

**INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE AUTISMO NO
ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO NUMA REGIÃO DE
MOÇAMBIQUE**

**SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SYNDROME IN
BASIC EDUCATION: A CASE STUDY IN A REGION OF MOZAMBIQUE**

**INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE
AUTISMO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA
REGIÓN DE MOZAMBIQUE**

Assa Mondlane¹

¹ Universidade Aberta ISCED, Faculdade de Economia e Gestão, Matola,
amondlane@unisced.edu.mz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2693-8757>

RESUMO

Com este artigo, analisamos o processo de promoção educacional de alunos com síndrome de autismo, no âmbito de inclusão escolar no Ensino Básico em Moçambique, através do estudo do Caso de uma ZIP do Distrito Municipal das Mahotas. A amostra é representada por 30 indivíduos: 21 professores e 09 pais/encarregados. A pesquisa é mista (qualitativa e quantitativa). Além das entrevistas, foram adoptados: a revisão bibliográfica, documental e observação directa. A inclusão de alunos com autismo apresenta desafios como: a falta de consciencialização e compreensão, a escassez de recursos adequados e de profissionais capacitados, a falta de adaptações curriculares e metodológicas, bem como o estigma social e a discriminação. As consequências desses desafios na vida educacional e social dos alunos, pode levar a dificuldades de aprendizagem, isolamento social, baixa auto-estima e limitações futuras, no desenvolvimento académico e profissional desses mesmos alunos. São precisas abordagens inclusivas e estratégias de apoio.

Palavras-chave: educação inclusiva; síndrome de autismo; ensino básico.

ABSTRACT

This article analyzes the process of educational promotion of students with autism syndrome within the framework of school inclusion in Basic Education in Mozambique, through a case study of a ZIP (Pedagogical Influence Zone) in the Municipal District of Mahotas. The sample consists of 30 participants: 21 teachers and 9 parents/guardians. The research adopts a mixed approach (qualitative and quantitative). In addition to interviews, bibliographic and documentary reviews as well as direct observation were conducted. The inclusion of students with autism presents challenges such as lack of awareness and understanding, scarcity of adequate resources and trained professionals, absence of curricular and methodological adaptations, as well as social stigma and discrimination. The consequences of these challenges in the educational and social lives of students may lead to learning difficulties, social isolation, low self-esteem, and future limitations in their academic and professional development. Inclusive approaches and support strategies are therefore necessary.

Keywords: inclusive education; autism syndrome; basic education.

RESUMEN

Con este artículo analizamos el proceso de promoción educativa de los alumnos con síndrome de autismo en el marco de la inclusión escolar en la Educación Básica en Mozambique, a través del estudio de caso de una ZIP del Distrito Municipal de Mahotas. La muestra está constituida por 30 individuos: 21 docentes y 9 padres/tutores. La investigación es mixta (cualitativa y cuantitativa). Además de las entrevistas, se adoptaron la revisión bibliográfica, documental y la observación directa. La inclusión de alumnos con autismo presenta desafíos como la falta de concienciación y comprensión, la escasez de recursos adecuados y de profesionales capacitados, la ausencia de adaptaciones curriculares y metodológicas, así como el estigma social y la discriminación. Las consecuencias de estos desafíos en la vida educativa y social de los alumnos pueden conducir a dificultades de aprendizaje, aislamiento social, baja autoestima y limitaciones futuras en el desarrollo académico y profesional de estos estudiantes. Se requieren enfoques inclusivos y estrategias de apoyo.

Palabras clave: educación inclusiva; síndrome de autismo; educación básica.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a Educação Inclusiva (EI) emerge como um princípio fundamental que valoriza a diversidade e busca assegurar igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Nesse contexto, o presente artigo, que fruto de uma dissertação, defendida em 2024 na Universidade Metodista Unida de Moçambique, para o curso de Mestrado em Pedagogia e Didática, reveste a abordagem significativa na diversidade, tendo em vista a relevância da EI na abordagem do autismo, tendo como pano de fundo a influência da comunicação, da interação social e dos comportamentos dos indivíduos afetados. No fundo da nossa convicção científica, entendíamos que a implementação de práticas educacionais inclusivas e adequadas era essencial na promoção do desenvolvimento pleno e da participação activa desses estudantes na sociedade.

A fundamentação teórico-normativa da EI constituiu o ponto de partida para vários textos e resumos, onde procuramos explorar os conceitos essenciais e prática locais na abordagem da inclusão escolar. Ali destacamos a relevância das normas internacionais e dos protocolos adoptados na EI em Moçambique, assim como os reforços do Governo no compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e equitativa em todos os níveis de ensino.

