

A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique

Nehemia Gilberto Zandamela *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6963-1471>

Dionísio Luís Tumbo**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8709-9952>

Resumo: As políticas de educação inclusiva em Moçambique, começaram a ser implementada no ano 1998, depois da ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien e de Salamanca. Com aprovação da Lei 18/2018 de 8 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação, esperava-se que a componente de atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais fosse tomada em conta, depois da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006. É em volta deste contexto que, neste ensaio, procuramos fazer uma análise comparativas das leis do Sistema Nacional de Educação e o contexto curricular do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais em Portugal, Brasil e Moçambique, com o objectivo de compreender como os três países assumem nos seus currículos o ensino especial. Para a realização deste ensaio recorreremos a revisão da literatura, onde recorreremos as várias leis e directrizes do sistema de educação, e aos programas curriculares do ensino básico ou fundamental. Como considerações finais, percebemos que Moçambique reformulou o Sistema Nacional de Educação para equiparar-se às dinâmicas de outros países do mundo e da região, e apesar destas adaptações serem feitas no século XXI, a questão da educação inclusiva não está, ainda, sendo tratada com muita profundidade, e o atendimento a esta classe social, poderá continuar a tomada em segundo plano, não como uma das metas para garantia da educação para todos.

Palavras-chave: Currículo; Ensino; Necessidades Educativas Especiais; Sistema.

The curricular inclusion of students with Special Educational Needs in Portuguese-speaking Countries: Analysis of cases from Portugal, Brazil and Mozambique

Abstract: The inclusive education policies in Mozambique began to be implemented in 1998, after the Mozambican state ratified the Jomtien and Salamanca Declarations. With the approval of law 18/2018 of December 8 of the National Education System, it was expected that the component of care for students with special educational needs would be taken into account, after the

* Intérprete de Língua de Sinais na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Analista de Sistemas e programado. Assistente Estagiário no ISEDEL. Mestrando em Ciência de Educação e Desenvolvimento Curricular no Instituto Superior de estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL). Membro da Associação dos Interpretes de Língua de Sinais, Associação dos Surdos de Moçambique, Centro de Recursos de Educação Inclusiva, Faculdade de Educação - Universidade Eduardo Mondlane, Instituto Superior Monitor, Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local, Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local. E-mail: nehemia.gil@gmail.com

** Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica. Doutorado em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa. Membro do Centro de Pesquisa da Zona Norte/ESTAMOS, Escola Secundária do Amparo, Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação, Instituto Médio de Acção Social, Instituto Médio de Saúde, Ministério da Educação e Cultura, Universidade Pedagógica, Universidade Pedagógica, Universidade Pedagógica(UP)/Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade do Minho. E-mail: detumbo78@gmail.com

ratification of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006. It is around this context that, in this essay, we seek to make a comparative analysis of the laws of the National System of Education and the curricular context of the care of students with Special Educational Needs in Portugal, Brazil and Mozambique, with the aim of understanding how the three countries assume special education in their curricula. For the accomplishment of this essay we used the literature review, where we resorted to the several laws and guidelines of the education system, and the curricular programs of basic or fundamental education. As final considerations, we realize that Mozambique has reformulated the National System of Education to match the dynamics of other countries in the world and in the region, and despite these adaptations being made in the twenty-first century, the issue of inclusive education is not yet being treated with much depth, and the care for this social class may continue to be taken in the background, not as one of the goals to ensure education for all.

Keywords: Curriculum; Teaching; Special Education Needs; System.

Ku katsa ka kharikhulamu ya swichudeni leswi nga na Swilaveko swo Hlawuleka swa Dyondzo eka Matiko lama vulavulaka Xiputukezi: Nxopaxopo wa milandzu ku suka ePortugal, Brazil na Mozambique

