



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

MONOGRAFIA

**Análise da Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições
de Educação Pré-escolar da Cidade de Maputo olhando para a deficiência visual**

Célia António Da Silva Fumo

Maputo, Agosto de 2023



**UNIVERSIDADE
E D U A R D O
M O N D L A N E**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

MONOGRAFIA

Análise da Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar da Cidade de Maputo olhando para a deficiência visual

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para obtenção do grau de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância

Estudante: Célia António Da Silva Fumo

Supervisora: Dra. Natércia Palmira de Deus Malauene

Maputo, Agosto de 2023

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Esta monografia foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Desenvolvimento e Educação de Infância, e aprovada na sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância, Departamento de Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

(Director do Curso)

(Presidente do Júri)

(Oponente)

(Supervisora)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela vida e saúde, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização desta Monografia.

Aos meus pais António Fumo e Elisa Marole gratidão, pelo apoio e incentivo que serviram de alicerce para as minhas realizações. Aos meus irmãos e sobrinhos Emídio, António, Cândido, Shelton Emídio e Elsia Nicósio agradeço, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a esta Monografia.

Igualmente, expresso gratidão à família Universal, especialmente, à Força Jovem Universal da Liberdade que, directa e indirectamente, esteve ao meu lado a acompanhar toda minha jornada académica até ao fim da elaboração desta Monografia.

Por fim, agradecer à Universidade Eduardo Mondlane, que demonstrou comprometimento com a qualidade e excelência do ensino, a todos os docentes que contribuíram com a minha trajectória académica, especialmente, a minha docente e orientadora Natércia Palmira de Deus Malauene, a competência e valiosíssimas contribuições dadas durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

DEDICATÓRIA

Este trabalho de pesquisa é dedicado a Deus, causa primordial de todas as coisas.

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Célia Ant3nio Da Silva Fumo, declaro por minha honra que esta monografia nunca foi apresentada para a obtenç3o de qualquer grau acad3mico e que a mesma constitui o resultado do meu labor individual, estando indicados ao longo do texto e nas refer3ncias bibliogr3ficas todas as fontes utilizadas.

RESUMO

O estudo apresentado versa sobre a «Análise da Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar da Cidade de Maputo olhando para a deficiência visual», com o objectivo de analisar o grau de implementação dos planos estratégicos propostos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), na garantia da igualdade e equidade de direitos consignados na Constituição da República de Moçambique, a crianças com Necessidades Educativas Especiais num contexto em que, o Departamento do Género Criança e Acção Social relata que, “a existência de crianças com determinadas NEE são ainda um desafio para a inclusão”. Os dados foram analisados a partir de quatro objectivos específicos: (i) Identificar as políticas específicas de educação inclusiva, (ii) Descrever o papel das entidades governamentais no processo de abertura de uma instituição de ensino pré-escolar; e (iii) Verificar a estrutura arquitectónica das instituições de ensino pré-escolar na Cidade de Maputo e (iv) Verificar a estrutura psicopedagógica do ensino pré-escolar na Cidade de Maputo. Como técnicas de recolha de dados, foram usadas a observação sistemática, checklist e a entrevista semi-estruturada, aplicada a uma amostra estratificada de: 5 directores das Pré-escolas, 7 educadores, 3 funcionários do MGCAS e um funcionário do Conselho Municipal da Cidade de Maputo. Quanto ao método usado para a realização do trabalho, destaca-se o avaliativo.

Palavras-Chave: educação inclusiva, instituição de educação pré-escolar e deficiência visual.

ABSTRACT

The presented study deals with the «Analysis of Inclusive Education Policies for people with disabilities of Matola City looking for the Visual Impairment», with the aims of analyzing the degree of implementation of the strategic plans proposed by the ministry of education and human development (MINEDH), in guaranteeing the equality and equity of rights enshrined in the Constitution of the Republic of Mozambique, for children with special educational needs in a context where, the Department of Child Gender and Social Action reports that, “the existence of children with certain needs are still a heel for inclusion”. On the other hand, the work presents policies at the National levels regarding the rights of people with disabilities and their participation in the teaching and learning process in preschools. The data were analyzed based on three specific objectives: (i) to identify specific policies for inclusive education, (ii) to describe the role of government entities in the process of opening a preschool education institution, and (iii) to investigate the architectural and psychopedagogical structure of preschool education in the City of Maputo. As data collection techniques, systematic observation, checklist and semi-structured interview were used, applied to a stratified sample of: 5 directors of preschools, 7 educators, 3 employees of MGCAS and an employee of the Municipal Council of City from Maputo.

Keywords: inclusive education, institution of pre-school education and visual impairment.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1. PROBLEMATIZAÇÃO..... | 3 |
| 1.2. OBJECTIVOS DA PESQUISA | 4 |
| 1.3. JUSTIFICATIVA..... | 5 |
| CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA | 6 |
| 2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS..... | 6 |
| 2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 6 |
| 2.2. INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | 7 |
| 2.3. DEFICIÊNCIA VISUAL | 7 |
| 2.3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE | 8 |
| 2.4. POLÍTICAS NACIONAIS PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA... 9 | |
| 2.4.1. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS | 11 |
| 2.4.2. FACTORES QUE INFLUENCIAM NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 11 |
| 2.4.3. PAPEL DAS ENTIDADES GOVERNAMENTAIS NO PROCESSO DE ABERTURA DAS IEP..... | 12 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGIA | 14 |
| 3.1. DESCRIÇÃO DO LOCAL DO ESTUDO..... | 14 |
| 3.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA | 14 |
| 3.3. POPULAÇÃO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM..... | 15 |
| 3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS..... | 15 |
| 3.5. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS | 16 |
| 3.6. QUESTÕES ÉTICAS | 17 |
| 3.7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO | 17 |
| CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 18 |
| 4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS..... | 18 |
| 4.2. CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICOS DOS ENTREVISTADOS..... | 18 |
| 4.3.1. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE AS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES 19 | |
| 4.4. PAPEL DAS ENTIDADES GOVERNAMENTAIS NO PROCESSO DE ABERTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR | 22 |
| 4.4.1. RESPOSTA SOBRE O PROCESSO DE ABERTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR | 22 |
| 4.5. ESTRUTURA ARQUITECTÓNICA E PSICOPEDAGÓGICA QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 23 |

| | | |
|----------|---|----|
| 4.5.1. | RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NAS IEP..... | 23 |
| 4.6. | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 27 |
| 4.6.1. | POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.... | 27 |
| 4.6.2. | ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 28 |
| 4.6.3. | POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESTÃO EM VIGOR NAS IEP..... | 30 |
| 4.6.4. | OS ASPECTOS A CONSIDERAR NO PROCESSO DE ABERTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR..... | 32 |
| 4.6.4.1. | VISITAS DE MONITORIA DE ALGUMA ENTIDADE GOVERNAMENTAL QUE A INSTITUIÇÃO RECEBE..... | 32 |
| 4.6.4.2. | POLÍTICAS QUE ORIENTAM A ESTRUTURA ARQUITECTÓNICA E PSICOPEDAGÓGICA PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PRÉ-ESCOLA?..... | 32 |
| | CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO..... | 38 |
| 5.1. | CONCLUSÃO..... | 38 |
| 5.2. | RECOMENDAÇÕES..... | 40 |
| 6. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 42 |
| 7. | ANEXOS E APÊNDICES..... | 46 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados sociodemográficos com base nos dados

Quadro 2: Políticas e Legislações específicas de Educação Inclusiva

Quadro 3: Aspectos arquitectónicos e psicopedagógicos nas IEP

Quadro 4: Entendimento sobre a Educação Inclusiva

Quadro 5: Aspectos a considerar no Processo de abertura de uma IEP

Quadro 6: Visitas de monitoria das entidades governamentais nas IEP

Quadro 7: Tipos de NEE existentes na Pré-escola para o educador

Quadro 8: Tipos de NEE existentes na Pré-escola para o director

Quadro 9: Mudanças ocorridas nas IEP para receberem crianças com NEE

Quadro 10: Metodologia utilizada na prática da Educação Inclusiva

Quadro 11: Instituição que pode ser considerada inclusiva

LISTA DE FIGURAS

Figuras

Figura1: Entendimento da Educação Inclusiva elaborado

Figura2: Conhecimento das políticas sobre as NEE

Figura3: Políticas que espelham a pré-escola

Figura4: Interferências de construção

Figura5: Existência de outro profissional que trabalha com a criança

Figura6: Crianças com NEE (deficiência visual) recebidas nas IEP

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ACAMO: Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique

CRM: Constituição da República de Moçambique

DGCAS: Departamento de Género, Criança e Acção Social

DMMI: Deficiência Motora dos Membros Inferiores

EI: Educação Inclusiva

IEP: Instituição de Educação Pré-escolar

INE: Instituto Nacional de Estatística

MINEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MGCAS: Ministério do Género Criança e Acção Social

NEE: Necessidades Educativas Especiais

PNE: Política Nacional de Educação

SNE: Sistema Nacional de Ensino

UEM: Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O movimento Internacional em prol da educação para todos, denominado Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), pressupõe que “Todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação (...).” (B. Lindqvist, Relator das UN, 1994) citado por UNESCO (2005, pg10); com o objectivo de “tornar possível que tanto os educadores como as crianças se sintam bem com a diversidade e a vejam mais como um desafio e um enriquecimento dos espaços de aprendizagem do que como um problema”, “a fim de que uma incapacidade de qualquer espécie (física, social e/ou emocional) não possa ser um impedimento” para a educação (UNESCO, 2005 pg.8).

Os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) citada por Torres e Santos (2015, pg.35), contabilizam 285 milhões de pessoas no mundo que possuem Deficiência Visual; destas, 39 milhões são cegas e 246 milhões possuem baixa visão. Ainda, segundo o INE (CENSO de 2017) citado por Massingue (2020), revelam que cerca de 1.1 milhão de pessoas Moçambicanas, que perfaz 4% da população total, incluindo crianças, têm alguma deficiência.

Em atenção a esses dados, as discussões acerca das políticas de Educação Inclusiva impulsionaram novas reflexões em relação à presença de crianças com diferentes necessidades educacionais, em específico a deficiência visual no espaço pré-escolar.

Este trabalho debruça-se sobre a Análise da Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar olhando para a deficiência visual, como uma necessidade anteriormente fundamentada e compõe-se de cinco capítulos abaixo mencionados.

Capítulo I, composto pela introdução: contextualização, problematização, objectivos gerais e específicos, pergunta ou hipótese da pesquisa e a justificativa.

Capítulo II, composto pela revisão da literatura, onde estão arroladas as definições de educação inclusiva, deficiência visual e deficiência visual, breve historial da educação e políticas inclusivas de Moçambique, políticas nacionais para pessoas portadoras de deficiência, implementação de políticas de educação inclusiva nas IEP, factores que

influenciam na implementação de políticas públicas e o papel das entidades governamentais no processo de abertura das IEP.

Capítulo III, constituída pela descrição do local de estudo, abordagem metodológica, população, amostra e amostragem, técnica de recolha e análise de dados, procedimento de recolha e análise de dados e limitações de estudo.

Capítulo IV, constituída pela apresentação e discussão dos resultados: apresentação dos dados, caracterização sócio demográfica dos entrevistados, políticas e legislação sobre a educação inclusiva, resultados das entrevistas sobre as políticas e legislação.

Capítulo V, composto pela conclusão e recomendações.

1.1. Problematização

EM 1998, Moçambique assumiu o projecto das escolas inclusivas, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, para promover a exclusão e promover a escolaridade a todas crianças (Ngenha 2018, pg.3). «Esse projecto-piloto, advém da resposta as recomendações da Declaração de Salamanca (1994), sobre a necessidade de realização de projectos inclusivos para a promoção da educação das crianças com necessidades especiais» (Samboco, 2020).

Desde quando Moçambique ratificou a Declaração de Salamanca, surgiram várias leis e políticas com indicação a orientação pertinente para a conjugação de todas as convenções e declarações que promovam os direitos de todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiência e/ou NEE. (Resolução n.º40/2020 de 10 de julho).

Algumas delas, espelham-se as seguintes: a Lei n.º4/83, no seu artigo dezoito, refere que constitui o objectivo do ensino especial “proporcionar uma formação que permita a integração dessas crianças” (Moçambique, 1983 citado por Da Silva 2021), passado algum tempo, foi revogado pela Lei n.º6/92 de 6 de Maio de 1992 que refere o “cometimento do MINEDH fiscalizar, apoiar o cumprimento dos objectivos estabelecidos nas IEP”, por sua vez, foi reformulada pela actual Lei n.º18/2018, “incluir com a necessidade de se ajustar às necessidades do país (...)”, (Moçambique,2018).

Para além das políticas previamente descritas anteriormente, algumas de carácter mais técnico, estão disponíveis de forma particular, como o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência Física ou Mobilidade Condicionada, promulgada em Moçambique, no decreto n.º53 de 30 de Dezembro de 2008, Capítulo I (acesso aos edifícios e a outros lugares públicos).

Adoptando-se a Estratégia da Educação Inclusiva e o Desenvolvimento da criança com deficiência 2020-2029, com o objectivo estabelecido no Plano estratégico da educação (2020-2029) “garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção”, esperava-se que houvessem casos da presença de crianças com NEE diferentes do habitual nas IEP.

Todavia, durante as práticas profissionais como Saúde e Nutrição na Idade Pré-escolar, Psicologia e Práticas Profissionais de Pedagogia e em outra cadeira como

Direito da Criança e da Família, constatou-se que alguns centros infantis têm recebido crianças com deficiência dos membros inferiores; Síndrome de Down; Autismo; surdez; atraso mental do tipo leve e crianças hipo acústico. Algumas NEE's não recebidas ou pouco encontradas são as do tipo deficiência visual leve ou moderada ou cegueira, Síndrome de Rett, Asperge deficiência motora dos membros superiores.

Par responder a presente pesquisa, lança-se a seguinte pergunta: de que forma a Implementação das políticas voltadas para as pessoas com NEE em Moçambique, garantem a educação inclusiva nas IEP para os portadores de deficiência visual?

1.2. Objectivos da pesquisa

Objectivo geral:

- ✓ Analisar a Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar olhando para a deficiência visual

Objectivos específicos:

- ✓ Identificar as políticas específicas de educação inclusiva existentes em Moçambique;
- ✓ Descrever o papel das entidades governamentais no processo de abertura de uma instituição de ensino pré-escolar inclusiva;
- ✓ Verificar a estrutura arquitectónica das instituições de ensino pré-escolar na Cidade de Maputo;
- ✓ Verificar a estrutura psicopedagógica do ensino pré-escolar na Cidade de Maputo.

1.2.Perguntas de pesquisa ou hipóteses

1. Que políticas de Educação Inclusiva Moçambique adopta para a inclusão de crianças com NEE nas IEP em Moçambique?
2. Qual é o papel das entidades governamentais no processo de abertura de uma instituição de ensino pré-escolar?
3. Será que a estrutura arquitectónica e psicopedagógica do ensino pré-escolar na Cidade de Maputo responde a deficiência visual?

1.3. Justificativa

O principal objectivo para a realização deste trabalho de pesquisa, foi o de melhor perceber o cenário de implementação das políticas de educação inclusiva num olhar específico para a deficiência visual, pelo facto de se ter comentado numa das aulas de seminários especializados, sobre a distorção entre o teórico do real aquando da estrutura arquitectónica de muitos centros infantis.

No tocante ao contributo social, permite que uma vez tendo sido lido o trabalho, influencie positivamente na questão da implementação prática da educação inclusiva, por se terem deixado mais abaixo, sugestões de melhorias para as diferentes entidades que lidam directamente com a criança.

Por fim, este trabalho possibilitará aos futuros graduando na área de Educação, futuras pesquisas académicas, com o intuito de mostrar como o estudo do tema pode ser aplicado na área de inclusão de crianças, a fim de que se criem novas estratégias por parte das instituições e governo, que valorizam a diversidade no atendimento de crianças com necessidades.

CAPITULO II: REVISÃO DA LITERATURA

2. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

«Inclusão é a inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições actuais da maioria das pré-escolas (...)» (Mantoan, 2006).

Na concepção de Mendonça (2015) sob referência de (Mantoan, 2006):

«A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade de ensino das pré-escolas, atingindo a todos os que fracassem em suas salas de actividades (...)».

Na definição de inclusão segundo Moatoan & Mendonça, a inclusão pressuposta para as crianças com NEE, é a que deve ser verificável nos dias actuais, pois, a medida que o tempo passa, devem ser pensadas novas formas de busca para incluir determinadas crianças, assim como refere parte da definição, «ao assumirem que as dificuldades de alguns não são apenas deles», ou seja, o processo de educação ministrado em Moçambique, carece de «[...] *recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar a obra inclusiva,*», denuncia (Nhapuala, 2014,pg.20).