Para nós, este estudo foi mais que um trabalho científico foi uma oportunidade de poder compreender os desafios da inclusão de crianças autistas, a partir dos processos quotidianos em sala de aulas, identificação das principais dificuldades apresentadas para a inclusão na escola, a importância da relação família/escola como



factor necessário para a inclusão dos alunos autistas, assim como considerações sobre o EB enquanto um direito conquistado e, a toda a sociedade compete aceitar e respeitar as diferenças.

Neste artigo analisamos o processo de promoção educacional de alunos com síndrome de autismo no âmbito de inclusão escolar no EB em Moçambique, através do estudo do Caso de uma ZIP (Zona de Influência Pedagógica) do Distrito Municipal das Mahotas. A opção metodológica da pesquisa foi mista (qualitativa e quantitativa). A escolha da abordagem mista permitiu expandir a funcionalidade de um método e a do outro, bem como encontrar a sua complementaridade na convergência ou confirmação dos resultados de diferentes fontes de dados recolhidos através de entrevistas e/ou análise documental.

A pesquisa de campo gerou conhecimentos relativos ao problema, assim como confirmou a hipótese, através de novas descobertas numa determinada área (Castilho, Borges & Pereira, 2014). A população foi composta pelo conjunto de alunos matriculados no referido Distrito Municipal, Funcionários de Escolas e Encarregados de Educação. O recorte numérico da amostra foi de 30 indivíduos, assim distribuídos: 21 professores (P) e 09 pais/encarregados de educação. Embora a amostra formal tenha sido composta por professores e encarregados, durante o trabalho de campo foram realizadas observações não estruturadas com alunos e demais funcionários, que serviram como dados complementares de contextualização.

A pesquisa de campo decorreu em três escolas do Ensino Básico da ZIP 3 do Distrito Municipal Kamavota, nomeadamente EPC (Escola Primária Completa) de Albasine, EPC Acordos de Roma e EPC de Guebo, situadas no bairro Albasine, Cidade de Maputo.

Além da observação activa, durante o trabalho de campo foi fundamental o uso de entrevistas. Essa abordagem metodológica permitiu obter perspectivas e opiniões dos participantes. Foram elaborados questionários complementares à revisão da literatura. Dela seguiu-se ao método heurístico e foram delineados temas adicionais e diferentes visões sobre a inclusão, de modo geral. Os resultados obtidos a partir dessas entrevistas e questionários foram apresentados e discutidos no âmbito do paradigma da crítica hermenêutica, feita em torno das informações, tanto numéricas, como opinativas, das entrevistas, da revisão bibliográfica, documental e observação directa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

A educação inclusiva é uma concepção contemporânea. Surgiu com o objectivo de garantir o direito de todos à educação (Campos & Duarte, 2011). O seu pressuposto é a possibilidade de se poder oferecer oportunidades idênticas para todos os sujeitos em merio a um contexto de valorização das diferenças humanas. A EI contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de género. Desde o seu surgimento, ela tem desafiado a educação tradicional, sendo por isso fundamental na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino. Além de um fundamento ético e jurídico, ela tem sido incentivada pelos principais organismos internacionais, enquanto uma abordagem que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem excepção (Barros & Senhoras, 2022).

Segundo Milice (2023), formas análogas de educação especial podem ser colhidas no contexto das revoluções: americana e francesa. Os primeiros grupos a serem contemplados nas políticas estatais para a educação especial foram os surdos e cegos, nas décadas de 1760 e 1780, seguidos de crianças com deficiências intelectuais e distúrbios emocionais ou comportamentais, nas décadas de 1830 e 1860. Já, a partir de 1900, havia sido formado o ideal de uma educação inclusiva. Nesse mesmo período havia uma crescente inovação nos testes de diagnóstico para diversas dificuldades de aprendizagem, assim como a positivação de instrumentos jurídicos que defendiam a integridade humana e igualdade de oportunidades para todos, como a Carta das Nações Unidas, Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Atraso Mental (1971), a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1975, a Declaração de Salamanca, entre outros.

Há um realce ao princípio da Declaração de Salamanca (1994, p.5), onde “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Decorrente desta orientação, a inclusão é imposta a romper com os paradigmas que sustentam o conservadorismo nas escolas; a contestar os sistemas educacionais em seus fundamentos deterministas.

