

# EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – 1998-2022<sup>1</sup>

## *SPECIAL EDUCATION IN MOZAMBIQUE: AN ANALYSIS OF PUBLIC POLICIES –1998-2022*

Delfina Benjamim Massangaie da SILVA<sup>2</sup>  
(*In memoriam*)

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo analisar a configuração das políticas educacionais relativas à Educação Especial em Moçambique, considerando as iniciativas da gestão pública na constituição do plano normativo para a inclusão de alunos com deficiência, no período de 1998 a 2022. Esse marco temporal foi estabelecido por representar o momento em que as políticas do país começaram a ser direcionadas à inclusão desses alunos. Também foi considerado o período da pandemia de covid-19, com o intuito de analisar o acesso dos alunos com deficiência à escola regular, por meio das matrículas desse público e das diretrizes oficiais moçambicanas referentes à educação escolar na pandemia. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudos documentais. Foi possível perceber que os documentos produzidos em Moçambique estão alinhados com as orientações internacionais, mas há um desfasamento quando se considera o plano das iniciativas práticas. Além disso, a ampla caracterização dos estudantes com deficiências sensoriais aponta a carência de políticas públicas na área da saúde. Verificou-se, também, que, no período da pandemia de covid-19, houve uma redução nas matrículas de alunos com necessidades educativas especiais, aliada ao fato de as estratégias de ensino adotadas na época não contemplarem esse grupo de alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Políticas educacionais. Inclusão escolar.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to analyze the design of education policies related to Special Education in Mozambique, considering public management initiatives in the elaboration of the normative plan for the inclusion of students with disabilities in the period from 1998 to 2022. This timeframe was established because it represents the moment when the country's policies began to focus on the inclusion of these students. The period of the COVID-19 pandemic was also taken into account to analyze the access of students with disabilities to regular school, based on the enrollment of this audience and the official Mozambican guidelines on schooling during the pandemic. It is a qualitative investigation developed through documentary studies. It was found that the documents produced in Mozambique are in line with international guidelines, but there is a gap when it comes to planning practical initiatives. In addition, the broad characterization of students with sensory disabilities indicates the lack of public policies in the health sector. It was also noted that, in the period of the COVID-19 pandemic, there was a decrease in the enrollment of students with special educational needs, combined with the fact that the teaching strategies adopted at the time did not include this group of students.

**KEYWORDS:** Special Education. Education policies. School inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo analítico sobre as políticas educacionais relativas à Educação Especial em Moçambique, considerando o período de 1998 a 2022. Moçambique esteve sob a dominação portuguesa até meados da década de 1970. Dessa dominação resultou um sistema segregacionista e elitista que promovia desigualdades sociais dentro do sistema colonial. Esse sistema começou a ser superado a partir de 1975, com a conquista da independência e com a adoção de novas políticas educacionais, com foco na criação de um homem capaz de romper com

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0003>

<sup>2</sup> Docente. Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Doutora em Educação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação. Psicóloga. Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Moçambique. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6313-7149>

as mazelas da colonização e dotado de conhecimentos científicos, no contexto dos princípios do socialismo. A partir da segunda metade da década de 1980, começaram a ser adotados os princípios da perspectiva capitalista. Na década de 1990, com a eclosão de movimentos educacionais, como a Declaração de Jomtien, em 1990, a Declaração de Salamanca, em 1994, e a de Dakar, em 2000, Moçambique, como signatário dessas declarações, foi impulsionado a repensar as políticas educacionais no sentido de responder a esse movimento educacional.

Em 1998, iniciou-se a implementação do Projeto Escolas Inclusivas, a partir do qual os alunos com necessidades educativas especiais<sup>3</sup> passaram a ter mais acesso às escolas de ensino comum, justificando o marco inicial desta pesquisa, que se estende do referido ano de 1998 até 2022, em atenção ao período da pandemia.

Para a efetivação deste trabalho, recorreu-se aos pressupostos da pesquisa qualitativa, com foco na análise de documentos normativos que tratam das políticas educacionais em Moçambique, subsidiada pelos indicadores educacionais do país (anos 2021 e 2022), em especial no período da pandemia mundial da covid-19.

