

## **Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique**

Access and inclusion policies for visually impaired students in education in Mozambique

Políticas de acceso e inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación en Mozambique

Recebido: 10/12/2023 | Revisado: 23/12/2023 | Aceitado: 26/12/2023 | Publicado: 28/12/2023

**João Viriato Mazalo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-9915>  
Universidade Lúrio, Moçambique  
E-mail: joamazalo@gmail.com

**Ramos Hilário Ramos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7308-1102>  
Universidade Rovuma, Moçambique  
E-mail: ramoshilario.rc@gmail.com

**Witnes da Soledade Xavier**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3270-0281>  
Serviço Distrital de Educação, Moçambique  
E-mail: witnessdasoledadexavier@gmail.com

**Joel de Melo Bambamba**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5055-881X>  
Universidade Lúrio, Moçambique  
E-mail: joelmbambamba@gmail.com

**Ângela Efécio Bambamba**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7105-6018>  
Universidade Lúrio, Moçambique  
E-mail: angy.joana@gmail.com

### **Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo descrever as políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. Para alcançar esse objetivo, realizou-se um estudo de revisão bibliográfica com base em publicações científicas e documentos normativos do Governo de Moçambique (GM) de 2016 a 2023, bem como de organizações que apoiam a Educação a Nível Nacional e Internacional. As reflexões apresentadas provenientes das evidências da literatura sobre o tema, dá-nos a entender que as políticas de educação inclusiva em Moçambique apresentam um déficit prático na sua aplicação, ou seja, as legislações e as leis pleiteiam o direito a educação inclusiva ao deficiente visual, mas a sua aplicação tem tido falhas que advêm muitas vezes da ausência de professores qualificados, de instalações escolares inadequadas e escassez de materiais didáticos que atendam às necessidades educativas do aluno com deficiência visual. Além disso, observa-se uma fraca fiscalização e regulamentação dos órgãos responsáveis por todo o país, o que dificulta no cumprimento do direito fundamental da educação dos alunos com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva no país é feita de forma segregada, dando a sensação de discriminação no ambiente escolar, o que pode de algum modo contribuir para a evasão escolar. As políticas de educação inclusiva em uso no país não são eficientes, porque não atendem a heterogeneidade dos alunos. Assim, podemos afirmar que para a efetivação concreta da inclusão, é necessário adequar as políticas vigentes a realidade local.

**Palavras-chave:** Deficiência visual; Ensino; Educação inclusiva; Necessidades educativas especiais.

### **Abstract**

This research aims to describe access and inclusion policies for students with visual impairments in education in Mozambique. To achieve this objective, a bibliographic review study was carried out based on scientific publications and normative documents from the Government of Mozambique (GM) from 2016 to 2023, as well as organizations that support Education at National and International Level. The reflections presented, based on evidence from the literature on the subject, give us the understanding that inclusive education policies in Mozambique present a practical deficit in their application, that is, legislation and laws claim the right to inclusive education for the visually impaired, but its application has had flaws that often arise from the lack of qualified teachers, inadequate school facilities and a shortage of teaching materials that meet the educational needs of students with visual impairments. Furthermore, there is weak supervision and regulation of responsible bodies across the country, which makes it difficult to fulfill the

fundamental right to education for students with special educational needs. Inclusive education in the country is carried out in a segregated manner, giving the feeling of discrimination in the school environment, which can somehow contribute to school dropout rates. The inclusive education policies in use in the country are not efficient, because they do not address the heterogeneity of students. Therefore, we can state that for the concrete implementation of inclusion, it is necessary to adapt current policies to the local reality.