Na declaração em causa, fora questionada a fixação de modelos ideais, bem como a normalização de perfis específicos de alunos e os processos de selecção dos alunos para frequentar as escolas. Fora produzido um instrumento normativo internacional que vincava o respeito pelas identidades e diferenças, viabilizando, com isso, a inserção de pessoas com Necessidade Educativas Especiais (NEE). A partir dali, as escolas foram chamadas a reconhecer e responder às necessidades diversas dos seus alunos, passando a acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Eram, igualmente, intimadas a assegurar educação de qualidade através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias adequadas de ensino, uso de recursos, formação de parcerias com as comunidades, promoção de serviços e apoio proporcional às necessidades educativas especiais encontradas dentro da escola, de modo a criar bases ou mínimas condições para a inclusão.

No contexto da educação inclusiva, o termo autismo, oriundo do grego *autos*, ‘de si mesmo’. No contexto contemporâneo foi revisitado por Bleuler, em 1911. Com ele, queria designar a perda do contacto com a realidade. Esse era o diagnóstico para o problema relacionado com a dificuldade ou impossibilidade de comunicação de algumas crianças (Antunes, 2004). Mais tarde, em 1943, Kanner usou o termo para caracterizar onze crianças que tinham, em comum, um comportamento original (Barbosa, 2014). Kanner (1943 citado por Barbosa, op. cit.) defendeu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer o contacto afectivo e interpessoal; identificava-a como uma síndrome bastante rara, mas, provavelmente, mas que frequente do que esperado devido pequeno número de casos diagnosticados no estudo por ele realizado.

Para Antunes (2004, p.45), “o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade”. Para caracterizar o autismo, Antunes cita Viana e outros (2020), Theobald e outros (2024, p. 5604), onde suas abordagens levaram a ilações de ordem teórica. Em primeiro lugar, os termos ou conceitos: autismo, Síndrome de Autismo, assim como Transtorno do Espectro Autista são usados de forma indistinta. Conceptualmente, os indivíduos como esse transtorno têm “comportamentos bastante específicos”, tais como “dificuldades nas relações afetivas com o ambiente, isolamento extremo, incapacidade de usar a linguagem para comunicação, presença de boas habilidades cognitivas, aparência física aparentemente normal, comportamentos ritualísticos e início precoce”.

Com o crescimento, segundo Cavalcanti & Rocha (2007), quando adulto, o autista melhora na adaptação a mudanças, mas os interesses restritos persistem e aqueles com habilidades cognitivas adequadas tendem a concentrar os seus interesses em tópicos limitados, tais como horários de trens (machimbombos) /aviões, mapas ou factos históricos, entre outros. Antunes (2004, p.52) relaciona algumas características na criança autista com vários distúrbios: do relacionamento, da fala e linguagem (comunicação) e do ritmo de desenvolvimento.

Tendo em conta o interesse em discutir os desafios da inclusão escolar em Moçambique, convém passar pela história de Moçambique e explicar, brevemente, a história da educação inclusiva, cujo arcaboço está no Diploma Legislativo n° 2.288, de 25 de Setembro de 1962, que criava escolas especiais privadas, passando pelas tentativas do ensino integrado durante as décadas de 1980 e 1990, assim como pelo projecto-piloto de 1998 e introduzido em 2006 para a formação de escolas inclusivas (Milice, 2023).

É importante notar que em 1983, em Moçambique se introduz o SNE (Sistema Nacional de Ensino) que preconizava o ensino primário de sete classes, através da Lei n.º 4/83, de 23 de Março, revista pela Lei n.º 6/92, de 6 de Maio. Mais recentemente, a promulgação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, confere ao ensino primário seis classes e estende a educação básica para nove classes; segundo esta lei, a educação básica compreende o ensino primário (1ª a 6ª classe) e o 1º ciclo do ensino secundário (da 7ª à 9ª classe) de acordo com o Artigo 6.

No que diz respeito aos conteúdos leccionados no EB, o Plano Curricular está estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos. É de se esperar que os alunos possam completar o seu EB (9ª classe) aos 14 anos de idade. A responsabilidade dos professores é definida no trato de melhores estratégias educacionais que possibilitem todos os alunos a fazer uma ponte entre a teoria e a prática dos conteúdos durante o PEA (Processo de Ensino e Aprendizagem) no seu dia-a-dia.

Anos após a independência, foi aprovada a Lei 4/83 de 23 de Março, a lei do SNE introduzida para direccionar o sistema educativo em Moçambique. A Lei pretendia estabelecer programas de ensino, conferir certificados após a conclusão de um nível, garantir o pagamento de salários aos funcionários. Além disso, tinha como objectivo principal ensinar a ler, escrever, contar e compreender factos mais simples da vida. Em suma, erradicar o analfabetismo.