Xitlhokovetselo: Tipholisi ta dyondzo yo katsa hinkwavo eMozambique ti sungurile ku tirhisiwa hi 1998, endzhaku ka ku tiyisisiwa hi mfumo wa Mozambique ka Switiviso swa Jomtien na Salamanca. Hi ku pasisiwa ka Nawu wa 18/2018 wa ti 8 Dzivamisoko wa Sisiteme ya dyondzo ya Rixaka, a ku languteriwile leswaku xiphemu xa ku nghena swichudeni leswi nga na swilaveko swo hlawuleka swa dyondzo xi ta tekeriwa enhlokweni, endzhaku ka ku tiyisisiwa ka Ntwanano wa Matiko ya Misava wa Timfanelo ta Vanhu lava nga na Vuleteri, hi 2006. Hi le kusuhi na xiyimo lexi laha, eka xitlhokovetselo lexi, hi lavaka ku endla nxopaxopo wo pimanisa wa milawu ya Sisiteme ya Dyondzo ya Rixaka na xiyimo xa kharikhulamu xa ku va kona eka swichudeni leswi nga na Swilaveko swo Hlawuleka swa Dyondzo ePortugal, Brazil na Mozambique, . hi xikongomelo xo twisisa ndlela leyi matiko lawa manharhu ma katsaka dyondzo yo hlawuleka ha yona eka tikharityhulamu ta wona. Leswaku hi endla xitlhokovetselo lexi, hi tirhise nkambisiso wa matsalwa, laha hi tirhiseke milawu yo hambana-hambana ni swiletelo swa fambiselo ra dyondzo, ni minongonoko ya kharikhulamu ya dyondzo ya masungulo kumbe ya xisekelo. Tanihi ku tekeriwa enhlokweni ko hetelela, hi lemuka leswaku Mozambique ri vumbiwile hi vuntshwa Sisiteme ya Dyondzo ya Rixaka ku fambisana na ku cincacinsa ka matiko man'wana emisaveni na le ka xifundzankulu, naswona hambileswi ku cinca loku ku endlwaka eka lembe xidzana ra vu 21, mhaka ya dyondzo leyi katsaka hinkwavo a yi si lulamisiwa hi vuenti lebyikulu, na vutirheli eka ntlawa lowu wa ntshamisano, byi nga ya emahlweni byi tekiwa endzhaku, ku nga ri tanihi yin'wana ya tipakani to tiyisisa dyondzo eka hinkwavo.

Marito ya nkoka: Kharikhulamu; Ku dyondzisa; Swilaveko swo hlawuleka swa dyondzo; Sisitimi.

1 Introdução

Neste ensaio pretendemos apresentar uma reflexão a volta da aplicação do contexto da gestão curricular a nível macro, com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, em três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique. A realização deste ensaio enquadra-se na cadeira de Planificação e Avaliação Curricular do Curso de Mestrado em Ciências de

Educação e Desenvolvimento Curricular, e como ponto de análise do contexto de gestão curricular, e nossa atuação na área de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especial (NEE), buscamos perceber como os currículos estão organizados para o atendimento destes alunos ao nível dos países de expressão portuguesa.

Neste ensaio pretendemos analisar a organização curricular ao nível da macroestrutura, em termos de aspectos ponderados para o atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. A mesma análise interessa-nos fazer, também, ao nível da meso e micro estruturas, numa altura em que são massificadas as políticas de educação para todos, com a ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien em 1990, Declaração da Salamanca em 1996 e da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006.

Para discussão desta temática, o ensaio está organizado em secções, sendo a primeira a discutido conceito; a segunda apresenta os contextos do Sistema Nacional de Ensino nos três países; a terceira secção compreende a análise comparativa, seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

2 Contexto da Organização Curricular na macroestrutura em Moçambique, Portugal e Brasil.

2.1 Conceito e origem do currículo.

Das ideias para a definição de currículo, Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo que achamos ser autores de referência para iniciar o debate em torno da matéria sobre os currículos no sistema educacional. Para (Bobbitt, 2004, p. 74),

A palavra curriculum, aplicada à educação (...) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades e fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser.

Para Tyler (1974) (Tyler, 1974) citado por Pacheco (1996) (Pacheco, 1996) numa abordagem que complementa a de Bobbitt, “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais”, definição seguida, de perto, por vários autores, como (Taba, 1962), para quem o currículo “é essencialmente um plano para a aprendizagem”, e por (Ribeiro, 1990, p. 17), que o define

como “um plano estruturado de ensino e aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”. Resumindo as diferentes conceptualizações, podemos dizer que as definições formuladas, por Tyler e Taba consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou “um programa, devidamente estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas”, enquanto outras conceituações.

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001), duas ideias principais, que são a sequência ordenada e a totalidade de estudos, com base nas quais se manifesta num conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular.

Em seu mais recente trabalho, os pesquisadores Roldão e Almeida (2018) consideram que a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objetivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e acadêmica. A teoria tradicional do currículo teve como principal teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956) que em 1918, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da história da educação nos Estados Unidos (em que, diversas forças de cunho político, econômico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias) (Bobbitt, 1918).