Este princípio vem expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, pg.11-12 citado por Samboco, 2020).

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. (...), Satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (...)”.

Acrescentando que, com a introdução do termo “inclusão” proposto pela (UNESCO, 1994), a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

2.2. INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Educação, não pode ser confundida com escolarização, pois, estar-se-ia a afirmar que a educação acontece somente nas escolas, facto que não constitui verdade. Assim sendo, recaem abaixo, definições de educação pré-escolar.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Brasileiro nº 5/97, art. nº2, 1997, citado por Marques, 2015:

O termo educação pré-escolar é entendido como a etapa da educação básica no processo de educação, ao longo da vida, sendo complementar na acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.

Educação pré-escolar é a que se realiza em creches e jardim-de-infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da acção educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente (Lei do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, 18/2018, pg. 3748- (22).

As concepções de educação pré-escolar apresentadas pelas leis acima, assemelham-se ao concordarem que, a educação recebida pela criança na família, é a base para acrescentarem-se outros conteúdos, fazendo-se dessa forma, «uma âncora de conceitos já existentes no sistema cognitivo da criança» (Ausebel, 1973 citado por Silva e Schirlo, 2014, pg.38).

Ainda sobre as mesmas definições, ao se assumir que a educação pré-escolar decorre em creches e jardim-de-infância, estar-se-ia a contradizer a materialização de como se tem tratado crianças com NEE em determinadas instituições, uma vez, que a própria definição, não refere que tipo de crianças em especial são aceites, mas, afirma que a mesma, inclui crianças inferiores aos 6 anos.

Desta maneira, compreende-se que, a educação como um meio de escolarização no contexto real, tem feito selecção de crianças que pretende receber.

2.3. Deficiência visual

A (OMS, 1994, citado por Malheiros, 2009, pg.25) define o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal:

Aquele que apresenta diminuição de suas respostas visuais, mesmo após tratamento e/ou correção óptica convencional, e uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção da luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para a planificação e/ou execução de uma tarefa.

Deficiência Visual é a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Pode ser subdividida em cegueira e visão subnormal. A cegueira é ausência ou perda da visão em ambos os olhos, ou num campo visual inferior a 0,1 graus no melhor olho, mesmo após a correção não excedendo a 20 graus no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para a correção. Do ponto de vista educacional, a cegueira leva à necessidade do método Braille como meio de leitura e escrita. A visão subnormal ocorre quando o indivíduo possui uma acuidade visual de 6/20 e 6/60 no melhor olho, após a correção máxima. Sob o enfoque educacional, no caso da visão subnormal, é possível ao educando, ler material impresso a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais (Frias, 2008/2009, pg.9).

2.3.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

Historicamente, a educação nunca foi de privilégio para todas as classes sociológicas, haja vista para atitudes e comportamentos com (i) a exclusão, (ii) discriminação e abandono, (iii) infanticídio, (iv) exorcismo, (v) assistência religiosa e psicossocial, (vi) educação especial, (vii) normalização da acção pedagógica e (viii) e integração educacional (integração para todos) (Lopes & Francisco, *et al* 2020 citado por Nhapuala 2014, pg.18).

O mesmo autor conscientiza que a EI foi introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação em 1998. Na altura, implementou-se um projecto-piloto (projecto das escolas inclusivas), com principais intuítos: (a) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades excepcionais e (b) a elaboração de um projecto-piloto a partir do qual seriam constituídas as bases para o plano de acção para a implementação das escolas inclusivas (MINED, 1998 citado por Nhapuala, 2014).

Criadas as bases para a formalização da EI, introduziu-se esta abordagem como parte integrante do *Plano Estratégico do Sector de Educação 1997-2001* que, sob o *slogan* “Combater a exclusão e Renovar a pré-escola”, assumiu valores como a inclusão e participação de crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo a criança com deficiência (Nhapuala, 2014 citando Lopes, Francisco, et al 2020, pg.20).

2.4. Políticas nacionais para pessoas portadoras de deficiência

Alguns documentos nacionais gerados em diferentes momentos tornaram-se marcos históricos e nortearam as conquistas em diversos campos, tanto para as pessoas de uma maneira geral, como particularmente para aquelas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destacam-se entre esses marcos históricos:

- I. No domínio da política social, a CRM estabelece princípios inerentes aos interesses dos cidadãos que sejam portadores de deficiência. Por outro lado, no âmbito da política geral, definiu-se como princípio básico a adopção de medidas que contribuam para a deficiência, incapacidade, reabilitação, integração social, (...), (Resolução n.º 20/99 de 23 de Junho, 1999). Ainda, no mesmo decreto abaixo:
- i) No âmbito do Sistema de Educação: devem garantir as pessoas com NEE, em particular, o acesso *a integração* em estabelecimentos de ensino [...];
 - ii) No âmbito da saúde: 4.3 (a) assegura a educação para a saúde, a prevenção de doenças e da deficiência, (.), o tratamento e a reabilitação médico-funcional;
(b) a gestão e a coordenação dos serviços públicos de fornecimento, adaptação, manutenção e renovação de próteses, ortoses e outros meios de compensação necessária;
 - iii. No âmbito do Sistema da Acção Social: (a) estimular a efectiva integração em actividades pré-escolares da criança portadora de deficiência, (b) promover actividades de informação e educação pública sobre a problemática da deficiência (...).
 - iv. No âmbito do Sistema de Urbanização e Edificações: n.º 4.7, adoptar de modo progressivo, medidas que possibilitem a pessoa portadora de deficiência, o acesso, a circulação e a utilização de edifícios e lugares de uso público, bem como de habitação em geral.

v. No âmbito do Sistema Fiscal: 4.6, alínea (b), contribuir para que as pessoas portadoras de deficiência tenham um efectivo acesso ao mercado de trabalho e a sua participação activa na vida económica do país.

II. No Decreto n.º53/2008 de 30 de Dezembro, sobre o Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos à Pessoa Portadora de Deficiência física ou Mobilidade Condicionada enuncia-se no:

- i. Artigo 1, capítulo 1: a pessoa portadora de deficiência física ou de mobilidade condicionada, tem o direito a: (a) acessibilidade aos sistemas de serviço e lugares públicos, espaços [...] e equipamentos urbanos das edificações sob a aplicação do art.2 número 1 nas alíneas
- ii. a) aos edifícios oram existentes; (b) aos edifícios públicos em construção; (c) aos projectos ora aprovados cujas obras de construção ainda não iniciaram e número, incluindo as IEP (número 2, alínea c.).
- iii. Artigo 5 do n.º 2 e 4: existência de rampas com uma largura mínima 1,50m, com a existência de duplo corrimão a uma altura de 0,90m e 0,75m, superfície da rampa. Os corrimões devem prolongar-se, pelo menos, 0,30m do início ao topo da rampa. Na impossibilidade de se construir rampas, prevê-se a construção de dispositivos mecânicos nomeadamente elevadores (n.º.9, art.5). Existência de escadas sem ressalto nas superfícies e não devem ser escorregadios (n.º 3, art.6).
- iv. Segue-se no Boletim da República de Moçambique (2018), na secção II do artigo 10, capítulo II que, são objectivos da pré-escola (a)estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança;

(b) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades e (c) preparar a prontidão pré-escolar da criança.

v. Por fim, na Lei n.º 18/2018 citadapelo MINEDH (2020-2029, p.39), a garantia da educação básica inclusiva é fornecida a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória.

2.4.1. Implementação de Políticas

Segundo Silva & Melo (2000), define-se Implementação de Política como sendo um processo autónomo no qual as decisões cruciais são tomadas e não apenas implementadas, permitindo que os executores façam escolhas importantes para o sucesso ou insucesso de um política publica.

Referente a definição acima transcrita, compreende-se que os Ministérios responsáveis pela aprovação de uma determinada Lei, tem um grande papel na tomada de decisões, pois, são eles (os ministros e funcionários do MGCAS) que devem criar caminhos que tornem possível a realidade de admissão de crianças com deficiência visual na Educação Pré-escolar. Desta sendo, não se trata apenas de um tratado de educação inclusiva no sentido teórico, mas em se colocar em prática acções, actividades e serviços com vista ao alcance das metas e objectivos positivados na fase da formulação.

Por isso, ainda sob o pensamento dos autores Silva & Melo (2000), o factor central a ser considerado é a discricionariade () e a agência dos profissionais implementadores das políticas, estes especificamente são os funcionários (os ministros que aprovam as leis e os do MGCAS) que lidam directamente com as crianças.

Por outro lado, Lima& Dascenzi (2013), definem Implementação de políticas como o campo de estudos de implementação de políticas públicas fortemente atrelada as necessidades de desenvolvimento de melhorias nos processos político administrativo, que permitam o incremento das actividades implementadas.

Na concepção de Lima& Dascenzi (2013), uma política é implementada com o objectivo de melhorar uma situação antes observada que ou era indesejada ou não favorecia ao beneficio de todos, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994), que viu a necessidade de pensar na educação para todos.

2.4.2. Factores que influenciam na implementação de políticas públicas

Na perspectiva Brites & Clemente (2019, pg.29), os factores que influenciam na implementação de políticas públicas, eram desconsiderados no passado, entretanto, com o passar dos anos, são amplamente discutidos factores que influenciam para o sucesso ou insucesso, tais como: a disputa pelo poder entre organizações, o contexto social,

económico e tecnológico das políticas, os recursos políticos económicos, o apoio político, a gestão, entre outros.

No contexto Moçambicano, a implementação da educação inclusiva tem registado progressos visíveis, todavia, a implementação sistemática e estruturada de modelos de apoio à educação inclusiva constitui ainda uma das grandes limitações do sistema moçambicano (Nhapuala 2014, pg.32).

Tendo em atenção a referência de Nhapuala (2014), percebe-se que em Moçambique, o que poderia contribuir para a materialização das políticas de educação inclusiva nas IEP, seria um olhar atencioso aos modelos usados nas IEP tendo em conta a condição económica do país, o nível de capacitação dos dirigentes dos centros e os próprios educadores.

Por outro lado, deveria se ter mais contacto entre os profissionais das IEP e os dos orfanatos e instituições de educação especial, pois a falta de ligação entre estas instituições, constituem um constrangimento ao reforço da implementação da educação inclusiva (Nhapuala, 2014, pg.34), uma vez que, “as instituições especiais e o sistema de ensino especial se posicionam como um arcabouço consistente de conhecimento teórico-prático, recursos humanos, materiais, estratégias e metodologias para auxiliar a promoção da aprendizagem no contexto da educação inclusiva” (Fontes e Pletsch, 2006).

2.4.3. Papel das entidades governamentais no processo de abertura das iep

As entidades governamentais têm um papel preponderante no que tange à garantia por uma educação sólida e harmoniosa, conforme descreve a Resolução n.º 20/99 de 23 de Junho, (1999) da CRM.

Quando estas entidades impõem força para garantir o bem-estar do homem como um ser biopsicossocial, gera, conseqüentemente, uma sociedade capaz de pensar pelo outro, de zelar por uma igualdade de direitos.

O MGCAS é responsável pela promoção da igualdade e equidade de género, de coordenação nas diferentes esferas de desenvolvimento político, económico, social e cultural na perspectiva do género, [...] (MGCAS, 2016).

A OMS (1946), define a saúde como o completo estado de bem-estar, físico, mental e social. Na definição de saúde, pela OMS, refere-se que, o termo em questão, é o «*completo estado de bem-estar*» detalhado em todas as áreas: físico, psicológico, material e social.

Segundo o Boletim da República de Moçambique (2013), na Resolução n.º 9/2011 de 2 de Junho, o INAE tem o papel (...) de garantir a qualidade dos produtos e serviços fornecidos ao consumidor em conformidade com legislação específica de cada ramo de actividade.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1. DESCRIÇÃO DO LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado nas instituições de educação pré-escolar do município de Maputo. A Cidade de Maputo localiza-se na margem ocidental da Baía de Maputo, com uma área de 346,77 quilómetros. Os seus limites são: a norte, o distrito de Marracuene, a noroeste e oeste, o Município da Matola; a sul, o distrito de Catembe. A nível da distribuição administrativa, a Cidade de Maputo, é constituído por sete (7) distritos, que estão apresentados da seguinte maneira: KaMpfumo; KaNlhamankulo, KaMavota, KaMubukwana, KaNyaka, KaMaxaquene e KaKatembe (PEM,2007).

Dentre os 7 distritos existentes na Cidade de Maputo descritos acima, o presente estudo desafiou-se a trabalhar como universo de sete (7) creches correspondentes a 4 distritos urbanos, cujos participantes são de ambos sexos dos quais, Kampfumo no bairro do Alto Maé A e B e Malhangalene, Kamubukwana no bairro de Zimpeto, KaMaxaquene no bairro de Mafalala e KaNlhamaculo no bairro da Malanga.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa teve uma abordagem mista, que segundo Creswell (2007, pg.27), é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas “qualitativa e quantitativa”. (...), elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados.

Quanto à natureza, revela-se uma pesquisa empírica. Segundo Nguenha (2018), esse tipo de pesquisa traduz-se pelo uso de dados ou informação observável como um caminho de responder a perguntas de pesquisa, desenvolver ou testar hipóteses. Para além disso, acrescenta Demo (2000), que ela possibilita maior fundamento às argumentações, por mais ténue que possa ser a base factual e facilitam na aproximação prática.

Quanto à finalidade, «trata-se de uma pesquisa predominantemente avaliativa, pois tem como objectivo primordial avaliar com relativa profundidade um determinado fenómeno» (Gil, 2008 citado por Nguenha, 2018, p.36), com a preocupação de familiarizar-me com o problema e compreender a actuação prática da qual resultam os desafios enfrentados pela comunidade pré-escolar na implementação da política de EI nas diversas IEP, «identificando os factores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenómenos» (Silva, 2001).

Por fim, a pesquisa usufrui do método fenomenológico, sendo este não dedutivo tão pouco indutivo, mas um método construído socialmente, composto por realidades e tantas outras interpretações e comunicações (Silva, 2001).

Quanto ao procedimento de recolha de dados, o presente trabalho de pesquisa aproxima-se de um estudo de caso, uma vez que analisa um fenómeno actual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam (Menezes, sd).

3.3. POPULAÇÃO, AMOSTRA E AMOSTRAGEM

De acordo com Gil (2012, pg.89), o universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente, fala-se de população como referencial ao total de habitantes de determinado lugar. Esta pesquisa refere-se a população de educadores, directores das instituições de educação pré-escolar, funcionários do ministério de género criança e acção social.

Amostra é o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelece ou se estimam as características desse universo ou população (Silva, 2001). Para o presente estudo, a amostra é constituída por 15 pessoas, sendo que 13 são Mulheres e dois são Homens.

A amostragem foi intencional porque fez selecção de um grupo específico de pessoas que se pretendia entrevistar, nos centros infantis públicos como também privados, no MGCAS e DGCAS, excluindo os centros infantis comunitários, com o pensamento de que “feitas, a escolha dos indivíduos, estes podem prestar a colaboração de que se necessita” (Da Silva, 2008, pg.42). Ou seja, generalizar os outros grupo não seleccionados, a representar a todos.

3.4 TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A escolha dos instrumentos de colecta de dados constitui uma das etapas basilares, na investigação, pois, é através desta selecção que o investigador segue com precisão os caminhos delimitados com finalidade de alcançar os objectivos da pesquisa. Para a recolha de dados, foi usada a entrevista semi-estruturada (guião), observação sistemática e o checklist (Salas iluminadas com cores claras, iluminação natural, escadas (pisos sem ressaltos na superfície), rampas, currimão (desde o início ao topo), penduradores ao alcance da criança, sistema de som personalizado (alerta das salas), diferentes texturas da parede, cantos de interesse próximo das salas de actividades, Material Braille).

Segundo Minayo (2009, pg.64-66), a “ entrevista semi-estruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indicação formulada, por esta razão, esta entrevista dá liberdade ao entrevistador para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada.

As perguntas apresentam uma sequência lógica, começando das mais simples às mais complexas, respeitando o seu encadeamento ou genealogia, favorecendo o aprofundamento do assunto de forma progressiva como se prevê, sem extrapolar os objectivos da pesquisa (Ludke e Andre, 1986 citado por Nguenha, 2018, pg. 38).

Na perspectiva de Gil (1999), a observação apoia-se no uso dos sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade, pois, não consiste em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos em estudo. A observação sistemática teve o seu foco na compreensão e retenção de informações, centrada no âmbito de verificar se, na prática, os centros infantis implementam as políticas de educação para crianças com deficiência visual. O checklist foi um instrumento escolhido para sustentar a observação (vide o apêndice 5) no quesito da observação sistemática feita nos centros e jardim-de-infância.