No contexto neoliberal (Silva, 2025), seguiu-se a revisão do SNE, através da Lei nº 6/92, de 6 de Maio 1992 e de outras políticas públicas para o sector da educação. Por exemplo, em 1995 foi aprovada a Política Nacional da Educação, através da Lei n.º 8/95, de 22 de Agosto, que faz menção à Educação Especial e considerara que a criação de oportunidades para as crianças com NEE constituía o principal mecanismo da inclusão. O documento acrescentou o ambiente das escolas existentes no princípio de acessibilidade. A par disso, em 1998 foi implementado o projecto-piloto para a educação inclusiva.

No fim do século XX assistiu-se a aprovação da Lei n.º 20/99, de 23 de Junho, a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência, que atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade de garantir o acesso e a integração da criança e jovem com deficiência e/ou com NEE na escola em condições apropriadas e adequadas. A implementação desta Política garantiu integração de 74.338 pessoas com deficiência e/ou NEE no sistema educativo (MINED-DEE, 2012).

Já, em 2008 foi aprovado através do Decreto n.º 53/2008, de 30 de Dezembro, 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 de Mobilidade Condicionada, com vista a tornar as instituições públicas e privadas acessíveis a todos os cidadãos.

À luz do Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho, foram criados 3 Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), de nível regional, como estratégia de investigação, formação de professores em exercício, produção de materiais específicos e compensatórios para a implementação efectiva da educação inclusiva, com vista a potenciar a inclusão da pessoa com deficiência e/ou com NEE no sistema educativo.

Em 2012, foi aprovado o Plano Nacional para a Área da Deficiência (PNAD II, 2012-2019, p.4) para “(...) promover a plena participação, igualdade e empoderamento da pessoa com deficiência e assegurar o princípio de igualdade de direitos e de oportunidades a este grupo social.”. Para além destes dispositivos de âmbito nacional, ao nível internacional, Moçambique ratificou, em 2010, a Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, através da Lei n.º 29/2010, de 31 de Dezembro.

Por hora, a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, que é a actual Lei do SNE, fornece directrizes para a projecção da promoção e desenvolvimento da educação

inclusiva em harmonia com os programas e áreas de desenvolvimento do sistema educativo. Ela estabelece os princípios e a filosofia da educação em Moçambique e, no n.º 2 do Artigo 18, enuncia que “[é] objectivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulta uma formação em todos os subsistemas de educação e capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos.” Já no n.º 3, estabelece que “o ensino da criança, jovem e adulto com NEE realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial, assim como o n.º 4 do Artigo 10 indica que “a criança, jovem e adulta com NEE múltiplas ou atraso mental profundo deve receber educação adaptada às suas capacidades em escolas apropriadas.

Por fim, em 2020 foi aprovada a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, através da Lei n.º 40/2020 de 10 de Julho, de forma a assegurar a coordenação da intervenção intersectorial para o desenvolvimento integral de crianças e jovens com NEE, em geral e com deficiência em especial. A principal meta é a promoção do desenvolvimento humano inclusivo preconizado nos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável, em conformidade com a lei do SNE e do disposto na alínea f) do n.º 1 do Artigo 203 da Constituição da República.

Seguem-se as acções prioritárias e objectivos do Plano Estratégico da Educação: a) *Acções Prioritárias do Plano Estratégico da Educação*: “Implementar medidas para a inclusão e equidade, com foco na participação e retenção das raparigas, crianças com NEE e redução de desigualdades no EP, ES e EA”; b) *Objectivo Estratégico do Plano Estratégico da Educação*: “Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção.”

A Lei n.º40/2020, de 10 de Julho, reconhece a Política Nacional da Educação como um documento importante que apresenta o princípio da integração através da sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades para o programa de educação especial integrado, assim como a formação de professores, fornecimento de materiais de ensino, equipamento e concepção de planos de estudos flexíveis para as crianças com NEE. De acordo com essa política, a criação de oportunidades para crianças com NEE é considerada o principal mecanismo de inclusão. O documento reconhece a importância de tornar as escolas existentes mais acessíveis para as crianças com NEE.

No que diz respeito à educação especial, as principais Acções Prioritárias do Plano Estratégico da Educação são “Implementar medidas para a inclusão e equidade, com foco na participação e retenção das raparigas, crianças com NEE e redução de desigualdades no EP, ES e EA”; assim como “Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção.”

Para Chungua (2021) a CRM defende os direitos das crianças, à protecção da família, da sociedade e do Estado, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e acesso aos cuidados necessários, ao seu bem-estar, a opinião, a participação nos assuntos que lhes dizem respeito, em função da sua idade e maturidade. Assim, o uso dos diversos recursos disponíveis, em especial, os dispositivos móveis como: tablets, notebooks, smartphones, entre outros, são um desafio e uma necessidade nas escolas moçambicanas.