**Keywords:** Visual impairment; Teaching; Inclusive education; Special educational needs.

### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir las políticas de acceso e inclusión de estudiantes con discapacidad visual en la educación en Mozambique. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio de revisión bibliográfica basado en publicaciones científicas y documentos normativos del Gobierno de Mozambique (GM) de 2016 a 2023, así como de organizaciones que apoyan la Educación a Nivel Nacional e Internacional. Las reflexiones presentadas, basadas en evidencia de la literatura sobre el tema, nos dan la comprensión de que las políticas de educación inclusiva en Mozambique presentan un déficit práctico en su aplicación, es decir, la legislación y las leyes reivindican el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad visual. pero su aplicación ha tenido fallas que muchas veces surgen de la falta de docentes calificados, instalaciones escolares inadecuadas y escasez de materiales didácticos que satisfagan las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual. Además, existe una supervisión y regulación débiles de los organismos responsables en todo el país, lo que dificulta el cumplimiento del derecho fundamental a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva en el país se lleva a cabo de manera segregada, dando la sensación de discriminación en el entorno escolar, lo que de alguna manera puede contribuir a las tasas de deserción escolar. Las políticas de educación inclusiva que se utilizan en el país no son eficientes porque no abordan la heterogeneidad de los estudiantes. Por lo tanto, podemos afirmar que para la implementación concreta de la inclusión, es necesario adaptar las políticas actuales a la realidad local.

**Palabras clave:** Discapacidad visual; Enseñanza; Educación inclusiva; Necesidades educativas especiales.

## 1. Introdução

A Educação Inclusiva (EI) pode ser prejudicada por diversos fatores, podendo se destacar: ausência de formação docente adequada, inexistência de instalações apropriadas para o acesso ao ambiente escolar e insuficiência de material didático que atenda às Necessidades Educativas Especiais (NEE), que culminam em escassez de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aulas para os Alunos com Deficiência Visual (ADV) (Morais & Camargo, 2021).

A inclusão de ADV é um desafio que implica a atuação e apoio de diversos setores, pois há necessidade de se criar um sistema de ensino em que todos aprendam, e que não se considere normal deixar alunos para trás, quer seja em detrimento das deficiências que apresentem ou da condição social que vivem (Alves, 2018).

A universalização da EI na África Oriental e Austral, tem enfrentado várias dificuldades à nível de escassez de recursos humanos e financeiros, acompanhado pela ausência de clareza na implementação das Políticas de Educação Inclusiva (PEI). Além disso, as divergências no debate sobre a inclusão dos Alunos com Deficiência (AD) muitas vezes não têm tido consensos no que concerne às estratégias prioritárias para alcançar a educação de qualidade, tendo em conta que dentro da deficiência existem muitos grupos (exemplo: deficiência visual e deficiência auditiva), com menos ou mais necessidades complexas, o que compromete a flexibilidade da concepção da PEI (Sarton & Smith, 2018).

Em 2021 o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), apresentaram em Moçambique a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029, com o objetivo de incrementar o acesso e manter os AD nas escolas, tendo em conta que se estima que duas de cada três crianças com deficiências não têm acesso a escola no país, por diversos motivos. Essa estimativa é preocupante, e vai contra a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que preconiza o acesso universal a educação (UNICEF, 2021).

No levantamento escolar de 2022 realizado em Moçambique, constatou-se a existência de 6.657 ADV no ensino primário, 2.121 na 7ª classe, 1.634 no ensino secundário do 1º ciclo e 1.452 no ensino secundário do 2º ciclo, que totaliza cerca de 11.864 ADV matriculados no país. Em termos de representatividade no grupo de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE), esse valor corresponde a 18% (MINEDH, 2022). Nota-se aqui que quanto maior for o nível de escolaridade

dos ADV, menor será a quantidade de alunos matriculados, o que suscita a necessidade de ter PEI e de incentivo mais robustas para manter esses alunos na escola.

Apesar de se ter implementado a EI no país, o ADV permanece relegado ao segundo plano, uma vez que o MINEDH tem promovido poucas capacitações sobre a matéria de NEE (Gonçalves & Vicente, 2020). Deste modo, considerando que o acesso à educação de qualidade ao ADV ainda está repleto de desafios no país, torna-se crucial realizar esta pesquisa que tem como objetivo principal descrever as políticas de acesso e inclusão de ADV na educação em Moçambique.

