A deficiência sempre esteve presente em minha vida como afirmo num dos trechos no início do texto, e por isso mesmo a escrita desta tese surge olhando para três situações distintas e complementares, nomeadamente: acontecimentos ocorridos na minha infância e acontecimentos ocorridos em minha vida acadêmica – experiência ao longo de formação em Psicologia e Educação e acontecimentos ocorridos ao longo da minha atuação profissional – docente e pesquisadora.

### **1.1.1 Infância com a prima Glória**

Na casa dos meus pais, em Maputo<sup>26</sup> onde nasci e cresci, toda a minha educação inicial foi obtida a nível familiar, onde sempre fomos educados para saber respeitar o próximo, amar o outro como a si mesmo, de que ninguém é diferente do outro e que ninguém é mais que ninguém, todos somos iguais. Assim cresci com esses ensinamentos. Vivíamos em minha casa com uma prima de nome Glória com

---

<sup>26</sup> Cidade capital de Moçambique, onde nasci e cresci.

deficiência física, ela era um pouco mais velha que eu, frequentávamos a mesma escola do ensino fundamental, no mesmo horário e em séries diferentes, ambas não registramos grandes problemas de aprendizagem nesse nível de ensino, considerando que nenhuma de nós passou pela educação de infância.

Vou aqui ao “pessoal que é político”, pois busca experiências pessoais e opressão que nela se apresenta. As opressões que sofremos, sejam elas de qualquer âmbito, também são questões políticas e isso é sempre minimizado. Esse encontro com a deficiência da prima Glória é pessoal e político. As pessoas que nascem num grupo oprimido nesta sociedade já têm uma existência política. Não é só pessoal, é político, porque acontece com várias outras pessoas e isso também envolve o macrosocial (questões políticas). Com a deficiência da prima Glória, vejo-me impulsionada a narrar e costurar o pessoal e o político para produzir conhecimento. As lembranças dessa experiência repercutiram no meu processo de desenvolvimento como pessoa e profissional.

A prima Glória era uma criança como outra qualquer e tinha brincadeiras em tudo o que fazíamos juntas. Andávamos pelo bairro, pela escola, e não hesitávamos em nos aventurarmos. Ela sempre dizia, “me sinto muito a vontade com você porque você me entende”. No caminho para a escola éramos reconhecidas por todos e recebíamos sempre conselhos dos mais velhos. Com as demais crianças no bairro, prima Glória não tinha uma relação muito boa, pois estas sempre a rotularam pela sua deficiência e isso acontecia também na escola. Prima Glória gostava muito de explorar todos os espaços do bairro, visitava familiares que moravam mais perto. Os caminhos que usávamos para ir escola e voltar a casa, variavam conforme o dia. Por vezes íamos pela estrada ou usando atalhos para “fugir” das outras crianças que a importunavam.

Nos intervalos durante as aulas na escola, sempre que pudéssemos nos encontrávamos para conversar e lanchar juntas. Nas nossas conversas na escola bem como em casa, ela sempre me contava que tinha alguns problemas com certos colegas e professores que “não gostavam” dela por conta da sua deficiência. Como se a deficiência fosse algo contagiosa ou maldição. Hooks (1993) sustenta que,

Ter capacidade de pedir ajuda significa que temos poder. Cada vez que buscamos ajuda nosso poder aumenta, ao invés de diminuir.... geralmente pedimos ajuda em momentos de crise. Mas podemos evitar a crise se reconhecermos nossa dificuldade com uma determinada situação. (HOOKS, 1993, p.59)

Por ingenuidade minha ou por ser criança mesmo, eu não percebi ou percebia esse pedido de ajuda da prima gloria ou ainda não levava o que ela dizia a sério. Ela precisava de alguém para compor com ela esses afetos, essas angústias e essa pessoa era eu conforme ela afirmava que se sentia muito a vontade comigo. Certo período ela começou a faltar às aulas e quando eu perguntava a ela o porquê das faltas, ela sempre se apoiava no mesmo argumento “meus professores e alguns alunos não gostam de mim, me chamam Jhongotelinha<sup>27</sup>, se afastam de mim quando me aproximo como se eu fosse doente, isso me incomoda, por isso não quero ir mais para a escola”.

Preocupada com a situação, questionei: Se somos todos iguais, porque alguns tratam os outros de forma diferente? Na altura não encontrei resposta para essa questão, mas fiquei com ela até a universidade. A propósito, Diniz e Santos (2010, p.10) questionam o seguinte: “Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais?” Essa prática vivenciada acima é típica de exclusão social e na verdade, nós não saberíamos como descrever esses resultados e nem descrever esses fenômenos que envolvem todas as esferas de vida das pessoas com deficiência.

Assim,

As pessoas com deficiência sofrem discriminação em quase todas as sociedades. É comum as diversidades corporais, intelectuais e sensoriais não serem reconhecidas pelos padrões culturais e sociais, o que pode levar para a vida das pessoas com deficiência experiências de desigualdade e opressão. (BARBOSA, SANTOS & SILVA, 2010, p.169).

Por estas e outras vicissitudes<sup>28</sup>, e preocupada com o desenrolar das faltas na escola da minha prima, fui levada a contar ao meu pai o que estava acontecendo com ela na escola. Para mim, neste momento, a deficiência se torna coisa de outro mundo, onde a opressão, o estigma a apartação são presentes. Freire (2005) realça que um indivíduo oprimido socialmente é aquele que sofre algum tipo de repreensão do meio social em que está inserido. A escola, no entanto, é um meio social e deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem, um lugar em que a convivência permita estar continuamente se elevando, porque a escola é um lugar privilegiado para pensar.

---

<sup>27</sup> Significa pessoa manca, coxa, no sentido pejorativo da palavra, em changana, língua falada a sul de Moçambique.

<sup>28</sup> Mudança ou diversidade, revés ou circunstâncias desfavoráveis que aquele momento estava enfrentando.

Meu pai tomou certas medidas, e uma delas foi a de ir à escola para se inteirar sobre o assunto. Pouco tempo depois a minha prima retornou às aulas normalmente, mas sempre receosa do que poderia acontecer e, as notas dela começaram a decrescer por conta do preconceito que ela sofrera. Portanto, como afirmam Diniz e Santos (2010, p.11), “um importante desafio é o de aproximar a questão da deficiência da cultura dos direitos humanos: falar da deficiência é discutir igualdade, liberdade e justiça para as pessoas deficientes vítimas de discriminação e opressão em sociedades pautadas pela ideologia da normalidade”. Vivemos em uma sociedade apegada a padrões e estereótipos e isso dificulta a inclusão de pessoas com deficiência. Ademais, o ser pessoa com deficiência não significa ser menos que ninguém, por isso não pode ser prejudicada ou impedida de estar em todos os ambientes de convivência social. E, a prima Glória vai comigo nessa formação.

### **1.1.2 Formação acadêmica**

Em nível de licenciatura ou graduação e mestrado a minha formação foi feita na área de psicologia da educação, o que me permitiu adquirir ferramentas teóricas sobre a psicologia e educação. No caso específico da educação foi possível entender, mesmo de forma superficial, como a educação é fundamental e nas classes iniciais as aprendizagens subsequentes de uma pessoa. Durante os estágios pedagógicos foi possível participar em atividades de formação de professores para o nível básico cuja uma das principais constatações foi a fraca ou quase inexistência de alunos com deficiência em salas de aulas regulares que se notava da “falta” de “atenção” do MINEDH<sup>29</sup> sobre essa minoria.

Estamos falando aqui do período de 2005 a 2009, época em que frequentei a graduação. Essa situação era recorrente em todos os estágios, e quando perguntava mesmo que de forma não formal aos professores, a resposta era sempre quase a mesma “não temos professores formados para lidar com a deficiência em turmas regulares e não só, nossas turmas são numerosas<sup>30</sup> e trabalhar com pessoas com deficiência nelas

---

<sup>29</sup> Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

<sup>30</sup> Turmas no ensino básico com mais de 50 alunos por classe.

seria complicado”. Relato de alguns professores nas escolas em que fazia os estágios pedagógicos<sup>31</sup> no período de graduação.

A questão supracitada traz à tona a questão da formação dos professores, em específico para a área da deficiência ou da inclusão de pessoas com deficiência. Isto mostra que existe uma diferenciação naquilo que é o atendimento e as práticas na inclusão de pessoas com deficiência em sala de aulas. Subsidiando isso, Mandlate (2015, p.24) defende que

Pensar atualmente em diferenciação e inclusão em Moçambique, constitui ainda mais um obstáculo, e uma atitude de coragem por, pelo menos, quatro razões. Primeiro, há um grande e generalizado distanciamento entre a formação de professores em termos de abordagem dos conteúdos alusivos às NEE e o perfil profissional dos formadores dos IFP’s<sup>32</sup>. Isso, por sua vez, não satisfaz aquilo que são as necessidades e exigências da diversidade dos alunos na sala de aula. Segundo, os IFP’s e as respectivas escolas do (EB)<sup>33</sup> defrontam-se com falta de recursos materiais, financeiros e humanos qualificados, para responder à demanda das escolas inclusivas. Terceiro, observa-se que há falta de conhecimento profundo por parte dos formadores e professores daquilo que é a abordagem inclusiva, incluindo o conceito de diferenciação pedagógica enquanto meio de inclusão escolar. Por último, nota-se a ausência das equipas multidisciplinares para potenciar as escolas e professores do EB, em estratégias inovadoras no atendimento das crianças com NEE.

Portanto, há que assumir que a diferenciação pedagógica faz parte da promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio dos alunos na escola. O fato de não termos formação não quer dizer que temos que excluir o outro no processo de aprendizagem. Nestes moldes, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, a escola “desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança” (GALVÃO, 1995, p.101). E, ainda conforme observa Galvão (1995, p.102),

Ao participar grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade.

Lembro-me das aulas de Psicologia e Estudos da Deficiência<sup>34</sup> em 2018, onde um dos conceitos tratados na aula e que me deslocou, me fez pensar, desconstruiu em mim o não óbvio, foi o de *não humanos*. Confesso que quando ouvi essa expressão

<sup>31</sup> Disciplina de Estágio para prática dos estudantes em diferentes instituições.

<sup>32</sup> Institutos de formação de professores. Onde são formados professores de várias áreas e graus de ensino.

<sup>33</sup> Ensino básico. O currículo do Ensino Básico segundo a lei N° 18/2018 no seu Atg 12, tem 6 classes organizadas em 2 ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo da 1ª a 3ª classes e o 2º, da 4ª a 6ª classes. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 11 anos.

<sup>34</sup> Aulas com a Professora Marcia Moraes, inseridas no âmbito do seminário de pesquisa I, como estágio docente, na disciplina Psicologia e estudos da deficiência, 2018.

fiquei pasma, mas o que será que se refere quando falamos não humanos? O que os não humanos têm a ver com pessoas com e sem deficiência? E, prestando mais atenção, percebi que os não humanos fazem parte das nossas vidas desde sempre. Percebi que nós somos interdependentes não só entre humanos, mas também com diversas outras coisas.

Este conceito produziu em mim aberturas, desconstruiu o que não é tão óbvio, trouxe bifurcações, trouxe rotas alternativas ao caminho que seguia em linha reta, na medida em que percebi que pessoas com e sem deficiência sempre precisaram e precisarão do não humano na sua relação com o mundo. Esta é uma marca das feministas (DINIZ, 2007; DAVIS, 2006; BUTLER, 2004, HARAWAY, 2008) onde o não humano também age no mundo, nos convoca a fazer coisas e não outras, os objetos são tão atuantes como o ser humano, onde agem, interferem e produzem efeito.

Neste caso, há necessidade de emancipar os objetos, mas também os animais, o que nos leva a perceber que o capacitismo limita os corpos deficientes. É preciso incluir esses outros não humanos na interdependência, na mesma linha ou no mesmo nível. Em um exemplo a figura abaixo ilustra essa relação de interdependência entre os humanos e outras coisas.

**Imagem 1:** Alunos no pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

**Descrição da imagem:** a imagem mostra, 4 crianças negras no pátio da escola, 2 delas em carrinha de rodas, uma sentada e outra em pé encostada a um dos pilares do corredor. Todas uniformizadas, 3 apresentam-se vestidas com camisa branca e saia/calça azul escuro, um se apresenta vestida com camisa azul claro e calça azul escuro. No fundo, uma árvore e outras dependências da escola, notando também, logo na frente um corrimão de ferro e num dos lados várias janelas das que compõem as salas de aula.

Tem que se perceber que a interdependência tem graus distintos de conexão. Por exemplo: “Eu posso trocar a minha sapatilha por uma havaiana, mas já o parapléptico não pode trocar sua carrinha de rodas por nada” (MORAES, 2018). Tal como podemos perceber na imagem, as duas crianças em cadeiras de rodas apresentam um outro grau de conexão nessa interdependência.

O outro conceito que me chamou atenção, introduzido pelas feministas na área da deficiência, foi o de *autonomia*. Bem diferente do que eu trazia como conceito formatado, aqui foi desconstruído, onde antes eu percebia que a autonomia era a capacidade de fazer as coisas sozinho sem auxílio do outro, mas nas aulas e de acordo com as feministas, o corpo é mais autônomo quanto mais conexões ele fizer. Quanto mais estreitas as conexões menos autonomia esse corpo terá e quanto mais conexões este tiver mais autônomo ele será.

### 1.1.3 Experiência docente e pesquisadora

Em relação à minha experiência como docente, tenho lecionado algumas disciplinas de Psicologia nomeadamente, Psicologia Geral, Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem, Necessidades Educativas Especiais, Estágios pedagógicos no meu departamento e em vários cursos de formação de professores da ex Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula, atual Universidade Rovuma, durante alguns anos, onde pela natureza das disciplinas, realizam-se atividades práticas. O estudo é também fruto dessas experiências profissionais na Universidade Rovuma.

Nesse âmbito, percebi certos problemas que decorrem a nível de inclusão e deficiência durante as atividades práticas de estudantes em escolas e creches. Apercebi-me que a educação inclusiva decorre em escolas comuns e privadas, em zonas urbanas, suburbanas e rurais. Estas escolas pertencem a entidades privadas, ao Ministério do Género, Criança e Ação Social e ao MINEDH. Porém, os professores e educadores não

possuem uma formação psicopedagógica inicial voltada à área da deficiência ou inclusão, e isso, de certa forma influencia na condução metodológica desse ensino.

Aliado a este aspeto verifiquei que os programas de ensino são diversos a nível do ensino. Portanto, a educação inclusiva em Moçambique ainda é concebida como um ato para manter a criança na escola, cujos pais não têm tempo para cuidá-las. Foi possível notar ainda que a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares não é concebido como fundamental no ensino, constituindo desse modo um fator na problemática de qualidade de ensino nesta área.

A busca pela compreensão do porquê as pessoas com deficiência não chegavam a universidade foi intensificando a cada semestre e a cada ano que passava como professora pois, este já está sendo implementado desde 1998, quando Moçambique adotou a política de Educação Inclusiva. Sempre me indaguei e me indago sobre o porquê das pessoas com deficiência não chegarem à universidade? Esta questão trouxe outras ainda por responder: como uma universidade que tem como vocação a formação de professores não tem “disciplinas” relacionadas ou específicas sobre deficiência? Se tem algumas disciplinas, conforme vimos num dos parágrafos acima, este assunto aparece simplesmente como um conteúdo programático e não como uma disciplina orientada a deficiência como tal.

A procura de respostas para algumas questões induziram-me a escrever o projeto para tentar compreender como está funcionando a inclusão em particular para pessoas com deficiência, de tal forma que em 2015 participamos numa mini capacitação sobre a língua de sinais e braile. Nesta perspectiva, surgiram algumas questões durante as capacitações com destaque para a qualidade de formação de quadros para a educação inclusiva.

No entanto, uma das preocupações pelo nível de aprendizagem dos alunos com deficiência tem sido manifestada por todos que orientam o processo educativo. É desejo de todos os professores verem os seus alunos aprenderem o mais rápido possível sem que façam um esforço para o efeito. Eles acham que o ser humano aprende da mesma forma e não se diferencia um do outro quanto às capacidades do aprender. É preciso, portanto, trazer à tona essas narrativas, a fim de que o lugar subjetivo possa ser reconstruído por esses professores em suas práticas.

No ano de 2019 realizei várias visitas durante 6 meses em três escolas públicas distintas nomeadamente, a escola Primária Parque Popular, a escola Primária Completa 7 de Abril e o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel e a DPEDH,

pois o meu olhar, ouvir e escrever estava interessado nas práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. E essas, segundo a DPEDH, são as que estão comprometidas com a inclusão. Mas, com as visitas feitas, as duas primeiras não se mostram muito relevantes para o estudo, pois lá não acontece a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares propriamente ditas, mas sim existem turmas especiais ou turmas separadas dos demais alunos sem deficiência, onde só tem alunos com deficiência auditiva.

Assim, usamos<sup>35</sup> a narrativa como estratégia de método<sup>36</sup>, como forma de explicar o desenrolar deste processo que teve início em agosto de 2017. Narrativa porque propomo-nos em trazer aqui algumas experiências de antes e durante este percurso. Crapanzano (2005) enaltece que as narrativas, suas cenas e percursos, escritas e amarradas de acordo com as experiências, momentos e conversas estabelecidas, tanto de maneira formal como informal, através de cenas enquanto espaços de intersubjetividades proporcionam interpretação de mundos e dialogias.

Por sua vez, Cunha (1997) diz que as narrativas trazem consigo um caráter participativo e um significado que lhe é próprio: abrange os símbolos culturais e suas significações através da experiência partilhada, produzidos por aquele que fala e pelo que ouve, pelos que fizeram do processo um momento de múltiplos encontros. São alguns trechos de entrevistas/conversas gravadas e transcritas; relatos de mães retirados de relatórios de estudantes de graduação, num período de 2013 a 2016, esses relatórios são um material de quando era professora da disciplina de estágio pedagógico; diários de campo; imagens; memórias; experiências e alguns textos produzidos durante o percurso do doutorado. Iremos compor o texto com relatos que têm origens distintas, tanto no que diz respeito ao tempo, quanto ao espaço, mas todos eles permeados pela questão da inclusão e da deficiência e iremos nomeá-los como trechos. Na nossa opinião, essas são ferramentas que nos orientam e ajudam a apresentar o problema da tese.

Todos os relatos, conversas, narrativas, diários de campo, irão aparecer em itálico no corpo do texto, enquanto que as citações seguirão as normas de citação da ABNT. Os relatórios que aqui aparecem, a narrativa ajudou-nos a contar os caminhos

---

<sup>35</sup> Marcia e eu, como parceiras na construção deste texto!

<sup>36</sup> PesquisadorCom (Moraes, 2010) é uma direção de método de pesquisa que afirma que pesquisar é uma prática compartilhada e não uma ação retirar informação (PesquisadorCom e não PesquisadorSobre). Desta forma, o outro com quem pesquisamos não é visto apenas como objeto de pesquisa ou como informante, mas como alguém que faz parte e com quem partilhamos os problemas da pesquisa.

percorridos, caminhos estes percorridos pela autora junto com a orientadora, com os grupos de pesquisa e com os demais intervenientes que compõem a pesquisa.

Com a necessidade de perceber as práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, optamos por entrevistar professoras, membros da DPEDH a fim de analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique e especificamente: a) Mapear as concepções da deficiência em Moçambique, b) analisar implementação das políticas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum moçambicano, c) descrever as práticas de inclusão de pessoas com deficiências nas escolas comuns de Nampula-Moçambique e d) sugerir estratégias para que o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns seja efetiva. Tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns, as políticas públicas de educação inclusiva poderão ser norteadas e redirecionadas, de forma mais eficaz no sistema educativo para conceber estratégias menos excludentes.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa – descritiva e de inspiração narrativa. É pesquisa qualitativa, pois os dados estão apresentados em forma de palavras ou imagens, e os resultados escritos da pesquisa possuem citações feitas com base nos dados. Deste modo, afirma ainda Chizzotti (2000, p.78), que a abordagem qualitativa parte da fundamentação segundo a qual, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Portanto, o papel do sujeito observador torna-se parte integrante do processo de conhecimento, pois que, ele interpreta e atribui um significado ao fenômeno.

É descritiva, pois de acordo com Boaventura (2004, p.57) “tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis”. A escolha deste tipo de pesquisa deve-se ao fato de esta ser rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. A narrativa por sua vez, auxilia-se de diferentes textos de campo, tais como: escrita autobiográfica, diários de campo, fotografias, notas de documentos, memórias, histórias de vida, trechos de relatórios de estudantes da graduação.

A fim de alcançar os objetivos deste trabalho, utilizamos três instrumentos, nomeadamente as conversas, os diários de campo, e a observação participante, os quais vão sendo costurados por meio das narrativas e eixos temáticos, como forma de

compreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de Nampula-Moçambique.

Optamos por realizar conversas e não entrevistas, embora tivéssemos um roteiro, ele podia ser feito pelas pessoas e, estas me colocavam numa relação de proximidade com elas. As conversas foram com professoras e um membro da DPEDH que trabalham com o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique. Conversamos no total com oito pessoas, a saber: cinco professoras do Centro de Recursos de Educação Inclusiva de Nampula, uma Professora da escola Primária Parque Popular, duas Professoras da Escola Primária Completa 7 de Abril e um membro da DPEDH. O contato com estes foi feito pessoalmente e a seleção dos participantes se deu a partir dos encontros semanais nas escolas em alusão. As entrevistas foram feitas em grupos e individualmente nos espaços de trabalho, e posteriormente transcritas para a análise.

A pesquisa foi realizada na cidade de Nampula, e nesse âmbito, para além de participar em encontros com professores e alunos, assisti aulas em três escolas comprometidas com a inclusão, nomeadamente: A Escola Primária Parque Popular, situada na rua Dar Es- Salam, no centro da cidade de Nampula e que atualmente tem funcionado com cerca de 300 alunos de entre os quais, cerca de 50 alunos têm sido alunos com deficiência. Os alunos que têm deficiência auditiva (surdos) são agrupados em turmas especiais enquanto os que têm outro tipo de deficiência são enquadrados em turmas regulares.

Esta escola começou a formar turmas especiais de alunos com deficiência auditiva no ano de 2002, com uma turma de 17 alunos oriundos duma Associação de Surdos que havia sido criada pela Direção Provincial da Mulher e da Ação Social de Nampula naquela época. A partir daí as turmas foram aumentando e o número de alunos crescendo sucessivamente. No ano letivo de 2019, a escola inscreveu um total de 41 alunos com deficiência, sendo destes 22 do sexo feminino (DIRETORA FLORINDA, 2019).

Esta passou a funcionar em cada ano com todas as classes do EP1<sup>37</sup>, isto é, de 1ª a 5ª classe e quando os alunos concluem a 5ª classe são encaminhados para a EPC 7 de Abril onde também existem turmas especiais da 6ª e 7ª classes. São alunos provenientes de vários bairros da cidade de Nampula, alguns até vêm transferidos de outros distritos

---

<sup>37</sup> EP1 – Escola primária do 1º grau, leciona da 1ª a 5ª série

da província de Nampula por se saber que naquela escola existem turmas especiais para alunos com deficiência. As turmas especiais são lecionadas por quatro professoras, das quais uma professora formada em metodologia de ensino em língua de sinais, através do Projeto Piloto de Desenvolvimento de Educação dos Surdos em Moçambique na Beira (centro do país) e as restantes 3 estão capacitadas em matéria de língua de sinais, pela Direção Provincial da Mulher e de Ação Social de Nampula.

A Escola Primária Completa 7 de Abril, situa-se na Av. Josina Machel, também no centro da cidade de Nampula, é uma escola que recebe anualmente de 300 a 350 alunos e destes com e sem deficiência. Esta foi escolhida para receber alunos que transitam da 5ª classe para a 6ª por ser perto da EP Parque Popular. Ali, encontram-se a lecionar 4 professoras a alunos com deficiência auditiva, ou seja, alunos que graduam da EP Parque Popular. As professoras são formadas em língua de sinais e uma delas é surda oralizada. No ano letivo de 2019, a escola recebeu 7 alunos com deficiência auditiva, graduados da EP Parque Popular. Estão matriculados no presente ano um total de 9 alunos com deficiência, onde 2 são da 7ª classe e 7 da 6ª classe respectivamente.

O Centro de Recursos de Educação Inclusiva Josina Machel, localiza-se no distrito de Nampula, no posto administrativo de Anchilo que dista cerca de 20 km da cidade de Nampula, ao longo da estrada nacional nº8, em direção a cidade portuária de Nacala. É uma instituição construída com material convencional, com vários blocos entre administrativos, salas de aulas, residências, dormitórios, entre outros. Anualmente a instituição recebe 250 alunos com e sem deficiência, oriundos de três províncias do norte do país nomeadamente: Cabo Delgado, Niassa e Nampula. No ano letivo de 2019, a instituição matriculou 257 alunos onde 126 são do sexo feminino e 131 do sexo masculino e destes 122 com deficiência e 135 sem deficiência. Existe cerca de 51 funcionários, dentre eles 45,5% com representação feminina, destes 20 são docentes, 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Esta instituição leciona o nível primário, secundário e profissional inclusivo.