No n.º 3 do Artigo 47, estabelece que “[t]odos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da Criança”. Enquanto o n.º 2 do Artigo 125 preconiza que, “o Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais” e na alínea c) do n.º 4 do mesmo Artigo reafirma o comprometimento do Estado para criar conforto e atendimento adequado às pessoas com deficiência tanto no sector público como no privado.

Estabelece, ainda, no Artigo 3, princípio da universalidade e da igualdade, onde todos os cidadãos são iguais perante a Lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitas aos mesmos deveres, sem considerar a cor, etnia, género, lugar de nascimento, crença religiosa, nível de educação, status social, estado civil dos pais, ocupação ou afiliação política. Isto é, todos os cidadãos têm os mesmos direitos e não devem ser discriminados, já no n.º1 do Artigo 88, a constituição diz que “a educação constitui direito e uma responsabilidade que recai sobre todo indivíduo”no Artigo 125, que trata de Pessoas com Deficiência, a constituição estipula que: 1. Os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e do Estado; 4. O estado promove, em cooperação com as associações de portadores de deficiência e entidades privadas, uma política que garanta: a) A reabilitação e integração dos portadores de deficiência; b) A prioridade de atendimento dos cidadãos portadores de deficiência pelos serviços públicos e privados; e 5. O estado encoraja a criação de associações de portadores de deficiência.

No geral, a CRM demonstra o cumprimento das recomendações da Declaração de Salamanca (1994) quando faz menção ao direito a educação para todos os cidadãos. O Estado coopera com as associações e agentes privados a política, garante a reabilitação e integração de atendimento. O Estado não se torna paternalista com estas políticas, além disso, deixa claro que independentemente de tipo ou nível de deficiência, a pessoa com NEE precisa esforçar-se e criar condições de modo a se adaptar aos meios sociais e do processo educativo existentes.

Mais recentemente, avança Silva (2025, p. 11), a Covid-19 expôs dificuldades no acesso equitativo ao direito à educação, principalmente entre pessoas com NEE. Para a autora, essa dificuldade obrigou as “escolas” “a repensar a sua forma de funcionamento, sem, contudo, receberem uma orientação específica sobre os alunos com necessidades educativas especiais”. A principal consequência foi “que houve uma redução de matrículas desses estudantes”, a partir de 2021.

LOCAL DE ESTUDO

O estudo foi desenvolvido na Zona de Influência Pedagógica 3, que se localiza no Distrito Municipal das Mahotas, está a 25° 52' 51" Sul e 32° 37' 6" Norte.¹ De acordo com o perfil estatístico do Conselho Municipal da Cidade de Maputo (CMCM, 2010), o Distrito Municipal KaMavota possui uma superfície de 1.878 km² e, é composto por 11 Bairros com cerca de 238 quarteirões que estão divididos aproximadamente por 50 casas cada e limita-se com os seguintes Bairros Municipais.

A Norte faz limite com o Bairro Municipal de Albasine nos quarteirões 22 e 23; ao Sul faz limite com o Bairro 3 de Fevereiro através da rua Mário Evel Coluna, a Este faz limite com o Bairro Magoanine na Avenida (Av.) Coronel Sebastião Marcos Mabote; e, por fim, Oeste com o Bairro da Costa do Sol. De acordo com os dados do quarto Senso Geral da População e Habitação de 2017 (IV SGPH), o Bairro tinha 47.508 habitantes divididos em 22.785 homens, 24.723 mulheres e 9.905 famílias.

Em relação à infra-estrutura do bairro das Mahotas, o chefe da administração do bairro de Kamavota² referiu que, o bairro conta com secretaria do bairro, posto policial, casa agrária, três escolas primárias, biblioteca municipal, complexo comercial

¹<http://www.maplandia.com/mozambique/maputo/maputo/mahotas/> no dia 17 de Março de 2022.

²Entrevista não estruturada feita ao chefe do Distrito Municipal de Kamavota no dia 11 de Março de 2022.



da EDM³, casa de saúde, quatro cemitérios, três mercados, três centros de saúde, cinco padarias e 970 igrejas.

Foram alvo deste estudo: três escolas. Escola Primária Completa (EPC) de Albazine, EPC Acordo de Roma e EPC de Guebo. Todas públicas e, na altura, sob tutela do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. A EPC de Albasine funcionava localiza-se no bairro de Albazine, Distrito Municipal de Kamavota. Na altura, leccionava-se as seguintes classes: da 1^a à 7^a classe (curso diurno) e da 8^a à 10^a classe (curso nocturno). Contava com cerca de 53 professores, 4.571 alunos, dos quais 2.305 do sexo masculino e 2.266 do sexo feminino distribuídos por 22 salas de aulas.