## 2. Metodologia

Para a realização desta revisão bibliográfica do tipo exploratório, foi necessário fazer buscas de publicações nas bases de dados da plataforma digital Google Acadêmico, onde foi possível obter informações em artigos científicos, livros, teses, dissertações e monografias que debruçassem sobre o tema escolhido. As informações foram complementadas por documentos normativos do Governo de Moçambique (GM), bem como de Organizações Não Governamentais (ONG) que apoiam a Educação a Nível Nacional e Internacional. Vale realçar que todo o conteúdo utilizado neste artigo, foi pesquisado no mês de maio a novembro de 2023.

Sousa, et al (2021) defendem que para a realização da pesquisa bibliográfica podem ser utilizados estudos primários e publicações de livros, artigos científicos, teses, dissertações, leis e outros tipos de fontes relevantes para o efeito. Este processo consiste em leitura, reflexão e escrita do conteúdo considerado impactante e importante pelo pesquisador, o que culmina com a reconstrução das teorias e dos fundamentos teóricos. Assim para que haja uma boa qualidade da pesquisa bibliográfica é necessário uma leitura detalhada levando em consideração os questionamentos a priori estabelecidos pelo investigador e a análise crítica do material bibliográfico encontrado, deste modo gerando temas pouco explorados, hipóteses ou interpretações (Lima & Miotto, 2007).

Na revisão bibliográfica os pesquisadores selecionam pesquisas científicas já publicadas que podem responder a sua pergunta de estudo, com objetivo de fornecer a melhor análise sobre o tema, sem deixar de lado a relevância científica do artigo (Brizola & Fantin, 2016). Ademais entende-se que a revisão desempenha um papel crucial na escrita de um trabalho científico, através de perspectiva sobre um determinado tema, produzindo conhecimentos que podem levar a formulação de pesquisas futuras no âmbito Nacional assim como Internacional (Dorsa, 2020).

Esta pesquisa trata-se de uma revisão narrativa pois apresenta uma seleção de artigos e publicações mais aberta e arbitrária, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção (Cordeiro et al., 2007). Assim sendo para conseguir descrever as políticas de acesso e inclusão de ADV na educação em Moçambique, foi necessário utilizar as seguintes palavras chaves: "Deficiência visual", "Ensino", "Educação inclusiva" e "Necessidades Educativas Especiais", além de leis e decretos que abordam sobre as políticas de educação inclusiva no país.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 Definição de Conceitos Chaves

**Educação Inclusiva (EI)** é o processo que apoia os alunos a superar os obstáculos que limitam a presença, a participação e a busca do conhecimento no ambiente escolar, permitindo que alcancem os objetivos curriculares de ensino (Sunde, 2018).

**Deficiência Visual (DV)** é a alteração ocular e/ou visual que pode ser orgânica, funcional ou apresentar ambas as condições, variando de leve a severa (baixa visão, cegueira), que pode culminar em restrições no funcionamento do sistema visual (Mazalo & Mazuze, 2020).

**Necessidades Educativas Especiais (NEE)** é o modelo de educação projetado para facilitar a aprendizagem de indivíduos que apresentem dificuldades e/ou deficiências, por diversos motivos, e necessitem de apoio adicional, bem como de métodos pedagógicos adaptativos para participar e atingir os objetivos curriculares de ensino (Sunde, 2018).

### **3.2 Política de acesso à educação inclusiva para alunos deficientes visuais em Moçambique**

As PEI têm sofrido aprimoramento pelo GM, com apoio dos seus parceiros nacionais e internacionais. Não obstante esse esforço, ainda existem muitos desafios com vista a eliminar a exclusão e promover o acesso equitativo dos ANEE. As PEI em uso no país dão mais atenção ao ensino primário e secundário, em detrimento do ensino superior, talvez seja pelo fato da educação gratuita em Moçambique abranger somente as primeiras classes e estender-se até a nona classe (Samboco, 2020). Esta política do GM de tornar a educação gratuita e obrigatória da primeira até à nona classe, teve como objetivo tentar reduzir a desistência de crianças e de adultos, que não tinham condições de suportar os custos de matrículas nessas classes iniciais (MINEDH, 2018).