Para Minayo (2001), a abordagem de cunho qualitativo trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Esse tipo de pesquisa busca significados e tem como base a percepção do fenômeno, considerando o seu contexto. Na pesquisa qualitativa, o caminho percorrido pelo pesquisador tem uma importância que pode ser vista como prioritária em relação a um possível ponto de chegada; o pesquisador se interessa pelo processo em detrimento de uma busca centrada no produto. Mariotti (2000) analisa estes dois modos de considerar o caminhar investigativo: um que se preocupa com o resultado e o outro com o processo. Assumimos o risco de investir no processo, pois este nos permitiu dialogar, apostar em descobertas não previsíveis, investigar valores e dar significado ao contexto em que nos inserimos como pesquisadores.

Partindo da compreensão de política pública como constructo social e de pesquisa (Muller & Surel, 2002), os pressupostos epistemológicos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade são considerados essenciais na condução deste trabalho, pelo reconhecimento de que não há uma única realidade, mas múltiplos olhares e dimensões que possibilitam diversificadas interpretações e descrições de cada um dos fenômenos analisados (Vasconcellos, 2016).

Inicialmente, é feita uma breve contextualização da educação em Moçambique, considerando o período colonial e o atual, destacando os elementos que marcaram esse período. Em um segundo momento, discutimos as políticas públicas e de inclusão escolar no contexto moçambicano, evidenciando aqueles documentos que mais se destacam e, por fim, apresentamos os dados de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais no período pós-pandemia.

## 2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Neste trabalho, consideramos a descrição do contexto, assumindo que se constitui a partir do olhar do observador. Nesse sentido, sustentamos nossas ideias a partir de Vasconcellos

---

<sup>3</sup> Termo utilizado em Moçambique para se referir a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, incluindo crianças vítimas da guerra e crianças de rua.

(2016), ao considerar que, para compreender os processos relacionais, é necessário descrever os contextos, ampliar o foco de observação em cada um de seus elementos e colocar o foco nas relações. Assim, passamos a contextualizar a educação em Moçambique.

De acordo com os dados estatísticos, em 2017, Moçambique tinha uma população de 27.909.798 habitantes, segundo o censo populacional do Instituto Nacional de Estatística [INE], 2017). A maioria da população reside na zona rural, com um percentual estimado em 66,6%; na zona urbana, o percentual é de 33,4%, segundo os dados da mesma fonte. Dessa população, 727.620 são pessoas com algum tipo de deficiência, sendo 372.061 do sexo masculino e 355.559 do sexo feminino, de acordo com os dados do INE (2017). O país possui uma diversidade cultural e linguística, com mais de 20 línguas nacionais. Quanto à taxa de analfabetismo, os dados do INE indicavam que, em 2017, a taxa era de 39%, sendo que os homens apresentavam uma taxa de 27,2% e as mulheres, de 49,4%. As zonas rurais apresentavam taxas elevadas, de 50,7%, em comparação com as zonas urbanas, que tinham uma taxa de 18,8% (INE, 2017).

A trajetória da educação em Moçambique, marcada por transformações políticas e sociais profundas ao longo das últimas décadas, reflete um esforço contínuo para superar as desigualdades históricas e construir um sistema educacional mais inclusivo. No período pós-independência, especialmente entre os anos 1980 e 1990, o país passou por mudanças significativas, tanto em termos de orientação ideológica quanto de inserção em movimentos educacionais internacionais. A assinatura de importantes declarações, como as de Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1990), Salamanca (UNESCO, 1994) e Dakar (UNESCO, 2001), impulsionou Moçambique a revisar suas políticas públicas no campo educacional, incorporando os princípios da inclusão e da equidade.

O período foi também marcado por desafios intensos. A guerra civil, iniciada em 1976, e os efeitos das calamidades naturais agravaram as condições econômicas e sociais, exigindo o apoio de instituições multilaterais. Uma das exigências desses organismos foi o abandono do sistema socialista e a adoção da perspectiva capitalista, o que levou à alteração da Constituição da República em 1990 e à mudança da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, para a Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, que reorganizou o Sistema Nacional de Educação.

Em 1986, durante a guerra civil, o Departamento de Educação Especial criou, nas escolas de ensino comum, “turmas diagnósticas”, com a finalidade de atender àqueles alunos que apresentavam problemas de aprendizagem (repetência mínima de dois anos na mesma classe). Esses alunos frequentavam, em um turno, a turma regular e, em outro, a turma especial, para receber aulas e acompanhamento psicopedagógico.