Conforme podemos observar estas são escolas comprometidas com a inclusão em Nampula, onde o foco é criar condições para atender também alunos com deficiência, ou em situação de inclusão. A propósito disso, Freller (2006, p.329) afirma que “... utilizamos o termo aluno em situação de inclusão, apontando para o trabalho que nos cabe (...): movimentar a situação dos alunos excluídos. Os alunos não são de inclusão indefinidamente, (...), mas estão em uma situação que demanda trabalho para se modificar, um lugar de passagem”. O aluno não é de inclusão para sempre, ele está

em uma situação que demanda trabalho para se modificar, ele é de inclusão naquele contexto, naquela situação específica, a partir do encontro que está tendo com o outro. O aluno pode ser, por exemplo, de inclusão na aula de português, mas não na aula de Biologia, pois, na aula de Biologia talvez foi produzida uma proposta acessível para tal e na de português não.

Assim, na escola, o processo de ensino e aprendizagem na sua articulação pode ser visto como um sistema dinâmico, pois segundo Gagné (1999) apud Altet (2000, p.18):

A aprendizagem escolar define-se como um processo sistêmico, dinâmico que implica um processo de comunicação, de interação, de retroação e de ajustamentos sucessivos e insiste na interação entre as condições internas da aprendizagem, características do aluno e as condições externas concretizadas na ação do professor.

A aprendizagem escolar está intrinsecamente ligada ao currículo, dentre outros elementos, os níveis de ensino e ações do professor, nisto, a escola para todos requer um dinamismo curricular que permita ajustar às necessidades dos alunos para que este ganhe conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Escola é uma instituição social de transmissão de valores comuns para todos os cidadãos.

## 2 PERCURSOS DA DEFICIÊNCIA

Nesta parte do texto trazemos um pouco sobre como é concebida a deficiência em Moçambique, bem como outras concepções que achamos relevantes nos estudos da deficiência.

### 2.1 UM OLHAR SOBRE A CULTURA MOÇAMBICANA

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (Freire, 1996)

Começamos esta parte do texto mergulhando em um contexto onde a concepção da deficiência tem a sua história. História esta que precisa ser acolhida e trazida para a roda, é uma história de África, em específico de Moçambique em que a deficiência tem o seu percurso e história dentro da sua cultura. Trazemos esta história da cultura moçambicana, pois segundo Adichie (2009) e Conti (2014) temos que levar em consideração os perigos das histórias únicas.

Tais histórias guardam a prior lugares nos quais os outros devem se encaixar. São formas de classificar, de tipificar e estereotipar os outros que não lhes oferece nenhuma brecha para se reinventarem. O perigo da história única consiste no fato de que deixa de fora outras histórias que podem enriquecer mais as concepções dos conceitos, na medida em que os modelos definidos para tentar explicar sobre a deficiência espelham-se apenas em médico e social. É necessário desconstruir o conceito hegemônico da deficiência, pois há outras concepções em diferentes culturas, e isso vai tornar a discussão mais distribuída. A hegemonia faz uma história tornar-se uma história única.

Os africanos têm suas histórias. Elas povoam o mundo deles e são legítimas em sua realidade assim como o ocidente tem as suas, que também são relevantes em seus contextos. Martins (2013, p. 253) salienta que

A valorização dessas experiências, seja para regenerar as formas de reorganização social, seja para alargar a inteligibilidade acerca das diferenças que animam a vida humana, forja-se como um desígnio que reclama culturas

menores certas dos seus sentidos, e corpos viajados onde antes moravam antiquíssimas tragédias.

O mais importante aqui é a partilha destes conhecimentos, dessas histórias sem nunca desqualificar um em prejuízo de outro. Com estas histórias esperamos ter uma sociedade mais rica e acolhedora.

Projetamos, em nossas sociedades, uma visão própria em relação a deficiência. A nossa dificuldade de aceitar o “*diferente*”, de evidenciar essa dificuldade em aceitar pessoas “*fora do padrão*” nos leva a ter atitudes capacitistas. A propósito disso, Mello e Nuernberg (2012, p, 67) ressaltam que

Cumprir destacar que, seja como um dado empírico ou um signo, concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade<sup>38</sup>, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais.

Assim, as concepções sobre a pessoa com deficiência foram variando em função do tempo e do tipo do homem ideal que se pretendia educar, assim quando um indivíduo se afastasse do ideal (normal), esse era abandonado à sua sorte ou eliminado. A história revela-nos que todas as sociedades têm recorrido a práticas segregacionistas face ao “diferente” ou pessoa com deficiência. Na idade média, por exemplo, muitas pessoas física e mentalmente “diferentes”, como afirma Correia (1999), eram associados à imagem do diabo, atos de feitiçaria, foram vítimas de perseguições, torturas e execuções devido a tirania e ignorância que caracterizava aquele tempo. Contudo, o tratamento da pessoa com deficiência a partir do século XIX, influenciado pela forma de pensar (de matriz humanística e tolerante face ao diferente), passou da superstição e hostilidade para compaixão e pena (CIDADE, et al, 2000).

Marton, et al (1993) apud Freire (2009), referem que as concepções têm dois aspectos estruturais: “o quê” e “como”. O primeiro aspecto refere ao fenômeno no sentido de delimitar e o segundo diz respeito à própria experiência, a relação entre o sujeito e o fenômeno. Sendo assim, as concepções pessoais interferem no processo de ensino e aprendizagem, a partir da forma como os professores encaram e atuam tornando se assim determinantes na qualidade do processo.

---

<sup>38</sup> É um conceito que acompanha a discriminação contra as pessoas com deficiência, onde são considerados corpos “normais” aqueles que não apresentam deficiência, olhando a deficiência como falha, sendo que o corpo sem deficiência é um padrão a ser seguido.

Ao pesquisar as práticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, tentamos também mesclar a contemporaneidade com a tradição, trazendo nesse intercâmbio os saberes de outros mundos e da África–Moçambique. Tradicionalmente, aos saberes, para além da ciência e da técnica, tem sido reservado o lugar da invisibilidade: pessoas com deficiências, negros, mulheres, LGBT e tantos outros sem voz diante da autoridade e da legitimidade da “epistemologia oficial”. Existem várias formas de produção de saber, este modo de produção de saber, que tem como condição de possibilidade as relações de produção e de poder que instauraram a sociedade moderna, vem sendo questionada por saberes mais locais e pela crítica a verdades universais, que muitas vezes reproduzem estereótipos e formas de discriminação.

Em meu contexto pouco se fala sobre a deficiência<sup>39</sup>, mas há muito que dizer e problematizar. Para tal, existe a necessidade de se pensar mais a respeito, ter mais empatia, pois da mesma maneira que lutamos pela igualdade de gênero temos que lutar pela “diferença”. No entanto, para estudar a deficiência em meu contexto há que ser sutil, isto implica que devemos perceber certas sutilezas, tornando mais densas as narrativas da deficiência, produzindo mais dobras e histórias. A deficiência em Moçambique é, ainda, entendida como um fato do azar e, do ponto de vista político, as pessoas com deficiência não são vistas como uma minoria social, tal como outros grupos sociais (mulheres, grupos étnicos, etc). O desafio de cada um de nós é contribuir para eliminar ou ao menos diminuir as barreiras físicas e ou de atitude e quaisquer outras barreiras, para que as pessoas com deficiência sejam capazes de desempenhar tarefas e aproveitar as oportunidades e, sobretudo, usufruir a vida.

Falar de concepções da deficiência é falar de significados dados a deficiência em determinados contextos. Aqui a proposta é falar dos significados dados a deficiência no contexto moçambicano. Em um primeiro momento, a atitude ideal das pessoas em relação às pessoas com deficiência, deve ser de não ter pena delas, mas aceitar que elas são capazes porque de contrário, colocá-las-emos sempre no lugar de superação<sup>40</sup>. A perspectiva de superação está relacionada com a baixa expectativa com relação às

---

<sup>39</sup> Alguns textos de Moçambique que falam sobre a deficiência: Simbine, 2016: concepções da deficiência: embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique. Chambal, 2007, 2011, 2012: A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique. Legislação moçambicana relativa às pessoas com deficiência: Um olhar para a futura reforma legal, 2017.

<sup>40</sup> Estratégia capacitista, que vangloria a pessoa só porque ela tem alguma deficiência e conseguiu ou consegue fazer algo sem ajuda ou auxílio de outra pessoa (ex: pessoa com deficiência visual e consegue atravessar a rua sozinha... as pessoas tendem a admirá-la por isso).

peças com deficiência. Essa lógica de superação tem a ver, no entanto, no quanto as peças sem deficiência não esperam que a peça com deficiência seja capaz.

A lógica da superação individualiza, responsabiliza as peças com deficiência, pois as vezes colocamo-las no lugar de super-heróis ou de coitadinhos. Portanto, muitas vezes nossos encontros com deficiência, são encontros estigmatizantes, opressores com um mundo que não é acolhedor, que não é afetoso, que não tem sensibilidade para lidar com necessidades específicas. Há que lutar pela inserção da deficiência como categoria social. Precisa mudar essa lógica de superação, lutar por uma não exclusão, parar de enxergar os corpos com deficiência como problema.

Os dados atuais sobre o número geral da população mostra que houve um ligeiro decréscimo no número de peças com deficiência em Moçambique, dados esses fornecidos pelo INE<sup>41</sup>, na pesquisa do censo populacional de 2017. Do número geral da população, 727.620 mil correspondendo a 2.6% são peças com deficiência, onde 372.062 equivalente a 2.8% são homens e 355.559 correspondente a 2.4% são mulheres. Aponta-se como tipos de deficiência: pernas amputadas (15.8%), surdos (8.9%), cegos (7.4%), doença mental (6.8%), braços amputados (7.2%), paralisia (6%) e outras (12.2%). (INE, censo de 2017).

Outras nomeações segundo o INE estão relacionadas às *deficiências relativas*, nomeadamente: dificuldade de ver mesmo usando óculos, ou seja, peças com baixa visão (10.8%), dificuldade de ouvir mesmo usando aparelho auditivo (5.2%), dificuldade de locomoção (4.5%). A propósito, dados do mesmo censo indicam que 71.9%, da população em Moçambique é criança<sup>42</sup> e que 16% dessas têm algum tipo de deficiência. Olhando para aquilo que é a realidade moçambicana, arriscamo-nos em dizer que as condições de vida das peças com deficiência são geralmente mais precárias em todo o país que as do resto da população onde a maior parte dessas peças enfrenta privações para usufruir dos seus direitos.

Com a guerra dos 16 anos surgiram muitos deficientes. Crianças e adultos sofreram, durante a guerra, traumatismos físicos e emocionais e isso impediu-os de frequentar a escola ou diminuiu a sua capacidade de aprender em salas de aulas tradicionais ou comuns (PEE, 1999-2003). Somente com a modificação da sociedade,

---

<sup>41</sup> Instituto Nacional de Estatística.

<sup>42</sup> Neste texto usamos o termo **criança** no mesmo sentido que é usado no PNAC II- Plano Nacional de Acção para a Criança II (2013-2019) em que “considera-se criança a pessoa menor de 18 anos conforme o estabelecido na Lei sobre a Promoção e Proteção dos Direitos da Criança, na Convenção Sobre os Direitos da Criança e na Carta Africana Sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança”.

propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (LIMA, 2006).

Sou de uma cultura em que os fenômenos sócio-espirituais são muito fortes para o desenvolvimento da personalidade. A dimensão sócio-espiritual é de extrema relevância na medida em que não estamos aqui falando da fé religiosa, ou de uma religião em específico, mas referimo-nos a cultuação dos nossos ancestrais, espíritos que passam de geração em geração, em cada família. Eles trazem o equilíbrio emocional e orgânico, direcionam e orientam as famílias.

Continuamos com esses valores ainda preservados até hoje, como dizia Chiziane em uma roda de conversa em 2018 que, se perguntarem, por exemplo: “o que os africanos entendem sobre Deus e porque rezam por debaixo da árvore?” Nós responderemos o seguinte: “nós africanos por muito que a gente vá a igreja mais linda da terra, nunca deixaremos de rezar por baixo de uma árvore por uma razão muito simples e importante: a reza por de baixo da árvore alcança três dimensões em simultâneo: a primeira dimensão é a RAIZ que é o passado, onde ao rezar a raiz vai levar a mensagem para os nossos **ancestrais**, a segunda dimensão é o TRONCO que é o presente, a **sociedade**, onde a mesma oração vai entrar em conexão com este presente e a terceira dimensão são os RAMOS, estes estão sempre levantados para o alto e representam o **transcendente**, então, nós rezamos com todas essas energias que a natureza tem”. Os nossos ancestrais cuidam de nós de várias maneiras e vice versa.

Moçambique sofreu influência de outras culturas, devido ao seu passado histórico-político, onde os portugueses influenciaram significativamente no padrão cultural dos moçambicanos. Contudo, naquele contexto, a cultura seria um conjunto de manifestações da sociedade como costumes, hábitos, manifestações artísticas, gastronomia, e demais representações sociais, apesar de que essas práticas podem não ser uniformes e apresentarem certas particularidades, pois variam de uma região para outra ou de um grupo para o outro. Assim, nessa cultura existem conhecimentos, crenças, símbolos, normas, valores, modos de vestir, alimentação, festas populares que identificam aquele grupo de pessoas, seja ele familiar, social, religioso, entre outros.

Bosi (1996, p.73) reforça dizendo que “cultura é um conjunto de práticas, técnicas, símbolos, valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social.” São práticas herdadas dos nossos ancestrais e que até hoje são realizadas. A cultura perpassa todo o cotidiano dos indivíduos, eles se socializam

devido à cultura e a função desta seria a de permitir a adaptação do indivíduo no meio social e natural que vive, ela está centrada nos hábitos e costumes do cotidiano.

A cultura pertence à comunidade, ao grupo social de que cada indivíduo é membro, portanto as características da cultura tendem a identificar estes indivíduos. Neste contexto, há que trazer aqui a questão da identidade, que não está obviamente dada logo a priori, mas que é importante para situar a relação desta com a cultura moçambicana. A identidade, no entanto, é levada a cabo através de certas práticas que estão presentes no dia-a-dia dos indivíduos. Alcoff (2016, p.140) entende que identidade

São experiências vivenciadas localizadas e posicionadas por meio das quais tanto indivíduos como coletivos trabalham para construir um sentido em relação às suas experiências e às narrativas históricas. [...] Identidades não são vividas como um conjunto discreto e estável de interesses com determinadas implicações políticas, mas como uma localização na qual a pessoa possui vínculos com eventos e comunidades históricas e a partir dos quais se engaja em um processo de construção de sentidos e, portanto, de onde obtém uma janela para o mundo.

A questão de identidade é complexa, pois ela pode se alterar de acordo com a forma como o sujeito é representado. Portanto, analisar a questão da identidade a partir da cultura deve se ter em conta a identificação coletiva, pois está nas manifestações apresentadas por diferentes grupos sociais. No sentido cultural, a identidade seria aquilo que caracteriza alguém ou um determinado povo. Seria um conjunto de traços característicos, do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, ideias, valores, entre outros.

Nisso, a cultura está em todos os aspectos e momentos relacionados à nossa vida, desde que nascemos até a morte. As questões **espirituais** que trazemos no discurso não são relacionados com o espírito de alguma religião, são espíritos herdados de geração em geração, espíritos de cada família, não são no coletivo. Entra em jogo também a palavra **tradicional**, onde referimo-nos às crenças e ao culto aos ancestrais (cerimônias tradicionais) (SIMBINE, 2016).

Venho de uma família em que as práticas tradicionais são levadas a sério, como forma de inculcar nos mais novos a necessidade de perpetuar essa tradição e que isso segundo os mais velhos, é uma forma de manter as famílias unidas e protegidas. Já participei e participo de vários rituais familiares, onde nos ensinam que qualquer coisa ou situação (boa ou má) que aconteça na família sempre existe alguma causa espiritual e que para tal, há que invocar os nossos ancestrais para ajudar a amenizar tais situações.

Como profissional (professora, pesquisadora), não tem como me distanciar dessa realidade pois os nossos ancestrais desempenham um papel fundamental naquilo que é a preservação do mundo dos vivos.

Em minha cultura, estes (mortos) são o elo de ligação entre os vivos e mortos, vivos-vivos e mortos-mortos, eles decidem sobre a vida dos vivos, na medida em que cultuamos. O culto aos ancestrais mescla a vida social e a tradição. Para Simbine (2016), “A presença dos ancestrais na vida cotidiana dos vivos, longe de ser um simples objeto ou sistema de conhecimentos teóricos, é uma realidade viva, inquietante, e que absorve a atenção destes”. Existe uma relação de proximidade entre os mortos e os vivos em meu contexto, pois estes são idolatrados a todos os níveis nas famílias, mas a forma de cultuação pode variar de região para região. Para qualquer coisa que a gente queira fazer recorremos a “eles”.

Vitória, uma jovem moçambicana e que acredita no poder dos antepassados em sua vida. Planejava seu casamento enquanto seu pai ainda em vida e tudo parecia encaminhar nos conformes. Num sábado que começou sendo um dia como qualquer outro, terminou mudando sua vida para sempre. Durante o dia a Vitória esteve em casa e seu pai também e era um dia com a rotina de sempre. Algo despertou uma estranheza em Vitória, o fato de seu pai, sentado numa cadeira no quintal, dizia esperar visita de seus dois filhos que não moram mais com ele. A Vitória dirigiu-se a mãe para perguntá-la se seus irmãos, aqueles que seu pai dissera que estava esperando por eles, lhe tinham informado que vinham? Sua mãe sorriu e respondeu: que eu saiba ninguém informou que viria. Naquele momento o estranhamento da Vitória intensificou ao olhar para o pai e perceber um olhar sereno que seu pai lançava em direção à porta. Ela se despediu do pai e saiu. Na noite daquele mesmo dia, Vitória que no momento não se encontrava em casa, recebera uma ligação de uma das suas irmãs dizendo que ela devia voltar pra casa o mais rápido possível. Preocupada, Vitória procurou saber de que se tratava? E sua irmã respondeu dizendo que o pai não passava bem naquele momento. Vitória voltou para casa o mais rápido que pode, chegando a casa, o pai já havia falecido. Meses depois, quando a Vitória estava prestes a se casar, apareceu em sua casa um tio da parte do pai, para informar que sonhara com o pai já falecido, dizendo que estava aborrecido por não ter sido informado sobre a data do casamento. Que devia se fazer um ritual para informá-lo, insistia o tio. (Narrativa retirada de SIMBINE, 2016, p.41-42).

Outro exemplo que interessa trazer aqui é o fato de que, quando eu vinha ao Brasil em agosto de 2017, tinha que me despedir dos meus ancestrais (mortos), para tal, tive que ir ao cemitério para pedir bênção a eles, para que a viagem corresse bem e que tivesse uma boa estadia e sucesso aqui no Brasil. Esse momento teve a intervenção do meu pai, por ele ser o mais velho e, portanto, quem deveria me acompanhar ao cemitério, para que pudesse fazer o devido ritual de despedida. Voltamos aqui à noção de cuidado, pois os ancestrais cuidam de nós, eles servem como nossos guias, pois respeitando-os, reverenciando-os, ajudam-nos a potencializar a nossa prosperidade e

sucesso em todas as áreas das nossas vidas. Há um cuidado recíproco aqui traduzido muitas vezes no esperar pelo sucesso, pela prosperidade e pela benção dos ancestrais.

A cultura tem um papel fundamental, central e prioritária na nossa formação acadêmica do ser humano, pois é esta que vai transformar este ser humano que nasce sem informação e que vai recebendo essa informação ao longo da vida através de valores, costumes hábitos culturais, colocando-o como um ser participativo, envolvido, preocupado com a sua sociedade. A educação na nossa formação deve pensar nos saberes localizados, que podem ter um papel fundamental como identidade e cidadania, em relação à escola-comunidade, seu entorno e família.

A cultura é um importante processo de assimilação de informação. A cultura é ignorada na nossa formação por preconceito, onde os saberes locais são invisibilizados frente ao caráter científico do conhecimento. Aqui emerge uma questão: de onde provém o conhecimento científico? Não seria a partir da realidade, dos saberes locais e da cultura? É preciso garantir educação de qualidade e acesso pleno a cultura para o desenvolvimento da condição humana, para o crescimento individual das pessoas, para potencializar e qualificar as relações sociais, para gerar valores e a possibilidade de enfrentar as novas situações que a vida e o mundo imprimem.

Hooks (2013, p.51) refere que, apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade especialmente na “educação”, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão. Contudo, a cultura deve ser transformada em riqueza, tudo o que é cultural deve ser integrado na produção do conhecimento em geral. É necessário que a cultura e a educação sejam uma única coisa, tem que existir um intercâmbio entre a cultura e a academia. No momento que houver esse encontro, nós iremos fazer de fato uma educação libertadora.

Moçambique tem uma forma peculiar de lidar com os fenômenos psicológicos que se diferencia da perspectiva ocidental, devido à diversidade cultural existente em seu povo. Essas práticas culturais dos grupos que enfatizam a imagem emblemática dos ancestrais invisibiliza o conhecimento ocidental sobre a deficiência e extravasa a relação e a comunicação entre os mortos e os vivos para justificar as causas da deficiência. Nisso, Altuna (2014) sustenta que a maneira mais comum de comunicação que os mortos têm com os vivos é através dos sonhos. Basta sonhar com um ancestral ou ter pesadelos durante o sonho para que se torne necessária a consulta aos mais

velhos, curandeiros ou líderes religiosos. Só com essas consultas as pessoas se acalmam, pois irão ser direcionados aos ritos próprios sobre aquele sonho ou fato.

Despret (2011) citada por Simbine (2016, p.86) questiona: "quando os mortos estão mortos, eles estão mortos?", assim, continua nos dizendo que existem outros modos de comunicação, de estar e de lidar com certos fenômenos que não sejam aqueles em que os vivos executam sempre uma determinada ação. Em vários momentos, os vivos agem de acordo com o que eles acreditam que seja verdade em relação às situações ou acontecimentos do cotidiano e uma de suas crenças está na importância na maneira como eles enfatizam a imagem emblemática dos mortos.

Na mesma senda, Chiziane (2000) comenta que o diálogo com os espíritos é uma forma de reduplicar a voz narrativa, de tirar conclusões sobre o comportamento. A autora diz ainda que essas vozes ausentes e intemporais podem convocar sabedoria, ensinamento, respeito ou o inverso, neste caso, o medo, submissão, desregramento. Há que conhecer a questão da infância neste contexto, o que significa compreender e explorar o seu lugar de origem, sua história, contexto histórico, político e social. No entanto, a infância seria um momento de vida em que se aprendem e se desenvolvem os conhecimentos adquiridos com os mais velhos de acordo com sua maneira de ser e estar. Significa estar conectado à realidade local, no dia-a-dia, conhecer e reconhecer os valores culturais existentes que delineiam os modos de vida.

A infância é tida neste caso como um momento de vida que serve para a transmissão de conhecimentos e de valores culturais, na relação com os ancestrais no cotidiano, através da oralidade. Com a oralidade, uma criança começa a receber os valores, que lhe vão socializar, assim, quando ela vai à escola, já tem uma bagagem, ela já tem muitas histórias que lhes foram contadas. A diversidade de componentes da oralidade provenientes de várias partes de Moçambique é uma das características da cultura moçambicana, pois está diretamente ligada a hábitos e costumes mais vivenciados em uma determinada região (COUTO, 1999). A tradição oral é um lugar de afeto, de cuidado, onde os laços de família se estreitam, onde as gerações mais velhas transmitem valores às mais novas.

Tentamos aqui trazer explicações e significados plausíveis dadas à deficiência na cultura e tradição da sociedade moçambicana, onde encontramos certa resistência em aceitar a pessoa com deficiência nesta sociedade, pois os saberes locais e/ou as crenças tradicionais interferem fortemente e por vezes de uma forma negativa para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Neste caso, referir-me-ei a casos

coincidentes relatados por estudantes durante a realização do estágio pedagógico (2013-2016) em algumas turmas das escolas públicas comuns de Nampula-Moçambique.

Neste processo fui recebendo informações nos relatórios feitos por estudantes onde uma das questões mais focadas por eles era o caso das práticas usadas no atendimento de crianças com deficiência. Os estudantes trouxeram em alguns dos seus relatórios casos de alunos com deficiência onde muitas das vezes eram “obrigadas” a *faltar às aulas para seguir certos rituais ou tratamentos tradicionais, com curandeiros<sup>43</sup>, ou seja, com os médicos tradicionais. Isso prejudica em grande parte a aprendizagem deste que se torna defasada. Nisto, as crianças com deficiência, por vezes ficam muito tempo fora da escola (um, dois ou até mais meses) em tratamento (rituais) para minimizar a deficiência (busca de cura).* (Trecho retirado do relatório da disciplina de estágio pedagógico, de alunos de graduação, em psicologia educacional, de 2013-2016).