A Formação de Professores em Matéria de DV em Moçambique é feita em poucos Institutos de Formação de Professores (IFP) e algumas universidades passaram a incluir disciplinas como Sistema Braille e NEE como componente curricular. Contudo, esses conhecimentos não são por si só suficientes e não respondem de forma adequada as NEE do ADV, embora haja uma intenção de introduzir capacitações periódicas rumo à EI (Ngomane, 2018).

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 promove a EI, dando especial atenção aos ANEE. Para além disso, impõe como prioridades a: capacitação e formação de professores em conteúdos sobre NEE; introdução de normas que protejam e incentivem o ANEE; e adaptação de instalações e materiais didáticos para os ANEE (MINEDH, 2020). Se todos os elementos que fundamentam este plano estratégico forem colocados em prática, e ter um órgão ativo na fiscalização para que se cumpra na íntegra tudo o que foi planeado, haverá um grande incremento da retenção dos ADV nas escolas.

De acordo com a lei nº 18/2018 de 28 dezembro, no seu artigo 18, ponto 2 estabelece que a educação do ANEE se realiza em escolas regulares e de Educação Especial (EE). Ademais no mesmo artigo, diz que a inspeção e o cumprimento do seu funcionamento compete ao Conselho de Ministros (Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, 2018). Observa-se aqui à existência de um órgão fiscalizador, mas pode se questionar a abrangência da tal fiscalização, levando em consideração que existem várias escolas espalhadas pelo país.

As falhas da PEI no país são demonstradas por Mandlate (2021), no seu estudo sobre “Processos Educativos em Moçambique: Análise das Políticas [...] Ensino Básico Moçambicano”, onde demonstrou que este não é eficiente e nem é inclusivo para ANEE, porque não atende a heterogeneidade dos alunos, não leva em consideração as necessidades e especificidades dos alunos existentes na sala de aula, o que prejudica a qualidade da educação. Pois, não basta que existam Leis, Decretos, precisa-se urgentemente que a legislação e currículos estejam voltados a responder o problema da heterogeneidade dos AD, de modo a alcançar a inclusão escolar na sua plenitude (Muria, 2017). Deste modo, torna-se fundamental formar professores às exigências dos ANEE e à diferenciação pedagógica para potenciar o ensino e estimular o acompanhamento individualizado dos alunos, potencializando uma formação integrada para uma abordagem inclusiva do ensino, transformando o discurso teórico em ações práticas nas salas de aulas.

O Diploma Ministerial n.º 25/2017 de 23 de Março, no seu artigo 77, nas suas alíneas a); e); f), definem as funções do Departamento de Educação Especial (DEE) do MINEDH, que são: elaborar políticas e estratégias de EI; garantir a aplicação de metodologias adequadas a ANEE; adequar edifícios e material didático que favoreça o ANEE, respectivamente (Diploma Ministerial n.º 25/2017 de 23 de Março, 2017). Uma das propostas que pode ser levada em consideração é a inserção de profissionais de saúde e assistentes sociais no DEE para melhor compreender as NEE de cada deficiência.

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, foi aprovada pela Resolução n.º 40/2020 de 10 de julho, com intuito de incrementar o acesso e a permanência da Criança com Deficiência. A sua elaboração levou em consideração vários documentos normativos nacionais como por exemplo, "A Política para a Pessoa Portadora de Deficiência" e vários documentos Normativos Regionais e Internacionais como por exemplo, a "Estratégia para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência da África Austral (SAIES – 2017/2021)"; e "Declaração de Dakar: Educação Para Todos (2000)", respectivamente (Resolução n.º 40/2020 de 10 de Julho, 2020). O sucesso da implementação dessas estratégias e PEI permanecem indefinidas em zonas recônditas, onde a EI não é abrangente a todos devido à falta de escolas, por pobreza e por questões ligadas a discriminação que podem influenciar a inserção no ambiente escolar (Muthambe, 2022). Apesar do preconceito e das dificuldades que os indivíduos com deficiência ainda têm de ter acesso aos serviços públicos essenciais no país, o GM tem aprimorado Leis, Decretos, que possibilitam defender os direitos, reduzir o preconceito e incluir crianças com deficiência através de atividades nos setores de educação e saúde. Ademais, as lacunas vindas da pobreza no país, das crenças e costumes, criam obstáculos para o apoio das crianças com deficiência, seja ela física, sensorial ou mental (Freitas, 2017).