As “turmas diagnósticas” em Moçambique passaram a ser um dos serviços oferecidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem e funcionaram apenas em quatro províncias do país, nomeadamente: Maputo-Cidade e Maputo Província, com duas turmas em cada um desses contextos; Tete, com quatro turmas; e Sofala, com sete turmas.

Os resultados alcançados com a implementação das “turmas diagnósticas” foram considerados positivos pelos técnicos do Departamento de Educação Especial, pois foi possível identificar, encaminhar e intervir de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem desses alunos. Vale lembrarmos que, apesar dos resultados considerados positivos com a implanta-

ção das “turmas diagnósticas”, essa atividade não foi levada adiante, mas poderia ser considerada o início da oferta de serviços educacionais que aproximam ações de cunho especializado em Educação Especial e o ensino comum, no contexto moçambicano.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE**

Na década de 1990, surgiu um movimento mundial em favor da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais. Esses movimentos estavam insatisfeitos com a tentativa de integração escolar desses alunos nas escolas regulares, uma vez que eram encaminhados para turmas especiais. Nesse período, as reformas educacionais no país foram marcadas por um amplo debate nacional e internacional, inspiradas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da educação para todos (UNESCO, 1990).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, reafirmou que os Estados-membros deveriam garantir o direito educacional das pessoas segregadas em escolas especializadas ou confinadas em seus lares por apresentarem algum tipo de deficiência. Essa conferência abriu espaço para que se reafirmasse a garantia de acesso, permanência e criação de condições de aprendizagem para todos os alunos, considerando suas especificidades (UNESCO, 1990).

Com os encontros promovidos pela UNESCO em prol da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e da defesa dos direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), as políticas internacionais passaram a ser direcionadas à inclusão escolar, e as escolas moçambicanas também foram chamadas a atender a todas as crianças. No caso de Moçambique, a referência à inclusão escolar extrapola o universo das pessoas com necessidades educativas especiais e inclui as vítimas da guerra, crianças em situação de rua e, atualmente, as crianças vítimas dos ataques terroristas na província de Cabo Delgado, zona norte do país.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca, traz a noção de que todas as crianças devem aprender juntas, na escola, inspirando as políticas educacionais moçambicanas e trazendo consigo o princípio das escolas inclusivas, ou seja, postulando que as escolas deveriam se organizar pedagógica e administrativamente para receber todos os alunos.

Enquanto Moçambique tentava se erguer das consequências da guerra civil, no ano 2000, o país foi assolado por cheias que causaram mortes, destruição de infraestruturas e deixaram muitas famílias desalojadas. As cheias atingiram, sobretudo, as regiões sul e centro do país. Considerando a fraca capacidade de recursos humanos, materiais e financeiros, o país recorreu à ajuda de países desenvolvidos para salvar as vítimas.

A partir do histórico de guerras e calamidades naturais, criou-se um ambiente propício para a entrada de mais financiamentos no país, abrindo-se janelas de oportunidade. Esses problemas sociais passaram a fazer parte da agenda política do país e das agências multilaterais.

Na década de 1990, o Banco Mundial transformou-se na principal instituição de assistência técnica em matéria de educação em Moçambique (Basílio, 2017). Para sustentar essa função, o Banco Mundial desenvolveu pesquisas direcionadas à educação e passou a financiá-

-las. Conforme afirma Ball (2001), com o “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p. 100), essas organizações fornecem diretrizes, estudos de caso, financiamento e assistência técnica, influenciando diretamente as políticas públicas nacionais.

A partir desses financiamentos, o Banco Mundial passou a condicionar os empréstimos a um conjunto de propostas bem articuladas para o desenvolvimento da educação em Moçambique. As iniciativas nacionais de implementação das políticas para a Educação Especial, até meados da década de 1990, delinearão-se em um cenário marcado pela desarticulação das orientações emanadas a partir da Declaração de Jomtien.

Em 1998, foi introduzido o “Projecto Escolas Inclusivas”, que tinha como objetivo transformar as escolas em “escolas inclusivas”. Para a materialização dessa proposta, foram adotados materiais estruturados pela UNESCO. Para além do objetivo previamente anunciado, constituía interesse do Projeto gerar experiências de atendimento e educação de alunos com necessidades educativas especiais, bem como formar professores para atuarem nas “escolas inclusivas”. No contexto moçambicano, as políticas educacionais são elaboradas sob influência do discurso das agências multilaterais, que atuam como consultoras e financiadoras da política.