Na mesma senda, *Eliza, mãe de Joshua (com deficiência), pede a professora Miriam: Professora Miriam, peço para que libere meu filho Khensane<sup>44</sup>, por duas semanas, para que ele possa ir a aldeia “tomar banho”<sup>45</sup>, fazer um tratamento com o curandeiro da região por causa da doença dele. O curandeiro disse que é capaz de trata-lo...* (Trecho do relatório dos estudantes, 2014).

Em alguns casos, as crianças com deficiência em particular, entram e saem da escola do mesmo jeito, sem transformação nenhuma ou até mesmo sem alfabetizar. Existem crianças com deficiência, que desde a sua nascença, são submetidas a esses rituais até a adolescência ou mesmo até a fase adulta sem pelo menos frequentar a escola, isso em busca de resposta do porquê daquela deficiência e posterior “cura”, o que complica mais o sistema educacional.

Com a realização dos rituais as pessoas buscam uma forma de coexistir e coabitar com outro, buscam um lugar de pertença, uma forma de tentar amenizar, aliviar e se possível a cura da deficiência em questão. Os curandeiros são geralmente, as

---

<sup>43</sup>Curandeiro - expressão usada para denominar a pessoa que trabalha com a medicina tradicional. Em outras culturas, aplica-se esta designação a pessoas que usurpam o lugar dos médicos e exercem medicina sem título nem habilitações. Este normalmente afirma ter o poder de curar, quer recorrendo a forças misteriosas, quer pela colaboração com os seus ancestrais. No entanto, é mais lógico designar-lhe “médico”, pois, domina a medicina e, oficialmente, está autorizado a exercê-la. Não é charlatão, nem nenhum impostor. Embora os seus diagnósticos e terapêutica nos pareçam suspeitos, temos de admitir que não podem ser de outra forma numa sociedade em que a doença tem uma causalidade mística e só magicamente pode se curar (Altuna, 2014, p. 560-61).

<sup>44</sup> Significa agradecimento em Changana

<sup>45</sup> O banho aqui refere-se ao tratamento tradicional, feito pelos médicos tradicionais, vulgo curandeiro.

primeiras pessoas a serem procuradas pela população para que estes resolvam suas demandas, sejam de que natureza for. Atualmente o curandeiro em Moçambique não pode atuar sem que esteja registrado na Ametramo (Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique), formada em 1991, onde estes estudam, fazem exame, conhecem remédios, ajudam pessoas. O trabalho que estes realizam tem a ver com a cultura ancestral dos moçambicanos e este é muito anterior a medicina convencional. E hoje o trabalho é realizado em coordenação com a medicina convencional. Trazemos aqui uma imagem ilustrativa de uma curandeira em seu estabelecimento de trabalho.

**Imagem 2:** Curandeira<sup>46</sup> no seu local de trabalho



Fonte: Imagem retirada na internet.

**Descrição de imagem:** na imagem uma mulher negra, vulgo nyanga<sup>47</sup>, sorridente, com uma tiara de missangas, sentada numa postura corporal contida numa esteira de palha, coberta da cintura ao pés com uma capulana azul com partes amarelo, vermelho, preto e branco, uma blusa branca cruzada no peito de missangas, a sua frente uma cabaça preta e marrom e outra branca revestida de missangas dentro de um prato de barro, Tinholo<sup>48</sup>, no fundo prateleiras com vários potes com remédios e outras capulanas coloridas do lado esquerdo.

Um dos primeiros ensinamentos que o curandeiro nos deixa é de que os ancestrais nos protegem dos males, mas também castigam quando não há obediência, ensina o respeito por eles. Ensina ainda que a natureza é rica e benevolente e por isso temos que cuidar dela, pois ela pode com muitas ervas, raízes, plantas, curar muitos males. Então, ele ensina o cuidado, obediência, o respeito, o acolhimento. Com o exposto nos trechos acima, surge a seguinte questão: **Como compor o tradicional e a escola nas práticas e estratégias de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de Nampula-Moçambique?**

<sup>46</sup> Conbrimos o rosto da senhora para resguardá-la.

<sup>47</sup> Curandeiro ou médico tradicional

<sup>48</sup> Conjunto de ossos, búzios, carapaças de tartaruga, pedras do mar, moedas, invólucros de sementes, missangas.

Vislumbramos aqui algumas estratégias que podem ajudar a mesclar o tradicional e a escola como forma de manter as crianças com deficiência na escola: Uma das formas para que haja essa composição é em primeiro lugar a questão da conscientização<sup>49</sup> das famílias ou da sociedade em geral sobre a necessidade da pessoa com deficiência estar e permanecer na escola para que ela consiga ser autônoma. Este processo de conscientização parte efetivamente das relações dos seres humanos entre si e do ser humano com o mundo. Freire (2014, p.55-56) afirma ainda que o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”, de travar relações incorpóreas criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, objetivando-se, discernindo o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura.

Nesse âmbito, o diálogo e a disseminação de informação são também a melhor maneira de lidar com a falta de conhecimento em relação à deficiência. A conversa com os líderes comunitários e a escola por forma a organizar períodos práticos (nas férias, por exemplo) de acordo com o calendário escolar para que essas famílias tenham tempo de levar as crianças para os rituais, envolver a comunidade na escola de formas diversas, organizar reuniões ou encontros com as comunidades para explicar a relevância da pessoa com deficiência estar na escola, trazendo questões no âmbito da deficiência e discriminação e os efeitos que essa discriminação pode trazer para essas pessoas.

Em conversa com uma das professoras, ela relata que *temos agora uma escola que está para a deficiência, mas ainda não é suficiente porque muitas crianças continuam marginalizadas e fora da escola. Muitas crianças estão fora do sistema, principalmente com deficiência auditiva, encontramos muitos por aí, que já são jovens e adultos e que não têm escolarização. As famílias são aquelas que sempre dizem que as crianças com deficiência devem ficar em casa e seguir certos rituais para purificá-los e mantê-los a salvo dos espíritos do mal... “ritualização<sup>50</sup> da deficiência”... para sensibilizar essas famílias às vezes é meio complicado e complexo... mas estamos a fazer o máximo para essa sensibilização e vai se ganhando com o tempo, vão*

---

<sup>49</sup> Paulo Freire (1980) chama a conscientização de compromisso histórico, pois implica no nosso compromisso com o mundo e, portanto, também com nós mesmos, como sujeitos que fazem e refazem o mundo e assim sua própria história. Neste instante, a conscientização não se encontra mais somente na relação consciência/mundo, mas transcende, convidando-nos a assumirmos uma posição utópica frente ao mundo.

<sup>50</sup> Ato ou efeito de ritualizar, ou seja, conjunto de formalidades ou determinadas práticas e ou cerimônias que devem ser seguidas para uma determinada finalidade em uma determinada sociedade.

*ganhando consciência de que eles também são pessoas que precisam também estudar e estar no meio social.... porque eles em algum momento percebem que as crianças precisam de ser independentes e “autônomos”....* (Trecho do relato feito pela professora Miriam, 2019).

Nessa mesma perspectiva, em conversa com o Sr. William da DPEDH, conta uma situação de uma mãe que fazia de refém o filho dentro de casa em que segundo ele, *muitas mães não levam os filhos com deficiência à escola por preconceito, vergonha ou por temer que a criança sofra preconceito por parte dos colegas e professores... Este é um problema que ainda temos que lutar para ultrapassar.* Ele conta ainda que: *Uma vez uma mãe me contou uma história de uma vizinha que trancava a sua criança com deficiência em casa e proferia sempre as seguintes palavras “esta criança por mim nunca irá ver a luz do sol, porque isto é sinônimo de azar na família”.* (Trecho de conversa com o Sr. William do departamento de educação especial. Nampula, 2019).

Aqui podemos perceber que a mãe tem vergonha de ter um filho com deficiência ou tem receio do que a sociedade irá dizer sobre a condição do seu filho. Subsidiado a isso, Martins (2013, p.144) refere que “em Moçambique não há cegueira sem causas: é sempre porque fulano enfeitiçou. E isso até gera revolta. Não é a família que vai rejeitar o cego, mas é o cego que vai rejeitar aquela pessoa que fez o feitiço”. Aqui está claro que existirá um ciclo de culpabilização do outro para justificar aquela deficiência. No mesmo contexto, como vimos em um dos trechos da conversa com a professora, aparece a palavra ritualização da deficiência, onde Martins (idem, p.144) por sua vez explica que

Estamos perante a um conjunto de dinâmicas sociais em que ressalta o modo como o mal físico é socialmente interpretado como tendo uma causa sócio-espiritual, normalmente um feitiço perpetrado por um familiar, vizinho ou colega de trabalho, e em que é conferida inequívoca centralidade ao praticante da dita medicina tradicional enquanto um agente detentor de poderes e saberes que são a um tempo divinatórios (no identificar da causa sócio-espiritual) e curativos (no desfazer do mal físico).

Com o exposto, percebemos que em Moçambique o discurso social assenta-se em razões mais afastadas da racionalidade científica, quando se trata de examinar as causas da deficiência, como a maldição, o destino, a má sorte, ou muito simplesmente o azar. Inúmeras lendas e crenças populares alimentam as representações coletivas para tentar explicar o surgimento da deficiência numa pessoa ou numa família, podemos nomear três eixos figurativos que aparecem particularmente estruturantes nesse contexto: possíveis **causas da deficiência** segundo a cultura moçambicana: 1) Uma

intervenção divina para punir os vícios ou os hábitos imorais dos pais; 2) Uma desavença entre inimigos vingado pelo recurso à magia negra e 3) Uma maldição de origem mística.

Muitas vezes, isso cria desconforto, um mal-estar e divergências nas famílias das pessoas com deficiência, acionadas por essas representações. Contudo, as famílias e as pessoas com deficiência seguem no cuidado tecendo outros mundos. Há que dissentir-por-dentro, pois nesse processo se encontra uma relação de interdependência, um estado afetivo fundamental. Para De La Bellacasa (2012) dissentir-por-dentro é uma dimensão do cuidado. Nesse caso, podemos dizer que o cuidado tem que ser recíproco, de quem cuida para quem é cuidado e vice versa, onde essa troca nem sempre é tão linear, equilibrado, agradável, amoroso, ela é por vezes complicada, díspar, rude, fria. Para isso, há necessidade, no entanto, reconhecer as implicações de conviver com outro, aceitando suas opiniões e posições perante a vida.

As pessoas naquele contexto têm o hábito de ir consultar o curandeiro logo depois que surge a deficiência, seja ela surgindo no nascimento ou adquirida posteriormente, pois como para qualquer coisa que aconteça naquele contexto, sempre há uma determinada causa e por isso tem que consultar o porquê daquela deficiência, para com isso tentar amenizá-la ou erradicá-la. Mais tarde, quando não notam recuperação possível, alguns até recorrem a medicina ocidental, mas não deixam de fazer os rituais (que variam de região para região) de purificação e proteção recomendados pelo profissional da medicina tradicional. O curandeiro tido como uma figura que maneja a medicina tradicional por forma a resolver tal “problema” que inquieta aquela família ou a sociedade.

A medicina tradicional é usada desde antes da introdução da medicina ocidental e não seria diferente em Moçambique, onde esta ganha mais visibilidade em relação a ocidental e é usada para diferentes finalidades. No caso da inclusão, a medicina tradicional por vezes atrapalha, pois as crianças com deficiência ficam fora da escola devido aos tratamentos e rituais feitos para que elas melhorem. Já quando elas são levadas a medicina ocidental, esta sempre elabora estratégias para atendê-los sem criar prejuízos a elas.

A medicina tradicional (prática e saberes) vem ganhando espaço em saúde pública. Nisso, a medicina tradicional, segundo Serra (2014), merece tanto respeito quanto a medicina ocidental, não devendo ser desdenhado no diagnóstico e no tratamento das situações de curto-circuito do nosso bem estar físico e mental. Quando a

pessoa com deficiência é levada a medicina ocidental, os familiares querem sair de lá já com soluções possíveis em relação a aquela deficiência, isso porque na medicina tradicional o curandeiro consegue dar um seguimento eficaz em relação à ocidental. O médico tradicional tem outras formas de fazer o tratamento, como fazer pequenas incisões na pele, dar “banho”, dar remédios ou amuletos de proteção, coisas que a medicina tradicional não pode fazer.

Não queremos desqualificar a medicina ocidental, muito menos considerá-la irrelevante, mas sim fazê-la compor com os saberes localizados, que dão origem a diferentes maneiras de subjetivar a deficiência. Todas as práticas da medicina ocidental quando usadas em contexto africano, devem ser contextualizadas de forma a entrar em conformidade com aquela realidade. Precisamos compartilhar esses conhecimentos, fazer uma “mescla”, entre o tradicional e o ocidental para permitir ter um campo de intervenção comum.

O contexto geral em relação às pessoas com deficiência em Moçambique, é de desigual tratamento na família, da fraca implementação das políticas do ensino inclusivo, fraca acessibilidade e sensibilidade das instituições públicas e privadas, ausência do respeito à diferença, inobservância das políticas e normas pré-estabelecidas, fraca consideração pelos direitos humanos. A vida das pessoas com deficiência permanece extremamente difícil em Moçambique.

Os discursos, por vezes a rodas, sobre a inclusão deste grupo continuam igualmente longe de se transformar em ações tendentes a resolver os problemas com que se debate. Um dos quais diz respeito à fraca ou quase ausente participação nos processos políticos e de tomada decisão, relataram os representantes da classe<sup>51</sup>. Nosso trabalho, no entanto, busca o que existe e está sendo feito em meio a essas fragilidades, porque há ações que estão sendo feitas na direção da inclusão. Esforços a nível do governo e a nível das instituições comprometidas com a inclusão escolar de pessoas com deficiência estão sendo desenvolvidos por forma a tornar a inclusão mais efetiva.

Podemos afirmar que a inclusão hoje tem vindo a suscitar mudanças positivas e dinamizadores na prática pedagógica, pois verifica-se, por um lado, uma crescente evolução no que se refere a divulgação deste processo, através de vários órgãos de comunicação, incentivando a efetividade deste processo humanista, que acaba criando bases para uma convivência baseada na igualdade, no afeto e na prosperidade das

---

<sup>51</sup>[www.verdade.co.mz](http://www.verdade.co.mz) – 31 de Janeiro 2019: Acesso em: 20 de Janeiro de 2020

peças com deficiência na sociedade. Assim sendo, pode-se usar a escola como espaço de negociação, um espaço de cura trazendo a comunidade e para ela, acolhendo e dinamizando o coletivo, privilegiando a conversa sobre a deficiência.

Contudo, grande parte das pessoas com deficiência em Moçambique vive nas zonas rurais onde os níveis de pobreza são mais elevados e, os serviços de saúde, educação e outros a eles relacionados são bastante escassos ou mesmo ausentes, o que faz com que elas se encontrem no grupo dos mais pobres e vulneráveis. A opressão e exclusão das pessoas com deficiência prevalece em triplo sentido. Olhando dentro da família, por exemplo, quando temos meninas e meninos com deficiência, se há alguma oportunidade, os primeiros a beneficiar-se são os rapazes. E são depois é que  a rapariga. Ou seja, esta situação começa dentro da família. Saindo do círculo familiar, encontramos um cenário em que as mulheres estão em desvantagem em relação aos homens mesmo que tenham o mesmo tipo de deficiência. Mas tudo isso parte da educação que recebemos. As pessoas são ensinadas a pensar que o homem tem mais capacidade do que a mulher e tudo o que vem a seguir a isso é a réplica dessa falsa premissa.

Em um mundo cada vez mais coletivo, a escola deve ser um espaço de possibilidades para lidar com a diversidade, preparar e investir na formação de profissionais para garantir os alunos estejam preparados para respeitar as diferenças. Hooks (2013) afirma, ainda, que há que fazer da escola um espaço democrático, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir e construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. O sentimento de comunidade cria sensação de um compromisso compartilhado e de um bem comum que une as pessoas.

## **2.2 UM OLHAR SOBRE OS MODELOS DA DEFICIÊNCIA**

Começo aqui falando um pouco sobre as minhas percepções nas aulas Psicologia e estudos da deficiência<sup>52</sup> em meu estágio docente com Marcia Moraes. Isso me trouxe sopros, aberturas e desmistificaram alguns conceitos e pude experimentar ramificações, desvios, modificações, conexões em relação a deficiência. Logo a priori falamos sobre o conceito da deficiência e que este vem sofrendo modificações ao longo do tempo na

---

<sup>52</sup>Discussões desenvolvidas na disciplina Psicologia e estudos da deficiência, ministrada pela Prof. Márcia Moraes, no segundo semestre de 2018. Curso de Psicologia da UFF em Niterói, RJ.

UFF<sup>53</sup>. Aprendi que a deficiência é entendida como sendo outra forma de estar no mundo, um outro estilo de vida implica numa outra constituição de subjetividade. Assim como outros estilos de vida, ela precisa de arranjos diferentes, mas o fato de precisar de outros arranjos não constitui aquela condição como menor, porque todo o estilo de vida requer uma organização, um arranjo para que ele possa existir. Moçambique não está alheio a esse fato, tanto que até hoje existem várias designações sobre a pessoa com deficiência naquele contexto.

Uma das questões mais controversas no processo de evolução do regime das pessoas com deficiência em Moçambique é a designação desta categoria de pessoas. Ao longo da evolução histórica foram usadas várias designações. A CDPcD<sup>54</sup> veio colocar um ponto final nesta discussão ao adotar a designação “pessoa ou pessoas com deficiência”, uma designação considerada consensual ao nível das nações e povos. Porém, apesar deste consenso internacional, Moçambique continua a utilizar diferentes e múltiplas designações quando adota suas normas e padrões nesta área. A título de exemplo, A Constituição da República de Moçambique (Legislação moçambicana relativa às pessoas com deficiência, 2017) usa duas designações diferentes, a saber: “Deficientes de guerra” e “portadores de deficiência”. Noutros instrumentos jurídicos em vigor no território moçambicano podem-se destacar designações tais como, “pessoas diminuídas”, “pessoas mentalmente e fisicamente diminuídas”, “pessoa mental e fisicamente incapacitada”, “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa com deficiência”. O mais preocupante e curioso, sob ponto de vista legislativo, é que mesmo os instrumentos jurídicos que o legislador moçambicano aprovou após a adoção da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), usam designações já consideradas ultrapassadas e ofensiva à dignidade da pessoa com deficiência. Este fato é revelador de que o legislador não acompanha a evolução e a mudança de padrões internacionais nesta matéria.

Ao que podemos depreender do descrito no trecho acima, existe um certo capacitismo ou uma certa discriminação naquilo que se refere à pessoa com deficiência, pelas designações acima pontuadas. Tendo em conta que todos os instrumentos acima referidos encontram-se em vigor no território moçambicano, tal diversidade de designações constitui um desafio para os operadores do direito, em especial para os intérpretes e aplicadores (professores e a sociedade em geral). Além disso, algumas

---

<sup>53</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>54</sup> CDPcD - Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência

designações se não todas, são capacitistas e ofendem a dignidade da pessoa com deficiência. Assim, o grande desafio na atualidade em Moçambique consiste em harmonizar e adotar uma única designação ou terminologia para as pessoas com deficiência. No entanto, há já uma designação que é considerada a mais consensual nos padrões internacionais que é a de “pessoas com deficiência” que consta da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência que Moçambique ratificou e está em vigor no nosso território (Legislação moçambicana relativa às pessoas com deficiência, 2017).

Ao longo das aulas, fomos debatendo também sobre os diferentes modelos da deficiência o que me possibilitou perceber que não existe uma resposta única e definitiva sobre o conceito deficiência, pois o assunto sobre a deficiência pode ser tratado de diversas formas. Percebi ainda que para além dos modelos já existentes e prescritos pelo ocidente, como o modelo biomédico, e o modelo social da deficiência, há também, outras versões que nascem a partir das contribuições do movimento feminista para a questão da deficiência.

Nesse contexto, interessaram alguns conceitos que me marcaram e criaram curiosidade. Ir-me-ei auxiliar deste movimento e do modelo social da deficiência para trazer algumas “questões” sobre a deficiência, pois, neles destacam-se conceitos como: cuidado, interdependência, autonomia e os não humanos e estes me parecem fundamental para perceber a deficiência e porque nos permite abordar questões a respeito da importância da família, escola, sociedade no cenário da deficiência a partir do lugar. Os Modelos de deficiência são também conceitos para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofrem ou sofreram durante o tempo.

### **2.2.1 Modelo social da deficiência e movimento feminista**

O Modelo social e os estudos da deficiência surgem no Reino Unido, nos anos 70 e 80. No entanto, surge um lema adotado pelo movimento das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós” que remonta a um ativismo na África do Sul, onde afirmava que toda decisão que as afetasse só poderia ser tomada com a participação delas. A ONU proclamou o ano de 1981 como: “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” com o lema: Participação plena e igualdade, mas o governo sul africano se recusou a reconhecer a data como ano internacional das pessoas com deficiência. Nesse contexto, sem o conhecimento de outros movimentos, proclamou o

ano de 1986 como o ano das Pessoas Deficientes. Em forma de protesto, as lideranças se retiraram de uma Conferência Nacional e só retornaram quando lhes foi garantida a participação do movimento, sendo, portanto a leitura da mais poderosa declaração até então escrita.

O líder do movimento de nome Phindi Mavuso, fez a leitura de um documento “catálogo de injustiças”, contendo nesse caso a dupla discriminação: do racismo (apartheid) e da deficiência. Além do protesto, as lideranças realizaram duas iniciativas: iniciativa política para mobilizar as pessoas com deficiência para reivindicarem direitos, e a iniciativa desenvolvimentista para gerar renda através da autoajuda. Mavuso (de origem sul-africana) é nosso ancestral, é africano e é nosso vizinho de Moçambique, ele deixa nos aqui um legado precioso e potente. Nesse contexto, eles construíram uma nova filosofia, onde a deficiência não era uma questão simplesmente de saúde e bem estar, mas sim uma questão de Direitos Humanos.

A partir deste momento, com a mobilização das pessoas com deficiência pela luta por seus direitos, a deficiência passou a ser uma questão de Direitos Humanos, adotando o lema: “Nada sobre nós, sem nós”. De acordo com o ativista William<sup>55</sup> Rowland (2004), esse movimento ocorreu no contexto da luta pela democratização e sofreu várias repressões e ameaças com e-mails interceptados, telefones grampeados, perseguições, etc.

Esse movimento veio para questionar o modelo médico da deficiência. O modelo social da deficiência foi o principal marco teórico dos estudos sobre deficiência e subverteu a lógica da causalidade proposta de que não eram as lesões a principal causa das desvantagens, mas sim a opressão social aos deficientes. Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência, onde o modelo biomédico percebe a pessoa como tendo uma patologia ou enfatiza o corpo com lesão. Primeiramente está a deficiência da pessoa, e ela é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as

---

<sup>55</sup>Rowland William. Nothing about us without us; inside the disability rights movement of South Africa. (Nada sobre nós sem nós: por dentro do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência na África do Sul) University of South África, 2004. Disponível no site:<http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/19447> Acesso em: 25 de Maio de 2020.

barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição (BONFIM, 2009).

No entanto, a existência de corpos com diferenças marcantes sempre despertou a curiosidade, o espanto ou a indiferença das pessoas em diferentes sociedades (FOUCAULT, 1987). Como se pode depreender, as pessoas com deficiência desde sempre foram tratadas de forma diferente, com capacitismo, como incapazes, inválidos e/ou dependentes para sempre. Com o movimento social o combate a concepção capacitista ganha força junto com outras lutas, como movimentos antirracistas, feministas, indígenas, LGBT's.

Nesse contexto, as feministas introduzem a conexão entre outras marcas de opressão tais como: raça, idade, orientação sexual e gênero, sendo a interdependência e o cuidado, princípios estruturantes da vida social (DINIZ, 2007). As feministas traduzem conceitos que não são tão óbvios nem dados quanto eu imaginava, como é o caso do da *interdependência* que me trouxe outra visão em relação a pessoas com deficiência. Percebo que este conceito não é fechado, pois todos nós somos interdependentes, sempre precisamos do outro e isso se faz nas relações que nós temos no cotidiano. As feministas afirmam que a interdependência é ontológica, o que significa que todos nós sem exceção só existimos porque somos interdependentes. Não há como entender o mundo sem interdependência e ela é heterogênea. A interdependência, não só é para os corpos com deficiência é para todos nós com ou sem deficiência, mas existem aqueles que demandam mais que os outros.

O outro conceito que me deslocou, me fez pensar, desconstruiu em mim o não óbvio, foi o de *não humanos*, onde (KAUFMAN, 2016, p.35) sustenta que.

Na pesquisa, podemos acompanhar os humanos e os não-humanos – um professor, um caderno, um mediador escolar, um livro didático, uma boneca, uma estratégia, – pelos rastros que eles deixam e os efeitos que produzem nos alunos em situação de inclusão, na mediação escolar e na escola.