O DV teve seu reconhecimento constitucional e legislativo em Moçambique, com a criação da Associação dos Deficientes de Moçambique (ADEMO) em 1989, e posteriormente com a fundação da Associação dos Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO) em 1995, que representa a nível nacional e internacional os cegos Moçambicanos (Guedes, 2017). Esses marcos importantes permitiram que essas associações reivindicassem a sua inclusão na educação do país.

Embora venham sendo realizados esforços para permitir o cumprimento do direito constitucional de proporcionar a educação básica e gratuita a todos os moçambicanos, independente da sua deficiência, é necessária uma ação notável em todos os níveis de ensino, desde o ensino primário até o ensino superior, com vista a garantir a educação e formação do cidadão moçambicano, de modo a ultrapassar a falta de aplicação e cumprimento das PEI. Assim, para que haja êxito é necessário criar cursos e recursos que propiciem a formação inicial e contínua do corpo docente, tendo em conta que a aprendizagem dos AD pode ser potencializada por um professor capacitado, argumento este defendido por Vygotsky (Parruque, 2022).

Vários estudos demonstram a necessidade do MINEDH melhorar a formação de professores e capacitar os mesmos em matéria de NEE em Moçambique. Deste modo, nota-se cada vez mais um desnível entre as PEI e a sua plena implementação, levando em consideração que a escola é o local adequado para que a criança possa se desenvolver intelectualmente (Branco, 2019).

### **3.3 O processo de inclusão de alunos deficientes visuais em Moçambique**

A EI em Moçambique continua sendo um desafio para o GM. O principal problema se centra no fato da maior parte das instituições de ensino no país não terem sido concebidas tendo em conta as NEE. Esta discrepância é notada no ambiente acadêmico, com uso de meios inadequados que não leva em conta as especificidades de cada deficiência (Milice, 2023).

Para a efetivação concreta da inclusão é necessário adequar as políticas vigentes a realidade local. A EI no país é feita de forma isolada, dando a percepção de uma situação discriminatória dentro da própria escola, isto é, existem Centros de Recursos de Educação Especial (CREE), que digamos têm mínimas condições para atender as necessidades dos ADV (Ngomane, 2018). Costa e Mendonça (2019) comentam que para Vygotsky a DV não é o problema, o impacto da inserção do DV no meio social é o que pode influenciar o psicológico dele, pois a sociedade é quem vem criando estas limitações, razão pela qual, defende a prática de uma EE não segregada e englobada à educação regular. Fazendo uma análise, pode se pensar que se estaria aqui perante uma situação que pode contribuir para a discriminação do ADV, com essa separação. Por outro lado, existem as escolas comuns que carecem de professores qualificados e não dispõem de materiais didáticos para atender as NEE dos ADV, elementos que constituem um obstáculo na percepção dos conteúdos por parte destes alunos. O Sistema

Nacional de Educação (SNE) exige mais rigor na implementação e gestão das políticas de formação de professores, bem como mudança da postura e projeção de modelos consistentes sobre as NEE. Segundo (Cruz & Ferreira, 2021), Freire defende que o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da segregação na educação, proporciona o respeito as diferenças e a valorização da diversidade, o que possibilita pensar numa EE que possa ser realmente inclusiva.