3.5. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A recolha de dados é o processo de levantamento e avaliação de informação sobre variáveis de interesse, e para a recolha de dados da presente pesquisa, obedeceu-se a sequência de selecção, tabulação e análise.

Foram feitas as submissões de credências nas IEP, no MGCAS, DGCAS, Conselho Municipal e no Instituto Don Orione. Entretanto, para poder entrevistar dois (2) educadores, foi necessário uma marcação de encontro na suas respectivas residências pelo facto de o centro onde trabalhavam estar fechado sob a prevenção da COVID-19 e no caso da directora, a colecta de informação aconteceu através de uma troca de e-mail. Para os restantes entrevistados, foi possível a recolha de informações presencialmente, nos seus locais de trabalho.

Para a recolha dos dados, foi usada a amostragem qualitativa que segundo Alvares (2020-2021, pg.5), a recolha da informação acontece em profundidade e em procedimentos normalizados (entrevistas, grelhas de observação). Por outro lado, para conteúdos quantitativos (análise de relações entre variáveis) recorri ao Microsoft excel para ter acesso as percentagens dos dados.

3.6. QUESTÕES ÉTICAS

Para Andrade (2017, pg.31), a ética é um conjunto de valores e princípios (...), diante de qualquer contexto para o bom andamento dos processos de trabalho, alcance de metas e objectivos. Desta sendo, todo o processo de colecta, tratamento e análise de dados seguiu salvaguardando os critérios éticos de voluntariado, liberdade, respeito e verdade. A participação dos entrevistados foi informada e consentida voluntária.

3.7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

- ✓ Centros infantis encerrados por causa da COVID 19;
- ✓ Receio por parte dos responsáveis das IEP em colaborar no processo de recolha de dados;
- ✓ Jardim-de-infância, tendo sido transformados em vivenda e centro de aprendizagem de línguas para adultos;
- ✓ Observação e checklist de alguns Centros Infantis por meio de terceiros pelo facto de a entrevista não ter decorrido no local de estudo de campo e sim por meio electrónico e nas residências de alguns educadores;

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Pretende-se apresentar, analisar e discutir todos os dados colhidos com recurso a entrevista, observação e *checklist*, sobre a análise das políticas e legislações de educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais: deficiência visual a nível distrital da Cidade de Maputo.

4.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICOS DOS ENTREVISTADOS

O presente estudo teve como entrevistados 15 participantes, de 4 distritos municipais da Cidade de Maputo: KaMpfumo, KaNlhamankulo, KaMaxaquenee KaMubukwana. Entretanto, estes entrevistados foram catalogados com as letras E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 correspondente a educador, Da, De, Di, Do, Du correspondente aos directores e Fa, Fe e Fi correspondente aos funcionários do MGCAS.

Quadro 1. Distribuição da amostra pela variável habilitações literárias dos directores das IEP.

| Habilitações literárias dos Directores das IEP | | |
|---|-------------------|----------------------|
| Variável | Frequência | Percentagem % |
| Ensino básico | 1 | 20% |
| Ensino médio | - | - |
| Ensino técnico profissional | 1 | 20% |
| Ensino superior | 3 | 60% |
| Total | 5 | 100% |

Fonte: pesquisadora

Maior parte dos directores tem uma experiência de trabalho no intervalo de 10-35 anos, e apenas um director com experiência dos 5-7 anos.

Quadro 2. Distribuição da amostra pela variável habilitações literárias dos educadores das IEP.

| Habilitações literárias dos educadores das IEP | | |
|---|-------------------|----------------------|
| Variável | Frequência | Percentagem % |
| Ensino básico | 1 | 14.28 |
| Ensino médio | - | - |
| Ensino técnico profissional | 3 | 42.86 |
| Ensino superior | 3 | 42.86 |
| Total | 7 | 100% |

Fonte: pesquisadora

Por parte dos educadores, na sua maioria enquadram-se no intervalo dos 2-10 anos de experiência e na sua minoria no intervalo dos 20-35 anos de experiência.

Quadro 3. Distribuição da amostra pela variável de habilitações literárias dos funcionários públicos.

Habilitações literárias dos funcionários públicos

| Variável | Frequência | Percentagem % |
|------------------------------------|-------------------|----------------------|
| Ensino básico | | |
| ensino médio | - | - |
| Ensino técnico profissional | 1 | 33.33 |
| Ensino superior | 2 | 66.67 |
| Total | 3 | 100% |

Fonte: pesquisadora

Dos entrevistados do funcionário público, apenas um com experiência de trabalho de um ano e os demais enquadram-se no intervalo dos 5-12 anos.

4.3. Políticas e Legislações específicas de Educação Inclusiva

Com base na revisão da literatura, foram encontrados os seguintes documentos que retratam da EI em Moçambique, quanto aos decretos: Decreto 277/2010 focado na área da educação e aspecto arquitectónico, Decreto n.º53/2008 de 30 de Dezembro focado na área da Estrutura arquitectónica (Portadora de Deficiência física ou Mobilidade Condicionada).

Quanto a política BRM (1975) ratificado em 2004, 2008, 2018 focado na área da educação e saúde, e por fim, são encontradas as seguintes Leis: Resolução n.º. 20/99 de 23 de Junho, 1999 focado na área da educação e Resolução n.º49/98 de 28 de Julho, SADC, (1997) focado na área da estrutura arquitectónica (Portadora de Deficiência física ou Mobilidade Condicionada) e o plano estratégico (2020-2029) focado na área da educação.

4.3.1. Resultados das Entrevistas sobre as Políticas e Legislações

Nas instituições de Educação Pré-escolar Nhelety e Xilling Baby, foi possível a participação dos directores e dois educadores, nas instituições Cinderella School e Chonguile houveram participações apenas dos educadores, no CI Roda viva, as entrevistas incluíram o director e um educador, por fim, o CI Baitul Ilm apenas o director foi entrevistado.

Quadro4-Conhecimento da Educação inclusiva aos directores e educadores

| Respostas | Entrevistados |
|-----------|--|
| Não | Du, E3 |
| Sim | Da, De, Di, Du, E1, E2, E3, E4, E6, E7, Fa, Fe, Fi |

Fonte: pesquisadora

Entrevistados sobre a possibilidade de algum momento terem ouvido falar sobre a educação inclusiva, 88% porcentos correspondente a um universo de 13 entrevistados respondeu sim e 12% não, a um universo de 2 entrevistados.

Pergunta do guião de entrevista: o que entende por educação inclusiva?

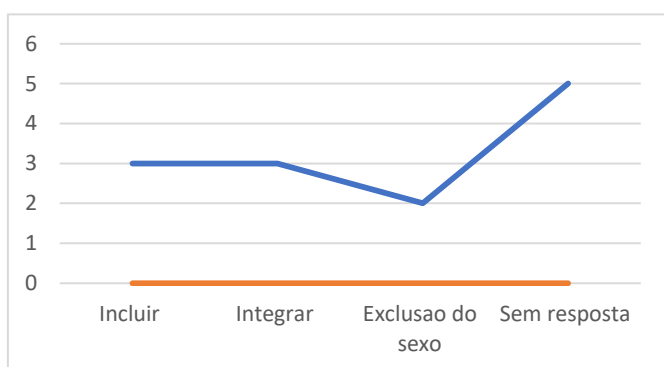


Figura1- Entendimento da Educação Inclusiva acervo pessoal da autora

Confrontados com a pergunta, 23% referiu integrar, tanto da parte dos directores, assim como dos educadores; 23% incluir; 15% exclusão do sexo e 39% que não tiveram resposta.

Pergunta do guião para os entrevistados (E e D): Conhece as políticas sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) em vigor em Moçambique

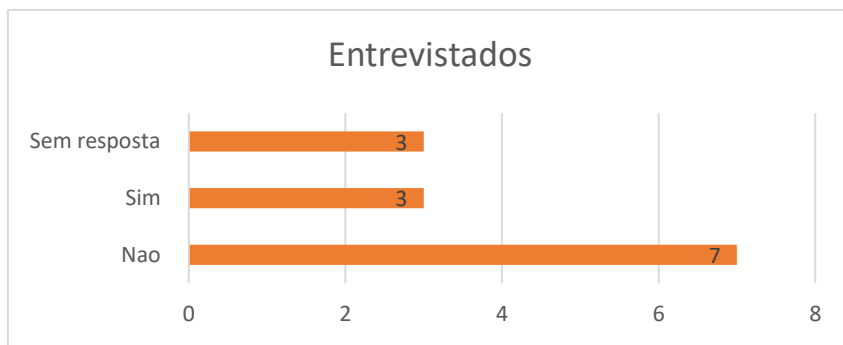


Figura2- Conhecimento das políticas sobre as NEE acervo pessoal da autora

Relativamente à presente pergunta aos directores e educadores, percebe-se pela figura acima que maior parte do grupo entrevistado não conhece as políticas que apoiam portadores de deficiência. Por outro lado, três inqueridos, afirmaram conhecer e outro grupo ficou sem resposta.

A educadora E1 refere “*Não, só sei que é crime não aceitar crianças com NEE nas IEP públicas*”.

Pergunta do guião para o ed. e Dr. Quais dessas políticas de Educação Inclusiva espelham a pré-escola

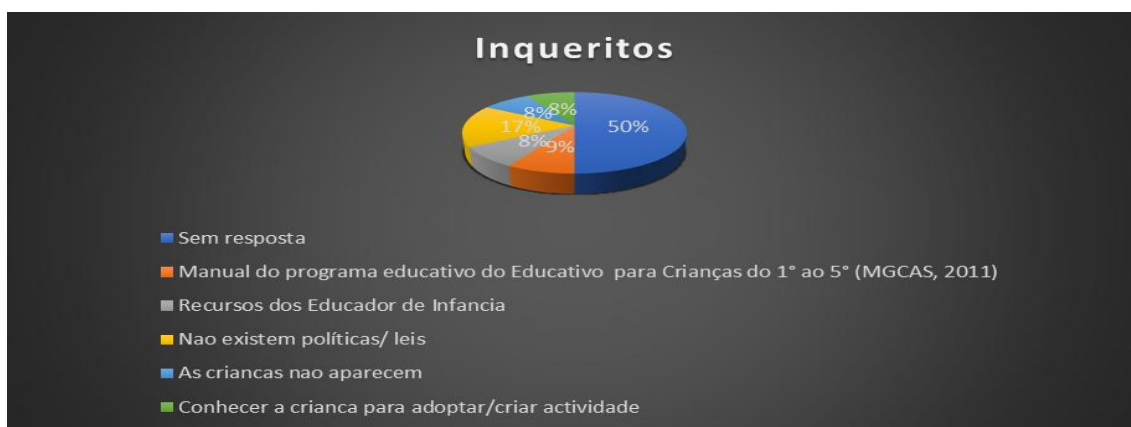


Figura3- Políticas que espelham a pré-escola acervo pessoal da autora

No universo de doze entrevistados, 50% ficou sem resposta; 17% referiu que tais políticas não existem; 9% citou o manual do programa educativo para crianças do 1° ao 5° (MGCAS, 2011); 8% recursos do educador; 8% que para a existência das políticas é necessário que se conheça a criança; e 8% referenciou não aparecerem tais crianças.

Um dos entrevistados do DGCAS, responde que “*Não existe no contexto Moçambicano, ainda, uma legislação específica sobre a abordagem dentro dos centros infantis. O que se tem são programas padrão que indicam como deve ser o procedimento de aprendizagem dentro dos CI públicos ou privado para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a existência dos cantos de interesse. (...), ainda, não existe no contexto Moçambicano, uma legislação específica sobre a abordagem dos centros no que concerne as políticas que delimitam a questão dos metros quadrados a serem obedecidos nas salas de actividades e diversos*”.

Por outro lado, a Educadora E2 disse “*uma das políticas vigentes no país para que retratam sobre a educação inclusiva é o programa educativo*”.

4.4. PAPEL DAS ENTIDADES GOVERNAMENTAIS NO PROCESSO DE ABERTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR

4.4.1. Resposta sobre o Processo de Abertura de uma Instituição de Ensino Pré-escolar

Pergunta do guião para o director: Quais são os aspectos a considerar no Processo de abertura de uma Instituição de Ensino Pré-escolar?

Quadro6- Aspectos a considerar no Processo de abertura de uma IEP

| Respostas | Inqueridos |
|--|-------------------|
| Monitorar os aspectos inclusivo nos Centros e Jardins de Infância (arquitectónicos, sanidade, psicopedagógicos) | Da, De, Di |
| Sem resposta | Do, Du |

Fonte: pesquisadora

Dos entrevistados, 40% ficou sem resposta e 60% respondeu Monitorar os aspectos inclusivo nos Centros e Jardins de Infância (arquitectónicos, sanidade, psicopedagógicos). Fa: “*O regulamento usado pelo DGCAS não está actualizado. Não existe ainda, uma estrutura arquitectónica específica ou recomendações que possa dar as IEP para receber crianças com NEE, especificamente deficiência visual leve ou moderada*”.

Pergunta do guião para o director: Resposta sobre as visitas de monitoria de alguma entidade governamental que a instituição recebe

Quadro7- Visitas de monitoria das entidades governamentais nas IEP

| Respostas | Entrevistados |
|------------------|----------------------|
| Saúde | De |
| MGCAS | Da, De, Di, Do, Du |
| INAE | Du |

Fonte: pesquisadora

Dos entrevistados, 14% recebe visitas da saúde, 14% recebe visita do INAE e 72% recebe visita do MGCAS.

“Recebemos visitas do Serviço Distrital do DGCAS [...], que pede os documentos de vistorias para viver, faz monitoria para verificar se o CI tem as condições necessárias para a cobertura, a Saúde monitora a alimentação e sanita e, por fim, o INAE verifica se o CI está a seguir com as recomendações orientadas pelos decretos como o distanciamento” afirma (De).

“Talvez vistorias do Ministério da Saúde e do DGCAS são feitas no centro onde ela dirige” afirmou DU.

4.5. Estrutura arquitectónica e psicopedagógica que orientam a educação inclusiva

4.5.1. Resultados da observação nas IEP

Quadro8- Aspectos arquitectónicos e psicopedagógicos nas IEP

| Aspectos Arquitectónicos observados nas IEP | | | | | |
|---|----------|------------|------------|--------------|------------|
| | IEP.1 | IEP.2 | IEP.3 | IEP.4 | IEP.5 |
| | Nhelet y | Roda. viva | Baitul Ilm | Xilling Baby | Khani usse |
| Rampas | - | - | - | X | - |
| Escadas (pisos sem ressaltos na superfície) | X | X | X | X | - |
| Corrimão | - | - | - | X | X |
| Penduradores ao alcance da criança | X | X | * | * | X |
| Sistema de som personalizado (alerta das salas) | - | - | - | - | - |
| Salas iluminadas com cores claras | X | X | * | * | X |
| Diferentes texturas da parede | - | - | - | * | |
| Atenção psicopedagógica | | | | | |
| Material Braille | - | - | - | - | - |
| Cantos de interesse próximo da sala de actividades | X | | * | * | X |
| Material de apoio do educador sobre as diferentes NEE | - | - | - | - | - |
| Material do primeiro ao quinto ano de vida | X | X | X | X | X |
| Material de apoio ao educador de infância na sala de actividades | X | X | X | X | X |
| Formação em NEE | X | - | - | - | X |

Fonte: pesquisadora

Quanto ao aspecto arquitectónico a IEP1 e IEP têm escadas, penduradores ao alcance da criança e salas iluminadas; a IEP3 tem apenas escadas; na IEP4, tem-se rampas, escadas e corrimão; e, na IEP5, tem-se corrimão, penduradores e salas iluminadas. Quanto à

atenção psicopedagógica, a IEP1 e IEP5 apresentam cantos de interesse próximos da sala de actividades, material do primeiro ao quinto ano de vida e formação em NEE; as IEP2,3 e 4 têm o material do primeiro ao quinto ano de vida e material de apoio ao educador de infância na sala de actividades.

Pergunta do guião para o director: Havendo um padrão de construção de obras na Cidade de Maputo, acha que este padrão interfere nas remodelações em Instituições de Ensino Pré-escolar?

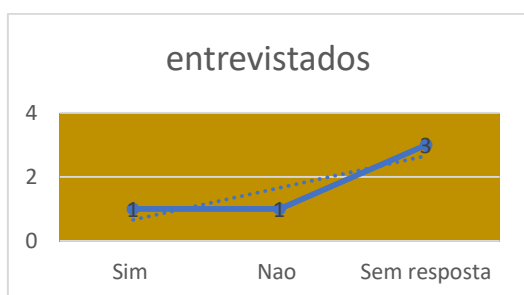


Figura4 -Interferências de construção acervo pessoal da autora

Feita a pergunta do guião de entrevista, 20% respondeu sim, outros 20% respondeu não e 60% sem resposta.