A EPC Acordo de Roma localiza-se no bairro de Albazine. A sua construção e entrega foram realizadas em 2003, resultado do esforço do Governo da Cidade de Maputo em parceria com a Cooperação Japonesa. A escola leccionava da 1^a à 7^a classe, contava com cerca de 40 professores, 2.965 alunos dos quais 1.516 do sexo masculino e 1.449 do sexo feminino distribuídos em 36 turmas.

Por fim, a EPC de Guebo localiza-se no prolongamento da Av. Cardeal Dom Alexandre dos Santos, quarteirão 19, Distrito Municipal KaMavota, na Cidade de Maputo⁴. O nome Guebo, provem do 2^o régulo da região das Mahotas desde o tempo colonial, que desempenhou as suas tarefas de regulado e notabilizou-se como um patriota da defesa dos interesses dos nativos. A EPC de Guebo lecciona em regime de dois turnos, onde o 1^o turno tem 806 alunos e o 2^o tinha 601 alunos; destes 1.407 alunos, cerca de 694 (49,32%) eram do sexo masculino e 713 (50,68%) eram do feminino. As aulas eram ministradas por 23 professores, dos quais 11 (47,82%) eram do sexo masculino e 12 (52,17%) do sexo feminino; em relação ao nível académico, somente um professor tinha o nível superior concluído, dois eram bacharéis e vinte tinham o nível médio concluído.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ZIP-3

Era evidente o conhecimento da manifestação de Necessidades Educativas Especiais, do autismo em particular, em nível pouco satisfatório. Todos os professores afirmam ter ouvido falar sobre o autismo, mas tinham limitações para abordar as

³Electricidade de Moçambique

⁴Breve história da EPC Guebo, um documento colhido na Direcção da Escola no dia 12 Outubro de 2017.

diversas implicações que poderiam advir do processo da inclusão de alunos autistas. O seu conhecimento sobre o autismo era meramente superficial, pese embora não tivessem, em grande parte, trabalhado com alunos autistas.

“Nunca trabalhei com um aluno assim. Eu pensava que o autista era mesma coisa que louco, é assim que as pessoas reparam e durante a minha formação não falamos sobre o assunto”; “É o transtorno de sociabilização do aluno. O autismo é um diferente do outro, não é como “a criança com síndrome de Down”; “O autismo é um problema psíquico que uma criança apresenta e que muitas das vezes atrapalha o seu processo de aprendizagem.”; ”Isso se refere a um comportamento observável em uma criança que influencia sua capacidade de se comunicar e interagir com os colegas”; ”[...] mas é muito difícil trabalhar com ele e fazer ele aprender. Ele nem fala e não olha para o quadro[...]” (P. 1-5).

Os professores revelaram possuir pouco conhecimento sobre o autismo. Nesses casos, como aponta Capuzzo et al. (2019), ao tentarem descrever o autismo, eles referem-se a esses alunos como vivendo num “mundo próprio” e estando desconectados da realidade. Essa representação social enfatizou os deficits e revelou a falta de compreensão das características singulares dos alunos autistas e como eles interagem com o mundo.

Sobre os desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos autistas na sala de aula, os professores apontaram que essa era vista, apenas, como uma questão de integração desses alunos. Entre os desafios destacados, estavam as dificuldades de comunicação entre o professor e o aluno autista, incluindo a compreensão da fala do aluno e as dificuldades dos colegas e dos próprios professores em se fazerem entender por ele. Além disso, foi mencionada a questão da aceitação por parte dos colegas neurotípicos em relação aos colegas autistas. A comunicação com a família também foi apontada como um desafio.

Existiam dificuldades na promoção de estratégias de inclusão, dado que os professores não dispunham de formação sólida, contínua e sistemática sobre as NEE. “Eles não verbalizam, não falam, o que dificulta a interação com o professor na sala de aula.” “Eles tendem a ecoar frequentemente as palavras do professor.” “Ele não conversa como eu estou conversando contigo, como tu conversarias.” “Ele não desenvolve uma conversa fluentemente com os colegas, entendeu?” (P. 5, 8, 3).

Ao expressarem essas opiniões, os professores estavam atribuindo ao aluno autista uma perspectiva limitada de aprendizagem, restringindo-o apenas à

convivência em sociedade. Tal como Guareschi & Naujorks (2008, p. 34), “Essa visão desconsidera a necessidade da escola rever suas práticas em relação à diversidade de alunos e ao processo de aprendizagem como um todo”. (Guareschi & Naujorks, 2008).