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa. Baseado na teoria da administração econômica de Frederick Taylor (1856-1915), o modelo que Bobbitt preconizava, tinha como palavra de ordem a eficiência. Neste sentido, o currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática.

2.2 Currículo no Contexto Português

Segundo Direção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) em Portugal, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito foi estabelecido em 1986, e tem compreende três ciclos sequenciais: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, totalizado a duração de nove anos. O 1º ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor, eventualmente acompanhado por outros técnicos de educação para atividades especiais. O 2º ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica, cada uma estando a cargo de um ou de vários professores. E o 3º ciclo, de regime de monodocência compreende três anos de escolaridade e é organizado à volta de um conjunto de disciplinas, integrando, também em áreas vocacionais.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objetivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. É a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, fixando, para a educação escolar, a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do ensino básico, com a duração de nove anos, bem como o grupo etário abrangido, objetivos e sua organização. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico (e secundário) a partir do ano letivo de 1989/90, a qual suporta a estrutura curricular vigente nos vários ciclos.

Ingressam no 1º ciclo do ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Facultativamente, podem efetuar a matrícula no 1º ano de escolaridade as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro, ou os que completem 5 anos de idade antes do início do ano escolar, desde que seja revelada a existência de precocidade. Têm acesso ao 2º ciclo do ensino básico os alunos que tenham completado, com aproveitamento, o 1º ciclo do ensino básico, com a idade mínima de 9 anos. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

O Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que, ao dar enquadramento legal a inúmeras experiências no terreno, veio permitir a constituição de turmas de *currículo alternativo*, como uma via inovadora na procura de soluções ajustadas à diversidade dos casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente. A

estrutura curricular para cada ciclo tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, eventualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos.

À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhado, que permita uma primeira abordagem no domínio das artes e ofícios, de técnicas, das tecnologias em geral ou ainda a clarificação de experiências e dos conhecimentos que o aluno possua. A organização destes currículos é da responsabilidade da escola, cabendo ao *Conselho de Acompanhamento*, presidido pelo Diretor do Departamento da Educação Básica, propor orientações pedagógicas, autorizar e elaborar o relatório anual e promover a divulgação das experiências.

Os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

2.2.1 Integração da educação especial na educação básica

A Educação Especial norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais – nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – e funda a sua filosofia em várias resoluções internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Direção Geral da Educação e Cultura (DGEC, 2005) para a efetiva implementação da educação especial, outros instrumentos legais foram criados, como o caso do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro, que visa assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, norteadas pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; planificação educativa individualizada e flexível; abertura da escola ao meio.

O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, que definir as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, no seu artigo 2.º estabelece que cabe ao Departamento da Educação Básica (DEB), atualmente designado Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências. O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, consagra o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril, estabelece o regime aplicável a prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2.3 Sistema de Ensino no contexto Brasileiro

O Sistema Educativo Brasileiro adstrito às Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Moll, 2013), visa estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

O Sistema educacional Brasileiro está organizado em etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, onde a Educação Básica abarca a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito tem a duração de 9 (nove) anos e está organizado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

O ensino Médio tem a duração mínima de 3 (três) anos, e está organizado em etapas que têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas, adolescentes em regime de acolhimento ou internamento, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. O currículo é assumindo

como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, configurando-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Moll, 2013).

2.3.1 Organização da matriz curricular

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica presidem as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios organizacional, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição, assegurando o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular é construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso de formação é aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto estabelecido na escola, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se sobrepõem e se alargam para incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e desportivo - recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

2.3.2 A base comum, diversificada e complementaridade do currículo

Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico (Moll, 2013, p. 113) no Brasil,

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Neste contexto, o currículo está voltado à divulgação de valores fundamentais ao interesse social, e à preservação da ordem democrática, dos conhecimentos que fazem

parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito federal e Municípios e dos projetos político - pedagógicos das escolas.

Assim sendo, os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo nacional, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades local, da comunidade onde a escola encontra-se inserida (Moll, 2013).

2.3.3 Estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação

Segundo Santos e Zandamela (2015), após a década de noventa, várias foram as ações sociais, culturais e acadêmicas em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua de Sinais de Moçambique (LSM). Estas ações que contribuíram para estas línguas fossem reconhecidas como línguas de uso e de expressão das comunidades surdas. Com estes avanços, o movimento de educação para todos, conta com mais uma ferramenta, para a promoção de uma educação, especialmente no atendimento dos alunos com deficiências sensoriais.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, segundo Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Moll, 2013). Concretamente para os alunos cegos e surdos, os recursos são o sistema Braille e a Língua de Sinais¹, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena², facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas³ da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa

¹ Língua de Sinais é a língua usada pela comunidade surda, no Brasil reconhecida como a segunda língua, e disposto na Lei n.º 10.436 de 24 de Abril de 2002.