Confesso que quando ouvi essa expressão fiquei pasma, mas o que será que se refere aos não humanos e prestando mais atenção percebi que, os não humanos fazem parte das nossas vidas desde sempre, das nossas experiências, das nossas vivências, do nosso cotidiano. Percebi que nós somos interdependentes não só como humanos, mas também com diversas outras coisas: o lápis, o sapato, o carro, o ubarite<sup>56</sup>, o celular, etc. Esses não-humanos têm ação, nos fazem pensar. Esta é uma marca das feministas onde o não humano e o objeto também agem no mundo, nos convoca a fazer coisas e não

---

<sup>56</sup> Material usado pela pessoa com deficiência visual para o cálculo. Vide imagem 1.

outras, os objetos os não humanos são tão atuantes como o humano, onde agem, interferem e produzem efeito. Neste caso, há necessidade de emancipar os não humanos e os objetos, incluindo os animais, o que nos leva a perceber que o capacitismo limita os corpos deficientes.

É preciso incluir esses outros não humanos na interdependência, na mesma linha ou no mesmo nível. Tem que se perceber que a interdependência têm graus distintos de conexão. Por exemplo: “Eu posso trocar a minha sapatilha por uma havaiana, mas já o parapléptico não pode trocar sua carrinha de rodas por nada. Sem esses não-humanos, o conhecimento seria desencarnado, deslocalizado, sem as conexões que o fizeram (CONTI, 2015, p.18). Os não-humanos marcam nosso corpo e nossa existência na mesma medida que os humanos. A conexão que os alunos com e sem deficiência estabelecem com esses não-humanos é importante, na medida em que produz vida, deixa marcas, performa mundos.

Chamou-me atenção também nas aulas, o conceito introduzido pelas feministas que foi o de *Cuidado* e, percebi que poderia ser entendido como uma prática de manejo e que este nunca é feito numa relação dual, pois envolve vários elementos. Cuidar seria, portanto, intervir nesse emaranhado de conexões. Tem muitas coisas em jogo, ou seja, tem que ter em conta todos os humanos e não humanos agindo nesse cuidado. E este conceito vem subsidiado pelo outro, o de *autonomia*. Bem diferente do que eu trazia como conceito de autonomia, aqui foi desconstruído, eu percebia que a autonomia não seria a capacidade de fazer as coisas sozinho, ou por si só, sem ajuda, de forma independente, mas percebi em nossas aulas de Psicologia e Estudos da Deficiência que de acordo com as feministas, o corpo é mais autônomo quanto mais conexões ele fizer, é um agenciamento com uma heterogeneidade de pessoas, animas, objetos e muitas outras coisas. Nisso, quanto mais estreitas as conexões menos autonomia esse corpo terá, e quanto mais conexões este tiver mais autônomo ele será.

Subsidiando o descrito a professora Célia em uma conversa refere que trabalha com uma *turma com 21 crianças e dessas a maioria são com deficiência*. Segundo ela, *trabalhar com elas não é coisa fácil, primeiro porque trata-se de crianças e nós sabemos que trabalhar com criança não é coisa fácil, mas é muito prazeroso, porque temos vários materiais que a escola, os alunos e professores produzem e fornecem (ubarites, máquinas de braile, pautas, favos de ovo, pedrinhas, papel, é muita coisa)*. (Trecho de conversa com a professora Célia, 2019).

Neste sentido, percebe-se que os humanos e não humanos são interdependentes e mediante várias conexões elas se tornam mais autônomas e estão em um constante cuidado. Esses conceitos me transformaram e me deslocaram, pois eles não podem ser vistos de forma linear e nem unívoca. Tive a oportunidade de perceber que se tratavam de conceitos que não se enveredam pela unicidade, mas sim pela multiplicidade, eles deslocam-se em diversas direções, eles são abertos e não são lineares, ou seja, são conceitos rizomáticos, como é o exemplo da multiplicidade dos saberes locais<sup>57</sup>. Esses conceitos são de grande valia para melhor perceber o mundo das pessoas com e sem deficiência. Ilustramos aqui a interdependência, entre humanos e não humanos e as conexões múltiplas existentes, pois afirmamos acima que quanto mais conexões, mais autonomia.

**Imagem 3:** Menina<sup>58</sup> na aula de matemática



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

**Descrição da imagem:** Foto ilustrando sala de aula, nela uma menina cega (aluna) negra, cabelos trançados, vestida com uma camisa cor azul, sentada em uma cadeira, do lado esquerdo dela aparece um braço e uma mão de um/a aluno/a por cima de um caderno aberto e também vestindo uma camisa azul, em frente da menina, uma mesa bagunçada, cheia de

---

<sup>57</sup> No texto Saberes localizados de Donna Haraway (1995), propõe um pensar sobre como os conhecimentos são construídos. Ela, explica que só conhecemos o mundo através de mediações, ou seja, só conhecemos a partir de um lugar, através das relações e conexões que criamos com pessoas, objetos, lugares, etc. Haraway (1995)

<sup>58</sup> Decidimos desfocar a imagem para resguardar a privacidade da criança.

coisas. Por cima da mesa e em frente a menina tem o ubarite de fundo preto e branco e bordas brancas e dentro do ubarite aparecem os dardos em cor branca, as pedrinhas em cor cinza ao lado do ubarite, a punção com a pega castanha/marrom e a pauta de cor cinza estão por cima do papel branco tipo A3, uma sacola azul que contém no interior também algumas pedrinhas, mais para o lado esquerdo livros e cadernos coloridos (azul, branco, rosa e lilás) e uma cadeira vazia e do lado direito dela uma cadeira vazia com encoste castanho/marron. A menina está com a mão direita retirando pedrinha por pedrinha por cima da mesa para a mão esquerda em posição de contagem.

Aqui podemos perceber que “a ideia de que vamos fazer tudo sozinhas e finalmente sermos normais só oprime e deficientiza” (Marcia Moares)<sup>59</sup>. A imagem acima retrata essa interdependência, o cuidado, a relação existente entre humanos e não humanos e vice versa, mostra que a menina com deficiência em sala de aula não está sozinha, ela está acompanhada por pessoas, por coisas e essas conexões com humanos e não humanos torna-a mais autônoma ainda. Essas pedrinhas, favos de ovos, máquina braile e outros, tornam-se espécies companheiras muito importantes na vida dos alunos com deficiência. São objetos que povoam e heterogeneidade, que permitem o aluno com e sem deficiência habitar o espaço escolar e a sala de aula em particular. Os ubarites, as máquinas de braile, pautas, favos de ovo, pedrinhas, entre outros, produzem vínculo comum que permite a participação dos alunos com deficiência em uma atividade da escola, e em particular da sala de aulas, produzem movimento de expansão na aula e da aula, que passa a ser composta pela professora, pelo aluno com deficiência, pelos colegas e pelos objetos. Esses objetos permitem ao aluno com deficiência estar na sala de aula, participar das atividades, entender e resolver um problema matemático.

Esses objetos não são de fácil uso logo a priori, principalmente para as crianças mais novas, pois precisam aprender a formar letras em braile, a fazer a contagem e a resolver operações matemáticas, conhecer melhor a organização do espaço que lhes é proporcionado em sala de aula para participar nas atividades. É difícil nos primeiros momentos, pois ela precisa aprender os pontos de cada letra.

O braile é um sistema de escrita para pessoas cegas. A criança tem acesso a escrita e leitura nos primeiros momentos graças ao favo de ovo, conforme citou uma das professoras em sua fala. *O favo de ovo serve para a iniciação da alfabetização, é designado de cela braile ampliada, pois ela serve para a aprendizagem do pré-braile* (trecho de conversa com a professora Celia, 2019). Para facilitar a alfabetização da

---

<sup>59</sup>Comentário em uma das aulas no estágio docente, na disciplina Psicologia e estudos da deficiência, 2018.

criança usa-se o favo de ovo e com o tempo de uso elas vão se familiarizando e o processo de aprendizagem se torna mais prazeroso. As crianças maiores usam a cela braille menor, pois elas já estão familiarizadas com o favo de ovo e então, passam para a outra fase. Com as pedrinhas a criança aprende na fase inicial a contar e a resolver contas matemáticas. Pode-se perceber que esses objetos facilitam a vida das alunos com deficiência em sala de aula, ajudando na aprendizagem destes.

Contudo, a disciplina de Psicologia e Estudos da Deficiência, desconstruiu muito dos conceitos estáticos que eu trazia, me fez deslocar e ganhar outras e novas conexões. Mas, para isto, o corpo demandou um certo “preparo”. Sinta a necessidade de pisar o chão com firmeza, pois meu corpo foi tomado por “novas” aprendizagens, incertezas, temores, alegrias, vaidades. Confesso não reconhecer mais este corpo não só moçambicano, mas um corpo entre “dois” mundos (Moçambique/Brasil). Descobri nessas aulas que ainda há muitos aspetos sobre deficiência a serem investigadas, por isso mesmo não se pode deixar de lado os conceitos tendo em conta o contexto. Um dos primeiros desafios é o de desconstruir e desafiar a hegemonia biomédica dominante, aproximando os estudos sobre deficiência de outros saberes locais já consolidados, como os estudos culturais.

Há pouca formação e informação sobre a deficiência. Há necessidade de conscientizar. A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). Nisso, a pessoa conscientizada é capaz de interpretar sua própria existência nas circunstâncias históricas em que vive. Este processo de conscientização conduz à humanização do mundo e do próprio ser humano, cujo artífice é ele mesmo, (Freire, 2007, p.63). A atitude ideal das pessoas em relação às com deficiência é não ter pena delas, mas aceitar as diferenças porque de contrário iremos colocar essa pessoa num lugar de superação. É preciso entender que é só uma deficiência. O ideal é sempre perguntar seja qual for a questão e não sentir vergonha.

Considero a disciplina de Psicologia e Estudos da Deficiência muito importante, na medida em que pode e ajuda a disseminar o conhecimento sobre questões da deficiência. Há ainda muito pouco conhecimento e informação sobre o assunto e esta disciplina pode e é uma ferramenta forte para o diálogo a respeito para com as pessoas com deficiência. Na minha opinião, esta deveria ser lecionada em todos os cursos.

### 2.2.1.1 O cuidado relegado à mulher, uma forma de incluir

O cuidado é um dos princípios básicos estruturantes da vida social e este envolve elementos diversos. As feministas relatam várias lutas contra a opressão envolvendo assuntos atravessados por questões de gênero, raça, orientação sexual e idade, distinguindo o cuidado como um dos vetores para tal. No EMI, encontrei um grupo só de mulheres nos encontros de mediação, não tinha pelo menos um homem. Este aspeto remete-me a pensar sobre conceito de cuidado<sup>60</sup> introduzido pelas feministas.

Em meu contexto, o cuidado é compreendido como um atributo quase sempre feminino, isto é, a mulher e cuidado são termos quase que indissociáveis pela sociedade, apesar da luta feminista pela desnaturalização dos papéis socialmente construídos. Cuidar remete-nos a uma grande responsabilidade e compromisso contínuos (como o cuidado de um recém-nascido deve ser feito única e exclusivamente pelas mulheres) e, embora comum em diversas culturas, sua forma de expressão depende de sociedade em sociedade.

No contexto familiar o processo de cuidar geralmente se materializa na figura da mulher. Chiziane (2013, p.8) afirma que “na infância a rapariga brinca à mamã ou a cozinheira, imitando as tarefas da mãe, (...) às mulheres não são permitidos sonhos nem desejos. A única carreira que lhe é destinada é casar e ter filhos. (...) a educação tradicional ensina a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem.”

A mulher em meu contexto desde que nasce é ensinada a cuidar da casa, dos irmãos mais novos, o que quer dizer que ela desde que nasce é preparada para cuidar, mas este aspeto é discutível atualmente, pois a mulher está em constante luta pela sua emancipação. Chiziane (2018) compara a mulher a “terra”, pois da mulher emana a força mágica da criação, ela é o abrigo no período de gestação, é o alimento no princípio de todas as vidas, ela é prazer, conforto de todos os seres humanos. Mulher é “cuidado”.

Das observações feitas em campo pude perceber que em todas as escolas e turmas inclusivas visitadas eram lecionadas por mulheres, o que nos leva a traduzir a questão do “cuidado relegado a mulher” e esse cuidado só existe quando há uma reciprocidade, todos cuidando de todos. O cuidado não é sempre harmonioso, ele é

---

<sup>60</sup> Envolve estar imerso nas relações de humanos e não humanos.

atravessado por momentos dolorosos também, tanto de quem cuida como de quem é cuidado. Essas mulheres/professoras se esmeram para que a inclusão aconteça, pois segundo elas: *Para trabalhar com inclusão, a pessoa já sabe de antemão com que “criança” vem trabalhar, então primeiro a pessoa tem que ser paciente, sabendo que são crianças, deve imaginar: “se fossem minhas crianças ou meus filhos” de que maneira eu atenderia ou cuidaria? Nesse caso, essa é a primeira coisa que devemos ter em conta quando a gente vem para cá trabalhar. Mulher tem sentimento de mãe e mãe cuida dos seus filhos.* (Trecho de relato das professoras, 2019).

O cuidado é uma prática complexa, que envolve diversos fatores que vão para além da pessoa que cuida e da que recebe cuidados (TERRA et al, 2006). O *Cuidado* deve ser entendido como uma prática de manejo e que este nunca é feito numa relação dual, pois envolve vários elementos. Esse manejo é feito por estas mulheres/professoras e alunos nas escolas regulares de Nampula. Cuidar seria, portanto, intervir num emaranhado de conexões.

Tem muitas coisas em jogo, ou seja, tem que ter em conta os humanos e todos os não humanos agindo nesse cuidado. Nisso, elas mesclam diferentes séries na mesma classe (EP1 Parque Popular e EPC 7 de Abril) para que os alunos com deficiência (deficiência auditiva) não fiquem fora da escola. É um trabalho árduo segundo elas, porque trabalhar com três ou quatro séries diferentes em uma mesma classe não é fácil, tem que se prestar muita atenção nas crianças menores e saber gerir o tempo disponível. Nisso, não implica que ofertar para todos os alunos material e as mesmas estratégias de trabalho, signifique tratá-los com igualdade, pois sabemos que cada um deles tem suas particularidades individuais.

O tratamento que as professoras dão às crianças, é um cuidado que não se restringe apenas em lecionar as aulas, mas de ter um olhar por essas crianças para além da sala de aula. Hooks (2013) refere que há que intervir para alterar a estrutura da prática pedagógica existente ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros. Portanto, dentro desta prática pedagógica do cuidado que é essencial na vida de todos os atores, emerge uma demanda que interfere no processo de aprendizagem dos alunos, que é o elemento *tempo* em sala de aula, pois segundo as professoras é bem complexo. Elas comentam o seguinte: *Nós traçamos objetivos para cada aula, fazemos o possível para que cada aluno alcance os objetivos traçados, mas a verdade é que nem todos irão atingir os objetivos ao mesmo tempo, ou seja, eu posso acreditar que em 45 minutos, 60% da turma tenha atingido os objetivos, mas temos aquela minoria em que os*

*objetivos não irão ser atingidos em sala de aulas, e é aí onde nós entramos com alguns termos de compensação. Se não atingiu os objetivos em sala de aulas, criam-se outros mecanismos para alcançá-los, através de tarefas de casa por exemplo, podendo atingir esses objetivos em um outro momento que não seja na sala de aulas, em casa, com colegas e etc, mas isso implica o acompanhamento constante do professor. Na aula seguinte por exemplo, tenho que verificar se aquela aula foi compreendida, caso não, outros irão continuar com o processo e essa minoria ainda estará tentando atingir o objetivo anterior... Nós temos que ter em conta aquilo que sempre dissemos e a professora repetia muito isso em Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem “respeitar o nível-estilo de aprendizagem e as particularidades de cada um”, aí estaríamos a falar das diferenças individuais na aprendizagem também, onde uns são mais rápidos e outros mais lentos no processamento de informação... Então não é possível em 45 min conseguirmos atingir um objetivo na totalidade, apesar das adaptações que a gente faz em cada classe-turma específica. O ritmo de aprendizagem de cada um conta neste caso, porque eu não irei dizer aqui que o aluno com deficiência visual, auditiva, intelectual é mais lento em relação a outros alunos, pelo contrário, eles as vezes tem sido mais rápidos em relação aos alunos sem deficiência, dependendo da disciplina e a motivação em que ele se encontra naquele momento do dia, ou melhor a pré-disposição dele para aprendizagem naquele dia. Então, é um desafio 45 min numa aula, é um desafio diário, onde muitas das vezes o professor pode sair e dizer, eu dei a aula, mas eu sei que aquele e aquele aluno não entenderam nada sobre o que tratamos hoje e, aí é onde vem a questão “atenção do professor”, porque correr com o conteúdo, pelo menos nós não achamos que seja ideal, o ideal aqui é levamos o tempo que for necessário, mas que o aluno consiga adquirir o básico no seu devido momento”.* (Trecho de conversa com as professoras, 2019).

Todos sabemos bem o que é o tempo, marcamos cotidianamente o tempo de fazer isto ou aquilo, dividimos o nosso tempo para que consigamos realizar todas as tarefas necessárias durante um dia, reclamamos constantemente a falta de tempo, não seria diferente do que acontece na escola, principalmente quando se trata de escolas inclusivas ou turmas inclusivas. É tendo em conta o desenvolvimento destes aspectos no aluno que a escola deverá organizar o seu tempo escolar. “O tempo – uma das variáveis mais importantes da organização escolar – acaba por interferir e condicionar definitivamente o modelo de intervenção didática que se pretende implementar no seu

dia-a-dia” (PINTO, 2001, p.60). O tempo escolar traduz-se nos horários que a instituição estabelece.

O tempo escolar é o tempo que o aluno vive ou passa numa instituição educativa, ou seja, é o tempo que ele passa na escola, desde que nela entra até que dela saia e isso, demanda cuidado. Esta definição pode ser entendida de várias formas e levar a diferentes interpretações: pode ser ao longo de um dia; ao longo de uma aula, ao longo de um ciclo; ao longo de um curso; ao longo de uma profissionalização, mas tudo implica tempo e tempo é cuidado. Portanto, fazer inclusão, pode também, referir-se a manutenção dos procedimentos de rotina, mas modificar a forma de fazê-los, como podemos perceber no trecho de conversa acima.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE

Começamos esta parte do texto historiando um pouco sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns em Moçambique. Em Moçambique, o direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade, classe social, condição física e ou psicológica. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vista a atingir as finalidades da educação e a diversidade da população escolar.

Nas últimas décadas muitos governos, incluindo o nosso, estão empenhados na emancipação da educação básica inclusiva e de qualidade para todos, mais particularmente na promoção de pessoas com deficiência no acesso ao ensino comum. Ao falar de educação em Moçambique há que ter em conta a independência deste país, em 1975, onde o direito a educação no geral, era muito limitado. Para além das diversas dificuldades como a falta de professores qualificados, escolas e outras condições para que a educação acontecesse. A educação de pessoas com deficiência, começa a ter lugar logo após a independência nacional, entre os anos 1980 e 1990, depois das nacionalizações ao abrigo da lei N° 4/1983 do Sistema Nacional de Educação (SNE), parágrafo 1 e 2 do artigo 18, que dá direito e oportunidade de educação às pessoas com deficiência.

A posterior, em Moçambique algumas escolas comuns foram selecionadas para iniciarem ou introduzir o processo de inclusão de pessoas com deficiência num regime experimental, em cinco províncias no ano de 1998, como resposta às orientações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994. Nesta fase, o propósito era de mobilizar os representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com deficiência, elaborar um projeto-piloto a partir do qual seriam constituídas as bases para o plano de ação para a implementação das escolas inclusivas (MINED, 1998). Foi assim que, com a introdução da abordagem inclusiva, ela fez parte integrante do Plano Estratégico do Sector da Educação 1997-2001, com o lema “*Combater a exclusão e Renovar a escola*”, assumiu valores como a inclusão e participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo pessoa com deficiência (NHAPUALA, 2014).

Assim, concebemos esta pesquisa como forma de perceber parte das ações educativas atuais nas escolas comuns inclusivas passados 20 anos após sua implementação, sobretudo no que se refere às práticas de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula comuns, uma vez que a inclusão não se restringe apenas em aceitar as crianças e jovens com deficiência para estarem na sala de aula ou na escola, mas ajudá-los a desenvolver plenamente as suas potencialidades.

Observamos que um dos grandes desafios da atualidade é criar condições para que as escolas existentes possam atender a diversidade, que trabalhem as diferenças e potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os alunos. Para o efeito, é necessário, portanto, buscar alternativas que resultem em transformações positivas nas escolas regulares para que estas possam receber pessoas com deficiência. Em Moçambique foram criadas algumas escolas especiais, mas a aposta hoje tem sido na educação inclusiva em escolas comuns.

A Constituição da República de Moçambique<sup>61</sup> reconhece a igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, assim como a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação sendo, por isso, o suporte legal fundamental da concepção inclusiva para a educação das crianças e jovens com deficiência. Aqui percebemos que se fala apenas de suporte e não uma legislação específica para a educação inclusiva em Moçambique.

A abordagem inclusiva iniciou-se na década de 90, mas foi antecipada por diferentes etapas, caracterizadas por dois paradigmas: Segregação e Integração. Nos importa aqui falar um pouco sobre a integração, pois em algumas escolas “inclusivas” ainda ocorre este processo. De acordo com Sasaki (1997, p.30),

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

A integração é um processo de inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e pode ser entendida como um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter estes em classes regulares. Birch (1974) considera que a integração escolar é o processo que visa unificar a educação regular e a educação especial, tendo

---

<sup>61</sup> Artigos 37, 88 e 125 da Constituição da República de Moçambique. De acordo com os dados do MINEDH havia em 2017, 78.614 crianças matriculadas no Ensino Primário e Ensino Secundário.

como objetivo oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo em atenção às suas necessidades de aprendizagem.

A problemática da inclusão escolar, embora seja relativamente recente no campo educacional é amplamente discutida. No entanto, Mantoan (2003) afirma que a partir do momento em que a escola se democratizou abrindo-se à novos grupos sociais (constituídos por pessoas com deficiências e outros que foram discriminados por conta das suas condições pessoais e sociais), no pensamento educacional inclusivo emergiram dois vocábulos nomeadamente a integração e inclusão.

Estes permeiam tanto as práticas como as políticas educacionais que orientam o ensino especial e regular nas escolas públicas e privadas. Na ótica da autora, “os dois vocábulos – integração e inclusão – enquanto tenham significados semelhantes, são empregues para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos divergentes” (MANTOAN, 2003, p.15). Por um lado, a integração

Refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiências nas escolas comuns ou regulares, mas é empregue também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiências, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes (MANTOAN, 2003, p.15).

Por outro lado, a inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p.16). Analisando as concepções de integração e inclusão apresentadas, podemos referir que ambos conceitos têm em comum o fato de tanto um como o outro se referir, de alguma forma, à inserção dos alunos nos sistemas educacionais diferenciando-se apenas nos critérios usados para tal inserção. Posto isto, em conversa Sr. William, em Nampula, comentou o seguinte: *a escola secundária<sup>62</sup> de Nampula até agora é a única que recebe os graduandos da EPC<sup>63</sup> 7 de Abril. As outras escolas também recebem, mas isso depende da gravidade da deficiência. Nós autorizamos a recebe-los para poder “integrar” essas pessoas. Então, as crianças estão ali só para evitar sentar em casa, são alunos que estudam com o apoio dos colegas nas escolas secundárias.* (Trecho de conversa com o Sr William, do departamento de educação especial, Nampula, 2019). Quando os alunos em situação de

---

<sup>62</sup> Escolas que lecionam da 8ª a 12ª séries

<sup>63</sup>A sigla EPC significa, Escola Primária Completa, escolas que lecionam da 1ª a 7 série.

inclusão começam a ocupar o espaço escolar sem que este se transforme para recebê-los, estamos lidando com experiências de integração (KAUFMAN, 2017).

A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura enquanto organismo internacional que responde pela educação tem, por um lado, promovido diversos debates que apontam a necessidade da “Educação para Todos”. Por outro lado, tem produzido uma série de documentos que orientam e incentivam os diferentes governos no sentido de promoverem a educação das pessoas com deficiência. Moçambique é um dos países signatários da política da UNESCO e tem vindo, na medida do possível, a criar condições para que a inclusão educacional das pessoas com deficiência seja de fato uma realidade.

Neste contexto, é evidente que a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum é um aspecto que implica aperfeiçoamento na formação dos professores e outros meios. Diante destas situações, e tendo em conta as perspectivas atuais da educação inclusiva, sugere-se uma nova consciência de ação docente, que consista nos modelos modernos (métodos ativos) nas quais o ensino está centrado no aluno. Nisso, o ensinar seria como meio de facilitar a compreensão do aluno com deficiência e como uma atividade que visa desenvolver as suas habilidades.