A partir desse período, o Ministério da Educação de Moçambique passou a incluir o atendimento e a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais nos documentos normativos. O Plano Estratégico de Educação (1999-2003) estabelece que as crianças com necessidades especiais serão integradas nas escolas de ensino comum, em vez de serem segregadas em escolas separadas ou excluídas por completo da escola (Ministério da Educação e Cultura, 1998). O Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011) propõe a melhoria dos serviços prestados às crianças com necessidades especiais, baseando-se no princípio da inclusão. O Plano Estratégico da Educação (2012-2016), posteriormente estendido até 2019, também se assenta no princípio da inclusão, com vistas a assegurar que crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais possam frequentar as escolas regulares, em vez de serem segregados em escolas especiais.

Em 2012, Moçambique ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), que reconhece que todas as pessoas com deficiência devem desfrutar de seus direitos sem nenhuma discriminação. O artigo 24 da Convenção estabelece que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (...)” (ONU, 2006).

Em 2018, foi aprovada a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que reconhece a educação inclusiva como uma prioridade e enfatiza a necessidade de garantir acesso igualitário a todos os indivíduos com necessidades educativas especiais, em todos os níveis de ensino. O atual Plano Estratégico de Educação 2020-2029 (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MEDH], 2020) reforça a necessidade da formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, a adequação das infraestruturas e o reforço de recursos materiais e financeiros nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva.

De um modo geral, os planos estratégicos de educação elaborados durante o período analisado neste trabalho mantêm a necessidade de investir na formação de professores e no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino comum. É nesse contexto que, em 2019, o MEDH começou a implementar um novo programa de formação de professores. Esse programa introduz as disciplinas de necessidades educativas especiais, Língua de Sinais de Moçambique e sistema Braille. Essas disciplinas têm como finalidade dotar o formando de conhecimentos sobre o atendimento desses alunos e noções da Língua de Sinais de Moçambique.

Em 2014, a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) passou a oferecer o curso de Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique. A introdução desse curso pode ser considerada um avanço no atendimento aos alunos surdos e uma das respostas à falta de intérpretes nas escolas de ensino comum, mas ainda está muito aquém de suprir a carência desses profissionais, considerada sua magnitude. Recentemente, em 2021, essa faculdade introduziu o curso de Mestrado em Educação Inclusiva. A implementação desses cursos pela universidade pode ser considerada uma resposta para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, considerando suas especificidades nas escolas de ensino comum no contexto moçambicano.

Cabe destacar que o Projeto Escolas Inclusivas teve um papel de destaque na legitimação de uma perspectiva inclusiva em Moçambique, pois foi a partir dos resultados alcançados nesse projeto que foram criados os Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Os centros têm como atribuição atender alunos com e sem necessidades educativas especiais e ofertar cursos de curta duração com vistas à capacitação de professores em estratégias de educação inclusiva, mas ainda não dispõem de profissionais qualificados para atender à sua demanda. Em um país com desigualdades regionais, são visíveis seus impactos em relação às taxas de analfabetismo, que são altas na região Norte. A precariedade das condições de trabalho dos professores tem constituído um desafio para o atendimento das particularidades de cada aluno em sala de aula.

Os dados estatísticos do MEDH (2020), aos quais tivemos acesso, consideram como alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentam: deficiência auditiva (surdez), deficiência visual (cegueira), deficiência intelectual, deficiência físico-motora, transtornos de fala, hiperatividade, autismo e casos de alunos que apresentam mais de uma deficiência. Dito isso, na seção seguinte, são apresentados os dados numéricos dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas regulares nos anos de 2021 e 2022 – no período da pandemia da covid-19.

#### **4 MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19**

A eclosão da pandemia da covid-19 levou os países afetados a adotarem medidas de prevenção e contenção da propagação do vírus. Em Moçambique, o primeiro caso de contágio foi registrado em março de 2020. Foi nesse contexto que, seguindo as orientações internacionais e medidas de prevenção, no dia 20 de março de 2020, o presidente da República anunciou a suspensão das aulas em todo o Sistema Nacional de Educação. O Decreto Presidencial nº

11/2020, de 30 de março, no artigo 3º, alínea c, faz referência à suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até o ensino universitário.