Pergunta do guião para entrevistados (E e D): A Instituição recebe crianças com NEE? Se sim, quais os tipos e que idades essas crianças ingressam a pré-escola, período de ingresso e permanência das crianças com NEE na instituição

Quadro9- Tipos de NEE existentes nas Pré-escolar acervo pessoal da autora

| Resposta | Ingresso e Permanência | entrevistados (educadores) |
|---|------------------------|----------------------------|
| Autismo | 3,4 e 5 anos | E1, E6 |
| Autismo de Asperger | 4-7 anos, 3-4 anos | E1, E2 |
| Paralisia cerebral | 5 anos | E1 |
| Problemas de fala | 3-5 anos | E4 |
| Distúrbio de personalidade | 3-5 anos | E2 |
| Dificuldades na motricidade e fala | 5 anos | E7 |
| Atraso mental | 2 anos-5 anos | E5 |
| Problemas de aprendizagem | 5 anos | E5 |
| Sem resposta | | E3 |

Fonte: pesquisadora

Como resultados de maior aderência das crianças com NEE, dois responderam autismo, dois autismos de Asperger, uma paralisia cerebral, um para problemas de fala, um distúrbio de personalidade, umas dificuldades de motricidade e fala, um atraso mental, um problemas de aprendizagem e um que ficou sem resposta.

Quadro10- Tipos de NEE existentes nas Pré-escolar acervo pessoal da autora

| Resposta | Ingresso e permanência | Entrevistados (directores) |
|--|------------------------|----------------------------|
| Nenhuma | | Da, <u>Do</u> |
| Problemas de fala | 1 ano e 8meses-5 anos | De |
| Problemas de fala e locomoção | 2 anos -5 anos | De |
| Atraso mental | 2-5 anos | Di |
| Deficiência motora dos membros inferiores | 5 anos | Di |
| Dificuldades de fala | 4-5 anos | Du |
| Autismo | 2,3,4-5 anos | Di, Du |
| Autismo severo | 3,4-5 anos | Du |
| NEE não diagnosticado (dependência total) | 3 anos | Di |

Fonte: pesquisadora

Entrevistados os directores, dois responderam «nenhuma», uns problemas de fala, um problema de fala e locomoção, um atraso mental, uma deficiência motora dos membros inferiores, umas dificuldades de fala, dois autismos, um autismo severo e um NEE não diagnosticado.

Pergunta do guião para o educador: Resposta sobre a existência de outro profissional que trabalha com a criança?

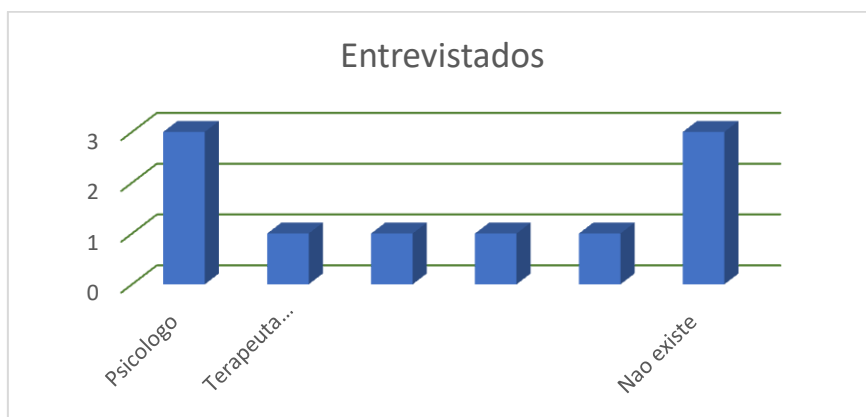


Figura5: Existência de outro profissional que trabalha com a criança, acervo pessoal da autora

Dirigindo-lhes a pergunta, 30% respondeu psicólogo, 10% terapeuta ocupacional, 10% professor de ginástica, 10% professor de inglês, 10% não tem certeza e 30% não existe.

Pergunta do guião para o director: A instituição sofreu alguma mudança para receber crianças com NEE?

Quadro11- Mudanças ocorridas nas IEP para receber crianças com NEE, acervo pessoal da autora

| Resposta | Entrevistados |
|---------------------|---------------|
| Sim | Di, Du |
| Não | Da, De, |
| Sem resposta | Do |

Fonte: pesquisadora

Conforme a figura ilustra, dois responderam «não», representando 40%; dois responderam «sim», correspondente a 20%, e um não teve resposta equivalente a 20%.

Pergunta do guião para o educador e director: A instituição já recebeu crianças com deficiência visual? Se sim, quando e a que grupo de vida a criança pertencia?

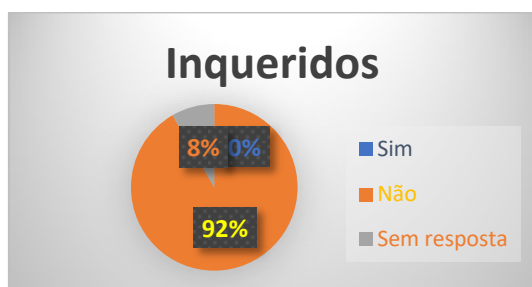


Figura6-Crianças com NEE deficiência visual recebidas nas IEP, acervo pessoal da autora

0% Respondeu sim, 92% dos inqueridos respondeu que não e 8% não teve resposta quanto ao questionamento da pergunta.

E4- “*sim, já recebemos*”.

Du: “*ainda não recebemos*”

Pergunta do guião para o educador: A metodologia utilizada na sua prática pedagógica considera-a inclusiva? Porquê?

Quadro12- Metodologia utilizada na prática da Educação Inclusiva

| Respostas | Entrevistados |
|---------------------|--------------------|
| Sim | Ea, Eb, Ee, Ef, Eg |
| É boa | Ec |
| Sem resposta | Ed |

Fonte: pesquisadora

No universo de sete entrevistados, 72% respondeu sim, 14% é boa e 14% sem resposta.

Pergunta do guião de entrevista para os educadores: A instituição pode ser considerada inclusiva

Quadro12- Instituição pode ser considerada inclusiva, acervo pessoal da autora

| Respostas | Entrevistados (educadores) |
|------------------|-----------------------------------|
| Sim | Ea, Eb, Ec, Ed, Ee, Ef, Eg |
| Não | - |

Fonte: pesquisadora

100% dos entrevistados respondeu que sim e 0% não.

Da: *“posso dizer que sim, uma vez que recebe crianças que aparecem com uma certa deficiência”.*

De: *“sim, é inclusiva. Aqui as crianças com necessidades têm espaço para aprender assim como as ditas normais”.*

4.6. Discussão dos Resultados

4.6.1. Políticas e Legislações específicas de Educação Inclusiva

Os dados revelam que metade dos directores e educadores possuem uma experiência de trabalho na área da EI, o que poderia influenciar na facilitação do processo de ensino e aprendizagem das crianças com NEE, porém, de acordo com Nguenha (2018), a antiguidade na carreira não gera maior possibilidade de sucesso e, também, não pode comprometer a inscrição para recepção das crianças com NEE nas IEP.

Apesar da metade não possuir formação superior em matéria de EI, os dados mostram que a maioria tem conhecimento resultante das experiências de algumas crianças que frequentam as IEP. Ainda que os educadores tenham uma noção ou tenham tido experiências com crianças de diferentes NEE, é importante que estes estejam familiarizados com o assunto, porque as estratégias e técnicas metodológicas a serem usadas para atender a cada criança têm sido actualizadas através de novas descobertas científicas. Embora um dos funcionários do DGCAS afirme: *“O MGCAS é quem desenha as políticas de abertura dos Centros e Jardins de Infância e a própria planta exemplo fornecida pelo MGCAS para construções de Centros Infantis e Jardins de Infância está para vivenda que um exemplar arquitectónico que fale de EP”.*

4.6.2. Entendimento da Educação Inclusiva

Conforme o quadro cinco (5) ilustra, maior parte dos entrevistados entende a EI como sendo um meio de combater a exclusão na pré-escola e promover uma educação para todos, incluir e integrar as crianças no ensino regular.

Silva e Reis (2011) citado por Nguenha (2018, pg.49), refere que, «[...] a falta de diferenciação entre a integração e inclusão cria distorção em relação ao percurso a realizar em vista a uma efectiva inclusão, pois, embora em certos casos sejam utilizados como sinónimos, existe entre elas uma diferença real de valores e práticas». A integração proporciona a aprendizagem das crianças com NEE numa pré-escola regular, para assemelhem-se ou adaptem-se aos do ensino regular.

Esta realidade contraria o estudo de Mantoan (2003), considera que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, ao ajudar a todos: a criança com dificuldades, os educadores, o pessoal administrativo, para que obtenham sucesso, coisa que, não na realidade moçambicana ainda não se faz sentir para todas as crianças.

Através desta afirmação, percebe-se que, enquanto Moçambique não rende estabilidade económica para dar mais ênfase na educação inclusiva das crianças, estas poderão continuar a ser integradas tanto nas IEP públicas ou privadas. Por outro lado, olhando-se para a Lei criada pelo MINEDH, que tem como visão o alcance destas crianças até meados de 2020-2029, vê-se que, até este intervalo de tempo, as crianças que nascem com NEE moderadas, estarão condicionadas a serem integradas nas escolas especiais, incluindo as de deficiência visual leve ou moderada.

A percentagem dos directores aquando do conhecimento da EI é positiva, porém, encontram limitação para a aplicação na estrutura arquitectónica dos centros, no currículo adaptado e na própria capacitação dos responsáveis. O percentual negativo tem em causa o facto de alguns directores ainda terem a ideia de que a inclusão e a integração têm o mesmo significado, o que pode dificultar no modo pelo qual se vão estabelecer as normas internas da aplicação metodológica aos educadores e nas limitações que se podem encontrar no PEA, na sala de actividade como: deixar com que a criança se adapte as condições do Centro ou jardim infantil, quando a inclusão, tal como defende *Committee on the rights of persons disabilities* (2016), citado por Samboco (2020), é um processo de reforma sistemática, com alterações dos conteúdos,

métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias para superar as barreiras de aprendizagem e, assim, fornecer um ambiente, de aprendizagem igualitário e participativo de todos no contexto pré-escolar.

Contudo, a confusão entre os termos integrar e incluir podem estar por detrás dos artigos estabelecidos desde a Resolução n.º 20/99 de 23 de Junho, (1999) alínea a), onde é mencionado, no âmbito do Sistema de Educação, “garantir as pessoas com NEE, em particular, o acesso *a integração* em estabelecimentos de ensino [...]” e, em particular, no âmbito do Sistema da Acção Social, alínea (c), «estimular a efectiva integração em actividades pré-escolares da criança portadora de deficiência da mesma política [...]».

As políticas que norteiam a defesa das crianças com NEE nas IEP são conhecidas de forma superficial, como diz um dos directores: “*Conheço o básico sobre os direitos da criança, como garantir a educação e o direito consoante sua necessidade*” (Da, De) . Assim, as políticas em defesa das crianças com NEE só serão satisfatórias se houver maior especificidade entre elas, assim como refere o funcionário Fa:

“Não existe no contexto Moçambicano, ainda, uma legislação específica sobre a abordagem dentro dos centros infantis. O que se tem são programas padrão que indicam como deve ser o procedimento de aprendizagem dentro dos CI públicos ou privado para crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a existência dos cantos de interesse. (...), ainda, não existe no contexto Moçambicano, uma legislação específica sobre a abordagem dos centros no que concerne as políticas que delimitam a questão dos metros quadrados a serem obedecidos nas salas de actividades e diversos”.

Não basta que se conheçam os direitos da criança. Urge que haja um documento como guia de orientação aos monitores, aos interessados em abrir IEP e aos próprios educadores de infância. Não se conhecendo as políticas e algumas delas privilegiarem-se de aplicação pública, a maioria dos centros improvisará, colocando rampas e corrimões como vem acontecendo, embora estas remodelações não satisfaçam todas as crianças.

Desse modo, assumindo-se que as rampas e corrimões são suficientes determinantes para afirmar que uma Instituição é inclusiva, estar-se-ia a afirmar que no país, apenas existem registos de natalidade de crianças com deficiência motora, o que não é verdade.

Num universo de sete educadores, apenas um responde conhecer as políticas que falam sobre as NEE em vigor em Moçambique, inclusive, detalhou que, “*usa-se uma metodologia Portuguesa e adopta uma política de igualdade e equidade de ensino para crianças com deficiência*”(E4). Por outro lado, os demais educadores respondem não ter conhecimento e não saber especificar quais espelham a pré-escola.

Ainda assim, o funcionário do Fi referiu que “*As políticas de educação inclusiva são apropriadas para serem implementadas em todas instituições*”, contudo, se verdadeiramente as políticas fossem profícuas, não se explicaria a necessidade de reencaminhar certas crianças a outras IEP por conta de alguma limitação (...).

Nhapuala (2014, p.31) refere que a «educação inclusiva, no contexto das políticas da República de Moçambique (2004), vive um contexto sem recurso a uma legislação própria que dê suporte e orientações concretas sobre a sua implementação nas pré-escolas inclusivas». Para o pesquisador, a implementação da educação inclusiva é feita no quadro das leis mais *avulsas* que regem o sistema educativo. O mesmo é comprovado com a resposta de um educador: “*Não, só sei que é crime não aceitar crianças com NEE nas IEP públicas*” (E1).

4.6.3. Políticas de Educação Inclusiva estão em vigor nas IEP

Consoante as respostas dos entrevistados, alguns são os que não sabem quais políticas espelham nos centros onde dirigem, embora tenha sido perceptível que, em alguns aspectos inclusivos adoptados pelas IEP, não se fazem constar das políticas, como a noção de que a existência de ambientes luminosos e a organização das crianças com NEE em lugares próximos ao educador favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o material psicopedagógico, sem o acompanhamento técnico dos educadores, de nada adiantaria. De nada valem, se os educadores, os que têm actuado directamente com as crianças, estando capacitados em suas funções e não houver um conjunto de kit (tabuleiros com diferentes texturas, brincadoteca preparada para auxiliar no conhecimento do mundo), objectos próprio para auxiliar nas actividades que serão prestadas às crianças com NEE.

Alguns educadores referem o Manual do Educador e o programa educativo onde se podem acautelar políticas de Educação Inclusiva ou actividades específicas para lidar com crianças com NEE:

“Quanto às actividades, são empregues actividades retiradas no Manual do Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano, fornecido pelo Ministério do Género Criança e Acção Social (2011), (...), tendo crianças na sala de actividade que tenham alguma deficiência, praticam as mesmas actividades, mas o educador presta mais atenção àquela criança” (E1,E2).

Contudo, o PE em si não detalha actividades específicas que abranjam crianças com NEE do tipo deficiência visual e outros graves. Não se pode, contudo, negar que, usando-se do programa educativo, algumas crianças beneficiam-se ao atingir objectivos surpreendentes, em especial, as crianças com NEE leves do tipo autismo, autismo de Asperger, dificuldades de fala e problemas de locomoção.

Nesta vertente, as políticas educacionais inclusivas em Moçambique caracterizam-se pela ampliação expressiva da obrigatoriedade do acesso à pré-escolarização num contexto marcado pela *inexistência* de apoios e serviços especializados do fluxo da pré-escolarização de crianças com deficiência, (Chambal, 2011, citado por Lopes et al, 2020, pg. 21). Apesar das propostas e esforços realizados, há evidências de contradições entre as propostas políticas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis, que definham a consolidação das políticas de inclusão no sistema educativo moçambicano.

4.6.4. Os aspectos a considerar no Processo de abertura de uma Instituição de Ensino Pré-escolar

“Recebemos visitas do Serviço Distrital do DGCAS [...], que pede os documentos de vistorias para viver, faz monitoria para verificar se o CI tem as condições necessárias para a cobertura, a Saúde monitora a alimentação e sanita e, por fim, o INAE verifica se o CI está a seguir com as recomendações orientadas pelos decretos como o distanciamento” (De).

De acordo com a resposta apresentada, demonstram por parte do DGCAS o interesse por zelar por uma educação inclusiva e o empenho que tem desenvolvido para garantir o interesse superior da criança num ambiente sadio e harmonioso, assim como refere a Secção II do artigo 10, capítulo II alínea (b), do BRM (2018). Ainda que, uma das entrevistadas tenha demonstrado incerteza tendo dito que *“Talvez vistorias do Ministério da Saúde e do DGCAS são feitas no centro” (Du).*

Para além do efeito, foi possível perceber por parte dos directores que têm o conhecimento de que, um dos primeiros passos ao se pretender construir um CI é requerer aos serviços distrais até o findar da construção do Centro, porque,

sem a monitoria desta entidade, os centros poderão ser construídos fora do padrão preestabelecido pelo Conselho de Ministros do MGCAS, como refere o funcionário do MGCAS.