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, Moçambique assumiu em 1998, com o apoio da UNESCO, o projeto das escolas inclusivas, para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças, tendo adotado os princípios declarados pela declaração de Salamanca<sup>64</sup>, documento este que defende a educação para todos, e igualdade de oportunidade incluindo as pessoas com deficiências, e exorta os estados a assegurar que a educação de pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Nesta linha de ideias, a Declaração de Salamanca ainda prevê alguns aspetos indispensáveis para a efetivação do processo de inclusão, sendo eles a formação dos professores especializados no ensino regular, mudanças a nível curricular e pedagógico e mudanças arquitetónicas na escola para responder a diversidade dos alunos. Atualmente o professor é visto como gestor das condições de aprendizagem em que segundo Not (1987) apud Altet (2000, p.173) constitui “uma resposta às necessidades

---

<sup>64</sup> Declaração de Salamanca, de 1994, sob o abrigo da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), promovida pelas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial.

de aprendizagem”. Neste caso, a aprendizagem é uma apropriação pessoal, facilitada ou mediada pelo professor.

Contrariamente à transmissão de conhecimentos, o papel do professor consiste em criar condições de aprendizagem facilitadoras e que o aluno, a partir dos mecanismos cognitivos, produza o saber, desenvolva as suas iniciativas tendo em vista as suas particularidades individuais. É nesta perspectiva que entram em jogo as práticas dos professores no atendimento dessas pessoas. A consulta de diferentes documentos oficiais que orientam a atividade educativa no campo da inclusão escolar permitiu-nos a elaboração do quadro abaixo que apresenta as principais legislações de Moçambique. O quadro apresenta de forma sintética o que tratam as leis, com destaque aos seguintes aspetos: *níveis de ensino, público-alvo da educação especial e serviço de apoio especializado ao aluno.*

**Quadro 1:** Política da educação especial em Moçambique

<b>Política da educação especial em Moçambique</b>	
Legislação	SNE, Lei nº 4/83 SNE, Lei nº 6/92 Resolução nº 8/95 Diploma Ministerial nº 191/2011 SNE, Lei nº 18/18 Garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão.
Níveis de ensino	Todos os graus de ensino escolar, Ensino Técnico-profissional e ensino superior.
Público alvo da educação especial	Crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento social, e as com deficiências múltiplas graves e atraso mental profundo; crianças com deficiência cujo grau de afeção é severo.
Serviços de apoio especializado	Atendimento feito por professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especializado; Uso de recursos multifuncionais no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos (nos CREI's <sup>65</sup> )

Fonte: produção da autora

<sup>65</sup> Centros de recursos de educação inclusiva

Ao que se pode observar no que se refere à **legislação**, no artigo nº 3, um dos princípios gerais aponta a inclusão, equidade e igualdade de oportunidade no acesso a educação como um direito de todos, mas a lei não garante a aquisição de material de acordo com as deficiências. Podemos notar também que quanto aos **níveis de ensino**, a legislação prevê o acesso ao ensino escolar básico, técnico profissional e ensino superior, não contemplando, no entanto, a educação infantil. Há que ter em conta que apesar dessa defasagem, a política utiliza-se de programas escolares especializados por forma a compensar as dificuldades de aprendizagem no sentido de garantir o direito à educação dos seus cidadãos cumprindo em parte as convenções internacionais sobre o direito à educação.

No que se refere ao **público-alvo**, a despeito da garantia legal do acesso ao ensino, a condição do aluno assume um papel importante para que este usufrua desse direito. No entanto, a legislação moçambicana, que orienta a política de educação especial define como seu público-alvo as crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento social, e as com deficiências múltiplas graves e atraso mental profundo. Na definição do público-alvo para essas políticas educacionais há um aspeto não sutil que podemos constatar, pois a política moçambicana está mais preocupada com alunos que apareçam na escola com deficiências significativas.

Na mesma ordem, no eixo **serviços de apoio** a política moçambicana institui, por meio dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), a disponibilização de recursos multifuncionais com serviços de diagnóstico e orientação e produção de material específico. O serviço de apoio a alunos que frequentam esses estabelecimentos conta com pessoal docente e especialistas de outras áreas como psicólogos e médicos.

Com os resultados ao nível do conteúdo da legislação e da sua intencionalidade política nos permite afirmar que as práticas de inclusão e atendimento de alunos com deficiência nas escolas, varia fundamentalmente no que se refere ao tempo de permanência dos alunos alvos da inclusão no sistema escolar e aos critérios de definição da elegibilidade desses alunos para essas modalidades de atendimento. Em Nampula, esses serviços de apoio integram o reforço escolar, terapeutas, psicopedagogos, serviços de diagnóstico e orientação, apesar de a maioria destes não ter formação específica nas áreas aludidas.

Contudo, apesar de todos (independentemente das particularidades individuais) terem direito e acesso a educação, a educação inclusiva no contexto moçambicano se

mantém sem recurso a uma legislação própria que dê suporte e orientações concretas sobre a sua implementação nas escolas inclusivas (LOPES et al, 2020). Na realidade, a implementação da educação inclusiva é feita no quadro das leis mais avulsas que regem o sistema educacional (NHAPUALA, 2014). Nota-se, com isso, que apesar das propostas e esforços realizados, há evidências de contradições entre as propostas políticas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis, que definham a consolidação das políticas de inclusão no sistema educacional moçambicano (CHAMBAL, 2011). Isto acontece na medida em que a lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação) moçambicana foi reajustada antes da Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994), é desajustada à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Nhampula (2014) sustenta que esta lei é arcaica, pois defende que através do ensino especial as crianças e jovens com deficiência de natureza física, sensorial e mental deveriam ser educados em turmas especiais em escolas comuns e que as crianças com deficiências mais graves deviam ser escolarizadas em modalidades extra-escolares (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992). Observamos isto na medida em que há insuficiência de apoios e serviços especializados no fluxo da escolarização de alunos com deficiência. Mesmo com a atualização mais recente da lei 18/18 do SNE, a situação ainda se mantém.

Contudo, em Moçambique, inicialmente, foram criadas 11 *escolas inclusivas*, em fase *piloto*<sup>66</sup>, incluindo as escolas especiais e as escolas regulares do ensino primário e secundário geral em todo o país (zona sul, centro e norte). Após dois anos de trabalho realizado entre técnicos pedagógicos do Ministério de Educação e Cultura, técnicos das direções provinciais e distritais e dos professores das escolas piloto, foi feita uma avaliação positiva que levou à implantação da política educacional inclusiva em todos os subsistemas de ensino, institutos de formação de professores, incluindo, segundo Chambal (2007, 2012), as universidades públicas e particulares.

A propósito da introdução das escolas inclusivas em fase piloto em 1998, e em conversa, o Sr. William informou que: *em um primeiro momento em 1998 aqui em Moçambique, este programa de educação inclusiva foi introduzido em algumas partes do país, em fase piloto, calhou que a nossa província/estado foi uma das contempladas para essa fase. Para esse processo foi indicada a EPC Serra da Mesa como umas das*

---

<sup>66</sup> Escolas submetidas ao processo de inclusão em fase experimental a nível do país em 1998.

*escolas que poderia introduzir a educação inclusiva. Nessa fase não estavam envolvidas as escolas secundárias. Depois seguiu-se a fase de expansão, em cada província anualmente escolhia-se uma ou duas escolas e isso dependia muito das condições que a província tinha naquele momento. Na segunda fase foram contempladas ou inclusas algumas escolas secundárias e, neste momento, contamos com 25 escolas inclusivas, primárias e secundárias comprometidas com a inclusão. Atualmente aqui na cidade de Nampula temos duas escolas, que funcionam turmas especiais que é a EPC 7 de Abril leccionando a 6ª e 7ª classes/séries e EP<sup>67</sup> Parque Popular que lecciona da 1ª a 5ª classes e que esta última alimenta as turmas da 7 de Abril, isto é, os graduados da EPC Parque Popular são enviados para a 7 de Abril e os graduados da 7 de Abril enviados para a “Escola Secundária de Nampula”, embora nas escolas secundárias não tenhamos ainda professores formados/capacitados para trabalhar com a língua de sinais e com o Braile. No entanto, para que as crianças não fiquem marginalizadas são distribuídos pelas turmas onde com ajuda dos colegas de turma vão estudando. A escola secundária de Nampula até agora é a única que recebe esses graduandos da 7 de Abril. As outras escolas também recebem, mas isso dependendo da gravidade da deficiência. Nós autorizamos a receber para poder integrar essas pessoas. Temos também a escola secundária Marcelino dos Santos, Natiquiri (estas na cidade de Nampula), Cidade Alta de Nacala-Porto, escola secundária de Angoche (nos distritos/comunidades) estas são as escolas inclusivas do ensino secundário. Nós sentimos que há muitas dificuldades porque os nossos professores não dominam a língua de sinais e nem o sistema braile. Então as crianças estão ali só para evitar sentar em casa, são alunos que estudam com o apoio dos colegas simplesmente nas escolas secundárias.*(trecho de conversa com sr. William do departamento de educação especial, Nampula, 2019).

Pode-se perceber no trecho de conversa acima, que o nosso interlocutor refere-se à questão da formação de professores. Esta é uma questão que o campo nos trouxe como pista, onde as professoras trazem alguns comentários sobre o trabalhar no processo de inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula regular demandar muito esforço por sua parte, pois elas não têm formação básica na área de inclusão. Nisso elas informam que: *das disciplinas que tivemos não teve nenhuma que focasse a deficiência em específico... Apenas nas disciplinas de Psicopatologia e a Psicologia de*

---

<sup>67</sup> Escola Primária, que lecionam da 1ª a 5ª séries.

*Aprendizagem tocamos alguns conteúdos, mas de forma generalizada. Não tenho formação específica na área da deficiência ou de inclusão, mas temos tido capacitações aqui na instituição.* (Trecho de conversa com a professora, Celma, CREI, 2019, formada em Psicologia Educacional, pela Universidade Pedagógica-Nampula).

Na mesma ideia, duas professoras explicam que: *A nossa formação foi defasada no que tange a aspectos relacionados com a deficiência, ou seja, não tivemos formação básica nessa área. Professora sabe disso... Isso influencia bastante na nossa área de trabalho hoje, como professoras de uma escola comprometida com a inclusão.* (Trecho de conversa com as professoras, Márcia e Lúcia, CREI, 2019, ambas formadas em psicologia educacional pela Universidade Pedagógica – Nampula)

Estes são alguns dos trechos onde as professoras afirmam não ter formação básica na área da inclusão. Contudo, elas têm feito de tudo para que a inclusão aconteça, apesar das dificuldades enfrentadas por elas. Nhampuala e Almeida (2016) alicerçam que o crescimento exponencial de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares em Moçambique vem, precisamente, colocar desafios enormes às escolas regulares e aos professores, no sentido de responderem adequadamente às necessidades decorrentes desta prática, sobretudo num contexto em que a formação de professores se mostrou em descompasso.

A escola, por sua vez, pode investir em capacitações e formações contínuas, promover um bom ambiente de trabalho, por forma a incentivar e manter o entusiasmo dessas professoras. Importa salientar que para que ocorra a aprendizagem nos alunos com e sem deficiência é necessário que o professor crie condições que lhes estimule. A aprendizagem é condicionada por muitas variáveis individuais, o que significa que cada pessoa tem o seu estilo de aprendizagem e isso exige do professor uma variedade nas atividades e nas modalidades de aprendizagem assim como nos estilos de ensino de forma a responder às necessidades de todos os alunos em momentos diversos. Freire (2004) enfatiza que as práticas pedagógicas dentro da sala de aulas, devem ser de forma política, crítica e democrática, sendo assim o educador deve ver o educando como sujeito social e participativo para intervir no mundo, cabe ao educador ser criativo, renovar a cada dia da sua prática.

O professor deve ter em conta as formas de organização das aulas, o trabalho em grupo e as formas como irá tratar o conteúdo. Parafraseando Altet (2000) o professor, ao organizar as condições de aprendizagem ativas para o aluno, é levado a desempenhar um outro papel, o de ajudar o aluno a aprender melhor e tomar consciência das suas

próprias estratégias de aprendizagem, bem como a desenvolver a sua capacidade de aprendizagem.

Uma das professoras comentou em uma das conversas que é *um desafio trabalhar com a inclusão porque a cada dia é uma novidade, nós em particular que trabalhamos no CREI temos um lema que não podemos deixar, as planificações nunca são e nem podem ser feitas no mesmo dia, porque temos que fazer planificações diárias antes, a contar com as tipologias das deficiências que cada um de nós tem em sala de aula... isso é trabalho que nós desde cedo antes de iniciar a semana já devemos prever, e saber o que vamos dar nessa semana, e como vamos fazer, de acordo com o material didático, as intervenções que iremos fazer, a atenção individualizada para cada aluno, “o tempo que podemos gastar para cada um deles” porque se o professor não faz isso atempadamente quando entra na sala irá encontrar muitas dificuldades e improvisará! Lidar com a diversidade é uma forma de crescimento minha filha, a quem nem imagina o que acontece aqui, criança é criança, hoje aparece de um jeito, amanhã de outro jeito e nós temos que saber lidar com isso, cada criança aprende a seu momento, seu temperamento e tendo em conta que muitos deles estão longe da família, é complicado.* (Trecho de conversa com a professora Pércia, CREI, 2019).

A outra professora por sua vez refere que *como desafio para mim está sendo muito bom, porque eu vim com uma bagagem e chego aqui encontro outro desafio, este desafio não é mensal e nem semanal, mas sim diário porque por mais que planifique uma aula de uma maneira, chegando na sala tenho que ser criativa...a criatividade é a base de tudo aqui, porque nós dentro da sala temos várias deficiências... para nós que já estamos na 6ª e 7ª séries acaba sendo um pouquinho mais ameno porque o aluno já sabe desde cedo como vai e deve se comportar, como será a atenção dirigida a ele em relação aos outros alunos mais pequenos ou das classes iniciais e nisso o professor tem que lidar com cada um a seu tempo.... Já para o nosso caso o aluno já sabe que tem que prestar atenção para a língua de sinais por exemplo ... porque a professora está a se direcionar a ele naquele momento.... Exemplo: vou estar em uma atividade com o deficiente visual e enquanto isso já deixei o outro numa tarefa e vou ao deficiente auditivo, então é um pouco menos complexo que nas classes iniciais. Quando nós preparamos a aula uma semana antes, eu já sei que quando entro na sala tal tenho por exemplo três tipos de deficiência, enquanto estou a ditar os apontamentos a um, o outro está a fazer algum resumo que eu já expliquei e tem de ler em língua de sinais e os outros sem deficiência estão a fazer alguma outra atividade também...quando eu não*

*me preparo nesse sentido, chego na sala ai já haverão improvisações, existirá sempre um tumulto porque não saberei como orientá-los e nem me orientar também, por isso, é necessário essa planificação antecipada para cada grupo de alunos pois, cada um aprende a seu tempo!* (Trecho de conversa com a professora Márcia, CREI, 2019).

Nos trechos acima podemos perceber que há uma clara imagem de que uma das práticas usadas pelas professoras no processo de inclusão ou no atendimento de alunos com deficiência é a planificação diária das aulas e seu manejo em sala, como é o caso da diversificação de exercícios para cada aluno. O planejamento é um alicerce fundamental para a construção de uma educação corajosa, de uma educação que leve o homem a uma nova postura de seu tempo e espaço (FREIRE, 2011).

Hooks (2013) sustenta ainda que cada sala de aula é diferente, as estratégias tem de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. O planejamento não é uma prática nova na inclusão, porém em algum momento faz a diferença perceber o uso do plano de aula neste processo, não apenas como uma ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, mas como uma forma de inovar e re-inventar, para que a inclusão aconteça.

No entanto, segundo os dados obtidos através do relatório da UNICEF 2013, Moçambique está muito longe de alcançar os objetivos preconizados pela declaração de Salamanca no processo de inclusão de alunos com deficiência em nossas escolas. Só no ano 2013 apenas 20% de crianças com deficiência frequentavam o ensino regular. No ano 2014 esse número decresceu em 20%, uma vez que muitos pais e encarregados de educação temiam a discriminação que seus filhos pudessem passar nas escolas, pois os professores e a escola não apresentavam condições necessárias para fornecer uma educação condigna a essas crianças e adolescentes.

Para minimizar esta situação, o setor da educação tem difundido algumas mensagens através de vários órgãos de informação com vista a conscientizar a população sobre a importância da inclusão da criança com deficiência na escola e na sociedade em geral, como forma de criar condições para o seu desenvolvimento integral. Nas escolas pode-se verificar a existência de crianças com deficiência, dentre elas física, visual, auditivas, entre outras deficiências que tem singularidades na assimilação dos conteúdos lecionados.

As crianças com deficiência, nas escolas comuns, muitas vezes manifestam grandes dificuldades na assimilação dos conteúdos, podendo repetir a mesma classe duas a três vezes, por não possuir habilidades necessárias para a sua progressão à etapa

seguinte. Portanto, este é um dos fatos que leva com que muitos pais e encarregados de educação retenham os seus filhos em casa, pois nada aprendem na escola, apenas sofrem discriminação, violência e sentimentos de piedade por parte de alguns colegas da turma e até dos professores que os lecionam. Importa realçar que para uma abordagem eficaz à aprendizagem na sala de aulas com alunos com deficiência, exigem-se as competências de escuta ativa do conteúdo exposto pelo professor; o registro seletivo da informação exposta, de acordo com as pistas existentes; tentativa de compreensão da matéria e pedido de esclarecimento ao docente; relacionamento dos assuntos expostos com os conhecimentos pessoais e, a produção de juízos sobre a matéria e a transmissão de pontos de vista pessoais.

O outro aspeto a considerar quando se fala da deficiência em Moçambique é o aspeto cultural-tradicional que é muito forte como referimos no capítulo II, e que em algum momento coloca em causa a prática docente e a situação do aluno naquele contexto. Neste contexto, ao abrigo do Diploma Ministerial N° 191/2011, de 25 de Julho, no âmbito da promoção do programa Educação para Todos, foram criados em Moçambique sob tutela do ministério de Educação, três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI's) em três regiões provinciais do país, localizados, um na província de Gaza – Região Sul (CREI Samora Machel), outro na província de Tete – Região Central (CREI de Tete), e o terceiro na província de Nampula – Região Norte (CREI Josina Machel), para lecionarem os níveis Primário, Secundário profissional inclusivo.

O CREI é uma instituição multifuncional que leciona da 1ª a 12ª série do Sistema Nacional de Educação (SNE), com programas de formação profissional direcionados, serviços de diagnóstico e orientação, produção de material didático específico, capacitação de professores em exercício para diferentes níveis de ensino na área de educação inclusiva, realização de pesquisa na área da deficiência, promoção de troca de experiência com outras instituições de ensino, monitoria de desenvolvimento da educação inclusiva nas unidades de apoio pedagógico da área da sua abrangência.

Por conseguinte, o diploma ministerial N° 117/2013 veio aprovar o estatuto orgânico do CREI redefinindo nesta as suas competências que passamos aqui a citar. São competências do CREI: atender pessoas com deficiência com vista a assegurar o processo de inclusão escolar, capacitar professores de diferentes níveis de ensino em estratégias e metodologias específicas para lidar com pessoas com deficiência, prestar serviços de diagnóstico, orientação escolar e profissional, assegurar o atendimento

psicopedagógico a crianças e jovens com deficiência e constituir um acervo bibliográfico de referência para os processos e estratégias de inclusão escolar.

Nesta perspectiva foram criados os três centros de recursos de educação inclusiva (CREI) que constituem um laboratório de referência para os processos de estratégias de inclusão escolar através de cursos modulares, capacitação de professores, mobilização das comunidades entre outros (PEE 2012-16). Assim, para assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo, é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo (MITTLER, 2003). Ao que podemos perceber, estas instituições foram criadas com a missão de criar condições para a promoção de aprendizagem de crianças com e sem deficiência, mediante os serviços de diagnóstico e orientação e produção de material didático específico.

A FAMOD, Federação Moçambicana das Organizações de Pessoas Deficientes, calcula que a maioria das crianças que se mantêm fora do sistema educativo e os que repetem ou saem da escola durante os primeiros anos da educação primária são deficientes ou apresentam dificuldades de aprendizagem que requerem atenção especial. Depois da adoção destes princípios inclusivos, Moçambique tem tentado sempre efetivar este processo de várias formas, começando por leis e políticas que defendem tal inclusão. No entanto, a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique tem estado a concretizar gradualmente, embora os edifícios existentes sejam quase insignificantes. Certos de que Moçambique tem seguido as orientações da UNESCO, as quais apontam para a necessidade da implementação da abordagem da educação inclusiva, pode-se perceber que o projeto das escolas inclusivas está a caminhar para a sua efetivação, apesar das dificuldades que ainda se apresentam.

Portanto, para que o processo de inclusão seja efetivo, há que ter em conta a questão da acessibilidade. Acessibilidade, no entanto, seria a adaptação de espaços, materiais, metodologias, informações, para que atendam à inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades a locais e serviços essenciais, promovendo sua qualidade de vida e bem-estar. Mas será que pensarmos acessibilidade no que diz respeito a adaptações arquitetônicas, informacionais, metodológicas, de materiais, seria suficiente? Há que criar condições de possibilidades para produção de múltiplos sentidos.

Alves (2016) defende que trabalhar com acessibilidade está para além da lida com normas técnicas, medidas arquitetônicas, padrões de informação. Nisso, há que fazer uma proposta efetiva de acessibilidade que não seja simplesmente a que aparece

acima descrita, como, por exemplo, as eternas adaptações dos conteúdos, pois a acessibilidade se faz também pela via do contato consigo mesmo para que se possa entrar em contato com outro.

As pessoas com e sem deficiência devem ouvir e contar mais sobre suas experiências, sendo que essas experiências irão agregar novos valores, novas referências, novas leituras do mundo. Camila Alves<sup>68</sup>, em sua fala sustenta que a acessibilidade pautado em manuais baseados em informações, acaba nos fazendo esquecer de que a gente pode aprender com o outro, AprendendoCom a gente se prepara para o encontro com o outro. Haverá nessa perspectiva uma acessibilidade pautada numa dimensão da criação e do experimental, e isso abrirá novas possibilidades de vida dentro e fora da escola. É na relação com outro que é possível construir a acessibilidade. Camila Alves aponta ainda que, a acessibilidade é, também, cuidado do ponto de vista da ética do encontro, uma vez que ela exige que todos os envolvidos no processo com ou sem deficiência precisam reinventar nas práticas de acessibilidade, para que daí possamos criar um comum. Nesse sentido, no processo de inclusão há que ter em conta todos os modos de acessibilidade.

Contudo, passados vinte anos após a implementação da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular em Moçambique, tem se tentado fazer o máximo na medida em que, se apostou na criação de centros de recursos de educação inclusiva a nível nacional (norte, centro e sul); na mobilização de massas em campanhas de sensibilização, através dos órgãos sociais e outros meios em relação à inclusão de pessoas com deficiência no regular.

Em Nampula, particularmente, o processo de inclusão esta um pouco avançado, pois ela alberga um dos três centros de recursos de educação inclusiva, mais ainda há muito que se fazer, pois ela recebe crianças de três províncias (Nampula, Cabo Delgado e Niassa). Isso em algum momento restringe o número de alunos que podem frequentar a escola. Em Nampula algumas escolas comprometidas com a inclusão como A Escola Primária Parque Popular e a Escola Primária Completa 7 de Abril, nota-se a escassez de recursos humanos, materiais, espaços físicos adequados, financeiros entre outros capazes de assegurar a perspectiva inclusiva. Isso compromete em grande parte a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência naquelas escolas.

---

<sup>68</sup> Camila Araujo Alves é Psicóloga, Doutoranda em Psicologia pela UFF e Docente no Curso de Psicologia da Faculdade Maria Thereza (FAMATH) em Niterói/ RJ. É cega, usuária de cão-guia, e ativista no campo da deficiência. Live: Fórum de Ciências e Saúde da FioCruz.

#### **4 RE-INVENTANDO PRÁTICAS NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS ESCOLAS COMUNS DE NAMPULA-MOÇAMBIQUE**

Procurar outras possibilidades de inclusão não implica necessariamente trazer a vista práticas inéditas, mas discutir algumas já existentes que não são privilegiadas pela prática de ensino dominante em Moçambique. As práticas que aqui trazemos são as adaptações dos programas curriculares, a mediação, as oficinas, que mostram que segundo Gallo (2002), não se trata de elaborar grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim empenhar-se nos atos cotidianos, onde em lugar de grandes estrategistas “faz tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistência.

Portanto, explorar as estratégias na sua amplitude ajuda-nos a perceber melhor a ação pedagógica. Nesta parte do texto iremos narrar e tecer redes de experiências das professoras na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de Nampula-Moçambique, estas experiências contadas em 2019. Hooks (2013) refere que quando a nossa experiência de vida está intrinsecamente ligada a teorização não existe separação entre teoria e prática.

Nisso, há que reinventar práticas para tornar possível a partilha de conhecimentos e experiências, promover o compartilhamento de relatos e aprendizagens, para discutir estratégias e possibilidades para enfrentar os desafios que fazem parte do dia-a-dia, para aprimorar o sistema de inclusão, para garantir a permanência, participação e aprendizagem de todas as crianças. Fazer da sala de aula um ambiente mais inclusivo, para oferecer novas perspectivas de aprendizagem e de vida cotidiana, para as pessoas que antigamente eram afastados das escolas regulares, para estimular a compreensão de todos em sala de aula, tornar a educação capaz de acolher todo o indivíduo, independentemente das diferenças, eliminando preconceitos existentes em relação às pessoas com deficiência, para favorecer a diversidade e integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem evitando separá-los dos demais, criar novas estratégias para estimular a aprendizagem. Nisso, tentamos trazer a necessidade de considerar as experiências acumuladas de professoras como práticas para a inclusão de pessoas com deficiência através de trocas de saberes nos encontros organizados dentro ou fora da escola.