Essa suspensão das aulas foi renovada a cada 30 dias até o final do ano de 2020. Durante o período da pandemia da covid-19, o governo moçambicano suspendeu as aulas presenciais em todos os estabelecimentos de ensino público e privado, e uma das medidas tomadas foi a lecionação das aulas remotas. Ao longo desse período de interrupção das aulas presenciais, foram adotadas algumas estratégias pedagógicas como alternativas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, dentre as quais se incluem aulas remotas/virtuais (via internet, rádio ou televisão), combinadas com as denominadas fichas de estudo ou de apoio aos estudantes.

A transição da sala de aula física para a sala virtual foi um desafio para as instituições de ensino, assim como para os alunos, pais e encarregados de educação, que se viram obrigados a criar condições para obter um aparelho celular compatível e acesso à internet. De acordo com Cossa (2022), as aulas *on-line* aprofundaram as desigualdades e diferenças socioeconômicas, caracterizadas pela carência de recursos didáticos e pelo fraco domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Dados publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Banco Mundial (BM) apontam que, na África, as pessoas com deficiência estão entre os grupos mais vulneráveis: são desempregadas, enfrentam situações de pobreza, vivem à margem da sociedade e têm seus direitos violados (OMS & BM, 2011). Essa situação é notória no contexto moçambicano: a maior parte da população com deficiência vive nas zonas rurais, onde o acesso à educação e aos serviços de saúde é deficitário. Aliado a isso, essas pessoas vivem em condições miseráveis. Considerando esses dados, concordamos com a constatação de Cossa (2022), ao afirmar que, para as famílias que têm uma criança que necessita de um atendimento especial e não dispõe de recursos, a probabilidade de não frequentar a escola durante a pandemia foi ainda mais visível.

Ao proceder à análise dos decretos publicados durante o período da pandemia, não foi possível identificar um documento que se referisse especificamente ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas moçambicanas. Os documentos oficiais – Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de março; Decreto Presidencial nº 14/2020, de 28 de maio; Decreto Presidencial nº 21/2020, de 26 de junho – foram aprovados durante o período da pandemia e não fazem referência à questão do cuidado e da escolarização das pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

A ausência de uma orientação voltada aos alunos com necessidades educativas especiais nos Decretos mencionados durante o período da pandemia mostra que ainda há uma certa resistência em desenvolver ações específicas e orientadoras para garantir o direito à educação desse grupo. As aulas foram retomadas de forma reduzida no regime presencial em 2021, o que levou o governo a reorganizar os programas de ensino; estes tiveram de passar por ajustes curriculares para contemplar conteúdos de classes anteriores.

A partir da contextualização feita, a seguir, na Tabela 1, são apresentados os dados de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, considerando as terminologias oficiais utilizadas pelo poder público na sistematização dos indicadores educacionais em Moçambique.

**Tabela 1**

*Número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas regulares de Moçambique, em 2021*

Deficiência/ Província	Visual	Auditiva	Física/ motora	Intelectual	Transtorno de fala	Hiperati- vidade	Autis- mo	Mais de uma deficiência	Total
Niassa	787	1.386	654	280	917	55	45	71	4.195
Cabo Delgado	579	1.066	557	-	912	-	-	895	4.009
Nampula	2.615	5.023	2.179	2.070	4.244	265	370	254	17.020
Zambézia	1.788	2.670	2.087	2.448	2.766	2.179	1.396	656	15.990
Tete	1.350	1.888	1.141	339	1.961	116	167	242	7.204
Manica	863	908	797	734	1.343	162	105	193	5.105
Sofala	604	1.284	706	690	938	286	61	136	4.705
Inhambane	106	152	445	220	537	50	24	166	1.700
Gaza	402	277	379	383	210	115	51	246	2.063
Maputo	411	280	799	778	581	168	34	210	3.261
Cidade de Maputo	131	265	187	388	187	30	20	69	1.277
Total	9.636	15.199	9.931	8.330	14.596	3.426	2.273	3.138	66.529

*Nota.* Dados do MEDH.