4.6.4.1. Visitas de monitoria de alguma entidade governamental que a instituição recebe

Em resposta às entidades envolvidas no processo de monitoria das IEP, constatou-se, por meio da maioria dos directores, que o SD, DGCAS, a saúde, INAE e o próprio MGCAS têm feito visitas de monitoria às instituições para que se verifiquem a adequação da construção do centro, os itens envolvidos no centro (planos de actividades, numero de educadores) e se a mesma, corresponde ao padrão de construção de CI aprovado pelo MGCAS.

4.6.4.2. Políticas que orientam a estrutura arquitectónica e psicopedagógica para o atendimento de crianças com deficiência visual na pré-escola?

Durante a entrevista com os directores, dirigiu-se-lhes a pergunta que procurava apurar as adaptações arquitectónicas para atender o recebimento de crianças com NEE.

De forma separada, respondeu “*uma vez sendo um centro construído pelo governo, já acautela aspectos arquitectónicos inclusivos*” (Da) e outros, nem por isso, havendo desse modo falta de argumentos. Todavia, reconhece que há limitação dos meios, no entanto, foram feitas algumas adaptações muito custosas para acomodar a situação das crianças, como a colocação das rampas que dão acesso às salas de actividades e escadas.

Ainda na apresentação dos resultados, nota-se por parte dos entrevistados, incidência dos que desconhecem as políticas que orientam a estrutura arquitectónica, sendo que dois dos entrevistados, afirmaram que “*as mesmas não existem*”(De, Di). Porém uma das entrevistadas afirmou que, “*é através do manual e recursos do educador que se encontram as políticas e que as políticas devem ser implementadas, quando se conhece a criança*” (Da).

A rede de ensino tem demonstrado um crescimento significativo no que tange ao abrangimento das crianças, no escopo de um problema comum, na medida em que as entidades requeridas, em sua maioria, constroem ou remodelam uma vivenda para um CI, sem o consentimento do DGCAS e, quando é assim, o DGCAS apresenta limitações na aplicação de medidas de infração como a questão da planta.

Por outro lado, os dados informam que muitos centros infantis estão em funcionamento, sem uma base arquitectónica inclusiva, porque maior parte dos CI visitados não têm rampas, corrimãos, sistema de som personalizado e diferentes texturas na parede. Portanto, dir-se-ia que a mesma está no processo ou princípio de inclusão sob fase da integração, acrescentando com o comentário do funcionário Fa:

“O regulamento usado pelo DGCAS não está actualizado. Não existe ainda, uma estrutura arquitectónica específica ou recomendações que possa dar as IEP para receber crianças com NEE, especificamente deficiência visual leve ou moderada. Contudo, uma vez que deve-se ter a inclusão, todas as crianças aprendem de forma conjunta, uma orientando a outra (DGCAS). (...), Não existe no contexto Moçambicano, ainda, uma legislação específica sobre a abordagem dentro dos centros infantis, que fale de políticas que delimitam a questão dos metros quadrados a serem obedecidos nas salas de actividades e diversos.”

Kfrouni e Pan (2001), citado por Oliveira (2017, p.12), indicam que, uma das medidas mais urgentes é a elaboração de um projecto de inclusão, a ser efectuado nas pré-escolas. Através de tal projecto, as dificuldades podem ser abordadas como, por exemplo, a questão curricular, onde os profissionais envolvidos poderiam, assim

trabalhar, em busca de uma linha de acção comum [...]. Em conexão a essa abordagem, concordam Rodriguez (2006, pg.6) e Stainback e Stainback (1999, pg.21), citados por Samboco (2020, pg. 25), que a qualidade de um ensino não se baseia na estrutura física mas, o próprio currículo usado para regulamentarizar o PEA das crianças que deve ser inclusivo, a formação profissional dos educadores e as práticas psicopedagógicas.

4.6.4.2.1. Havendo um padrão de construção de obras na Cidade de Maputo, acha que pode interferir nas remodelações em Instituições de Ensino Pré-escolar?

Em resposta a questão, face às interferências que o padrão de construções de obras públicas na Cidade de Maputo possa dificultar na remodelação das IEP, dois directores apresentam discordância:

“Não! Acho que o Conselho Municipal faz o devido acompanhamento para que haja inclusão. Tanto que o próprio CM é o exemplo de inclusão e tem lá rampas que é para responder a este grupo de pessoas com NEE. Porém, o que tinha que se fazer é que em todas as IEP tivessem um padrão, haver uma observância na construção desses centros.”(Da)

Paralelamente, o posicionamento do outro director, *“o espaço deliberado para as remodelações ou construções de IEP é pequeno, uma vez que interfere na possibilidade de se pretender aumentar ou remodelar certas áreas do centro.”(De)*

Para além de se concordar que, o padrão de construção do CM interfere sim na remodelação de certas IEP na medida em que o espaço em si tem sido um dos factores perspicazes, essa demanda condiciona a ampliação de certas IEP, como refere uma das directoras.

4.6.4.2.2. Tipos e que idades as crianças ingressam a pré-escola, período de ingresso e permanência das crianças com NEE na instituição

Segundo Maximiano (2006), [...], o processo administrativo abrange o planeamento, organização, liderança, execução e controle.

Relativamente ao controle, importa que o gestor ou administrador da instituição, esteja a par de todas as informações internas que são vinculadas, sendo que estes, tratam de hábitos de comunicação, onde busca-se possibilitar a relação entre colaboradores e organização, (Kunsch, 2009).

Todavia, com base na informação do quadro, percebe-se que a maior aderência das crianças com NEE nas IEP são de autismo e autismo de asperger. As outras NEE são difíceis de encontrar e, pode-se incluir a NEE deficiência visual leve ou moderada.

Os dados nos alertam sobre o problema de comunicação interna entre as partes envolvidas no PEA das crianças, nos estabelecimentos pré-escolares.

Uma parte dos directores desconhecem certas crianças com NEE, ainda que os educadores tenham conhecimento da mesma, o inverso é também verificável.

Essas dissonâncias dificultam, a precisão do que é necessário remodelar para receber crianças com NEE, e a consideração pela capacitação dos directores e, principalmente, dos educadores para uma formação específica em NEE, porque, a base de atendimento das crianças com NEE, de acordo com os funcionários do DGCSAS/ MGCAS “é a formação dos educadores cuja finalidade é ajudar às crianças nas suas necessidades de acordo com a sua particularidade”.

4.6.4.2.3. Resposta sobre a existência de outro profissional que trabalha com a criança?

Nas sete IEP visitadas, foram identificados profissionais multidisciplinares como Educador, Psicólogo, terapeuta da fala, professor de ginástica e de Inglês. Esta equipe tem como função principal dar a criança ferramentas (actividades lúdicas) para garantir o bom desenvolvimento da criança.

Para Wood (1998) citado por Da Silva (2016, pg. 120) essa inter-relação entre profissionais «objectiva diminuir a existência de divisões de papéis, favorecer a divisão de conhecimentos e experiências em estratégias e intervenções e instruções adequadas».

4.6.4.2.4. A Instituição sofreu alguma mudança para receber crianças com NEE?

De forma geral, “as mudanças que foram efectuadas nas instituições para a recepção destas crianças, baseiam-se na contratação de um Psicólogo que ajude o educador a compreender sobre os cuidados que se devem ter com a criança, e na formação em NEE” (Da), tendo-se registado numa das Instituições. Necessariamente, não é o que se

espera de uma instituição que receba crianças com NEE do tipo atraso mental, paralisia cerebral, etc. Entretanto, algumas mudanças já deveriam ter se efectuado nas instituições como Nhelety, sendo uma Instituição Pré-escolar pública, como por exemplo, a colocação de rampas, o investimento na capacitação dos educadores que lá se fazem presentes a mais de 20 anos.

4.6.4.2.5. Alguma vez a IEP recebeu alguma criança com NEE visual?

A figura (6) informa da fraca aderência das crianças com NEE com Deficiência leve ou moderada. No entanto, acaba tornando-se preocupante porque segundo os dados colhidos na ACAMO crianças com esta NEE existem, embora não mais que duas ou três a cada 12 indivíduos, e, num dos Infantários da Cidade de Maputo, concretamente no Dom Orione, reporta-se que, estas crianças têm sua entrada com a idade entre onze meses aos 5 anos de vida.

Actualmente, conta-se com a presença de duas delas com idades já avançadas, uma com cegueira e a outra com deficiência visual moderada. Assim, é indiscutível a existência destas crianças a mais de dez anos.

O responsável pela Instituição Dom Orione referiu que, algumas das crianças que dão entrada são abandonadas em frente à instituição pelos seus pais e nas localidades circunvizinhas através da intervenção da sociedade. O mesmo, não se difere da situação das duas crianças com DV. Uma delas teve de *“passar por situações desumanas que culminaram com a ingestão do próprio excremento”*, reporta o funcionário do Dom Orione.

4.6.4.2.6. A metodologia utilizada na sua prática pedagógica considera-a inclusiva? Porquê?

A lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação) moçambicano, adoptada através da Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994) é desajustada à inclusão, como aborda Nhapuala (2014), ao mencionar que a arcaica lei defende que, através do processo de aprendizagem especial, as crianças e jovens com deficiência de natureza física, sensorial e mental deveriam ser educados em grupos de vida especiais, em Centros regulares e que as crianças com as deficiências mais graves deviam ser escolarizadas em modalidades extra-escolares (República de Moçambique, 1992 citado por Nhapuala, 2014).

Em outras palavras, assume-se que, em Moçambique, nas IEP concretamente as entrevistadas da Cidade de Maputo, não estão preparadas para o atendimento a crianças com deficiência visual leve ou moderada. Tanto no âmbito arquitectónico como se pretende, psicopedagógico e profissional dos educadores envolvidos no processo de aprendizagem, embora parte dos entrevistados afirme que a metodologia aplicada é sim inclusiva.

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO

5.1. CONCLUSÃO

Considerando a problemática prevalente no sistema educacional moçambicano, resultante das inquietações constatadas no decurso dos estudos da cadeira do curso de Desenvolvimento e Educação de Infância, especificamente, Seminários Especializados, na área de educação inclusiva, que culminou com a problemática da “Análise da Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar olhando para a deficiência visual”, a presente investigação foi realizada pelo facto de haver, por parte da autora, intenção de compreender o grau de cumprimento da implementação das políticas moçambicanas no que tange à inclusão de crianças com NEE nas IEP e o modo de aplicação da política referente ao direito da igualdade universal.

Assim, o objectivo geral desta pesquisa foi o de Analisar a Implementação de Políticas e Legislação de Educação Inclusiva nas Instituições de Educação Pré-escolar olhando para a deficiência visual, tendo em vista o atendimento às crianças com NEE no sistema pré-escolar moçambicano da Cidade de Maputo.

Entende-se que, ao chegar nesta etapa final, gostaria de deixar claro que as considerações que se fazem nesta pesquisa nunca foram encaradas como conclusivas, porque entrariam em contradição com tudo o que se propôs a realizar em cada uma das etapas desta longa trajectória que sempre se encarou como um processo na busca de novos saberes.

Diante dessa temática, com o auxílio de matérias bibliográficas e entrevistas é que se passou a analisar e averiguar que a questão das políticas de educação inclusiva não é um assunto recente, pelo contrário, é abordada há muito tempo atrás, desde que se constatou que a exclusão de certas crianças com NEE nas sociedades e na educação, violavam o direito da criança nas dimensões do seu ser psicossocial.

Em matéria de inclusão, as pré-escolas moçambicanas caracterizam-se pelo défice arquitectónico pelo facto de vivendas serem transformados em IEP (*i*), acesso limitado a educação para as crianças com NEE (*ii*), falta de adaptação curricular (manual que oriente a conduta do educador em sala de actividades) voltada para a criança e não nos interesses da instituição (*iii*), falta de monitoria dos centros infantis por parte do

MGCAS (iv), falta de formação profissional nos Educadores e a equipe em si para promover uma educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais no direito e igualdade da diferença (v), as políticas de inclusão básica para os portadores de deficiência estarem mais voltadas para o atendimento de crianças com NEE do tipo motora (vi), entre outros factores de matriz económica, como por exemplo, falta de condições económicas básicas para que permitam o ajustamento e reconstrução de centros infantis, incompreensão das políticas vigentes no país por parte dos responsáveis das IEP e educadores, devido a instabilidade, ao se introduzirem sucessivamente políticas em resposta as necessidades de expansão do sistema educativo, A existência de políticas para os portadores de deficiência visual nas IEP públicas e privadas e o nível de aplicação, actualmente, apenas estão em vigor ao favorecimento de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva do **Plano Estratégico 2020-2029**e o Regulamento de Abertura dos Centros e Jardins de Infância, nisso, implica ainda uma separação entre as crianças ditas normais com as de NEE específicas, como o caso da deficiência visual que, por falta de formação pela maioria dos educadores que lidam com a criança, falta de equipa multidisciplinar, falta de um material de orientação inclusivo ao atendimento de crianças com NEE no geral, tomam-se nalgumas situações, como inexistentes.

Chegando aqui, acredita-se que as inquietações que sustentaram a elaboração do presente trabalho foram sanadas através de obras lidas sobre a temática e entrevistas concebidas pelos inqueridos, assim, compreendeu-se que a área da Educação Inclusiva, especificamente, a deficiência visual, é uma área fundamental no desenvolvimento inclusivo do país. O trabalho em causa permitirá que os desenhadore políticos, directores, educadores e funcionários das entidades governamentais avaliem, num todo, formas de possibilitar maior aderência das crianças com NEE nas IEP.

5.2. Recomendações

Propostas de melhorias no subsistema educacional de acordo com o estado actual moçambicano

5.2.1 No âmbito político

- a) Os desenhadores políticos juntamente com o MGCAS, deveriam traçar objectivos de abordagem Política, que especificam a questão de metros quadros que devem ser as salas onde decorrem as actividades das crianças;

5.2.3. No âmbito do MINEDH

- b) Fornecer formações aos educadores nas IEP, sejam elas públicas ou privadas, para todos os educadores sem capacitação em NEE;
- c) As Instituições de Ensino superiores ou técnicos onde decorrem as formações para Educação de Infância disponibilizarem as políticas em vigor em Moçambique para os portadores de deficiência no geral e o modo de aplicação no país;
- d) Maior divulgação das políticas para os portadores de deficiência nas diferentes plataformas digitais com fins de fazer chegar as sociedades, os direitos que as crianças com NEE têm quanto ao acesso a educação. Estas políticas podem ser divulgadas através de diferentes línguas locais e língua de sinais.