Existem vários debates à volta dos problemas de inclusão de alunos com deficiência, principalmente quando se registra baixo rendimento acadêmico ou quando

se registra um fracasso escolar deles. Sob esse ponto de vista, advogam Castro e Castro (2001, p. 20) que “a maior parte dos fracassos é atribuída ao aluno (*“não tem maturidade”, “sua inteligência é limitada”*), ao potencial de que dispõe como aprendiz e os sucessos, ao professor ou ao método”. Frequentemente os professores responsabilizam o fracasso aos seus alunos sem refletirem nas suas práticas de ensino. Por sua vez, os alunos lançam a culpa aos seus professores, apontando a deficiente preparação profissional.

Portanto, para que o processo de inclusão seja efetivo, não basta apenas a força de vontade por parte dos professores e da escola, é necessário que haja condições adequadas de acomodação (estruturas arquitetônicas adaptadas), recursos de ensino apropriados, formação dos professores na área da deficiência ou de inclusão, equipes de apoio multidisciplinar (Psicólogo; Pediatras; médicos, Pedagogos, serviços de diagnóstico e orientação, entre outros) com experiência na área e o acompanhamento familiar.

Nesta linha de ideias, consideramos que a maior parte das escolas ainda não possuem os recursos que se consideram necessários e os professores referem a falta de formação para a implementação de práticas inclusivas. Pelo que, a efetiva inclusão, sendo muito mais do que colocar as crianças com deficiência nas escolas, exige mudança e transformação ao nível da própria escola e do lugar que atribui à diferença, assim como no modo de encarar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. O que requer tempo para implementação, para remoção de barreiras (físicas e conceituais), para formação dos recursos humanos e para desenvolvimento da própria escola.

Na nossa percepção, inclusão seria, no entanto, a garantia dos direitos à diferença, reconhecendo que cada pessoa, com ou sem deficiência, é um sujeito com interesses e necessidades próprias, modos de aprender diferentes em relação aos demais. Nisso, todos (com e sem deficiência) na escola precisam ser vistos como únicos, não bastando apenas diversificar estratégias pedagógicas ou adaptar currículo para alguns. Na escola, o sujeito se reconhece como parte de uma geração, testa seus limites, convive com o outro. Assim, quanto maior for a diversidade, maior serão as oportunidades. Então, o ato de incluir não pode significar simplesmente matricular no ensino regular as crianças com deficiência, mas assegurar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Quando a gente fala de inclusão é dar condição de que esse aluno aprenda com os demais porque todos nós nascemos com a capacidade de aprender.

#### 4.1 OFICINA COMO PRÁTICA/RECURSO DE INCLUSÃO

O interesse pelas práticas na inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns trouxe à tona aspectos interessantes que achamos serem possibilidades para a efetivação da inclusão. Estas possibilidades na nossa ótica devem ser privilegiadas no processo de inclusão como práticas efetivas. Falar de prática na inclusão é falar do saber fazer, repleto de nuances e de significados. Uma das práticas são as oficinas pedagógicas como metodologia de formação e de pesquisa, pois estas possibilitam, por meio da articulação com os mestres da comunidade, abrir portas da escola e resgatar a importância das atividades práticas e manuais no processo de formação de professores e dos alunos com e sem deficiência, o que de certa forma amplia a interculturalidade do currículo escolar.

Consideramos a oficina como um local onde se trabalha e se produz algo coletivamente para ser usado e consumido por todos. Essa ação pode ser feita na escola, visto como um espaço de produção e circulação de conhecimentos. Uma oficina Pedagógica é “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente” (VIEIRA & VOLQUIND, 2002, p.11). É um espaço de aprendizagem onde existe cumplicidade entre professores e alunos, onde não apenas se aprende fazendo, mas se aprende também pensando, sentindo, tocando, trocando ideias, problematizando processos e procedimentos. Nessas oficinas os alunos produzem materiais diversificados como ilustramos na imagem abaixo.

**Imagem 4:** Instrumentos musicais



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

**Descrição da imagem:** Na imagem, vários instrumentos musicais sobre uma mesa elaborados com papelão, latão de café, conchas, corda de cinzal, no fundo da parede está colado uma cartolina de fundo amarelo escrito, Instrumentos musicais com letras a vermelho. Nota se aqui o uso de outras linguagens, do manuseio de objetos.

Esta disciplina é chamada de ofícios, e é parte integrante das disciplinas curriculares do ensino básico. Esta é uma disciplina que valoriza a atividade manual. A atividade manual, via vários *ofícios* ou outras atividades que não são necessariamente ofícios, remonta a muitos anos atrás, e é uma atividade que tem continuado nos nossos dias. Saviani (1998), no prefácio de livro “Nostalgia do Mestre Artesão” escreve que a continuidade da tradição de atividades manuais se mantém graças à pedagogia do *aprender fazendo*, uma pedagogia que é embasada no processo de passagem de saberes de pais para os filhos ou do mestre para o aprendiz (RUGIU, 1998). No processo das atividades manuais, registra-se a não separação entre o resultado da produção e o ato de produzir. Esta prática nas escolas em questão tem ajudado bastante na preparação do aluno com e sem deficiência, pois ela estimula o tacto, o gosto pelo belo, a criatividade, dá concretude que se alcançou algo, dá um sentimento de realização, entre outros elementos importantes para a autonomia destes.

Um dos problemas com que se depara na disciplina de Ofícios é a colocação dos professores para a sua lecionação. Os professores que são colocados nesta disciplina não têm um preparo específico para os conteúdos da disciplina e na sua maioria nunca tiveram a disciplina ao longo da sua longa trajetória acadêmica. Esse fato tem levado a improvisação na orientação das aulas assim como na maior parte das vezes os tempos letivos da disciplina são substituídos por outras disciplinas como matemática, ciências naturais, ciências sociais, e outras consideradas como disciplinas importantes, mas mesmo assim os professores tem se virado como podem para ela aconteça como ilustra a imagem 4.

Há que abrir a escola para a comunidade, para outras turmas e escolas, para a rua, para o conhecimento local, para o bairro, para os pesquisadores, para a universidade, que crie território de reconhecimento, de pertencimento, de aplicação, de rede de interdependência. Esta é uma relação necessária, é uma gestão democrática, e que traz consigo muitas possibilidades para as comunidades escolares bem como para a sociedade em geral. Para Freire (2013), a escola e a comunidade precisam criar através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construído uma identidade

própria e coletiva, atuando juntos como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando.

A participação da comunidade complementa as atividades escolares pelo apoio aos trabalhos de casa e compensa as carências do apoio familiar. Interessa confirmar, aqui, o papel das associações de moradores e de famílias no provimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos idosos e outros voluntários, incluindo as pessoas com deficiência dentro e fora da escola. (LOPES et al, 2020). Neste contexto, a oficina é um meio que prevê a formação coletiva, momentos de interação e troca de saberes e experiências, é na oficina onde aprendemos a fazer juntos.

Lembro-me da minha primeira oficina realizada no IBC<sup>69</sup> (Instituto Benjamin Constant, centro de referência nacional na área da deficiência visual,) onde tínhamos que escrever o primeiro diário sobre aquele momento. Ali eu percebi que encontrei uma “família” deste lado do mundo, tanto que a palavra família aparece no diário como marco, como forma de “cuidado” que esta pesquisa faz.

A seguir, o meu primeiro diário, da minha primeira oficina que participei no IBC: *Encontro com a Keila<sup>70</sup> em Niterói, e lá vamos nós ao Rio de Janeiro, meu primeiro dia, meu primeiro momento a participar de uma oficina. Entusiasmada, ansiosa, para conhecer o local e as pessoas lá da oficina. O querer perceber, como funciona uma oficina com o grupo Perceber Sem Ver. A todo momento pergunto a Keila, ainda falta muito para chegar, chegamos? A Keila responde “falta um pedacinho ainda Ana”. Pouco depois chegamos ao IBC, e eu curiosa, olhava tudo e todos. Chegamos ao edifício e a Keila foi lá pegar a chave da sala, e ao subirmos encontramos lá na porta a Marilu<sup>71</sup> e o João. A Keila anuncia a nossa chegada e logo vai informando a eles que eu estava lá como nova integrante do grupo e ela abre a porta e os convida a entrar, nisso ela sinaliza onde cada um deixava a sua bolsa para facilitar na saída. A Keila pergunta “podemos sentar no chão em roda”, e eles aceitam, nisso eu e a Keila colocamos os colchonetes no chão e todos sentamo-nos. A Keila fala sobre a minha presença novamente e pede para eu me apresentar, o Júlio logo pergunta, “a Ana é professora também como a Keila?” espantada a Keila responde “ué, eu não sou professora não, mas acrescenta que eu também sou “pesquisadora”*

---

<sup>69</sup>A pesquisa de campo do grupo Perceber Sem Ver era realizada no IBC (Centro de referência nacional na área da deficiência visual).

<sup>70</sup> Nome fictício dada a uma das colegas da pesquisa

<sup>71</sup> Nome fictício dado a um dos participantes da pesquisa

ali. Então eu me apresento “eu sou Ana, de Moçambique, vim para cursar o doutorado, e fico por aqui 4 anos convosco”. Júlio também se apresenta dizendo “Eu sou João, estou no Instituto Benjamim Constant a um ano” ele pede desculpas por não ter estado presente nos últimos encontros, dizendo que havia ido a uma reunião de bolsa continuada. Keila aproveita para falar do tempo que não foram a oficina, pois primeiro foi o feriado e depois a festa do Instituto Benjamim Constant e, ai explica que não havia planejado nada, e como faria para prosseguir sem pistas depois desse tempo? Nesse momento, ouvem se vozes lá de fora e a Keila levanta para tentar perceber o que estava acontecendo. E nesse instante eu continuo com a conversa e pergunto ao Júlio se estava gostando de estar ali, e ele diz “sim eu estou gostando, porque desde que aqui estou aprendi a ser mais livre e as oficinas ajudam muito nessa nossa caminhada”. A Marilu também acaba se apresentando, “eu sou Marilu, e estou aqui nas oficinas, mas gostaria que divulgassem mais estas oficinas, porque não sei se muitas pessoas sabem da sua existência. Nesse momento entra o Dionísio e, é orientado a sentar no colchonete e ao meu lado e a Keila logo avisa-o que estava lá, e eu digo que sou Ana e sou de Moçambique. Damião desata logo com uma chuva de perguntas, a Marilu e o João se juntam a ele “Como é lá? É perto de onde? África? Moçambique é África do Sul? E ai notei a confusão entre continente africano e países africanos, “estranho isso”. Eu fui explicando “Moçambique e África do Sul são países do continente africano, e Moçambique faz fronteira com África do Sul. Estes países ficam a sudoeste de África” e, acrescentando disse ainda que África é um continente e não um país. Nisso, a Keila pactua com eles que iria escrever o diário ali, e que se eles quisessem poderiam também ditar algo para que ela escrevesse. Keila anuncia que levamos vários materiais do nosso armário (conchinhas, bolinhas, durex/plasticina, bambus, copos, bexigas, etc), pois como não havia planejado nada, seria bom planejarmos juntos ali. Em seguida a Keila propõe que eles, experimentem o material e que pensássemos juntos no que fazer com o material que trazíamos. A Keila afirma que eles estão a mais tempo e questiona, “que bagagem eles carregam desses encontros? E vai passando os materiais um por um para o Júlio, Maria e Dionísio. Júlio pega na massinha e diz recordar-se da infância, construindo aviões, bonecos, soldados, naves. Dionísio muito curioso me pergunta “Ana, como são as mulheres lá? Lá tem mulheres mais velhas? Deve ser bonito lá!”. Não foi possível respondê-lo, porque estava rolando conversa também com o Júlio e Maria. Nesse instante chega Daniela. Daniela entra na roda e coloca novos elementos em no material que já trazíamos (café, cheiros, frutas, orégano, cominho,

colar) e eles foram sentindo cada um desses elementos e tentando acertar do que se tratava. Ai Keila pergunta “e a música?” vocês podem pensar na música que combinamos sempre, Júlio logo me pergunta sobre a música típica moçambicana, “como é a música moçambicana? E eu digo “a música típica é a “Marrabenta, música animada”, e lá coloco a música da cantora moçambicana Liloca denominada “Mutxato<sup>72</sup>”. Ali me dei conta, que eu estava casando com uma nova “**família**” no Brasil, emocionei-me. Maria experimenta os bambus, e diz que pensou numa coisa, mas que era segredo, “to planejando uma coisa aqui, mas não posso contar ainda”. Damião vai conversando comigo e com Daniela, e diz adivinha a idade e a cor da pele pela voz da pessoa. Diz que “Ana é negra, na casa dos 30 anos, a Keila é branca e que tem 20 anos e, Daniela é branca e tem 22 anos. Maria Luzia diz que a idade dela é segredo de estado, risos. Keila pergunta, “e João? Damião diz que “Júlio deve ser da minha cor”. João que saber se seria possível descobrir a idade e a cor da pele pela voz da pessoa e, Damião diz isso começou quando ele veio para Instituto Benjamim Constant, que conversava com as pessoas e ficava imaginando, mas depois disse que era um chute também, que é só o João chutar. João diz “mas esses dias eu estava conversando com uma mulher que achei que era mais nova, mas era velha”. Daniela tira a laranja e entrega ao Dionísio e este por sua vez diz “a laranja por sinal é muito doce, dá para saber pelo cheiro. Júlio cheira o morango, e acerta, e pergunta se é de verdade. Daniela o influencia a comer e, ele como até com a folha. Keila remata, vocês estão pensando no que fazer com tudo isso (matérias, música). João fala da música moçambicana, “Claro”. Entendi logo que a música moçambicana marcou aquele encontro, um ritmo diferente e talvez estranho para eles, a moçambicana e a marrabenta<sup>73</sup>, ai me emociono. Nisso, Júlio diz para fazermos algum exercício, dançar com a música moçambicana. Assim, para a próxima oficina, combinamos de dançar de pé, mexer o corpo e ir dizendo o que cada um estaria fazendo, cada um mantendo o seu ritmo. Daniela pergunta sobre os objetos, “usaremos algo?” A Maria propõe o medalhão e os bambus para fazer barulho com eles, ir compondo com o ritmo da música. Daniela pergunta a Dionísio o que ele achava e ele responde que concorda com tudo que a Maria e o Júlio disseram. Dionísio estava inquieto, preocupado com Moçambique. Keila pergunta se há algo que devesse colocar no diário e eles responderam que não. Encerramos, e ao levantar Dionísio me pergunta “Ana você tem

<sup>72</sup> Significa “casamento”, a cantor faz a descrição e a menção do quão é maravilhoso o casamento!

<sup>73</sup> Música típica Moçambicana.

*família aqui no Brasil?” eu digo, “minha família ficou em Moçambique, mas a partir de agora vocês são a minha família também, e ele alegre responde “com todo o prazer”. Ainda na saída a conversa continua, e Keila questiona a Dionísio porque tinha duas bengalas. Damião responde que estava a consertar, mas que a recomendação do Instituto Benjamim Constant é que devemos sempre andar com duas bengalas para o caso de uma quebrar; diz ainda que é orientado a andar com uma bolsa, com pasta de dente, escova, papel higiênico, principalmente quando não está acompanhado. Daniela diz “Espera aí, o acompanhante não vai fazer aparecer uma escova”, ela diz ainda “eu também ando com isso na bolsa, é para higiene mesmo”. Risos...eles se despedem e vão embora. O meu primeiro momento, a minha primeira oficina, a minha primeira experiência, foi muito rica e emocionante. Com ansiedade esperando pela próxima oficina, sinto que fui bem recebida e acolhida com carinho por todos. Sinto-me emocionada e grata por esta oportunidade de estar com eles e construir uma nova “**Família**”. (Diário de campo, Niterói, 2017).*

Nesta oficina há troca de experiências, nela fui invadida por uma emoção enorme, me senti acolhida, vibrei, eu já não cabia mais em mim, pois estava em família, em família sim, pois em minha realidade falar de família não nos referimos apenas a aquela nuclear composta por pessoas que possuem grau de parentesco ou laços afetivos e que vivem na mesma casa ou não. Os nossos ancestrais sempre nos ensinaram que a nossa primeira família na comunidade é o nosso vizinho, pois em situações de emergência ele será a primeira pessoa a te socorrer até que chegue sua família de sangue, que todas as pessoas que nos rodeiam são nossa família independentemente do laço que nos una.

Lembro-me que desde sempre nós tínhamos que chamar de tio ou tia todos os adultos da comunidade, e que eles tem a mesma autoridade que os nossos pais para repreender em caso faça algo de errado. O conceito de família não é universal, ou seja, quando falamos de família a definição varia tribo para tribo ou de cultura para cultura, mas o que aprendemos na escola são definições ocidentais ou europeus que muitas das vezes não nos identificam. Nesse contexto, em minha cultura o conceito de família é muito local ou multisanguíneo, vai muito além do que os laços sangue, seria, portanto, um conjunto de pessoas que vivem na mesma comunidade, de pessoas que convivem conosco e o respeito é mútuo. Se estivermos na mesma comunidade os seus problemas me afetam, eu sou porque tu és “Ubuntu”. Vi ali, a possibilidade de fazer junto, de trocar experiências, trocar saberes entre outros elementos.

Vislumbra-se aqui com as oficinas, uma forma de ler o mundo para pessoas com e sem deficiência, de descobrir-se na existência do próprio mundo, muitas vezes negada aos oprimidos e excluídos desse mesmo mundo. Freire (1989, p.97) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura do mundo”, com isto quer dizer que o apoio na realidade vivida é base para qualquer construção de conhecimento. Silva (2013) sustenta ainda que, o significado atribuído à existência adquire sentido dentro de um determinado jogo de verdades próprio de cada contexto espaço-sócio-temporal.

A maior parte das pessoas com deficiência em Moçambique moram na zona rural, nisso, há de se repensar o quanto as oficinas podem ser muito úteis para redesenhar esse espaço, trazendo o rural para a escola, trazendo o conhecimento local que essas pessoas possuem, pois as oficinas possibilitam a articulação entre a teoria e a prática. Então trazer essas pessoas da zona rural ou levar a zona escola rural, enriqueceria em grande parte essa prática. Esta estratégia educativa cria um espaço de compartilhamento, troca de experiências e de conhecimentos entre intervenientes. Trazer a comunidade para a escola e vice versa, usando a oficina ajuda a compor e a partilhar experiências, proporciona e firma a relação de interdependência entre o humano e não humano, uma relação necessária, pois vai produzir deslocamentos, colocar questões, evidenciar negociações ao compor relações com os não humanos presentes no espaço.

A mais valia das oficinas pedagógicas é poder proporcionar a espontaneidade cognitiva, uma característica específica de natureza humana, pois certas ações são realizadas com pequenas ou grandes conexões sem, no entanto, saber descrever com precisão como são realizadas (ASSANE, 2017). Nisso, Haraway (2008) apud Kaufman (2016) refere que, ao invés de parrear autonomia com independência (fazer sozinho), podemos parrear com “interdependência” – quanto mais pessoas/objetos nós dependemos, mais autônomos ficamos, ela nos sugere compreender que o corpo é tecido nesse movimento de fazer conexões. São essas conexões que os alunos com deficiência precisam para serem autônomos. Percebemos que os objetos nas oficinas estimulam a parte cognitiva das crianças, criam mais interesse na sala de aula, proporcionam mais concentração, atenção e o raciocínio lógico é melhorado.

Outra ideia importante a ser repensada é a de que ser autônomo é um estado permanente – uma vez conquistada a autonomia seremos autônomos sempre (ibidem). Essa prática faz aparecer nas conexões, os elementos que se ligam para compor novos modos de viver (CONTI, 2015). Essas conexões que permitem realizar essas ações são

as suas experiências. É a partir delas que são levadas as respostas ou possibilidades de respostas para determinados problemas validando os saberes existentes ou resignificando a partir de novas formas de ver o cotidiano.

A oficina como prática ou dispositivo de inclusão é uma ferramenta poderosa para a inclusão de pessoas com deficiência na medida em que é um instrumento que faz visibilizar novos modos de ver o mundo, cria interesse nos participantes, proporciona a liberdade para criar, ou seja, é um espaço de criação, dá a possibilidade de ter contato direto com as coisas, é uma ferramenta de produção de conhecimentos, cria mais vínculo entre os alunos e professores, é um lugar de troca de experiências de aprendizagem.

Vigotsky (1989) diz que a capacidade de realizar tarefas já superadas e que não mais requerem ajuda de outro sujeito é denominada de *Nível de Desenvolvimento real*, já o nível que de desenvolvimento que ainda precisa ser alcançado, ele nomeou de *Nível de Desenvolvimento Potencial*. Neste contexto, podemos compreender que o desenvolvimento potencial identifica a possibilidade de dar novas informações ou dificuldades à criança. Nisso, a partir do que ela já sabe (real) e o que ela deve saber (potencial ou ideal), existe aquilo que é conhecido como *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), que são os conhecimentos que o indivíduo precisa atingir e que dependem da intersecção do seu professor no contexto escolar. Para Vigotsky (1989, p.71), a zona de desenvolvimento proximal seria

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos, ou em colaboração com pares mais capazes.

Nisso, as oficinas são dinâmicas, e envolvem os participantes em atividades práticas, fomentam a reflexão. Nelas há transmissão e aquisição de informações de maneira mais socializada, promovem trabalho em equipa e geram a construção de um saber coletivo. Elas ainda promovem a socialização com os colegas e professores, maior desenvolvimento intelectual, maior participação nas atividades, melhora nas habilidades motoras, melhora na autoestima e satisfação em contribuir com meio ambiente, na formação e valores e atitudes. Há que reinventar para que os alunos e a comunidades se implique e caminhem no mesmo objetivo, educando o homem capaz de responder as demandas da nação.

## 4.2 ADAPTANDO PROGRAMAS CURRICULARES, UMA PRÁTICA PARA A INCLUSÃO

Estamos vislumbrando, a partir das observações feitas no campo, que a adaptação dos programas curriculares de ensino é adotada como prática para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique. Nisto, o currículo, que é desenhado a nível macro, contempla para além de princípios, normas ou programas de ensino para cada disciplina lecionada nas escolas. Estaríamos neste contexto falando de uma educação maior. Gallo (2002) secunda dizendo que educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos.

Portanto, olhando para a situação de inclusão em Moçambique, o setor da educação é um dos que mais sofre com políticas economicistas, excludentes e que matam a iniciativa do trabalho docente. Isso porque as elites econômicas é que são responsáveis em ditar as regras do jogo em todas as esferas sociais de um determinado país. Entendemos que o currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído, pois, conforme Veiga (2002, p.7) “a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Trazemos aqui, no entanto, a questão da educação menor que norteia o nosso discurso, pois para Gallo (2002), a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um, ela age exatamente nas brechas, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, faz emergir possibilidades que escapam a qualquer controle. Vemos na prática de adaptação curricular uma luz, uma realidade, uma experiência que funciona quando aplicada a alunos com e sem deficiência, olhamos esta prática como elemento de fuga, pois com ela é possível se fazer uma melhor aproximação entre os diferentes saberes, através da busca incessante e inconformada dos conhecimentos.

A proposta para essa articulação vem das demandas que as professoras têm enfrentado nas escolas inclusivas e que elas traduzem dizendo: *olha, este é um tema que já discutimos várias vezes e em várias situações, “como adaptar o currículo em relação a situação que nós nos encontramos aqui por exemplo, neste momento cabe ao professor adaptar a informação o conteúdo que tem para cada tipo de deficiência em sala de aula. Por exemplo, eu como professora de Português, tenho um texto longo de*

*mais ou menos uns 20 parágrafos, tenho que fazer o possível de antes de ir a sala de aulas ter o texto normal dos 20 parágrafos para os alunos sem deficiência e no mesmo texto tenho que fazer o sistema de resumo do texto para que aqueles outros alunos com deficiência perceberem o texto com base nas suas possibilidades. É isso, nós vamos adaptando o currículo, mas adaptamo-lo dentro da sala de aulas. Nós já colocamos essas questões, o porquê não se faz um programa específico para algumas deficiências, só que também aí vem um outro ponto, “será que fazendo um programa específico para as deficiências estaremos fazendo inclusão?”. Eu acho que não, isso já não será inclusão porque já estaremos diferenciando as massas, porque uns precisam disto e outros daquilo. Quando nós trabalhamos com a inclusão, implica um pouco de sacrifícios por parte das pessoas que querem fazer com que a educação seja igual e do mesmo nível para todos, isso cabe a nós como professores tentar adequar esses conteúdos em sala de aulas, sentar e ver que este meu aluno por exemplo o 250/3 não irá conseguir resolver, mas 25/5 ele capaz de fazer e ele, irá perceber que a intenção ali é a divisão e isso já seria um passo dado. (Trecho de conversa com as professoras Márcia, Pércia e Leonor, 2019)*

Como se pode perceber, a diversificação dos exercícios e atividades em sala de aula é uma forma de suprir os programas trazidos no currículo que não contemplam as pessoas com deficiência tendo em conta aquelas particularidades de que nós falamos anteriormente, e, isso implica o reajuste diário por parte das professoras em seus planos de aula. Aqui notamos que não apenas é um espaço de aprendizagem, mas também de pesquisa e de formação continuada dessas professoras. As professoras têm que se reinventar e reinventar práticas para que a inclusão aconteça duma ou de outra maneira. Dessa forma, a adaptação dos programas está estritamente ligada à planificação diária das aulas e que, essa é uma prática que é aplicada cotidianamente pelas fazedoras da inclusão naquelas escolas.