Em 2021, estavam matriculados nas escolas de ensino comum 8.611.985 alunos. Desse número, apenas 66.529 eram alunos com necessidades educativas especiais, conforme os dados da Tabela 1. Ao analisar os dados por província, percebe-se que a província de Nampula (região norte do país) apresenta o maior número de matrículas, com 17.020 alunos, seguida pela província da Zambézia (região centro do país), com um total de 15.990 alunos. Ao fazer uma análise por tipologia de deficiência, nota-se que há um número elevado de alunos com deficiência auditiva (15.199), seguido pelos transtornos de fala, com 14.596. O número mais baixo verifica-se entre os alunos com autismo (2.273).

A categorização das deficiências ainda constitui um desafio, pois há falta de clareza na terminologia utilizada. Por exemplo, ao usar o termo “mais de uma deficiência”, não está explícito nos relatórios a que deficiências ele se refere, o que pode levar à dupla categorização.

Ao analisarmos os dados sobre a prevalência das deficiências, podemos verificar que as duas províncias com maior número de matrículas – Nampula e Zambézia – estão localizadas nas regiões Norte e Centro do país, onde a população enfrenta dificuldades de acesso ao sistema de saúde e a outros serviços básicos. Como já destacamos anteriormente, uma das possíveis

explicações para o elevado número de alunos com deficiências sensoriais, como a deficiência auditiva, pode estar associada às origens dessas deficiências no precário acompanhamento socio-sanitário e na ocorrência de doenças materno-infantis.

De acordo com os dados da Tabela 2, estavam matriculados, em 2022, nas escolas de ensino comum de Moçambique, 9.124.859 alunos. Desse total, 65.363 eram alunos com necessidades educativas especiais. Ao analisarmos esses dados por província, observamos que a província de Nampula (região Norte) apresenta o maior número de alunos, com 13.242 matrículas, seguida por Cabo Delgado (também na região Norte), com 9.780 alunos. Ao fazermos uma análise por tipologia de deficiência, podemos notar que há um número elevado de alunos com deficiência auditiva (13.645), seguida pelos transtornos de fala, com 10.706 alunos.

## Tabela 2

*Número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas regulares de Moçambique, em 2022*

Deficiência/ Província	Visual	Auditiva	Física/ motora	Intelectual	Transtor- no de fala	Hipera- tividade	Autismo	Mais de uma deficiência	Total
Niassa	794	1.385	686	798	48	134	-	204	4.049
Cabo Delgado	1.810	2.621	1.320	1.280	1.790	278	106	575	9.780
Nampula	3.928	2.633	1.788	2.573	1.368	265	291	396	13.242
Zambézia	852	1.584	1.326	1.376	1.431	1.248	954	501	9.272
Tete	1.814	2.353	1.299	536	1.973	151	236	391	8.753
Manica	286	544	822	830	1.128	169	69	288	4.136
Sofala	825	1.364	990	1.315	1.439	370	215	260	6.778
Inhambane	66	172	544	255	529	56	28	261	1.911
Gaza	698	491	535	292	422	124	46	249	3.157
Maputo	630	263	674	587	444	112	35	106	2.851
Cidade de Maputo	161	235	221	472	134	74	46	91	1.434
Total	11.864	13.645	10.205	10.614	10.706	2.981	2.026	3.322	65.363

*Nota.* Dados do MEDH.

Chama a atenção o aumento do número de alunos com deficiência físico-motora na província de Cabo Delgado, comparado ao ano de 2021, que registrava 557 alunos nessa condição. Em 2022, o número subiu para 1.320 alunos. Esse aumento pode estar relacionado aos

ataques terroristas que vêm ocorrendo nessa região do país. E o número mais baixo continua sendo o de alunos com autismo: 2.026.

Ao comparar os dados dos anos de 2021 e 2022, podemos constatar que houve uma redução no número de alunos com deficiência auditiva, o que poderia ser compreendido como uma situação de abandono escolar, aliada à falta de professores capacitados para ministrar aulas utilizando a Língua de Sinais de Moçambique ou à ausência de intérpretes em salas de aula para auxiliar esses alunos.