Além disso, foi possível observar que os professores enfrentavam dificuldades no processo de inclusão de alunos com autismo, assim como de outros alunos com deficiências. Sete professores relataram ter dificuldade em lidar com a diversidade na sala de aula, destacando a falta de apoio necessário para esse processo de inclusão, tal como serviços de atendimento educacional especializado, professores auxiliares ou cuidadores quando necessário. Esses aspectos são fundamentais para uma inclusão efectiva (Ropoliet al., 2010). A recorrência dessa dificuldade, evidenciada nas falas dos professores entrevistados, parece estar associada à falta de recursos enfrentada pelo sistema educacional como todo.

Na pesquisa, os participantes foram questionados se receberam formação sobre as NEE, ao longo de suas carreiras profissionais. A maioria dos participantes, representando cerca de 81% (17 professores), respondeu que não recebeu essa formação. Por outro lado, os outros 4 participantes, correspondendo a 19% da amostra, afirmaram ter recebido formação NEE. Esses resultados indicam a necessidade de ampliar a formação dos professores em relação às NEE, de modo a proporcionar uma abordagem inclusiva e efectiva para todos os alunos.

Quanto ao conhecimento prático ou teórico dos participantes sobre como trabalhar com alunos autistas em sala de aula, 78% equivalente a 16 professores afirmaram que não possuíam, enquanto os restantes 22%, correspondentes a 5 professores, consideraram ter conhecimento teórico e prático suficiente para trabalhar com alunos autistas. Foi preocupante quando comparados esses dados com a formação dos participantes, dos quais 38% possuíam ensino superior e os demais, nível secundário. Os dados pareceram confirmar os argumentos de Misquiatti et al.(2014), para os quais a formação dos professores tem sido insuficiente e limitada, deixando de prepará-los para oferecer o suporte necessário para uma educação inclusiva.

A mesma tese foi defendida por Chambal & Bueno (2014) quando afirmaram que havia uma dicotomia entre as proposições políticas globais e a formação de professores, o que, certamente, comprometia o alcance e a qualidade dessa política, uma vez que um dos elementos-chave, o professor, recebia formação altamente insuficiente para o atendimento qualificado de alunos com NEE.

Em relação às medidas que poderiam ser tomadas para melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos autistas na escola, os participantes destacaram a importância do encaminhamento a um professor especializado. Segundo Aiello (2002), é crucial realizar o encaminhamento precoce para serviços especializados, como os da educação especial, a fim de iniciar imediatamente um processo de diagnóstico com base nas alterações de desenvolvimento observadas na criança.

Esse diagnóstico é essencial para verificar se essas alterações realmente indicam transtornos ou se podem ser atribuídas a falhas no processo educacional ao qual a criança foi submetida. Aiello (2002) também ressalta a importância do envolvimento da família e dos directores da escola, aspectos que não foram mencionados nas respostas dos participantes deste estudo. É preocupante que o encaminhamento seja feito directamente, sem envolvimento de outros profissionais da escola ou da família. Isso pode sugerir uma transferência de responsabilidade, em que o aluno com alterações no desenvolvimento ou mesmo com autismo seja visto como um caso problemático de que o professor, usualmente, se tenta livrar.

RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E PAIS/ENCARREGADOS DA EDUCAÇÃO

A relação entre a comunidade e a escola foi mais evidente na convocação dos pais e encarregados de educação para reuniões. Alguns professores afirmaram que, em algumas ocasiões, somente poucos membros da comunidade participavam do processo de planeamento. “Não são todos os responsáveis e pais que costumam estar presentes na escola, mesmo quando ocorrem reuniões. Muitos deles não comparecem nem mesmo visitam a escola.” (P. 16).

Por outro lado, as escolas em estudo enfrentavam dificuldades em termos de estruturação de recursos e estratégias para a inclusão, o que muitas vezes resulta em dificuldades no atendimento adequado de seus filhos. Um estudo realizado por Tobin et al. (2012), dá a conhecer que em escolas onde há dificuldades em se adaptar à inclusão escolar de crianças com NEE, especialmente as crianças autistas, estas últimas tendem a ter um ritmo mais lento na assimilação das demandas apresentadas.

Foi perguntado aos professores se a relação com os pais e encarregados de educação atendia as expectativas em relação ao papel deles diante dos desafios da inclusão do aluno autista na escola. Todos os professores questionados respondem que não, excepto em casos específicos em que os pais acompanham quando há algum

problema. A inclusão escolar depende, em grande medida, das relações entre aqueles que enviam os seus filhos à escola e da escola, do agir de forma a atender às expectativas daqueles que lhes confiaram o papel de educar. Isso parte da inclusão familiar, que é o lugar onde a pessoa assume a primeira educação.