Num estudo realizado por Siyawadya (2018) no Instituto de Deficientes Visuais em Moçambique, constatou-se que as crianças e jovens desse instituto, não se sentiam incluídas nas escolas regulares, na família e no Instituto, embora esta instituição trabalha com o propósito de garantir que estas crianças tenham condições para ultrapassar os obstáculos no seu dia-dia acadêmico. Isso pode ser pelo fato do grupo alvo não ter sido incluído em nenhuma das fases de planejamento da EI.

Uma questão preocupante levantada recentemente por Alberto (2022) está relacionada com as desistências dos AD nos níveis de ensino mais elevados, se concentrando na maioria das vezes apenas no Ensino Primário. O aumento das desistências nas classes superiores pode estar relacionado ao entendimento de que os alunos com deficiências não apresentam nenhuma vantagem escolar para eles mesmos e para os seus próximos. Portanto, nota-se mais uma vez que para que haja a concretização da inclusão escolar depende das vivências do cotidiano em que os AD estão enquadrados.

Em 2018 foi realizado um relatório "Sobre a Situação das Infraestruturas Escolares e o seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário na Província de Maputo", onde constatou-se que embora em Moçambique tenham sido adotadas políticas que defendem a EI, e com isso, iniciada a reestruturação de edifícios escolares, ainda prevalecem problemas que dificultam o acesso as instituições de ensino, principalmente para alunos com deficiência física e visual (MEPT, 2018). Como se pode falar de EI numa situação como esta em que as salas de aulas, banheiros e bibliotecas, que são elementos essenciais para a continuação dos AD não são adequadas para eles? Ademais, Maputo é a província mais desenvolvida de Moçambique em que todos os grandes edifícios estão concentrados nela. Imagine que numa das províncias mais desenvolvidas temos este problema, o que será doutras províncias e/ou distritos recônditos? Todos esses elementos criam insatisfação, que podem culminar com a desistência escolar em várias regiões do país.

Nem tudo vai mal no ensino de ANEE em Moçambique, em comparação com outros centros de EI, o Centro de Recurso da Educação Inclusiva Josina Machel, em Anchilo - Nampula, está bem apetrechado em termos de infraestruturas, com formação continuada e regular dos professores, contando com material adequado e salas equipadas para atender os ANEE. O professor capacitado apoia o aluno a mediar todos os aspetos educacionais e a potencializar o aluno a alcançar o seu nível mais alto tendo em conta as suas NEE. Além disso, os alunos contam com apoio de Terapeutas Ocupacionais, Psicopedagogos, Assistente Social e Serviços de Diagnóstico, o que possibilita melhorar o ensino. Um fato preocupante nesta região, é que a sociedade e a família, ainda discriminam os AD (Sunde, 2018).

A estratégia utilizada na EI pode determinar se o ADV vai ou não se sentir num ambiente estável para adquirir conhecimento dentro da sala de aula, sendo importante garantir que as suas expectativas não sejam frustradas e estejam de acordo com os pressupostos pedagógicos desenvolvidos pela escola, numa perspectiva do sucesso da EI, exigindo cada vez mais a necessidade de uma maior dedicação, reflexão e engajamento do grupo que lida com a EI, incluindo a família dos alunos, sendo este último o grupo que pode promover a insegurança ADV (Reginaldo, 2018). Não obstante, o GM e seus parceiros têm PEI robustas que defendem a EI no país, mas se algo está mal há quem se pode culpar? A resposta é simples, o sucesso da inclusão do aluno DV vai além do ato político, económico, administrativo, social e curricular, pois todo currículo deve abranger todas as experiências que o aluno será capaz de realizar no ambiente escolar. Nesse contexto, a culpa é de todos os intervenientes da EI, desde os órgãos que elaboram as PEI aos órgãos que implementam a EI, para tal, sendo necessário capacitar profissionais na área de educação capazes de implementar as políticas e estratégias de educação postuladas dos documentos normativos que norteiam o SNE (Nandja, 2021).