5.2.1. No âmbito psicopedagógico

- e) Os DGCAS façam monitoria das habilitações literárias dos educadores e directores com a finalidade de não permitir com que as mesmas, deem atendimento as crianças com NEE sem nenhuma formação em educação inclusiva assim como acontece em algumas IEP a exemplo de Baitul Ilm.
- f) Não permitir que directores com quaisquer habilitações literárias tornem-se directores sem o conhecimento das políticas a favor da educação inclusiva;
- g) Adaptação curricular voltada para as crianças com ou sem NEE, estando inclusa a reavaliação do Manual do Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º ano (MGCAS, 2011);

- h) Contratação de profissionais multidisciplinares (no mínimo psicólogo e fisioterapeuta) capazes de auxiliar as actividades do educador;
- i) A planta arquitectónica aprovada pelos Ministros seja reavaliada para possibilitar que maior número de crianças com diferentes NEE seja abrangido nas IEP existentes, em construção e das que irão existir;

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Alvares, M. (2020-2021). Introdução à Investigação Quantitativa e Análise SPSS: investigação em administração e gestão educacional. Universidade Aberta;
- ✓ Andrade, I.R.S. (2017). Ética Geral e Profissional. Salvador: Revista dos Tribunais;
- ✓ Assembleia da República de Moçambique (2004). Constituição da República. Imprensa Nacional de Moçambique. E.P. Maputo.
- ✓ Bobbio, N. (2000). Teoria Geral da Política: *A Filosofia Política e das Lições dos Clássicos*. Campus, Rio de Janeiro;
- ✓ Boletim da República de Moçambique n.º19/2023 de 30 de Janeiro: Regula . (2013). I série- n.º9. Maputo: Imprensa Nacional;
- ✓ Boletim da República de Moçambique na Resolução n.º. 9/2011 de 2 de Junho: Regula o papel do INAE para garantir a qualidade dos produtos e serviços fornecidos ao consumidor. (2013). Maputo: Imprensa Nacional;
- ✓ Boletim da República de Moçambique Lei n.º. 18/2018 de 28 de Dezembro: Regula os objectivos da educação pré-escolar para garantir o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança. (2018). Maputo: Imprensa Nacional;
- ✓ Boletim da República de Moçambique. Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro: Regula a Educação para Todos como Garantida para Todos os Cidadãos. Maputo: Imprensa Nacional;
- ✓ Brites, C.M & Clemente, A.J. (2019). Implementação de políticas públicas: breve revisão da literatura. Revista NAU. V.10, n. 18, p. 27-37,
- ✓ Creswell, J.W. (2007). Projecto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artemed;
- ✓ Da Silva, M. T.F. (2008). Amostragem. [Dissertação de mestrado publicado]. Universidade de Aveiro;
- ✓ Da Silva, M.L.B. (2016). A Actuação de Uma Equipe Multiprofissional no Apoio à Educação Inclusiva. [Dissertação de mestrado publicado]. UFSCAR;
- ✓ Da Silva, D.B.M. (2021). Percurso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990-2019;
- ✓ Decreto n.º 53/ 2008 de 30 de Dezembro. (2008). Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnico de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos à Pessoa Portador de Deficiência Física ou Mobilidade Condicionada. I série A. VG. Maputo: Imprensa nacional;


- ✓ Demo, P. (2000). Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas;
- ✓ Fernandes, A.J. (2008). Introdução a Ciência Política: teorias, Métodos e Temáticas . Porto Editora, Lda Portugal;
- ✓ Frias, E.M.A. (2008/2009). Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do ensino regular.[Dissertação de Mestrado Publicado]. Paranaíba;
- ✓ Gil, A. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas;
- ✓ Gil, A. (2012). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ed.). São Paulo: Atlas;
- ✓ Kunsch, M.M.K. (2009). Comunicação organizacional: históricos fundamentos e processos. (9ªed.). São Paulo, Saraiva;
- ✓ Lima, L.L & Daascenzi,L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v.21, n.48, pg. 101-110, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0011-52582009000300006>. Acesso em 31 de agosto de 2023;
- ✓ Lopes, B.D., etal. (2020). *Educação Inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso*, V. VIII, Ano VIII Nº 25, Maio/Agosto 2020 – ISSN 2182-598X;
- ✓ Ludke, M., e André, M.E. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU;
- ✓ Mantoan, M. T. (2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? S. Paulo: Editora Moderna.
- ✓ Mantoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo;
- ✓ Marques, P.C.B. (2015). Educação Pré-escolar: regras, comportamentos e cidadanias. Porto Alegre, Portugal;
- ✓ Minayo. M.C. (2009). O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M.C. (Org.). pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: vozes;
- ✓ Massingue, M.S. (2020). Percepção da Sexualidade da Mulher com Deficiência: Caso das Membros da Associação das Mulheres com Deficiência na Cidade de Maputo.. [Dissertação de mestrado não publicado]. UEM, Maputo;
- ✓ Ministério de Educação (1998). Plano Estratégico de Educação, 1999-2003 “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Maputo.

- ✓ Moçambique. Lei n.º18/2018 do Sistema Nacional de Educação. Bolentim da República de Moçambique I série, n. 254. Maputo: Imprensa Nacional E.P, 2028;
- ✓ MGCAS. (2016). Perfil de Género de Moçambique. 1ª edição. Maputo;
- ✓ Nhapuala, G. A. (2014). Formação psicológica inicial dos professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. Minho, Tese de Doutoramento. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35821>. Acesso 25/04/2022.
- ✓ Nguenha, A.M. (2018). Análise dos Desafios Enfrentados pela Comunidade Escolar na Implementação da Política de Educação Inclusiva. [Dissertação de Mestrado Publicado]. UEM;
- ✓ Oliveira, C.M. (2017). Metodologias de Inclusão para Alunos com Deficiência Visual no Âmbito Escolar. [Dissertação de Licenciatura publicada]. UniCEUB;
- ✓ Perfil Estatístico do Município. (2007). Conselho Municipal de Maputo. Consultado em 17 de Janeiro de 2010;
- ✓ Plano Estratégico da Educação (2020-2029). Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo: MINEDH, 2020;
- ✓ IV Censo Geral da População (2017). Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019. <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/> Maputo. Data de acesso 25.04.2022;
- ✓ Regulamento Geral das Edificações Urbanas. Diploma Legislativo n.º 1976/1960 de 01 de Maio: Regula a Execução de Construções novas, Modificações, Ampliações, Consolidações, Alterações, Conservações e Demolições, na Cidade de Maputo. (1960). Maputo: Imprensa Nacional;
- ✓ Resolução n.º 20/99 de 23 de Junho de 1999: Relativa a política de pessoa com deficiência em Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1999
- ✓ Resolução n.º 49/98 de 28 de julho de 1997: Relativo à Educação e formação na região da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), I série. Maputo: Imprensa Nacional, 1997;
- ✓ 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 de mestrado publicada]. U. Porto
- ✓ Silva, E.L. (2001). Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação. (3ed.). Florianópolis, UFSC.
- ✓ Silva, A. S & Schriolo, A. C. (2014). Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausebel: Reflexões para o Ensino de Física ante a nova realidade social. V.4, n.1. pg.36-42.

- ✓ Torres, J.P & Santos, V. (2015). Educação, Batatais: Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. v. 5, n. 2, p. 33-52.
- ✓ UNESCO. (2005). Orientações para a Inclusão: garantido o acesso a educação para todos. França, Place de Fontenoy.

7. ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1: Lista de Credenciais Aprovadas


UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se África Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância² na
a contactar Ministério do Género Criança e Acção Social³ U.E.M.
a fim de recolha de dados sobre a base para qual se
desenham as políticas de reabertura e funciona-
mento dos Centros e Jardins de Infância⁴


Maputo, 17 de Novembro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uacqueti
dr. Adriano Uacqueti
(Assistente)

Contacto:
84 87 96 17 2

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Sílvia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância,
a contactar Departamento de Género Criança Acção Social³
a fim de recolha de dados usando-se a Entrevista⁴.

Maputo, 20 de Setembro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano S. Uaciquete
dr. Adriano Uaciquete
(Assistente)



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)

Proctor
Aberto Júlio Costa
20/09/2021



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

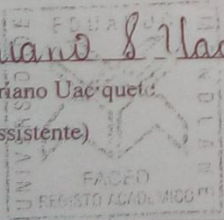
Credencia-se Lúcia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância
a contactar Departamento do Género no Sector da 1ª Criança
a fim de recolha de dados por 3/4 dias para
informações de dados estatísticos dos Centros
e Jardins de Infância em funcionamento.
Maputo, 20 de Outubro de 21⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uaciquete

dr. Adriano Uaciquete

(Assistente)



Contacto: 848796172

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Finalidade da visita)

⁵ (Data, Mês, Ano)





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Lúcia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância²
a contactar Infantário Dom-Orione³
a fim de recolha de dados sobre a idade de ingresso
das crianças com NEE, especificamente, deficiê
cia visual leve/moderada.

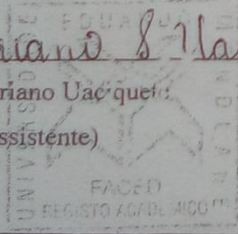
Maputo, 25 de Janeiro de 2022⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uaciquete

dr. Adriano Uaciquete

(Assistente)



contacto:
848796172

- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Finalidade da visita)
- ⁵ (Data, Mês, Ano)

25 01 22
Lucy Mwangi
845497133



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

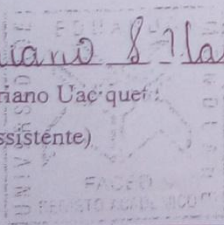
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Lidia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância
a contactar Associação dos Cegos e Ambliópeses de Moçambique
a fim de recolha de dados sobre uma pesquisa
sobre a existência de práticas de educação inclusiva
de crianças com deficiência visual.
Maputo, 09 de fevereiro de 2022⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uacique
dr. Adriano Uacique
(Assistente)



contacto:
848796172

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)

Cláudia Soa Gomes

Célia Da Silva Fumo

Ex.mo Senhor da Direção do
Conselho Municipal da
Cidade de Maputo

Av. Ho Chi Min, N° 975-
Maputo

30 de Outubro de 2021

POSTURA DE IDENTIFICAÇÃO DE EDIFÍCIOS E CONSTRUÇÕES NA CIDADE
DE MAPUTO

Ex.mo Senhor da Direção do Conselho Municipal da Cidade de Maputo:

Envio em anexo a presente carta, solicitando a V.Ex.^a se digne a conceder-me um documento de Postura de Identificação de Edifícios e Construções na Cidade de Maputo que consiste na Recolha de dados pela estudante, para complementar as informações precisas de conclusão do curso na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), com o tema de pesquisa: Análise das Políticas e Legislações de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Pré-escolar (IEP) na Cidade de Maputo no curso de Desenvolvimento e Educação de Infância.

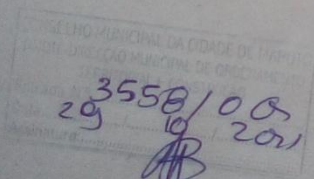
Aguardo pela pela confirmação da presente solicitação!

Agradeço antecipadamente a atenção da V.Ex.^a,

Apresentando os melhores cumprimentos,

Assinatura:

Celia António Da Silva Fumo



Desp. 01-11-2021



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Helia Da Silva Fumo¹ estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância-125M²
a contactar Centro Infantil Chonguilé³
a fim de recolha de dados para a efectivação de
elaboração da monografia, entrevistando-se
o director e Educador⁴
Maputo, 19 de Novembro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uaciquete

dr. Adriano Uaciquete:

(Assistente)

Contacto:

84 87 96 172

Recebido : 19. 11. 21

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Finalidade da visita)

⁵ (Data, Mês, Ano)



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

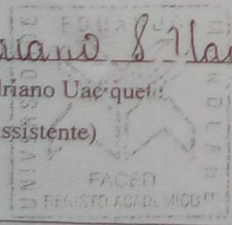
CREDENCIAL

Credencia-se Clara Da Silva Luvino¹, estudante do curso
de Licenciatura em Pesquisa em Educação de Infância - UEM²,
a contactar Centro Infantil Baitul Ilm³
a fim de recolha de dados para a efectivação da
elaboração da monografia, entrevistando-se
o director e Educador.

Maputo, 25 de Novembro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uaciquete
dr. Adriano Uaciquete
(Assistente)



Contacto:
84 87 96 172

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)



84 0283263



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

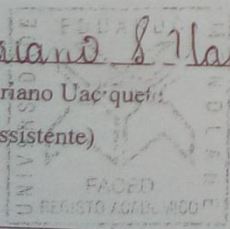
CREDENCIAL

Credencia-se Lúcia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação da Infância - UEM
a contactar Centro Infantil Roda Viva³
a fim de recolha de dados⁴

Maputo, 29 de Novembro de 21⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano S. Macuete
dr. Adriano Uac'que
(Assistente)



Centro Infantil Roda Viva

- ¹ (Nome do Estudante)
- ² (Curso que frequenta)
- ³ (Instituição de recolha de dados)
- ⁴ (Finalidade da visita)
- ⁵ (Data, Mês, Ano)

Maputo, 29/11/2021
CENTRO INFANTIL RODA VIVA
NUIT. 400388288
Maputo - Moçambique



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Helia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância
a contactar Centro Infantil Cinderella School
a fim de Entrevista para efectivação da elaboração
de monografia ao Director e Educador.

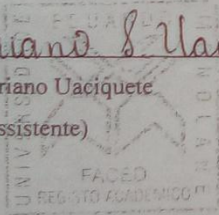
Maputo, 16 de Novembro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano Uaciquete

dr. Adriano Uaciquete

(Assistente)



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)

Contacto:
8487 96772

Keluba
16/11/2021
Princess Cinderella
School



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

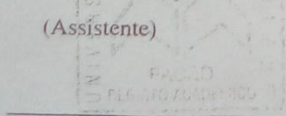
CREDENCIAL

Credencia-se Lúcia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância²
a contactar Centro Infantil Shelly³
a fim de Entrevista aos Educadores e Director do
Centro.

Maputo, 05 de Outubro de 2021⁵

O Director Adjunto para Graduação

Adriano S. Uaciquet
dr. Adriano Uaciquet
(Assistente)



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)

Contacto:
848796172



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Celia Da Silva Fumo¹, estudante do curso
 de Licenciatura em Pesquisa em Desenvolvimento e Educação de Infância - VEP²
 a contactar Centro Infância³
 a fim de recolha de dados⁴
 elaboração da monografia da monografia
 do director e educador
 Maputo, 25 de Novembro⁵

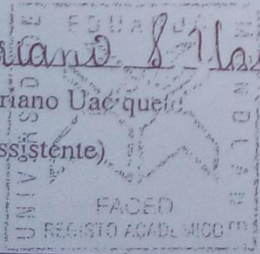


O Director Adjunto para Graduação

Adriano S. Macaque

dr. Adriano Uac queira

(Assistente)

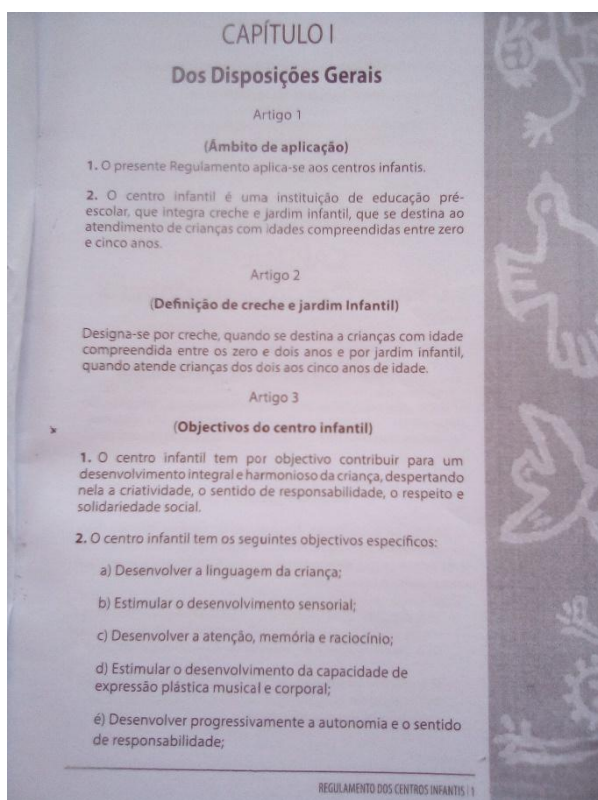
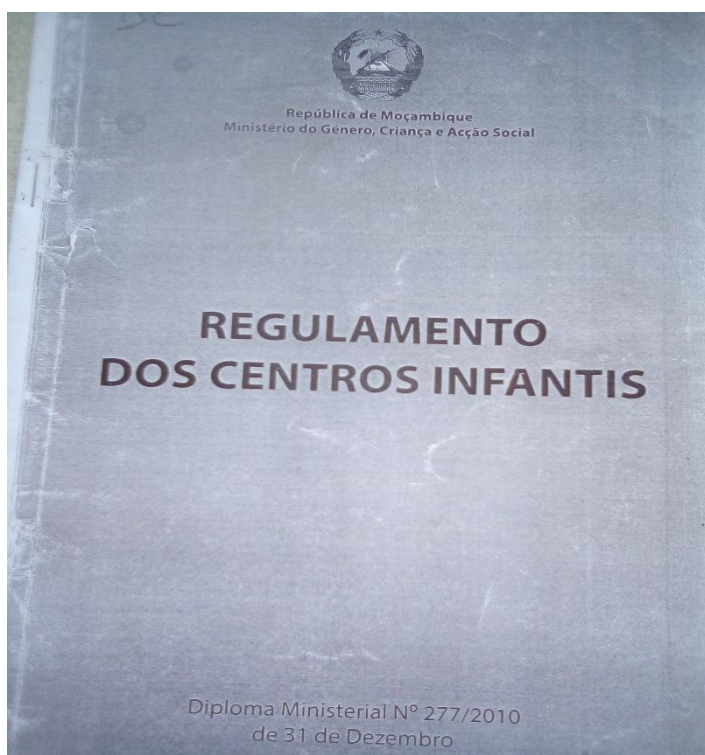


Contacto:
848796172

Email:
celiasilva018@gmail.com

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Finalidade da visita)
⁵ (Data, Mês, Ano)

Anexo 2: Regulamento de Abertura dos Jardins e IEP



Artigo 14

(Suplemento alimentar nos centros infantis)

Os centros infantis devem providenciar à criança uma alimentação equilibrada e diversificada e possuir uma ementa semanal a ser afixada em local visível.