A variação dos dados apresentados entre os dois períodos em análise mostra-nos que pode haver uma instabilidade na metodologia utilizada para a sua obtenção, gerando, assim, grandes oscilações. Por exemplo, em 2021, a província de Niassa (zona Norte do país) tinha 917 alunos com transtornos de fala e, no ano seguinte, esse número reduziu drasticamente para 48. Um outro aspecto que merece atenção é referente aos alunos com “transtornos de fala”, pois há uma tendência de aumento desse grupo de alunos. Esse aumento leva-nos a questionar o seguinte: essa categoria poderia estar absorvendo parte dos alunos com deficiência auditiva, já que esses frequentemente apresentam limitações na expressão oral? Além disso, não estaria esse fenômeno – o surgimento de uma nova categoria – relacionado a questões linguísticas, visto que grande parte das crianças começa a frequentar a escola sem o domínio da língua portuguesa?

Em termos gerais, as deficiências mais comuns são a auditiva, os transtornos de fala e a deficiência visual, o que pode constituir um desafio para o MEDH, dada a falta de professores preparados para atender a esses alunos e a escassez de material didático específico.

Em Moçambique, seguindo o mesmo caminho, no dia 20 de março de 2020, o Chefe de Estado moçambicano anunciou a suspensão das aulas em todo o Sistema Nacional de Educação, desde o pré-escolar até ao ensino superior, abrangendo também as instituições de ensino técnico-profissional, com efeitos a partir do dia 23 de março. Essa suspensão das aulas foi renovada a cada 30 dias até o final de 2020. Durante o período da pandemia da covid-19, o governo moçambicano suspendeu as aulas presenciais em todos os estabelecimentos de ensino público e privado. Uma das medidas tomadas foi a lecionação das aulas remotas.

Durante o período de interrupção das aulas presenciais, foram adotadas algumas estratégias pedagógicas como alternativas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, dentre as quais se incluem o uso de aulas remotas/virtuais (via internet, rádio ou televisão), combinadas com as denominadas fichas de estudo ou de apoio aos estudantes. As aulas foram retomadas de forma reduzida no regime presencial em 2021, o que levou o governo a reorganizar os programas de ensino. Esses programas tiveram de passar por ajustes curriculares para contemplar conteúdos de classes anteriores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a construção das políticas educacionais inclusivas e a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais no período da pandemia, em Moçambique, trouxe subsídios para analisar o processo lento de consolidação da educação inclusiva no país.

O conceito de contexto foi fundamental para analisar as políticas educacionais em Moçambique, pois, quando pensamos nas orientações globais e no contexto macro em que tais políticas são definidas, podemos perceber o efeito da implementação dessas políticas. Pensar o objeto a partir do contexto empírico é encará-lo como um sistema complexo, cujas múltiplas interações e retroações não se inscrevem numa causalidade linear e exigem que se pense em relações causais recursivas (Vasconcellos, 2016).

Ao abordar a história da Educação Especial e da Educação em Moçambique, compreendemos que a exclusão das pessoas com deficiência no contexto moçambicano ainda é notória; seu atendimento ainda é marcado pela discriminação social, influenciado por crenças culturais e restrito, do ponto de vista quantitativo, a certas instituições. No percurso histórico da educação em Moçambique, podemos verificar que, com a conquista da independência, a educação, como diretriz, passou a ser um direito de todo cidadão, independentemente da sua raça ou religião. A ação dos organismos internacionais levou à mudança da Constituição da República, o que teve implicações nas leis educativas vigentes à época. Em suma, as políticas educacionais vigentes no país são fruto das orientações internacionais, o que demonstra que há uma forte adesão às normativas impostas pelas agências multilaterais.

A situação da pandemia da covid-19 trouxe desafios aos sistemas de ensino, de modo particular no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. As escolas foram obrigadas a repensar a sua forma de funcionamento, sem, contudo, receberem uma orientação específica sobre os alunos com necessidades educativas especiais.

Ao analisarmos as matrículas de alunos com necessidades educativas especiais nos anos de 2021 e 2022, percebemos que houve uma redução de matrículas desses estudantes. As prováveis causas dessas oscilações numéricas identificadas podem estar associadas a dificuldades de registro sistemático acerca desses índices educacionais. No que se refere à dinâmica interna dos sistemas, poderíamos ainda destacar como fenômenos geradores de instabilidade: a mobilidade dos professores; a frágil preparação em estratégias de ensino para o trabalho com alunos com necessidades especiais; e, especificamente, a precária oferta de apoios relativos à comunicação, como o uso de recursos linguísticos que dependem de profissionais com formação específica em língua de sinais, bem como de apoios relativos à informática e recursos táteis.