#### 4. Considerações Finais

Em Moçambique a legislação preconiza o direito fundamental a educação a todo cidadão nascido no país. Entretanto, o país ainda enfrenta dificuldades para conceder o direito a educação para os ADV, pois apesar da existência de PEI bem elaboradas, prevalecem falhas que advêm da sua inadequada implementação e deficiente fiscalização, o que dificulta alcançar a eficácia e maior abrangência na EI. As PEI no país são elaboradas com base em documentos normativos nacionais, regionais e internacionais, que defendem o acesso à educação gratuita e obrigatória no ensino regular e enfatizam o ensino sem discriminação. Contudo, a EI é feita de forma segregada, o que não permite que os ADV frequentem a mesma sala de aula com os alunos comuns. As PEI em uso no país não são eficientes, porque não atendem a heterogeneidade dos alunos. Assim, podemos afirmar que para a efetivação concreta da inclusão, é necessário adequar as políticas vigentes a realidade local.

Espera-se que as próximas pesquisas abordem de forma detalhada o impacto negativo da deficiência visual no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), foque na formação de professores em educação especial e melhore de forma significativa a compreensão dos desafios enfrentados pela EI no país.

#### Referências

- Alberto, A. (2022). *Educação especial no sistema educacional moçambicano: As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita FILHO”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234952>
- Alves, E. L. (2018). *Nenhum a menos na aula de matemática: representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência visual e seus impactos na aprendizagem de razões trigonométricas*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32352>
- Branco, A. (2019). *Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique*. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/25689>
- Brizola, J., & Fantin, N. (2016). Revisão Da Literatura E Revisão Sistemática Da Literatura. *Revista de Educação Do Vale Do Arinos*, 3(2), 23–39.
- Cordeiro, A. M., de Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Systematic review: A narrative review. *Revista Do Colegio Brasileiro de Cirurgioes*, 34(6), 428–431. <https://doi.org/10.1590/s0100-69912007000600012>
- Costa, L. S. da, & Mendonça, M. das G. E. (2019). As defctologias na perspectiva de Vygotsky e o auxílio das tecnologias para a verdadeira educação inclusiva. *Revista Transformar*, 13(2), 189–194. <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/273>
- Cruz, L. M., & Ferreira, L. G. (2021). A educação especial na perspectiva inclusiva pensada a partir dos princípios da pedagogia Freireana. *Imagens Da Educação*, 11, 41–55. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51125>
- Dorsa, A. C. (2020). O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. *Interações (Campo Grande)*, 681–684. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>
- Freitas, L. R. de. (2017). Aprendendo a lidar com as diferenças: Projeto visando aumentar a inclusão social de crianças com deficiência em Moçambique. *Cadernos de Relações Internacionais*, 11(2), 47–75. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32187/32187.PDF>
- Gonçalves, A. C. P., & Vicente, E. R. (2020). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais de visão cidade da Beira: um discurso panfletário? *Revista Científica Da UEM: Série Ciências Da Educação*, 2, 1–16. <http://196.3.97.23/revista/index.php/edu/article/view/105>
- Guedes, D. M. (2017). *Direito à educação para as pessoas com deficiência visual: um estudo juscomparativo entre os países lusófonos*. Relatório (Pós-doutoramento) apresentado na Universidade Fernando Pessoa. In 1-175. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/9527>
- Lima, T. C. S. de, & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37–45. <https://doi.org/10.1590/s1414-49802007000300004>
- Mandlate, M. S. (2021). *Processos Educativos em Moçambique: Análise das Políticas e Práticas de Avaliação Curricular e o Atendimento das Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um estudo de Casos no Ensino Básico Moçambicano*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/73408/1/Monica\\_Simao\\_Mandlate.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/73408/1/Monica_Simao_Mandlate.pdf)
- Mazalo, J. V., & Mazuze, A. N. (2020). Detecção precoce de casos suspeitos da deficiência visual em comunidade assistida pelo programa “um estudante uma família” da Universidade Lúrio, Moçambique. *Saúde e Meio Ambiente: Revista Interdisciplinar*, 9(9), 16–26. <https://doi.org/10.24302/sma.v9i0.2297>
- MEPT. (2018). *Estudo Sobre a Situação das Infra-estruturas Escolares e seu Impacto no Acesso para as Crianças com Deficiência no Ensino Primário na Província de Maputo*. <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/01/MEPT-Relatorio-Final-Estudo-sobre-Infraestrutura-escolar-PDF.pdf>
- Milice, G. N. M. (2023). Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. *Revista Educação Em Páginas*, 2011, 1–15. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12244>