CAPÍTULO V Da Admissão e Organização em Grupos

Artigo 15

(Documentação necessária para admissão)

No acto da inscrição da criança, devem ser apresentados os seguintes documentos:

- Boletim de nascimento ou documento equiparado;
- Boletim actualizado de saúde;
- Atestado médico confirmativo de que a criança não sofre de doença infecto-contagiosa;
- Dois fotografias de tipo passe sendo uma para o cartão de identificação da criança a ser emitido pelo centro infantil e outra para o respectivo processo individual.

Artigo 16

(Organização das crianças de acordo com a faixa etária)

Para a frequência do centro infantil, as crianças devem ser organizadas por grupos, em conformidade com o número de educadores existentes, não podendo cada grupo ser superior a:

- Cinco crianças por educador, nos grupos com idade inferior e um ano;
- Dez crianças por educador, nos grupos com idade compreendida entre um e dois anos;

REGULAMENTO DOS CENTROS INFANTIS

c) Quinze crianças, nos grupos com idades compreendidas entre os dois e os três anos;

d) Vinte e cinco crianças, nos grupos com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

CAPÍTULO VI Das férias

Artigo 17

(Férias colectivas)

1. No fim de cada ano lectivo o centro infantil deve fixar o período férias colectivas de trinta dias, podendo garantir trabalho extraordinário para assegurar o atendimento a crianças cujos pais não podem tê-las em casa nesse período.

2. No período de férias a que se refere o número anterior não é devida qualquer mensalidade.

Artigo 18

(Férias das crianças)

1. Para além das férias colectivas mencionadas no artigo precedente, em cada ano lectivo, a criança tem direito a trinta dias de férias, cujo período de gozo é fixado de acordo com os interesses da família respectiva e sem prejuízo do seu direito à frequência.

2. O gozo das férias a que se refere o número anterior não exonera os encarregados de educação da obrigação de pagar a mensalidade respectiva.

REGULAMENTO DOS CENTROS INFANTIS 17

CAPÍTULO VII Das Actividades

Artigo 19

(Participação da família e dos pais na orientação das crianças)

As actividades dos centros infantis devem ser organizadas e orientadas em articulação permanente entre os educadores e as famílias das crianças, através de uma comissão de pais eleita pelos encarregados de educação no início de cada ano lectivo, assegurando-se a recíproca informação e esclarecimento.

Artigo 20

(Dever dos pais no fornecimento de informações sobre a criança)

É dever dos pais fornecer aos educadores informações e esclarecimentos que facilitem o conhecimento da criança e favoreçam o seu acompanhamento.

Artigo 21

(Obrigação do centro no esclarecimento dos métodos usados para atendimento das crianças)

É obrigação do centro infantil sensibilizar e esclarecer os pais sobre os objectivos e métodos das diversas actividades relacionadas com o atendimento à criança.

Artigo 22

(Metodologia da realização das actividades)

As actividades do centro infantil devem ser orientadas no sentido de permitir à criança a realização de experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais, culturais e sociais.

Artigo 23

(Planificação anual das actividades)

É obrigatória a planificação anual das actividades e objectivos a prosseguir nas grandes áreas do desenvolvimento afectivo, social, psicomotor, perceptivo e cognitivo da criança, devendo a realização das mesmas ser feita de forma integrada.

Artigo 24

(Metodologia a seguir nas actividades do centro)

Os centros infantis obedecerão às metodologias estabelecidas nos programas de educação pré-escolar aprovados pelas autoridades competentes.

CAPÍTULO VII Do Acompanhamento

Artigo 25

(Organização do registo biográfico)

Toda criança terá obrigatoriamente um registo biográfico organizado com base nas informações dos pais e no seu acompanhamento pelos educadores, devendo ser permanentemente actualizado.

Artigo 26

(Confidencialidade do registo biográfico)

O registo biográfico da criança é de natureza confidencial, sendo o seu conhecimento reservada exclusivamente aos educadores e à família da mesma bem como aos supervisores e inspectores para o efeito credenciados.

CAPÍTULO IX Dos Órgãos de Gestão dos Centros Infantis

Artigo 27

(Órgãos de gestão do centro infantil)

A gestão dos centros infantis deve ser assegurada pelos seguintes órgãos:

- a) Direcção do centro infantil;
- b) Conselho técnico;
- c) Comissão de pais.

Artigo 28

(Composição da direcção do centro infantil e suas competências)

1. A Direcção do Centro Infantil é composta pelo director do centro infantil, administrador e responsável pedagógico.

2. Compete à Direcção:

- a) Representar o centro infantil;
- b) Convocar e presidir às reuniões do Conselho Técnico;
- c) Convocar e presidir as reuniões com os pais;
- d) Orientar, coordenar e dinamizar as actividades do centro infantil;
- e) Incentivar a participação das famílias nas actividades do centro infantil;

J) Promover o aperfeiçoamento técnico e profissional do pessoal em serviço e supervisionar as suas actividades, individualmente ou em grupo, dependendo dos casos;

- g) Aprovar o plano anual de actividades;
- h) Garantir que a metodologia adoptada seja cumprida;
- i) Realizar encontros regulares com vista a discutir e propor soluções práticas para assuntos que eventualmente poderão ter sido levantados ou pelas crianças ou pelo pessoal do centro;
- j) Realizar reuniões com os trabalhadores.

Artigo 29

(Composição do Conselho Técnico e suas competências)

1. O conselho técnico é composto pelo director, responsável pedagógico e educadores de infância.

2. O conselho técnico reúne-se ordinariamente uma vez por mês e sempre que for convocado nos termos a fixar no regulamento interno do centro infantil.

3. Compete ao Conselho Técnico:

- a) Propor acções visando a participação das famílias nas actividades do centro infantil e a integração desta na comunidade;
- b) Elaborar e propor o plano de actividades anuais, mensais e semanais;
- c) Analisar e propor as medidas de capacitação e aperfeiçoamento do pessoal.

4. A comissão de pais compete pronunciar-se sobre o relatório da actividade do centro infantil e emitir pareceres de carácter não vinculativo.

CAPÍTULO X Do Pessoal

Artigo 30

(Composição do pessoal)

1. O pessoal dos centros-infantis é constituído por educadores de infância, pessoal administrativo e de apoio geral.

2. A responsabilidade pela área pedagógica dos centros infantis deve ser exercida por um técnico de educação de infância.

3. Para os efeitos do número anterior, entende-se por educadores de infância aos indivíduos dotados de conhecimentos e experiência em matéria de Educação de Infância.

Artigo 31

* (Requisitos para admissão de pessoal)

São requisitos gerais para admissão de pessoal nos centros infantis:

- a) Não padecer de doença infectocontagiosa a comprovar por boletim de sanidade;
- b) Não ter sido condenado por crime doloso que atente contra a vida e dignidade humana (a comprovar pelo certificado de registo criminal);
- c) Não ter sido expulso de outro centro infantil ou outra instituição de infância, por prática de actos atentatórios à segurança, integridade física ou moral da criança.

Artigo 32

(Deveres dos educadores)

São deveres dos educadores:

- a) Exercer a acção educativa de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo em que está inserida;

b) Zelar pelo bem-estar e saúde das crianças e tomar conhecimento de circunstâncias individuais ou familiares que rodeiem as mesmas, com vista ao estabelecimento de uma boa relação com as mesmas;

c) Receber e atender os pais dentro dos horários estabelecidos para esse fim;

d) Cuidar e conservar o equipamento e o material didático que lhe for confiado;

e) Participar nas actividades do Conselho Técnico;

f) Observar as regras deontológicas atinentes à profissão;

g) Cumprir e fazer cumprir os horários e programas da instituição;

h) Participar em outras actividades que lhe forem confiadas.

Artigo 33

(Pessoal auxiliar e de apoio)

O pessoal auxiliar e de apoio geral é constituído por:

- a) Vigilantes;
- b) Contínuos;
- c) Cozinheiros;
- d) Ajudantes de cozinheiro;
- e) Serventes;
- f) Jardineiros;
- g) Guardas.

Artigo 34

(Fardamento)

1. É obrigatório o uso de fardamento por todo o pessoal em serviço nos centros infantis.

2. O fardamento dos educadores deverá ser distinto do usado pelo restante pessoal.

3. O fardamento dos educadores que tenham a seu cargo crianças com menos de um ano de idade deverá ser composto, para além da bata, por um lenço de cabeça.

4. O pessoal que desenvolve actividades de cozinha deve usar um fardamento apropriado para o efeito, acompanhado de lenço de cabeça ou barrete.

Artigo 35

(Capacitação para simulação de incêndios)

1. Cada centro infantil deve possuir e manter operacionais o equipamento de combate à incêndios e outras situações.

2. O pessoal dos centros infantis deve ser capacitado, devendo realizar periodicamente exercícios de simulação de incêndios e outras situações de emergência que possam ocorrer no centro infantil.

CAPÍTULO XI Da Supervisão e Inspeção

Artigo 36

(Inspeção periódica aos Centros Infantis)

1. Os centros infantis estão sujeitos à inspeção periódica a realizar por equipas de inspectores, devidamente credenciados para efeito.

2. Com o fim de assegurar o necessário apoio técnico-pedagógico e administrativo, terão lugar nos centros infantis actividades de supervisão técnica, a ser levadas a cabo por técnicas especializadas.

Artigo 39

(Notificação por escrito dos resultados da inspeção)

No fim de cada acção inspectiva, a direcção do centro infantil inspecionado será notificada, por escrito, dos resultados apurados sendo-lhe reconhecido o direito de contradizer, também por escrito, àqueles resultados, dentro de um prazo, que não poderá ser superior a quinze dias.

CAPÍTULO XII Das Sanções

Artigo 40

(Modalidades de sanções)

As infracções às normas estabelecidas pelo presente Regulamento e nos demais diplomas legais aplicáveis são passíveis de imposição das seguintes sanções:

- Admoestação escrita;
- Multa;
- Suspensão do exercício das actividades;
- Encerramento temporário das actividades;
- Encerramento definitivo das actividades.

Artigo 41

(Admoestação escrita)

A admoestação escrita consiste em reparos por pequenas irregularidades verificadas na concretização do programa de actividade da instituição e no preenchimento irregular ou deficiente do registo biográfico das crianças atendidas ou pela inobservância de regras respeitantes ao pessoal.

Artigo 37

(Aspectos a verificar nas acções inspectivas e de supervisão)

As acções de supervisão e inspeção abrangem a verificação dos aspectos seguintes:

- O número de crianças atendidas;
- A actualização do registo biográfico das crianças;
- A articulação da instituição com os pais ou encarregados de educação da criança;
- O número de crianças atendidas por cada educador de infância;
- As condições higiénico-sanitárias;
- A preparação e a qualidade dos alimentos oferecidos as crianças;
- As instalações e o equipamento utilizado, se ao caso for aplicável;
- Os programas e metodologia de educação pré-escolar;
- Outros aspectos relevantes para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Artigo 38

(Competência para realização de inspeções)

1. Compete à Inspeção-Geral do Ministério da Mulher e da Acção Social e aos Inspectores das Direcções Provinciais da Mulher e da Acção Social realizar a actividade inspectiva nos centros infantis.

2. Em caso de situação notória e urgente, a actividade inspectiva pode ser realizada pelos órgãos do Estado do local onde se situa o centro infantil.

Artigo 42

(Multa)

A medida da multa é graduável entre um mínimo correspondente a um mínimo de dez e um máximo de cem salários mínimos nacionais, sendo aplicável quando se registem infracções de maior gravidade que tenham a ver com a não observância das normas, nomeadamente.

- A reincidência na falta de concretização do programa de actividades;
- A não observância de regras referentes ao pessoal designadamente a ausência do pessoal necessário ou o excesso de crianças por educador;
- A aplicação de medidas inadequadas ao bem-estar e desenvolvimento da criança;
- O incumprimento de regras básicas de higiene;
- A falta de condições de segurança.

Artigo 43

(Suspensão de actividades)

- A suspensão de actividades consiste no encerramento do centro infantil pelo período mínimo de um mês e o máximo de seis meses.
- Haverá lugar à suspensão de actividade quando se verifique a não observância das regras respeitantes ao pessoal, à higiene e segurança bem como a prática de actos que ponham em causa o bem-estar e o desenvolvimento da criança.
- A medida de suspensão terá ainda lugar sempre que o centro infantil em causa tenha sido multado por idêntica infracção por mais de duas vezes.

Artigo 44

(encerramento temporário)

1. O encerramento temporário consiste na proibição do exercício da actividade do centro infantil por um período mínimo de seis meses e o máximo de um ano.
2. A medida de encerramento temporário terá lugar sempre que se verifique uma grave violação das normas estabelecidas no presente Regulamento em concurso com a inobservância das regras de higiene e segurança, sem, todavia, consubstanciar factos ilícitos criminais.

Artigo 45

(Encerramento definitivo)

1. O encerramento definitivo consiste na proibição do exercício da actividade do centro infantil e cassação definitiva do Alvará respectivo.
2. A medida de encerramento definitivo terá lugar sempre que se verifique uma grave violação das normas estabelecidas no presente Regulamento em concurso com a inobservância das regras de higiene e segurança, consubstanciando factos ilícitos criminais.

Artigo 46

(Formalidades na aplicação das sanções e recurso)

1. A aplicação das sanções previstas no presente Regulamento carece de um processo escrito, o qual deve ser concluído no prazo máximo de dez dias.
2. A excepção da admoestação escrita, a aplicação de todas as medidas sancionatórias previstas neste Regulamento são passíveis de recurso, nos termos previstos nas Normas de Funcionamento dos Serviços da Administração Pública.

Artigo 47

(Responsabilidade em caso de recusa de inspecção)

1. A recusa injustificada da direcção do centro infantil em

18 - REGULAMENTO DOS CENTROS INFANTIS

se submeter à acção inspectiva sujeita-se, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal, à multa correspondente a cinquenta salários mínimos nacionais.

2. A ausência do director ou representante do director do centro infantil não deve constituir motivo impeditivo para realização da acção inspectiva.

CAPÍTULO XIII

Das competências para a Aplicação de Sanções

Artigo 48

(Competência dos dirigentes do sector da Mulher e da Acção Social)

A aplicação da pena de admoestação escrita compete a todos os dirigentes do sector da Mulher e da Acção Social que realizem visitas de supervisão ou inspecção a qualquer centro infantil.

Artigo 49

(Competência dos Inspectores-Chefes provinciais)

Compete aos Inspectores-Chefes Provinciais da área da mulher e da acção social impor a pena de multa até ao limite correspondente a trinta salários mínimos nacionais.

Artigo 50

(Competência dos Directores Provinciais do Género, Criança da Acção Social)

Compete aos Directores Provinciais da Mulher e da Acção Social aplicar as seguintes sanções:

- a) Multa até ao limite correspondente a setenta salários mínimos nacionais;
- b) Suspensão do exercício da actividade do centro infantil.

REGULAMENTO DOS CENTROS INFANTIS - 19

- f) Criar hábitos de higiene e inculcar regras para defesa da saúde individual e colectiva;
- g) Despertar na criança o respeito pelo meio ambiente;
- h) Desenvolver o espírito de sociabilidade;
- i) Ensinar as regras de procedimento e cortesia no relacionamento familiar e social;
- j) Preparar a criança para o conhecimento do corpo humano;
- k) Despertar na criança o amor à Pátria.

CAPÍTULO II

Da Abertura do Centro Infantil

Artigo 4

(Capacidade para abertura de centros infantis)

O atendimento à criança nos centros infantis pode ser realizado por pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, nos termos do presente Regulamento e demais legislação aplicável.