² Língua indígena, também denominado língua autóctone, é uma língua que é nativa de uma região e falada por povos indígenas, que por vezes é reduzido ao nível de uma língua minoritária (wikipedia, 2003)

³ Indígena ou (*antiquado*) povos aborígenes do continente americano assim designados pelos descobridores europeus, que se convenceram de que tinham chegado à Índia pelo ocidente. É também a designação para grupos étnicos descendentes dos nativos americanos (infopédia, 2003)

desenvolvam estudos com objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades. Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoria técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativa

De acordo com Moll (2013) no caso dos estudantes que apresentam necessidades de comunicação diferenciadas, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis adequando as suas características, como o sistema Braille, a Língua de Sinais, e sempre que possível o uso da tecnologia assistida.

2.4.Currículo no Contexto Moçambique

O ensino em Moçambique está experimentando o primeiro ano da reformula curricular realizada no ano 2018, revogando, deste modo, a lei 2/92 de 6 de Maio, que estava em vigor a 26 anos. Segundo (Nhapuala, 2014) a educação inclusiva em Moçambique teve seu início em meados da década de 90, fruto da realização em 1994 em Salamanca (Espanha) da Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, que trouxe um novo impulso no que diz respeito à educação para todos, particularmente a volts de uma educação não discriminatória e baseada numa lógica de respeito pelos direitos humanos.

Nessa óptica, a Declaração de Salamanca, foi um importante instrumento diretor na área das Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, que (UNESCO, 1994) citado por (Nhapuala, 2014) proclama no ponto número 2 que o princípio de que as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, para a construção de uma sociedade inclusiva no alcance de uma educação para todos.

A lei atual do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovada conforme a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, respeitante ao disposto no número 1 do artigo 178 da Constituição da República. Esta Lei estabelece o regime jurídico do SNE, que é aplicado às todas instituições do ensino público, comunitário, cooperativas e privadas que procuram implementar o Sistema Nacional de Ensino.

Nos seus princípios gerais, a Lei do SNE estabelece a educação como direito e dever de todos os cidadãos (...) e visa manter a organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças, e da Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos Moçambicanos.

Para o efeito o SNE estabelece a escolaridade obrigatória é da 1ª a 9ª classe, e prevê que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1ª classe no ano em que completam 6 anos de idade até 30 de Junho. A lei, prevê a gratuidade da frequência do ensino primário nas escolas públicas, quer dizer, isentado o pagamento de propinas.

A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, onde o Ensino primário é realizado em duas modalidades, nomeadamente **monolingue**, em língua portuguesa e **bilingue**, em uma língua moçambicana e em língua portuguesa. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente 1º ciclo (que compreende da 1ª a 3ª classes) e o 2º ciclo (da 4ª a 6ª classes). O Ensino secundário é o nível pós-primário, e compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente o 1º ciclo (da 7ª a 9ª classes) e o 2º ciclo (da 10ª a 12ª classes).

A lei do SNE entrou em vigor no presente ano lectivo, abrangendo o 1º ciclo do ensino primário. Para o efeito, não foi elaborado ainda um Plano Curricular que possa dar suporte a este instrumento legal. Com relação ao plano curricular, esta lei estabelece que os currículos e programas dos diferentes subsistemas de ensino são aprovados pelo Conselho de Ministros, ao nível da macroestrutura, não dando abertura para a sua adequação e/ou adaptação ao nível da mesoestrutura e microestrutura. Relativamente ao atendimento aos alunos com Necessidades educativas especiais, a lei não avança os tipos de adaptação curricular, muito menos o tipo de atenção a ser prestada no atendimento destes alunos.

3. Análise e desenvolvimento do tema escolhido

3.1 A Estrutura - O currículo

Os currículos de cada sistema educativo têm por forma uma estrutura organizada através do ministério da educação, mas também com especialistas da área, professores e a comunidade em geral. Neste sentido de partida, observamos algumas distinções entre os países em análise, primeiro o processo de desenvolvimento do currículo e posteriormente a distinção do mesmo.