Ainda com relação à caracterização do público de estudantes com necessidades educativas especiais, por tipologia de deficiência, fica evidente que a deficiência em Moçambique é uma consequência da ausência de políticas públicas na área da saúde. Desse modo, é possível afirmar que as camadas mais pobres da população estão mais propensas ao desenvolvimento de deficiências sensoriais.

A partir dessas considerações, salientamos que a política pública relativa à educação de alunos com necessidades educativas especiais, em Moçambique, ainda se encontra em uma fase inicial de sua institucionalização, quando levamos em conta as bases de uma perspectiva inclusiva. Essa configuração inicial se mantém, apesar de terem se passado duas décadas desde a introdução dessa perspectiva de ensino, que teve como ponto de partida o Projeto Escolas Inclusivas. Falar da inclusão desses alunos em Moçambique ainda se constitui em um desafio no contexto da prática, embora os documentos normativos sejam pautados na defesa da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>
- Basílio, G. (2017). As políticas educacionais e o ensino em questão. *Revista e-Curriculum*, 15(2), 274-292. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p274-292>
- Cossa, J. (2022). Processo de ensino e aprendizagem durante a vigência da pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: Dificuldades, experiências, Ensinamentos e Desafios – 2020 e 2021. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 2(esp.), 172-189.
- Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de março de 2020*. Declara o Estado de Emergência por razões de calamidade pública, em todo o território nacional. <https://www.mic.gov.mz/por/content/download/6995/49639/version/1/file/BR.+Decreto+Presidencial.+n%C2%BA11.2020.de+30+de+Marc%C3%A7o.pdf>
- Decreto Presidencial nº 14/2020, de 28 de maio de 2020*. Prorroga a Estado de Emergência por razões de calamidade pública, por mais 30 dias. [https://maputo.embaixadaportugal.mne.gov.pt/images/Coronav%C3%ADrus/Decreto\\_Presidencial\\_14\\_2020.pdf](https://maputo.embaixadaportugal.mne.gov.pt/images/Coronav%C3%ADrus/Decreto_Presidencial_14_2020.pdf)
- Decreto Presidencial nº 21/2020, de 26 de junho de 2020*. Prorroga a Estado de Emergência por razões de calamidade pública, por mais 30 dias. <https://ts.gov.mz/wp-content/uploads/2023/09/Decreto-Presidencial-no-21%EF%80%A22020-de-26-de-Junho-Prorroga-o-Estado-de-Emergencia-por-raoes-de-calamidade-publica-por-mais-30-dias.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Censo 2017: IV Recenseamento geral da população e habitação. Resultados definitivos*. INE. <https://ine.gov.mz/web/guest/d/resultados-do-censo-2017-apresentacao-final>
- Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983*. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/1983/mz-government-gazette-series-i-supplement-no-3-dated-1983-03-23-no-12.pdf>
- Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992*. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3178/5/ulfp037703\\_tm\\_anexo9\\_Sistema Nac\\_ Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Mo%C3%A7ambique.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3178/5/ulfp037703_tm_anexo9_Sistema Nac_ Educa%C3%A7%C3%A3o_Mo%C3%A7ambique.pdf)
- Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018*. Revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação ao abrigo do disposto no número 1. do artigo 178 da Constituição da República. <https://estudares.cplp.org/sites/default/files/Lei n%C2%BA 18-2018%2C 28 Dezembro-Estabelece o regime Juridico do SNE %283%29.pdf>
- Mariotti, H. (2000). Cognição, sociedade e o novo autoritarismo: uma análise de algumas abordagens científicas e suas consequências éticas. *Eccos Revista Científica*, 2(1), 27-43. <https://doi.org/10.5585/eccos.v2i1.185>
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura. (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”*. Maputo, Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Plano Estratégico de Educação 2020-2029*. MEDH. <http://www.mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Estrategico-de-Educacao-2020-2029.pdf>

- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A análise das políticas públicas*. EDUCAT.
- Organização Mundial da Saúde, & Banco Mundial. (2011). *World report on disability 2011*. WHO, World Bank. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9789240685215\\_eng.pdf?sequence=1](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9789240685215_eng.pdf?sequence=1)
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>
- Vasconcellos, M. J. E. (2016). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Papirus.

---

Recebido em: 05/01/2025  
Reformulado em: 21/03/2025  
Aprovado em: 21/03/2025