Artigo 5

(Pedido de autorização)

O pedido de autorização de abertura de centros infantis deve ser formulado em requerimento dirigido à Ministra da Mulher e da Acção Social, devendo ser instruído com documentos que comprovem e contenham:

- a) A identificação completa da entidade requerente;
- b) A denominação e localização do estabelecimento;
- c) O quadro de pessoal contendo a descrição e o número dos lugares de funções de direcção e as categorias profissionais dos trabalhadores;

d) Documento comprovativo da idoneidade cívica, psíquica e pedagógica dos educadores;

e) O Estatuto orgânico e o regulamento de funcionamento do centro infantil;

f) A tabela de salário dos trabalhadores;

g) O valor das propinas pagas pelo atendimento das crianças;

h) Boletim de sanidade do centro infantil;

i) A memória descritiva das instalações acompanhada do respectivo projecto e outros elementos que permitam avaliar a correspondência do número de utentes às dimensões respectivas;

j) A capacidade em termos de quantidade de crianças a frequentar o centro infantil;

k) O horário de funcionamento;

l) O certificado de registo criminal do proprietário;

m) O documento que clarifique os objectivos e o programa de actividades que irá proporcionar às crianças do centro;

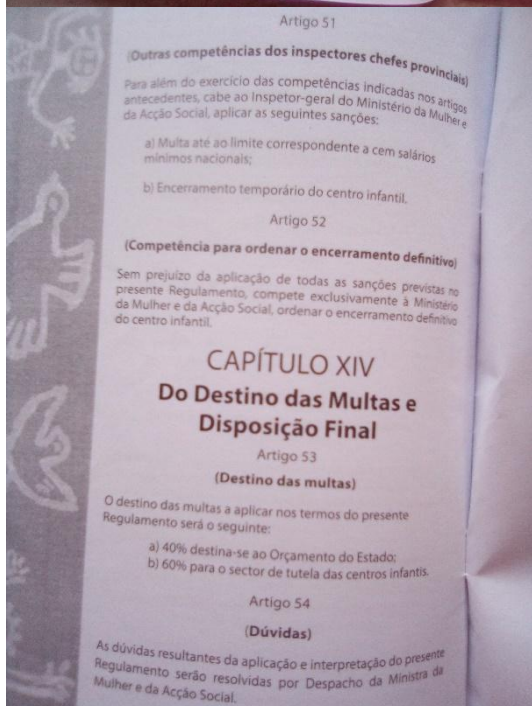
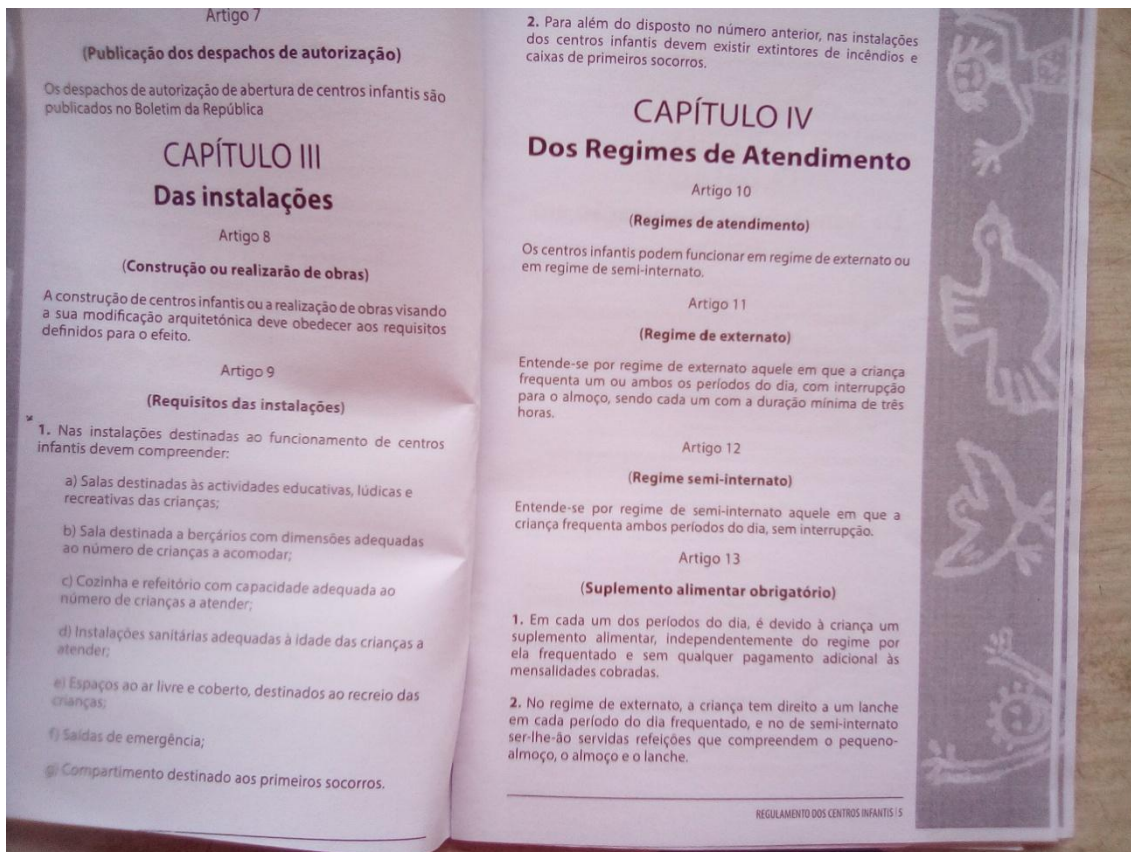
n) O parecer técnico da Direcção da Mulher e da Acção Social;

o) A prova da existência de fundos necessários ao funcionamento do centro infantil.

Artigo 6

(Competência para autorizar a abertura)

Compete à Ministra da Mulher e da Acção Social autorizar a abertura de centros infantis, mediante a concessão do respectivo Alvará, podendo delegar nos Directores Provinciais da Mulher e da Acção Social.



Anexo3: Observação sistemática feita nos centros e jardim de infância

Centro Infantil Nheley

Abaixo a lista:

- a) Salas iluminadas com cores claras Sim
- b) Iluminação natural Sim
- c) Escadas (pisos sem ressaltos na superfície) - Sim
- d) Rampas Não
- e) Corrimão (desde o início ao topo) - Não
- f) Penduradores ao alcance da criança - Sim
- g) Sistema de som personalizado (alerta das salas) - Não
- h) Diferentes texturas da parede - Não
- i) Cantos de interesse próximo das salas de actividades
- j) Material Braille - Não

Centro Infantil Khaniusse

Abaixo a lista:

- a) Salas iluminadas com cores claras -
- b) Iluminação natural -
- c) Escadas (pisos sem ressaltos na superfície) - sim
- d) Rampas - Não
- e) Currimão (desde o início ao topo) - Não
- f) Penduradores ao alcance da criança -
- g) Sistema de som personalizado (alerta das salas) - Não
- h) Diferentes texturas da parede - Não
- i) Cantos de interesse próximo das salas de actividades - Não
- j) Material Braille - Não

Centro Infantil Chonguile

Abaixo a lista:

- a) Salas iluminadas com cores claras - sim
- b) Iluminação natural - sim
- c) Escadas (pisos sem ressaltos na superfície) - sim
- d) Rampas- Não
- e) Currimão (desde o início ao topo) - Não
- f) Penduradores ao alcance da criança - sim
- g) Sistema de som personalizado (alerta das salas) - Não
- h) Diferentes texturas da parede - Não
- i) Cantos de interesse próximo das salas de actividades - sim
- j) Material Braille - Não

Centro Infantil Xilling Baby

Abaixo a lista:

- a) Salas iluminadas com cores claras - sim
- b) Iluminação natural - sim
- c) Escadas (pisos sem ressaltos na superfície)- sim
- d) Rampas - Não
- e) Currimão (desde o início ao topo) - Não
- f) Penduradores ao alcance da criança - sim
- g) Sistema de som personalizado (alerta das salas) - Não
- h) Diferentes texturas da parede - Não
- i) Cantos de interesse próximo das salas de actividades - Não
- j) Material Braille – Não

Centro Infantil Roda Viva

Abaixo a lista:

- a) Salas iluminadas com cores claras - sim
- b) Iluminação natural - sim
- c) Escadas (pisos sem ressaltos na superfície)- sim
- d) Rampas - Não
- e) Currimão (desde o início ao topo) - Não
- f) Penduradores ao alcance da criança - sim
- g) Sistema de som personalizado (alerta das salas) - Não
- h) Diferentes texturas da parede - Não
- i) Cantos de interesse próximo das salas de actividades - sim
- j) Material Braille - Não

Nos Centros Infantis Cinderela Princess School e Jardim Infantil Baitul Ilm, não foi possível fazer o levantamento da observação interna com recurso ao Checklist. Contudo, da parte externa, foi possível observar que no Jardim infantil Baitul Ilm tem rampa e escadas; no Centro Infantil Cinderela Princess School não foi possível identificar rampas, escadas, como convite a um princípio de educação inclusiva.

I. Perguntas e respostas

1. Já ouviu falar de Educação Inclusiva? Se sim, onde e quando? com quem?

1.1.O que entende por Educação Inclusiva?

1.2.Conhece as políticas sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) em vigor em Moçambique?

1.3.Se sim, (a) quais dessas políticas de Educação Inclusiva espelham a pré-escola?

b) Será que as políticas são apropriadas/adequadas?

1.4.Quais dessas políticas orientam a estrutura arquitectónica e psicopedagógica para o atendimento de crianças com deficiência visual na pré-escola?

1.5.Havendo um padrão de construção de obras na Cidade de Maputo e a existência de “espaço escasso”, acha que este padrão interfere nas remodelações em Instituições de Ensino Pré-escolar de modo que a aplicação das políticas de Educação Inclusiva, especificamente Deficiência Visual, venham a ser satisfatórias?

2. Que tipo de Instituição de Ensino Pré-Escolar dirige?

2.1.A Instituição que dirige recebe crianças com NEE? Se sim, quais os tipos e que idades essas crianças ingressam a pré-escola?

2.2.A instituição sofreu alguma mudança para receber essas crianças? Se sim, quais, quando e por quê?

3. Quais os documentos necessários para a abertura de uma instituição de ensino pré-escolar?

3.1.Quais desses documentos acautela aspectos de Educação Inclusiva (EI) e de forma particular da deficiência visual?

3.2.Descreva o processo de abertura de uma Instituição de ensino pré-escolar indicando qual é o papel de cada entidade governamental nesse processo.

4. A instituição recebe visitas de monitoria de alguma entidade governamental? Se sim, qual (is) entidade(s)? Quando e que aspectos são monitorados ou supervisionados?

Muito obrigado pelo tempo e pela colaboração!

EDUCADOR DE INFÂNCIA

Chamam-me Célia António Da Silva Fumo. Sou licencianda no 4.º ano do curso de licenciatura em Necessidades Educativas Especiais (NEE), na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Estou fazendo um trabalho de pesquisa monográfica sobre Educação Infantil, no que concerne à «Análise das Políticas e Legislações Específicas de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Pré-escolar: Deficiência Visual». Gostava de solicitar a sua especial colaboração, respondendo o questionário que se segue.

Com este instrumento, tenciona-se dar a conhecer aos legisladores sobre os impactos decorrentes de uma possível ineficácia dos decretos relativos à inclusão e ao acesso à educação. Assim sendo, a sua participação é de relevância ímpar para a reflexão do actual estado e, conseqüentemente, futuras melhorias no subsistema de ensino das Instituições de Ensino Pré-escolar (IEP).

GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Questionário Sócio-demográfico:

Dados Pessoais :

Formação Académica:

Distrito Urbano:

Formação Profissional:

Instituição:

Anos de Serviço:

Idade: Sexo:

Anos de Experiencia:

Função

Actual:

I. Perguntas e respostas

1. O que entende por Educação Inclusiva?

1.1. Conhece as políticas sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE) em vigor em Moçambique?

1.2. Se sim, quais dessas políticas de Educação Inclusiva são adequadas a pré-escola?

1.3. Quais dessas políticas orientam a estrutura arquitectónica e psicopedagógica para o atendimento de crianças com deficiência visual na pré-escola?

2. Alguma vez trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

2.1. Se sim, quais as NEE e as idades correspondentes às crianças?

2.2. Qual é a idade de ingresso e o período de permanência das crianças com NEE na instituição pré-escolar?

3. A instituição já recebeu crianças com deficiência visual? Se sim, quando e a que grupo de vida a criança pertencia?

3.1. Para além de si, existe outro profissional que trabalha com a criança? Se sim, quem? Descreva o papel e trabalho de cada um.

3.2. Concorda com essa estrutura ou forma de trabalho? Justifique!

3.3. A sua actividade com a criança acontece no grupo de vida ou de forma individualizada? Porquê?

3.4. A metodologia utilizada na sua prática pedagógica considera-a inclusiva? Porquê?

3.5. Alguma vez a estrutura arquitectónica da instituição influenciou no processo de aprendizagem da criança com deficiência visual? Como?

4. Para trabalhar com a criança com deficiência visual recebeu alguma formação específica? Se sim, qual, de quem e qual a duração?

4.1. A instituição pode ser considerada inclusiva? Porquê?

5. Se fosse possível propor uma política específica que dê-se acesso a crianças com deficiência visual nas IEP, o que poderia propor?

Muito obrigado pelo tempo e pela colaboração!

Apêndice 3: Guião de Entrevista para os Funcionários do DGCAS

PARA ENTIDADES GOVERNAMENTAIS SOBRE PROCESSO DE ABERTURA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Chamam-me Célia António Da Silva Fumo, licencianda no 4.º ano do curso de licenciatura em Necessidades Educativas Especiais (NEE), na Faculdade de Educação (FADE) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Estou fazendo um trabalho de pesquisa monográfica sobre Educação Infantil, no que concerne à «Análise das Políticas e Legislações Específicas de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Pré-escolar: Deficiência Visual». Gostava de solicitar a vossa especial colaboração, respondendo o questionário que se segue.

Com este instrumento, tenciona-se dar a conhecer aos legisladores sobre os impactos decorrentes de uma possível ineficácia dos decretos relativos à inclusão e ao acesso à educação. Assim sendo, a sua participação é de relevância ímpar para a reflexão do actual estado e, conseqüentemente, futuras melhorias no subsistema de ensino das Instituições de Ensino Pré-escolar (IEP).

GUIÃO DE ENTREVISTA

I. Questionário Sócio-demográfico:

Município:

Função actual:

Distrito Urbano:

Formação académica:

Instituição:

Formação profissional:

Idade: Sexo:

Anos de serviço:

II. Perguntas e respostas

1. Quais são os documentos necessários para a abertura de uma Instituição de Ensino Pré-escolar?

2. Quais são os processos e os passos?

3. Qual é a estrutura arquitectónica aprovada para edifícios de IPE?

- 3.1. Quais os aspectos a considerar para o atendimento a crianças com NEE?

4. As Instituições podem receber crianças com NEE? Se sim, Quais?

Muito obrigado pelo tempo e pela colaboração!

Apêndice 4: Guião de Entrevista para os Funcionários do MGCAS

AO RESPONSÁVEL DO MINISTÉRIO DO GÉNERO CRIANÇA E ACÇÃO SOCIAL

Meu nome é Célia António Da Silva Fumo. Sou licencianda no 4.º ano do curso de licenciatura em Necessidades Educativas Especiais (NEE), na Faculdade de Educação (FADE) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Estou fazendo um trabalho de pesquisa monográfica sobre Educação Infantil, no que concerne à «Análise das Políticas e Legislações Específicas de Educação Inclusiva nas Instituições de Ensino Pré-escolar: Deficiência Visual». Gostava de solicitar a sua especial colaboração, respondendo o questionário que se segue.

Com este instrumento, tenciona-se dar a conhecer aos legisladores sobre os impactos decorrentes de uma possível ineficácia dos decretos relativos à inclusão e ao acesso à educação. Assim sendo, a sua participação é de relevância ímpar para a reflexão do actual estado e, conseqüentemente, futuras melhorias no subsistema de ensino das Instituições de Ensino Pré-escolar (IEP).

GUIÃO DE ENTREVISTA

I. Questionário Sócio-demográfico:

Município: Função Actual:

Distrito Urbano : Formação académica:

Instituição: Formação profissional:

Idade : Sexo: Anos de serviço:

II. Perguntas e respostas

1. Quais as bases de se desenharem às políticas de Abertura e funcionamento dos Centros e Jardins de Infância?

- 1.1. Que políticas especificam o regulamento de um Centro Infantil?

- 1.2. As políticas delimitam a questão dos metros quadrados a serem obedecidos nas salas de actividades e diversos? (a) Se sim, quais?

- 1.2.1. As políticas estão apoiadas aos decretos desenhados na Assembleia da República de Moçambique? (a) Se sim, qual?

2. Quais os desafios que o Regulamento de Abertura dos Centros Infantis apresenta que podem estar por detrás das vivendas serem transformadas em Centros ou Jardins de Infância?

- 2.1. Considera o regulamento do Centro infantil apto para responder às Necessidades das Crianças especificamente da Deficiência Visual leve ou moderada? Como?

2.2.A aprovação das vivendas transformadas em casas garante o bom desenvolvimento da criança?

3. A planta de construção dos Centros Infantis é inclusiva? (a) Porque?

4. Os decretos de Acessibilidade e Educação para todos são tratados que muitas das vezes não se fazem sentir. Se fosse possível propor uma política específica aos desenhadores políticos de Moçambique, que dê-se acesso a crianças com Deficiência Visual nas IEP, o que poderia propor?

Muito obrigado pelo tempo e pela colaboração!