A nova Lei do Sistema Nacional de Ensino em Moçambique, Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (INM, 2018), procura adequar o ensino moçambicano, no ensino relevante, em que possa formar cidadãos capazes de saber, saber ser, saber estar e conviver com os outros e saber fazer. Com esta forma de pensar o ensino, pensou-se na reestruturação dos grupos de disciplina, com a reestruturado o ensino básico em ciclos de aprendizagem, bem como a introdução de um novo paradigma de avaliação dos alunos baseado na progressão por ciclos de aprendizagem.

Com esta lei, procura-se aproximar aos sistemas curriculares luso-brasileiro do ensino básico/fundamental, que estabelecem cumulativamente 9 anos de escolaridade neste nível. A nova lei moçambicana traz certas inovações curriculares, entendidas como “introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional” (INM, 2018, p. p.). A inovação curricular, procura no contexto do desenvolvimento do currículo, fornecer novas metas por percorrer ao nível nacional, que deve ser seguido por cada escola ao nível do país de modo a que se chegue a uma verdadeira abrangência curricular nacional. (Zabalza, 1987).

3.2. Equidade e igualdade

O principal objetivo da política educativa nos três países é oferecer a todos os cidadãos em igualdade de oportunidades para receber educação. Há um compromisso com a equidade no acesso à educação: todos têm direito à educação básica gratuitamente. As autoridades públicas garantem a todos a igualdade de oportunidades para receber outros serviços educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades especiais, bem como a oportunidade de desenvolverem-se sem serem impedidos por dificuldades económicas ao nível da educação básica.

No contexto Moçambicana, o Plano Curricular é único e é aplicável para todas escolas do ensino público, privado, comunitárias entre outras da rede escolar, e é construída e aprovada ao nível central. Os Programa detalhado e com metas e objetivos são iguais para todo o país e os Professores intervêm apenas ao nível pedagógico, não podem adaptar o programa à realidade local. No contexto Português e Brasileiro, apesar do Plano Curricular do ensino geral ser de elaboração e aprovação central, estes são flexíveis para que possa ser reformulado e adaptado, ao nível regional e da escola.

3.3. Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais

O Movimento de Educação para Todos, foi lançado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, onde dentre vários aspectos conclui-se, que as oportunidades educativas eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito a educação e que alguns grupos marginalizados (indivíduos com deficiências, membros de minoria étnicas e linguísticas, meninas e mulheres) corriam o risco de serem excluídas da educação como um todo segundo (UNESCO, 1990; Nhapuala, 2014).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, tinha como objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo que obrigava os estados a dar o sustento de forma mais eficaz, para os objetivos estabelecidos intermediários e medidos os progressos realizados. Segundo a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) os estados foram instados a reafirmarem o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência na providência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Nesta perspectiva, com a Declaração de Salamanca as escolas foram instadas receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). A pesar Moçambique ser membro da Organização da Nações Unidas, e ter ratificada esta declarações, as ações de educação para alunos com Necessidades Educativas

Especiais, Moçambique introduz o projeto escolas inclusivas em 1998, cerca de 6 anos após a ratificação da Declaração.

Para Brasil e Portugal, as ações virada ao atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, começaram a ser verificadas antes, e já nas Leis e Diretrizes da Educação, se faz menção sobre às ações a serem realizadas nesta área, fato que não acontecia na Lei 6/92, e também não descrito com profundidade atual Lei 18/ em vigor (INM, 2018). No contexto de organização curricular Português e Brasileiro, as Leis do Sistema nacional de educação, preconizam as ações específicas a serem realizadas para adequação dos currículos ao nível local (meso estrutura). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (LDB).

É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e sócio - emocionais, origens, etnias, género, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica (Moll, 2013, p. 36).

Concordamos com a LDB que refere que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar.

Em outro contexto, Moll (2013) considera que a LDB garante que no caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, da Língua de Sinais, bem como a garantia da tecnologia assistida, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos.

Nos Sistema Educativo Nacional de Portugal, a educação Especial encontra-se integrada na Educação Básica, que em particular, a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais (DGEC, 2005). Para que consiste na adaptação das

condições em que se processa o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, quando integrados no ensino regular, é constituído pelas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou de turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial.

Segundo Direção Geral de Educação e Cultura (DGEC, 2005) os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto). De acordo com Santos e Zandamela (2015, p.11), o estado Moçambicano assumiu as orientações das Declarações de Jomtiem e Salamanca em assumir que:

Em Moçambique, o direito à educação de surdos consta na Constituição da República, no artigo 125, que se destina aos portadores de deficiência, que no seu número 2 do referido artigo, o texto constitucional ressalta que [o] Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais. Apesar desta menção, a implementação das políticas linguísticas em torno da língua de sinais tem ocorrido de forma morosa em Moçambique.