Arriscamos em afirmar que esta é uma outra possibilidade de organização e abordagem dos conteúdos quer seja a disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, é sim uma abordagem que vai abranger um pouco das abordagens curriculares existentes. A educação menor, segundo Gallo (2002), cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos.

Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistências. Nisso,

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade, não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2002, p.175)

Quando pensamos em adaptações curriculares, vamos pensar em habilidades diferentes. Temos que conhecer as habilidades dos nossos alunos e quais habilidades eles precisam desenvolver e para isso o professor precisa ter domínio do conteúdo. O professor em sala de aula tem que conhecer e compreender o seu aluno no que se refere as suas habilidades específicas, particularidades. Por isso mesmo a adaptação tem que ser objetiva e concreta. Herman (2007, p.98) justifica dizendo que

Assim como a construção do currículo é um desafio constante, também é percurso da implementação das adaptações curriculares, onde o professor vai perceber que este caminho é feito a medida que as adaptações são implementadas e que deve ser progressiva e cuidadosamente aberto. As vezes o terreno, o ambiente escolar não é muito permissivo, frequentemente é trilhado solitariamente em seu início, mas rapidamente consegue companheiras para a jornada, desejando-se a verdadeira inclusão, no entanto as adaptações são indispensáveis.

Em uma das incursões pelo campo de pesquisa “*A professora escreve os exercícios no quadro e pede a um menino sem deficiência e a um com deficiência auditiva para ir resolver os exercícios no quadro, enquanto eles resolviam, ela se concentra no aluno com deficiência visual, dita um outro exercício similar, mas não tão complexo quanto o outro, e o com deficiência visual se concentra também na realização daquela tarefa na máquina braile. Quando solta o com deficiência visual, ela vai até aos com deficiência intelectual e o de síndrome de down e escreve outros exercícios diferenciados nos cadernos para que eles pudessem resolver. Assim foi diversificando os exercícios de acordo com cada tipo de deficiência, atendendo cada aluno em seu momento (adaptação dos conteúdos)*” (Trecho de diário de campo, Nampula, 2019).

Assim, o professor não seria necessariamente aquele que anunciaria a possibilidade do novo, mas aquele que procura viver situações e dentro delas produzir possibilidades de novo (GALLO, 2002). No entanto, essas fazedoras de inclusão não são heroínas solitárias, elas também precisam de conexões, de redes, de materiais, de comunidades para agir, ou seja, é um modo de dizer que é na prática em meio de tais conexões, que a inclusão se dá. É preciso, pois, mais conexões. A adaptação tem como

principal objetivo de permitir o aluno se relacionar com as atividades sem precisar de auxílio. Essas adaptações envolvem criação de novos materiais, avaliações diferenciadas, adaptação de materiais, alterações nos conteúdos e muito mais. E isso demanda tempo e materiais diversificados.

#### 4.3 APRENDENDO COM O OUTRO, UM OUTRO ESTILO DE MEDIAÇÃO

Uma outra prática que não é privilegiada, mas que é usual no Brasil e que se deve levar em conta no processo de inclusão é a mediação, ou a existência de um “auxiliar” em sala de aulas para os alunos com deficiência. Mediador é um profissional de pedagogia ou psicologia que realiza intervenções com a criança dentro da sala de aula. Ao falar da mediação escolar, as professoras sempre insinuaram que não tinham professores auxiliares ou mediadores em sala de aula. Em uma das conversas uma das professoras, relata o seguinte: *na minha opinião não é fácil lidar com por exemplo três tipos de deficiência em uma mesma turma sem um outro professor para ajudar, nós claro traçamos objetivos para cada aula, fazemos o possível para que cada aluno alcance os objetivos traçados, mas a verdade é que nem todos irão atingir os objetivos ao mesmo tempo...* (Trecho do relato da professora Márcia, 2019).

A partir dos encontros e das conversas com as professoras, decidi descobrir outras formas de prestar auxílio aos alunos com deficiência em sala de aula que não fosse necessariamente a existência da figura profissional do mediador. Para isso tive que participar em encontros com as professoras, em aulas, para poder ter sucesso no que buscava e entender o aluno acompanhado a partir de suas características singulares. Com isso, percebi que a mediação não implica especificamente a presença de um mediador, ela pode acontecer de várias formas, sem que seja necessariamente preciso a presença da figura do mediador.

Kaufman (2017, p.115) afirma que “não existe um único formato de mediação ou um manual que se possa seguir com todos os alunos. Cada mediação se organiza localmente, no encontro com a escola, com o aluno e sua família.” Nisso, Latour (2012, p.65) reforça dizendo o seguinte: “um mediador, apesar de sua aparência simples, pode se revelar *complexo* e arrastar-nos em muitas direções que modificarão os relatos contraditórios atribuídos a seu papel”.

Ter estado naquele espaço dos Encontros de Mediação e Inclusão me fez pensar e repensar sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas públicas moçambicanas. Aprendi bastante ouvindo e discutindo sobre a forma como se tem feito o processo de mediação na inclusão das crianças acompanhadas pelas meninas (porque apenas mulheres fazem parte do EMI) do grupo. É de salientar que este processo de mediação ainda não foi implementado em meu país e isso torna este processo como algo novo e inovador.

Nos encontros de mediação e inclusão<sup>74</sup> em Ipanema, no ano de 2018/2019, que aconteciam às quartas feiras, das 19:00h às 20:30h, tive o privilégio de entender que não há uma única forma de mediação, ou uma receita única que se possa seguir com todos os alunos. Cada mediação depende de cada aluno acompanhado, da escola onde este está inserido, de suas parcerias e da família. Cada aluno é um aluno, mesmo tendo alunos com o mesmo “diagnóstico”, cada aluno tem um modo particular de agir, porque cada um tem sua história de vida e cada um chegou a aquele estado por diferentes motivos. Com isso queremos afirmar que cada mediação é uma mediação e há algumas pistas que podem circular de uma prática a outra, onde na supervisão em grupo do EMI, há uma sensibilidade a ser formada para atuar com a inclusão, um certo manejo a ser aprendido de caso em caso, de situação em situação, ainda que jamais seja possível “aplicar” um protocolo pronto de um caso para outro. Embora a priori não trouxesse nenhuma bagagem de conhecimento sobre a mediação escolar, este foi um espaço de muito aprendizado e troca.

No Brasil, o mediador em sala de aula acompanha a criança durante o dia letivo, serve como intermediário entre a criança e as situações vividas na escola por ela, auxilia o professor em sala de aula, no recreio, no lanche, isso dependendo da demanda que faz com relação às dificuldades da criança. Este profissional pode ser contratado pela família ou pela escola. Para mim, é uma conquista, para a minha prática docente futuramente.

Na nossa opinião, esta é uma prática ainda a ser discutida na formação docente, pois ela já acontece de várias formas nas escolas, sem que se tenha esta figura profissional de mediador. Para ilustrar esse tipo de mediação, sem a presença dessa figura profissional, trazemos aqui um diário de campo feito através da observação:

---

<sup>74</sup> Encontros de mediação e inclusão (Criação de estratégias e ferramentas para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem), que aconteciam em Ipanema, supervisionados por Nira Kaufaman. Disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/about/>. Acesso em: 22 de Maio de 2020

*Outro dia, outro amanhecer, chego novamente ao CREI e desta vez fui conduzida a turma da 2ª classe da professora Lúcia. Cheguei a tempo, a professora me recebe e pede para eu entrar na sala de aula. Os alunos cumprimentam e ela faz as devidas apresentações. Esta foi minha professora e agora veio cá para nos conhecer e saber como nós trabalhamos, concordam? Elas respondem “Sim”, mas podemos perguntar algumas coisas a ela? Eu respondo que sim. Professora: Você fala a língua de sinais? Eu desesperei-me, respirei fundo e respondi, não falo não, mas espero que vocês me ensinem.... Elas eufóricas respondem, mas como não sabe se foi professora da nossa professora, mas tudo bem, nós iremos ensinar-te sem problema ok!. Eu agradeço, obrigada meninos, irei aprender tudinho! A professora orienta-os para que se sentem e, em seguida anuncia o tema da aula e escreve no quadro, era disciplina de Português. “Meios de comunicação”, este era o tema da aula. A professora pergunta aos alunos: “quais são os meios de comunicação que vocês conhecem?”. Enquanto falava em português, fazia a língua de sinais em simultâneo, pois na turma onde ela trabalha tem mais alunos com deficiência auditiva”. Notei um aspecto nesse momento, meio desencorajador assim posso dizer, pois em alguns momentos do decurso da aula a professora esquecia fazer a língua de sinais o que impedia certamente que os alunos com deficiência auditiva acompanhassem na totalidade a aula... **“ai entra em questão ou a necessidade do professor auxiliar/mediador”**... Ao fazer a questão um dos alunos sem deficiência responde: a televisão é um meio de comunicação professora. Ele fala, mas não faz os gestos da língua de sinais, quem o faz são os alunos sem deficiência... a professora logo questiona a ele, qual é o sinal de televisão em língua de sinais?.. Ele logo gesticula para os colegas, e os outros alunos sem deficiência iam explicando também aos com deficiência auditiva.... A professora também ia falando e explicando usando a língua de sinais e o português, e foi introduzindo pequenas brincadeiras na classe para que as crianças interagissem entre elas... as brincadeiras sempre feitas entre os alunos com e sem deficiência. A aula estava muito animada interessante, alegre, convidativa, criativa, estimulante. Fiquei muito entusiasmada por ver que as crianças sem deficiência também aprendem o braile e a língua de sinais. A professora chamou novamente um aluno com e o outro sem deficiência auditiva para frente da classe, pediu para que estes simulassem uma chamada telefônica, um convidando o outro para ir ao parque. O sem deficiência conseguiu convidar o outro com deficiência para irem ao parquinho corretamente. O que pude depreender naquele momento é que as crianças aprendem juntas, trocam experiências pois, aprendem a língua de sinais ou o*

*braille em sala de aula ainda nas classes iniciais. Isso para mim é muito bom e importante porque elas aprendem a se comunicar com os outros sem a necessidade de um professor auxiliar, elas ensinam-se entre elas. A aula continuou, as crianças iam dizendo como elas se comunicam com os pais quando não estão perto deles.... Já no final, os alunos saíram e lá fora um deles pergunta, professora você aprendeu alguma coisa hoje? Eu digo: sim aprendi, alguns meios de comunicação e outros sinais importantes como por exemplo: o sinal de bom dia, de repetição, de compreensão, o de Trabalho para Casa e outros.... Ela, grita viva, nós também já podemos ser professores e fugiu dali. Um aprendizado e tanto. Há um ditado que diz o seguinte, nós aprendemos todos os dias das nossas vidas, não importa com quem seja, criança aprende com os adultos, adulto aprende com crianças, crianças aprendem entre elas e os adultos aprendem também com os adultos. (Trecho de diário de campo, Nampula, 2019).*

Em Moçambique ainda não está instituída a mediação ou a figura do mediador formalmente no processo de inclusão de pessoas com deficiência, ou seja, ainda não foi implementado oficialmente e isso, torna esta prática algo novo e inovador. Contudo, das observações feitas no campo permitiram vislumbrar alguns estilos de mediação naquelas escolas: aluno ensinando outro aluno, aluno aprendendo com outro aluno e professor acompanhando aluno na sua diversidade. Isso implica que a mediação não só é feita na figura presente deste profissional, significa que o professor em sala de aula também pode ser mediador, usando da sutileza para articular as demandas do aluno, pois o mediador deve articular-se, de modo a acompanhar o aluno em todos os momentos na escola, dentro da sala ou fora dela. O mediador deve ser capaz de eleger e criar intervenções com base no que é disposto no momento, no local, no que o aluno precisa e pode desenvolver naquele momento (KAUFMAN, 2016). O “mediador” não pode ser e nem pode ficar como “babá”, em algum momento ele deve soltar/aliviar o aluno acompanhado para que este possa ganhar mais autonomia, pois isso pode criar algumas limitações nele.

Partindo do exposto, podemos concluir que são vários os critérios, conhecimentos, estratégias que se podem eleger para criar intervenções com esses alunos, pois a inclusão escolar pressupõe a diferença como parte integrante do cotidiano das salas de aula e da escola e cabe a nós como fazedores dessas práticas incluí-los apostando nas estratégias diferenciadas. O EMI trouxe sopros e ar, aberturas, construções, desconstruções, onde pude experimentar ramificações, deslocamentos, entrelaçamentos, redes e conexões, pois vislumbrara uma forma de intervir ou de

acompanhar pessoas com deficiência nas escolas regulares de Nampula-Moçambique. Confesso que foi tanta informação de uma vez só, mas que levou este corpo que está entre “dois” mundos a ganhar um sopro de vida. Aqui, no entanto, abre-se mão de um ser único mediador do aluno com deficiência na escola, e propõe-se a existência de diversidade de mediadores.

A nossa proposta não é para que a figura do mediador escolar não exista ou deixe de existir, mas que se vislumbrem outras formas de mediação que caminhem no sentido de ampliar as conexões do aluno na escola e da escola com esse aluno, de modo que a exercício de *mediar* possa se diluir entre muitas possibilidades. Como diz Celeste (2014), tomarmos a mediação como ação e não função. Afirmo ela ainda que:

Mediação é encontro; mediação é ampliação de conhecimento; mediação é ir ao encontro do repertório cultural e dos interesses do outro; mediação é conectar conteúdos e interesses; mediação é ir além dos conteúdos; mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar; mediação é diálogo, conversação; mediação é provocação; mediação é atitude do professor. Assim mediação (...) é estar entre muitos. (CELESTE, 2012, p.544).

Assim, defendemos a ideia de que para incluir é preciso mover o coletivo. Esse processo demanda trabalho, como mudanças na logística da escola, no tempo e no espaço, no currículo e acima de tudo nas relações. Entendemos ainda que a inclusão desses alunos só será possível com a participação de todos os atores que ocupam o espaço escolar. Por isso, ocupar apenas um lugar ao lado do aluno com deficiência ou em situação de inclusão torna o *mediador* vulnerável a ser também excluído, reforçando também a exclusão do aluno.

Existem, no entanto, fragilidades e potencialidades nestas práticas, que merecem ser trazidas aqui na roda. Em termos de fragilidades, encontramos a questão “tempo”, que é uma das demandas para a efetivação dessas práticas, pois elas consomem muito tempo e o tempo regulamentado na escola é insuficiente; as professoras explicam essa demanda dizendo que *não é possível em 45 minutos conseguirmos atingir um objetivo na totalidade, apesar das adaptações que a gente faz em cada classe-turma específica* (Trecho de conversa com as professoras em ambas as escolas). A outra a questão é a dos “materiais”, pois para que estas práticas sejam efetivadas necessita-se de materiais diversificados, que apesar de os professores e alunos fabricarem alguns não tem sido suficientes. A fraca comunicação entre escola-comunidade, que ajudaria bastante nas oficinas também é uma das fragilidades. Demandam muito esforço por parte dos professores, e isso pode prejudicar a efetivação destas.

Em termos de potencialidades, elas são o gancho importante para manutenção do aluno com deficiência na escola em particular na sala de aula; potencializam a aprendizagem dos alunos; garantem que cada aluno tenha a possibilidade de evoluir através do seu aprendizado a partir daquilo que sabe, dentro do seu nível de entendimento; estimulam as habilidades e competências dos alunos independentemente das suas características individuais e desenvolvem sua autonomia; promovem a socialização, preparando-os para a inclusão social; estimulam a cooperação entre os alunos e professores; habilitam os professores nas suas atividades do cotidiano escolar.

Encontro nestas práticas e aprendo a partilhar pelo caminho do “*esperançar*” enunciada por de Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Esperança” onde a palavra ou verbo *esperança(r)* é ação. Nas aulas<sup>75</sup> com a professora Luiza Oliveira, percebi em nossas discussões e leituras que

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é espera.... *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 2014, p.67).

Guardamos a esperança de que hoje, amanhã, e depois, teremos dias melhores, iluminados e mais suaves. *Esperança* do verbo *esperançar* porque tem pessoas que *esperança* do verbo *esperar*. Nesse *esperançar* que é necessário ação, de ir a luta, de construir, de poder transformar a realidade imaginária em concreta, articular o sonho e a realidade, visibilizando as experiências para além das relações individuais, mas também do coletivo.

---

<sup>75</sup> Disciplina de Psicologia Práxis com Paulo Freire, lecionada pela professor Luiza Oliveira (Professora no curso de psicologia da UFF), em 2018, na UFF, no PPG em Psicologia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No culminar deste processo de pesquisa, que se fez um estudo sobre as práticas na inclusão de pessoas com deficiência em escolas comuns de Nampula-Moçambique, tendo em conta a questão aludida pelas professoras, sobre a falta de formação inicial ou básica na área de inclusão permite-nos afirmar que há caminhos que as professoras estão re-inventando para que a inclusão aconteça. Mas para isso, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum depende em grande parte da mudança de valores da nossa sociedade, precisando assim de um novo paradigma, como a reflexão aberta entre professores, alunos, diretores, família e comunidade. Deste modo, avançadas as análises, podemos concluir que o ato de incluir não pode significar simplesmente matricular no ensino regular as pessoas com deficiência, mas assegurar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sabemos que a escola não pode tudo, mas pode mais, pode acolher as diferenças, é possível fazer uma pedagogia que não tenha medo do diferente. Precisa-se de uma pedagogia que seja uma nova forma de relacionar o conhecimento com os alunos, os seus pais, com a comunidade, com os fracassos, com os fins deles e que produza outros tipos de humanos, menos dóceis e disciplinados. A forma como nós vamos tratar as questões da deficiência ou as pessoas com deficiência vai refletir no que somos ou em quem somos. As experiências que tive no Brasil muniram-me de ferramentas para o meu trabalho como professora em Moçambique, na medida em que os conceitos e a teoria se transformaram em prática cotidiana, através da participação em várias atividades realizadas, na relação com outras pesquisadoras e companheiras.

Falar da deficiência em Moçambique é algo um tanto quanto complexo, pois envolve dois mundos distintos, o da ciência e o mundo espiritual. Em minha cultura os fenômenos sócio-espirituais são muito fortes para o desenvolvimento da personalidade. A cultura está em todos os aspectos e momentos relacionados à nossa vida, desde que nascemos até a morte. Esse aspecto influencia também nas concepções que se tem sobre as causas da deficiência, onde esta aparece uma intervenção divina para punir os vícios ou os hábitos imorais dos pais; uma desavença entre inimigos vingados pelo recurso à magia negra e uma maldição de origem mística. Nisso, a opressão e exclusão das pessoas com deficiência prevalece em triplo em sentido em Moçambique.

Olhando dentro da família, por exemplo, quando temos meninas e meninos com deficiência, se há alguma oportunidade, os primeiros a beneficiar são os rapazes. E só

depois é que é a rapariga. Ou seja, esta situação começa dentro da família. Saindo do círculo familiar, encontramos um cenário em que as mulheres estão em desvantagem em relação aos homens mesmo que tenham o mesmo tipo de deficiência. Mas, tudo isso parte da educação que recebemos, onde as pessoas são ensinadas a pensar que o homem tem mais capacidade do que a mulher e tudo o que vem a seguir a isso é a réplica dessa falsa premissa. Aqui notamos como aparece no texto a deficientização de gênero e isso é capacitismo.

Existem crianças com deficiência, que desde a sua nascença são submetidas a rituais de cura, de purificação ou ainda de proteção até a adolescência ou mesmo até a fase adulta e por vezes ficam sem frequentar a escola, isso porque a família busca resposta do porquê daquela deficiência e posterior “cura” o que complica mais o sistema educacional. Essas pessoas ficam dias, semanas, meses, anos, atrás dessa “cura, proteção, purificação”, que acabam prejudicando a frequência das pessoas com deficiência na escola. Há uma necessidade urgente de compor o tradicional e a escola, como forma de garantir a manutenção das pessoas com deficiência na escola. Na nossa opinião, algumas estratégias que podem ajudar a mesclar o tradicional e a escola como forma de manter as crianças com deficiência nela é, em primeiro lugar, a questão da conscientização das famílias ou da sociedade em geral sobre a necessidade da pessoa com deficiência estar e permanecer na escola para que ela consiga ser autônoma.

A conscientização é parte efetiva das relações dos seres humanos entre si e do ser humano com o mundo. Freire (2014) afirma ainda que o homem, e somente o homem, é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”, de travar relações incorpóreas criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura; o diálogo e a disseminação de informação são também a melhor maneira de lidar com a falta de conhecimento em relação à deficiência, a conversa com os líderes comunitários e a escola por forma a organizar períodos práticos (nas férias, por exemplo) de acordo com o calendário escolar para que essas famílias tenham tempo de levar as crianças para os rituais; envolver a comunidade na escola de formas diversas, organizar reuniões ou encontros com essas comunidades para explicar a relevância da pessoa com deficiência estar na escola, trazendo questões no âmbito da deficiência e discriminação e os efeitos que essa discriminação pode trazer para essas pessoas.

Há grande esforço a ser feito para que a inclusão aconteça, mas percebemos que em Moçambique existe uma fraca política e falta de uma legislação própria que seja para a educação inclusiva, pois ela apoia-se com a Constituição da República, Plano Estratégico, Plano Curricular, Sistema Nacional de Educação para a sua materialização. E isso, acaba influenciando negativamente na efetivação da inclusão, pois nisso nota-se a falta de mecanismos de acesso a educação de pessoas com deficiência no ensino comum, apesar desta ser obrigatória e gratuita; a formação básica e contínua dos professores na área de inclusão, o que prejudica em grande parte a prática pedagógica destes para a efetivação da inclusão; a falta de orientações claras e objetivas sobre a estrutura e modelos deste processo; escassez de serviços e processos de apoios especializados à escola inclusiva entre outros aspetos. Este conjunto de aspectos merecerem atenção, podendo-se efetivá-las através de ações práticas e concretas por parte do Governo e da sociedade em geral.

Notamos ainda pelas escolas onde passamos um número reduzido de crianças com deficiência, ou seja, o número de alunos com deficiência absorvido pelo sistema é muito reduzido. Isso pode dever-se a questões culturais, ou mesmo pela insuficiência de apoios e serviços especializados para o fluxo de escolarização de alunos com deficiência em particular. Nesse contexto, o professor precisa aprimorar e agregar novos conhecimentos, trocar informações e experiências com outros intervenientes (outros professores, coordenadores, comunidade, aluno) por forma que este assuma um compromisso com a inclusão, com a educação, e que se coloque disposto a aprender, a caminhar, acertar e contribuir para o processo de inclusão.

No discurso sobre a formação dos professores, Nhapuala (2014) explica que neste debate incide do reconhecimento de que a preparação de professores em Moçambique não permite uma pronta atuação/intervenção em face de inclusão a julgar pelas condições de formação, recursos, e o divórcio declarado entre a carga horária (tempo) e a natureza de algumas particularidades dos alunos, como é o caso de alunos altas habilidades. Matemulane (2015) por sua vez, faz menção à diferenciação na prática pedagógica, mencionando que a qualidade das ações nesta causa não descarta uma formação séria de especialistas nas áreas da deficiência, com mais horas de estudo e práticas aprofundadas sobre as particularidades dos alunos.

No entanto, as políticas educacionais no contexto moçambicano caracterizam-se pela ampliação de oportunidades de acesso à escolarização obrigatória. Para efetivação dessa obrigatoriedade, o ensino fundamental é gratuito, ou seja, da 1ª a 7ª série do

ensino é obrigatório e gratuito. Apesar das propostas e esforços realizados, há evidências de contradições entre as políticas propostas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis, que definham a consolidação das “políticas de inclusão” no sistema educacional moçambicano (CHAMBAL, 2011).

Contudo, no sistema comum de ensino, no que se refere às crianças com deficiência em “situação de inclusão” e as escolas que promovem a sua inclusão, pelo que pudemos perceber através das conversas com os vários intervenientes educacionais comprometidos com a inclusão e com a análise documental, é que a implantação das “políticas de educação inclusiva” em Moçambique e em Nampula, em particular na atualidade ainda continua longe da satisfação da real demanda crescente e de corresponder à qualidade de aprendizagem no atendimento de alunos com deficiência na escola comum. Isso afeta diretamente o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, pois para que esta seja efetiva é necessário que realizem propostas educativas que sejam inclusivas.