- MINEDH. (2018). *Governo Isenta Taxas de Matrículas da primeira a nona classe*. Ministério Da Educação e Desenvolvimento Humano. <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/2019-governo-Isenta-Taxas-de-Matriculas-da-primeira-a-nona-classe>
- MINEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029* (MINEDH). <https://www.mined.gov.mz/legislacao-estrategias.html>
- MINEDH. (2022). *Estatística da Educação, Levantamento Escolar-2022*. <https://www.mined.gov.mz/brochura-de-levantamento-2022.pdf>
- Diploma Ministerial n.º 25/2017 de 23 de Março, Pub. L. No. 25/2017, 276 (2017). <https://gazettes.africa/archive/mz/2017/mz-government-gazette-series-i-dated-2017-03-23-no-46.pdf>
- Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, Pub. L. No. 18/2018, 19 (2018). [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-nº-18-2018-28-Dezembro\\_-SNE.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-nº-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf)
- Resolução n.º 40/2020 de 10 de Julho, Pub. L. No. 40/2020, 876 (2020). <https://www.mined.gov.mz/legislacao-estrategias.html>
- MORAIS, A. V. de, & CAMARGO, E. P. de. (2021). Uma proposta de formação de professores de física na perspectiva da inclusão de alunos com e sem deficiência visual. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 1161–1167. [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15272](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15272)
- Muria, Â. J. (2017). O currículo e as políticas públicas no processo de inclusão escolar em Moçambique. *Anais Eletrônicos*. <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/o-curriculo-e-as-politicas-publicas-no-processo-de-inclusao-escolar-em-mocambique?lang=pt-br>
- Muthambe, A. V. (2022). *Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35884>
- Nandja, A. J. (2021). *Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola*. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade Eduardo Mondlane. <http://www.repositorio.uem.mz/handle/258/749>
- Ngomane, V. J. (2018). *Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária Força do Povo*. Monografia (Licenciatura) apresentada na Universidade Eduardo Mondlane. <http://monografias.uem.mz/jspui/handle/123456789/2569>
- Parruque, H. D. (2022). *Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique*. Tese (Doutorado) apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/237517>
- Reginaldo, J. S. (2018). A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. *Revista Udziwi*, 29, 61–89. [http://www.ceuni.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista\\_udziwi\\_\\_29\\_especial.pdf#page=61](http://www.ceuni.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/revista_udziwi__29_especial.pdf#page=61)
- Samboco, M. R. T. (2020). *Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano: desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130987/2/433727.pdf>
- Sarton, E., & Smith, M. (2018). *O desafio da inclusão das crianças com deficiência – experiências de aplicação na África Oriental e Austral*. <https://www.unicef.org/esa/media/6846/file/educationThinkPieces-7-DisabilityInclusion-PT.pdf>
- Siyawadya, G. I. (2018). *TRajetórias de inclusão de crianças e jovens cegas e com baixa visão no Instituto de Deficientes Visuais da Beira, Moçambique*. Dissertação (Mestrado) apresentada na Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26970>
- Sousa, A. S. de, Oliveira, G. S. de, & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos Da Fucamp*, 20(43), 64–83.
- Sunde, R. M. (2018). Inclusão escolar: um desafio entre teoria e prática curricular em Moçambique. *Revista Educação Inclusiva*, 2, 40–50. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/42>
- UNICEF. (2021). *Lançamento da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com De ciência 2020-2029*. <https://www.unicef.org/mozambique/comunicados-de-imprensa/lançamento-da-estratégia-da-educação-inclusiva-e-desenvolvimento-da-criança>