A reforma da Lei do SNE, todos aspectos atinente a educação inclusiva e especial devia ser observada e constar na respectiva, como forma de dar suporte para a elaboração dos Planos curriculares, ou a abertura para a adaptação da mesma, tal como nas legislações Portuguesas e Brasileiras.

Considerações Finais

Com a realização deste ensaio, foi possível perceber as aproximações e distância entre a organização dos sistemas educativos de três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique. Sob o ponto de vista de organização do sistema nacional de educação, Portugal e Brasil, pelos anos de uma educação experimentada, tem os seus Sistemas Educativos já consolidados, capaz de suportar um plano curricular do ensino básico, que responde as necessidades e realidade da população.

Para o contexto moçambicano, a lei do sistema de ensino busca equipara-se a outros dos países acima descritos, estando visível a algumas lacunas que necessitam de ser aprofundadas. Olhando para a estrutura do programa curricular, no contexto moçambicano, apesar da sua expansão territorial, o currículo estabelece a criação dum plano curricular rígido, com poucas possibilidades da sua adequação ao nível local e no contexto escolar.

Com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, a Lei do sistema nacional de educação, estabelece a criação da educação especial, contudo, não cria um instrumento passível de orientar ou obrigar a sua aplicação. Ao nível dos Planos Curriculares do ensino Básico e Secundário, nada consta com relação as orientações metodológicas, sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Face a estas constatações, o Sistema Educacional Moçambicano deveria produzir uma legislação específica, para o ensino especial, na qual os vários aspectos relacionados com a estrutura curricular, funcionamento e outros elementos fossem apresentados de forma clara, sob o risco dos alunos com necessidades educativas especial continuarem numa situação de integração e não inclusão.

Mesmo depois da Declaração Mundial sobre a Educação para todos (Conferência de Jomtien-199) há muitos desafios e metas que os governos ainda não concluíram. Por isso temos “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.(UNICEFF, s.d.).

Desta forma, entendemos que é necessário que haja atitudes práticas dos governos em todos os níveis por forma a que a educação (em especial a educação especial) avance com mais rapidamente para acolher camadas sociais mais pobres, uma vez que “é crucial para a promoção dos valores fundamentais da dignidade humana, contribuindo para o

desenvolvimento dos indivíduos, bem como para o avanço social, cultural e econômico dos países” (UNESCO, 1990, apud SOUZA, KERBAUY, 2018, p.672).

Referências

- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The Curriculum*. Chicago: Cambkiogb. Massachusetts.
- Cavaca, F., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular De Língua Gestual Portuguesa - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- DGEC. (2005). *Sistema Educativo em Portugal*. Lisboa: Eurydice.
- Santos, S. A., & Zandamela, N. G. (2015). Políticas linguísticas de Tradução - Interpretação de línguas de sinais: aproximações Entre Brasil e Moçambique. *Working Papers Linguistic*, 101-124.
- infopédia. (2003). *Índios in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]*. Porto: Porto Editora. Disponível na Internet:: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Índios>
- INM. (2018). Boletim da República. *Regime Jurídico do Sistema Nacional de Ensino na Republica de Moçambique* .
- Moll, J. (2013). *Directrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Nhapuala, G. A. (2014). *Tese de Doutoramento - Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Textos Editora.
- Roldão, M., & de Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral da Educação (DGE).
- Souza, K.R.; Kerbauy, M.T.M. O Direito À Educação Básica Nas Declarações Sobre Educação Para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago., 2018.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1974). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.

UNICEF/Brasil (s.d.). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 25 mai.2022.

UNESCO. (1990). *Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos*, Jomtien: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca,: UNESCO.

wikipedia. (2003). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_indígena: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_indígena Acesso em: 18 mai 2019.

Recebido em: 11/12/2021

Aceito em: 25/05/2022

Para citar este texto (ABNT): ZANDAMELA, Nehemia Gilberto; TUMBO, Dionísio Luís. A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº 1, p.489-506, jan./jun.2022.

Para citar este texto (APA): Zandamela, Nehemia Gilberto; Tumbo, Dionísio Luís. (jan./jun.2021). A inclusão curricular de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Países de língua Portuguesa: Análise de casos de Portugal, Brasil e Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 489-506.