Percebemos ainda que são escassas as pesquisas ligadas a área da deficiência neste contexto. Há necessidade de realizar mais pesquisas, pois elas podem desempenhar um papel fundamental e importante no desenvolvimento de estratégias e práticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum, podem ajudar no fomento para a formação de professores e na produção de materiais para inclusão.

A pesquisa evidenciou também que a maior parte das escolas comuns em Nampula comprometidas com a inclusão não possui infra-estrutura adequada para responder a demanda das pessoas com deficiência; há escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar a inclusão, e, isso limita o processo de inclusão.

Algumas transformações são necessárias em termos de infra-estruturas, currículo, formação contínua dos professores, flexibilização dos programas curriculares para poder atender de forma inclusiva os alunos com deficiência. Na realidade moçambicana certamente existem causas várias, quando se trata de examinar as causas da deficiência, como a maldição, o destino, a má sorte, ou simplesmente o azar. Isso em algum momento acaba influenciando também na relação entre a comunidade, família e escola, e esses temendo discriminação destes por parte dos colegas e professores não levam as crianças com deficiência para a escola. Precisa-se reinventar nas práticas de acessibilidade para que daí se possa criar um comum, para que possa haver participação ativa de todos os intervenientes nesse processo de inclusão.

Esforços a nível do governo e a nível das instituições comprometidas com a inclusão escolar de pessoas com deficiência estão sendo desenvolvidos por forma a tornar a inclusão mais efetiva. O fato dessas crianças terem algum tipo de deficiência, a baixa cobertura da rede escolar, a pouca valorização da escola por algumas famílias, as limitações de natureza financeira para responder aos custos de educar uma criança ou, ainda, a frágil implementação da educação inclusiva, a falta de professores devidamente preparados para atender alunos com deficiência, influencia bastante para evasão escolar. Contudo, podemos afirmar que a inclusão hoje tem vindo a suscitar mudanças positivas e dinamizadoras na prática pedagógica, pois se verifica, por um lado, uma crescente evolução no que se refere à divulgação deste processo, através de vários órgãos de comunicação, incentivando a efetividade deste processo humanista, que acaba criando bases para uma convivência baseada na igualdade, no afeto e na prosperidade das pessoas com deficiência na sociedade.

Conforme o exposto durante o texto, Moçambique introduziu a educação inclusiva em 1998 e desde esse período é possível assinalar alguns progressos em relação à inclusão, ainda que de forma tímida, pois a implementação da educação inclusiva ainda está longe de responder aos pressupostos filosóficos e práticos de base, e neste sentido a educação inclusiva ainda carece de melhorias substanciais de modo a responder de forma apropriada às necessidades de aprendizagem face as particularidades dos alunos com deficiência (CHAMBAL 2012; CHIZIANE, 2009; COSSING, 2012; MANGUMBULE, 2011; MAPOSSE, 2007).

Contudo, fizemos menção, ao longo do texto, sobre alguns dos desafios do sistema educativo moçambicano neste campo, como é o caso da melhor qualificação dos professores e da necessidade de desenvolvimento de uma legislação que oriente e dê suporte a sua implementação entre outros fatores. Esses esforços a nível do governo vem com a criação ao abrigo do Diploma Ministerial N° 191/2011, de 25 de Julho de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI's) em três regiões provinciais do país, localizados, um na província de Gaza - Região Sul (CREI Samora Machel), outro na província de Tete – Região Central (CREI de Tete), e o terceiro na província de Nampula – Região Norte (CREI Josina Machel), para lecionarem os níveis Primário e Secundário.

O CREI é uma instituição multifuncional que leciona da 1ª a 12ª série do Sistema Nacional de Educação (SNE), com programas de formação profissional direcionados, serviços de diagnóstico e orientação, produção de material didático

específico, capacitação de professores em exercício para diferentes níveis de ensino na área de educação inclusiva, realização de pesquisa na área da deficiência, promoção de troca de experiência com outras instituições de ensino, monitoria de desenvolvimento da educação inclusiva nas unidades de apoio pedagógico da área da sua abrangência. Há necessidade de expandir os centros em todo o país, pois esses três não são suficientes, não conseguem absorver todas as crianças com deficiência no sistema de ensino e também não conseguem dar apoio efetivo em outras escolas regulares.

Notamos com a pesquisa que apesar da falta de formação básica em matéria de inclusão, as professoras tem se esmerado para efetivar esse processo de crianças com deficiência na escola comum, na medida em que tem feito o “possível” e o “impossível” dentro das suas condições da sua prática pedagógica, fazendo adaptações nos programas curriculares, usando a oficina como recurso de inclusão, a mediação entre colegas de turma, o cuidado, entre outras práticas. Essas práticas estão surtindo efeito no processo de inclusão nas escolas regulares de Nampula, apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras. Importa salientar que para ocorrer a aprendizagem nos alunos com e sem deficiência é necessário que o professor crie condições que lhes estimulem.

A aprendizagem é condicionada por muitas variáveis individuais, o que significa que cada pessoa tem o seu estilo de aprendizagem e isso exige do professor uma variedade nas atividades e nas modalidades de aprendizagem assim como nos estilos de ensino de forma a responder às necessidades de todos os alunos em momentos diversos. Contudo, cabe ao estado providenciar educação para todos, como defende a Constituição da República de Moçambique. Nisso, as escolas e os professores devem estar mais bem preparados para receberem e para promoverem as aprendizagens significativas dos alunos com e sem deficiência. A propósito disso Turbull e Turbull (1986) citados por Lopes (2013) afirmam que já não é o aluno que tem de se adaptar à escola, mas a escola que tem de se adaptar ao aluno. Este é um princípio pertinente quando falamos de um aluno com deficiência. Para isso, sistema precisa investir mais na formação de professores.

No referente às práticas de inclusão de crianças com deficiência, percebemos com a pesquisa que os dilemas, angústias e tensões que essas professoras experimentam cotidianamente no quadro da educação inclusiva estão fortemente associadas à sua falta de formação básica, havendo nesse caso a necessidade de uma formação básica e contínua destes. A qualificação dos professores precisa ser mais bem abordada, tanto sob o ponto das capacitações vista de formação inicial quanto da sua formação contínua,

pois isso influencia na sua prática pedagógica. Muitas vezes sem formação é esperado que os professores desenvolvam sentimentos de fracasso e frustração na sua atuação de ensino. Há necessidade de olhar uma educação comprometida com uma sociedade mais inclusiva e promotora de oportunidades de sucesso pessoal, acadêmico e social para todos.

Posto isto a questão que se coloca é: Como fazer para que todos os alunos com e sem deficiência aprendam? Não se pode criar uma solução exclusiva para grupo de alunos, mas temos que criar uma solução inclusiva para que todos os alunos saiam beneficiados. Pensar na inclusão de alunos seja qual for o gênero, com ou sem deficiência, criando grupos seletivos, estaremos literalmente excluindo novamente, estaremos criando nova inclusão dentro de uma exclusão. Com isso, as professores tentam formas de flexibilizar o ensino reinventando práticas para que todos consigam ter acesso a informação, a aprendizagem.

No entanto, a inclusão jamais vai acontecer sozinha em sala de aula, ela precisa de conexões. Mesmo com déficit na formação como elas dizem, não é a falta de treinamento, mas por vezes a falta de vontade de alguns profissionais em aceitar que efetivamente dentro da sala deles tem pessoas diferentes. Essas fazedoras de inclusão, heroínas, mas não são heroínas solitárias, pois elas também precisam de conexões para agir, de redes, de materiais, de comunidades, ou seja, é um modo de dizer que é na prática, no meio de tais conexões, que a inclusão se dá.

Todavia, ao falar deste tema, precisamos ter uma “coragem elegante”, pois com a ausência de uma política forte para a área da educação inclusiva, há necessidade de sentar e dialogar com o outro de outras formas. Olhando para a realidade moçambicana, em que os aspetos tradicionais são muito fortes e que deficiência é vista como um tabu onde as pessoas com deficiência sofrem preconceitos, são estereotipadas, recomendamos que se realizem mais estudos relacionados a inclusão e deficiência, por forma a evidenciar aspetos que ajudem a compor a tradição e a escola, que evidenciem práticas e estratégias educativas mais inclusivas, que tragam saberes locais para a escola e vice versa.

Ainda no mesmo contexto, propomos a introdução da língua de sinais e o sistema Braille no currículo do ensino fundamental e da universidade como disciplinas obrigatórias, tal como acontece com o inglês, o francês e outras línguas obrigatórias no ensino regular e na universidade; que se introduza educação inclusiva como disciplina obrigatória nas escolas e nas universidades com conteúdo que envolva a prática, por

forma a formar sujeitos com competências para lidar com a diversidade. Contudo, nós somos deficientes de empatia, de percepção, de compreensão, e essa dificuldade de perceber as diferenças do outro e respeitar nos mostra o quão a nossa deficiência é incapaz de enxergar o outro.

Esperamos, com esta pesquisa que fizemos com os profissionais que estão na linha de frente, atuando diretamente com a educação inclusiva em Moçambique e especificamente em Nampula, que essas narrativas possam instruir as políticas públicas, as ações públicas que se venham ainda a consolidar em Moçambique nos próximos anos e que essas narrativas das pessoas sejam relevantes, assim como as narrativas das pessoas com deficiência que possam pelo sistema educacional moçambicano.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE; C. **O perigo de uma única história.** Disponível em: [http://www.ted.com/talks/lang/por\\_br/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html). Acesso em: 6 out de 2017.

AINSCOW; M. Teacher education as a strategy for developing inclusive schools: In Slee, R. (Ed.). **Is there a desk with my name on it? The politics of integration.** London: Falmer Press, 1993.

ALCOFF; L. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzb4wHxCHfShs5DhsHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

ALMEIDA; L, F, M. **Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais:** o caso duma escola pública do ensino básico da cidade de Nampula. 2012. Dissertação de Mestrado. Maputo, Universidade Pedagógica, 2012.

ALTET; M. **Pedagogias da Aprendizagem.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise da Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas.** Porto: editora, 2000.

ALTUNA; P, R, R, A. **Cultura Tradiccional Bantu.** 2. ed. Moçambique: Edições Paulinas, 2014.

ALVES; M.; TIMBANE, J. A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil. **Interfaces**, Brasil, v. 7, n. 1, pp. 75-85, dez./2016. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/4392](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4392). Acesso em: 08 de outubro de 2021.

ASSANE; A. I. **Práticas Curriculares no Ensino Básico:** Tecendo e Narrando Redes de Experiências dos Professores da Disciplina de Ofícios em Moçambique. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15676>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

AVRAMIDIS, E.; eNORWICH, B. Teacher's Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, v. 17, pp. 129-147, 2002.

BARBOSA, L.; SANTOS, W.; SILVA, R. Discriminação das pessoas com deficiência: um estudo no distrito federal. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). **Deficiência e Discriminação.** Brasília: Letras Livres: Ed UNB, pp.169-170, 2010.

BARROS, V.; KASTRUP, D. Cartografia é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs). **Pistas do Método da Cartografia,** Porto Alegre: Sulina, 2015.

BLANCO, R. Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas. **Revista Prelac/projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe**, v. 1, pp. 174-177, 2005.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 1. ed. Brasil: São Paulo: Companhia letras, 1996.

CARNEIRO, M. A. O Acesso Com Deficiência as escolas Comuns: Possibilidades e Limitações. **Voices**, Petrópolis, v. 1, n. 2, set./2008.

CAVALCANTI, J. G. **O Ser Humano Como Unidade Bio-psico-sócio-espiritual**. Disponível em: <http://www.libertas.com.br/libertas/o-ser-humano-como-unidade-bio-psico-socioespiritual/>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

CELESTE, M. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista Gearte – UFRGS**, Rio Grande do Sul, v.1, n. 3, pp. 248-264, Agost./2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52575>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_ et al. Memórias para o Devir: A mediação cultural como provocação e contaminação estética mediação. In: **V World Congresso n Communication and Arts**, Guimarães, Portugal. 2012, pp.544-548.

CHAMBAL, L. A. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10342>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

CHAMBAL, L. A. As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. **X Congresso Nacional de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, EDUCERE, v.1, n. 4, pp. 16510-16526, set./2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6003\\_3253.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6003_3253.pdf). Acesso em: 08 de outubro de 2021.

CHAMBAL, L. A. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique**: um estudo sobre a implementação e resultados das políticas da inclusão escolas (1999, 2006), 2007. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2151/a-escolarizacao-dos-alunos-com-deficiencia-em-mocambique--um-estudo-sobre-a-implementacao-e-os-resultados-das-politicas-da-inclusao-escolar-1999-2006>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

CHIRESHE; R. Special Needs Education In-Service Teacher Trainees' Views on Inclusive Education in Zimbabwe. **Journal of Social Science**, v. 27, pp. 157-164, 2011.

CONTI; J. **Margens Entre Pesquisar e Acompanhar**: O que fazemos existir com as histórias que contamos? Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. pp.82-85.

CORREIA, M. A formação social do Estado-nação e crítica colonial. **Outros tempos**, Maputo, v. 12, n. 19, pp. 93-117, set./2015.

CORREIA, L. M. Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. **Revista Ampliada**, Porto: Porto Editora, nº 2, 2013.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. L. Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. **Inclusão**, v. 1, pp. 15-29, set./2000.

CROSSING, A. O. **A situação actual do diagnóstico psicopedagógico na escola especial e desafios para o futuro**: Estudo de caso da Escola Especial nº 2. Trabalho de diploma. Maputo: Universidade Pedagógica, 2010.

CORREIA, L. **Colaboração**: Um pressuposto para o Êxito da Inclusão. Porto: Edições Revista o docente, pp. 13-17, 1999.

COUTO, M. **Vinte e zinco**. 2. ed. Lisboa: Caminhos, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Unesco, 1994.

DE LA BELLACASA, M. P. 'Nothing comes without its world': thinking with care. **The Sociological Review**, v. 60, n. 2, p. 197-216, set./2012.

DESPRET, V. Acabando com o luto, pensando com os mortos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, pp. 73-82, Jan-Abr./2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/HGw3jf7gYTSVTPV3GpMgvSh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

DESPRET, V.; STENGERS, I. **Les faiseuses d'histoires**: que font les femmes a La pensée? Paris: La Découverte; Les Empêcheurs de penser em Rond, 2011.

DINIZ, D. Modelo Social da deficiência: a crítica feminista. **Revista Série Anis**, Brasília: Letras Livres, v. 2, n. 28, pp. 1-8, Jun./2003. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_8896b318ed5b12fbaa0063aa5f698293](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB_8896b318ed5b12fbaa0063aa5f698293). Acesso em: 8 de outubro de 2021.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos saúde pública**, v.10, n.23, p. 87-98, Out./2007.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, W. Deficiência e direitos humanos: desafios e respostas à discriminação. In: DINIZ, D. e SANTOS, W. (Org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres: Ed UNB, pp.11-12, 2010.

EDUCAÇÃO, P. E. **Fazer da escola um Pólo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade**. Maputo: [s.n.], 2006.

JAVANBAKHT, A. A política do medo: como ela nos induz ao tribalismo. **Nexo Jornal**, 26 de julho de 2019. Disponível

em:<https://www.nexojornal.com.br/externo/2019/07/26/A-pol%C3%ADtica-do-medo-como-ela-nos-induz-ao-tribalismo>. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

FORLIN, C. Reforming teacher education for inclusion: In C. Forlin (Ed.). **Teacher education for inclusion**, Oxon: Routledge Tailor and Francis.2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. p. 288.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. et al. **Vivendo e aprendendo São Paulo: experiências do IDAC em educação popular**. São Paulo: Brasiliense editora, 1980.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Revista Estilos da Clínica - UPP**, São Paulo, v. 2, n. 15, dez./2010. pp. 326-345. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000200004#:~:text=E%20tentando%20responder%20a%20pergunta.professor%20sejam%20inclu%C3%ADdos%20e%20possam](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004#:~:text=E%20tentando%20responder%20a%20pergunta.professor%20sejam%20inclu%C3%ADdos%20e%20possam). Acesso em: 08 de outubro de 2021.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e realidade**, Brasil, v. 27, n. 2, dez./2002.pp. 169-178. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

GALVÃO, I. H. W. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 101-103.

GONZÁLEZ, M. C. O. Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In CORREIA, L. M. (Org). **Educação Especial e Inclusão**. Porto: Porto Editora, 2003. pp. 57-72.

HARAWAY, D. J. When species meet. **Revista Posthumanities**, Minneapolis (London), v. 3, n. 10, pp. 161-180, 2008.

HARAWAY, D.. **Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. 5ª ed, Cadernos Pagu, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins fontes, 2013.

KAUFMAN, N. **Mediação Escolar**: Tecendo pistas entre muitos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar na escola. In: MORAES, et al. (Org). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro: Editoras Nau, pp. 115-128, 2017.

KERN, E. **Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District**. PCOM, 2006. p.70.

LANGA, Q. V. **Alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares**: O caso das escolas secundárias da cidade de Maputo: percepção dos professores sobre a inclusão e serviços de apoio por uma melhor educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Pedagógica, Maputo, 2014.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. 1. ed. São Paulo: São Paulo Editora, 2006.

LOPES, B. D; et al. Educação Inclusiva em Moçambique:: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. **Onis Ciência**, Braga, v. 8, n. 25, mai./Agot, 2020.

LUNDO, I. L. M. **Educação inclusiva**: Mito ou realidade nas escolas Moçambicanas. Monografia de Licenciatura. Maputo, Universidade Pedagógica. 2005

MAHILENE, I. P. **Competências e Estratégias Didático Metodológicas dos Professores na Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com NEE em Turmas Inclusivas**: Análise da Experiência da Escola Secundária Josina Machel. Dissertação de Mestrado. Maputo, Universidade Pedagógica, 2012.

MANDLATE, M. S. **Políticas e práticas de diferenciação e inclusão curricular em Moçambique**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, 2012.

MANGUMBULE, C. J. Conceção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009). In: USSENE, C.; SIMBINE, L. S. (Org.). **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão**, Maputo: Educar-UP, 2015. p. 91-100.

MANHIÇA, A. C. **As Políticas e as Competências para a Educação Inclusiva (O Caso dos Institutos de Magistério Primário)**. Dissertação de mestrado. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2005.

MANTOAN; M, T. É. **Inclusão escolar o que é? como fazer?** São Paulo: Moderna editora, 2003. pp. 24-26.

MANTOAN; M, T. É. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Scipione, 2008.

MAPOSSE, E. **O processo de trânsito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas da Escola Especial para a Escola Regular Inclusiva.** Trabalho de diploma. Maputo, Universidade Pedagógica, 2007.

MARCELO, C. **Formación permanente del profesorado, pasado, presente y futuro en España:** Ponencia presentada en el Seminario sobre Reformas Educativas Y Formacion del Profesorado. Murcia, 1996.

MARTINS, B. S. **Sentido Sul:** A Cegueira no Espírito do Lugar. Coimbra: Almedina, 2013.

MARTINS, I. A.; SARMENTO, A. M. A emergência das creches como contextos inclusivos. **Inclusão**, v. 10, pp. 39-70, 2010.

MARTINS; A, P, L. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. T, COSTAS (Ed.). **Educação, educação especial e inclusão, fundamentos, contextos e práticas.** Brasil: Appris, 2011.

MATEMULANE, J. As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como fator determinante no processo de sua integração social. In: USSENE, C.; SIMBINE, L. S (Orgs). **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão.** Maputo: Educar UP, 2015. pp. 16-43.

MELLO, A. G. A construção da pessoa na experiência da deficiência: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: MALUF, S. W; TORNQUIST, C. S. (Orgs). **Gênero, Saúde e Aflição: abordagens antropológicas.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. pp. 176.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, pp. 635-655, Set-Dez/2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?lang=pt>. Acesso em: 08 de outubro de 2021.

MITLER, P. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembléia da República (Ed.). **Lei nº 6/92 de 6 de Maio.** 19. ed. Maputo: BoleM da República, 1992. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembléia da República (Ed.). **Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto.** Maputo: BoleM da República, 1995. (I Série).

MOÇAMBIQUE. **Legislação Moçambicana Relativa às Pessoas com Deficiência:** Maputo: Um Olhar Para A Futura Reforma Legal. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. República Popular de Moçambique. (Comp.). **Lei nº 4/83 de 23 de Maio:** Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). 12. ed. Maputo: BoleM da República, 1983. (I Série).

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Assembléa da República (Ed.). **Ministério da Educação:** Diploma Ministerial nº191/2011 de 25 de julho. 29. Ed Maputo: Bolem da República, 2011. (I Série).

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. Estatísticas do País. Maputo: INE, 2017.

MOÇAMBIQUE. República Popular de Moçambique. (Comp.). **Lei nº 18/18 de 28 de Dezembro:** Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE). Maputo: Bolem da República, 2018. (I Série).

MOÇAMBIQUE. **Constituição da Republica.** 1. ed. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

MORAES, M. Política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p.287.

NHAPUALA, G. A.; ALMEIDA, L. Formação de professores e inclusão em Moçambique. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, out./2016.

NHAPUALA, G. A. **Formação psicológica inicial de professores:** atenção à educação inclusiva em Moçambique. Tese de Doutoramento. [s.n.] Universidade do Minho, 2014.

NHAPUALA, G. A. **A prática docente no contexto da educação inclusiva:** estudo de caso da Escola Secundária Josina Machel. Dissertação de mestrado. Maputo, Universidade Pedagógica, 2010.

PEE. Pessoa com Deficiência: Aspectos Teóricos e Práticos. Cascavel: Edunioeste. 2012.

RODRIGUES, D. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). **Inclusão e educação**, São Paulo, Summus, 2006. pp. 299-320.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011. pp. 88-108.

RUGIU, A. **Nostalgia do Mestre Artesão.** 1. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1998. pp. 6-8.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 1. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1997. pp. 30-42.

SÁNCHEZ, P. A. **Educación inclusiva:** una escuela para todos. Málaga: Edições Aljibe, 2003.

SERRANO, A. M.; AFONSO, J. M. Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia. **Inclusão**, v. 10, pp. 7-28, 2010.

SILVA, A. M. C. **Escolha profissional na contemporaneidade: verso e reverso**. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia Social) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15105/1/Tese\\_Angela%20Silva.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/15105/1/Tese_Angela%20Silva.pdf). Acesso em: 08 de outubro de 2021.

SILVA, S. D.; FIIDELES, J. T. **Atuação do professor na inclusão de alunos com deficiência na educação de ensino médio**. UFF, 2017.

SIMBE, A. G. F. **Educação Inclusiva e Formação de Professores: O Caso da Escola Primária Completa SOS Cidade de Inhambane**. Monografia de Licenciatura. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2018.

SILVA, M. O. E. A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. **Inclusão**, v. 2, pp. 31-46, 2001.

SIMBINE, A. J. Concepções da Deficiência: Embates entre Versões Ocidentais e Contemporâneas em Moçambique. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 15, n.4, 2020. Disponível em: [http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e3109](http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3109). Acesso em: 08 de outubro de 2021.

SONIVA, J. R. G. Políticas Públicas de Educação Inclusiva Em Moçambique: Reflexão dos Documentos Legais Internacionais e Nacionais. **Webartigos**, mar./2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK; W. **Aulas Inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999.

UNESCO. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Informe final**. Espanha: Salamanca, 1994.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. pp.11-15.

**APÊNDICE I - Termo de consentimento para gravação de voz**

Eu, \_\_\_\_\_, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “*Inclusão e Deficiência: Reinventando práticas na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de Nampula-Moçambique*” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo a pesquisadora Ana Luísa Filipe Chiluvane a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos: 1. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam revistas científicas, congressos e jornais; 2. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas ; 3. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização; 4. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição da minha entrevista.

Nampula, \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a participante da pesquisa

---

Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE II – Roteiro de entrevista com o membro da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula.**

Idade:

Profissão:

Instituição que trabalha:

1. Quando teve início a educação inclusiva em Moçambique? Nesse período Nampula foi contemplada?
2. Quais tem sido as estratégias da DPEDH para encaminhar as crianças com deficiência para as escolas comuns?
3. Como tem sido para você trabalhar na área de educação inclusiva aqui em Nampula?
4. Você gostaria de contar mais alguma coisa sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola comum?

**Agradeço!**

**APÊNDICE III – Roteiro de entrevista com as professoras das escolas: Parque Popular, 7 de Abril e Centro de Recursos de educação Inclusiva Josina Machel.**

Idade:

Profissão:

Instituição que trabalha:

1. Me conta sobre sua formação! Acha que o percurso da sua formação dá conta de trabalhar em sala de aula com as diferentes tipologias de deficiência?
2. A quanto tempo trabalhava com a inclusão de crianças com deficiência?
3. Como é trabalhar com a diversidade em sala de aula?
4. Quanto tempo tem uma aula?
5. O que acha da introdução dos CREI's em Moçambique?
6. O que tem feito na sua prática pedagógica para suprir as dificuldades vivencidas em sala de aula?
7. Considerações finais, tem mais alguma coisa que queira acrescentar a nossa conversa?

**Agradeço!**