Por fim, investigamos sobre o desenvolvimento de acções que enriquecem a aprendizagem da criança autista e que possibilitam uma relação alinhada e construtiva entre a escola e os pais ou encarregados de educação. Na percepção dos professores, essas acções eram consideradas importantes para a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num cômputo geral, emergiu uma visão abrangente sobre os desafios e perspectivas da inclusão escolar de alunos com síndrome de autismo no EBM. Através da análise dos dados recolhidos por meio de entrevistas e mais, é evidente que a educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos enquanto prática escolar.

Foi identificado um conhecimento limitado sobre o autismo entre os professores, o que destaca a necessidade premente de formação especializada para capacitar os educadores a lidar eficazmente com alunos autistas; essa formação precisa abordar tanto os aspectos teóricos do autismo quanto as estratégias práticas a implementar com vista a criar condições e meios para a inclusão.

Os desafios de comunicação e interacção foram amplamente ressaltados, assim como a necessidade de melhorar a aceitação e compreensão por parte dos colegas neurotípicos. Ficou claro que a colaboração entre escola, famílias e profissionais especializados é fundamental para o sucesso da inclusão e que a falta de recursos adequados é uma barreira significativa.

Houve destaque na importância de promover uma cultura escolar inclusiva, com valorização da diversidade, onde todos os alunos se sintam aceites e apoiados. É avançada na necessidade imperativa de promover a consolidação e fortalecimento da relação entre a escola e os pais/encarregados de educação, de modo a permitir nichos de parceria eficazes para reforçar as condições para o desenvolvimento dos alunos autistas através de uma aprendizagem activa e significativa.

As experiências partilhadas pelos inqueridos sugeriram em investir na formação contínua para os professores, no desenvolvimento de estratégias de colaboração e no fornecimento de recursos adequados são passos cruciais para



melhorar a qualidade da educação inclusiva. Essas melhorias enriqueceriam a experiência educacional de todos os alunos.

Em última análise, os resultados obtidos contribuem para o entendimento dos desafios enfrentados na inclusão de alunos com síndrome de autismo no EBM. As considerações finais aqui apresentadas podem orientar futuras ações, políticas e práticas educacionais voltadas para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A colaboração de todos os stakeholders, como educadores, famílias e formuladores de políticas ou tomadores de decisão, é essencial para criar um ambiente educacional onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, Tânia Maria José. (2002). Sofrimento humano e práticas clínicas diferenciadas. Em: AIELLO-VAISBERG, Tânia Maria José; FOLLADOR E AMBROSIO, Fabiana (Orgs.), *Trajeto do sofrimento: Desenraizamento e exclusão*. Anais.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. (Dezembro, 2014). Autismo. **Revista Educação Pública**. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>
- BARROS, Maurício Pereira; SENHORAS, Elói Martins. (2022). **Ensaio Temático Em Educação**. Boa Vista: Editora IOLE.
- CAMPOS, Juliane Ap de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, 2011, 24.40: 271-283. <https://doi.org/10.5902/1984686X2933>
- CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo- construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**, 2014, 34.93: 225-239. <https://www.researchgate.net/publication/275677127>
- CHUNGUA, J. A. **Inclusão e Exclusão**. Chongoene, 2021.
- Declaração de Jomtien. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Educabrazil. <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>
- Declaração de Salamanca. (1994). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Educabrazil. <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>
- Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho. **Cria Centros de Recursos de Educação Inclusiva**. I Série, n.º 29.
- Lei n.º. 1/2018, de 12 de Junho. **Constituição da República de Moçambique**. I Série, n.º 152º.
- Lei no. 18/2018, de 28 de Dezembro. Lei que revoga a Lei no. 6/92, de 6 de Maio, **Lei do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique**. I Série, n.º 254.
- Lei no. 4/83, de 23 de Março. **Lei do Sistema Nacional de Educação na República Popular de Moçambique**. I Série, n.º 12.





Lei no. 6/92, de 6 de Maio. Lei que revoga a Lei no. 4/83, de 23 de Março, **Lei do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique**. I Série, n.o 19.

MILICE, Gilberto Necas Mucambe. Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. **Revista educação em páginas**, 2023, 2: e12244-e12244.

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da. Educação Especial em Moçambique: uma Análise das Políticas Públicas – 1998-2022. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v31, e0003, p.1-14, 2025

THEOBALD, Ana Alice de Rezende Fonseca. Inclusão e autismo no ensino básico: estratégias para um ambiente escolar acolhedor. **Revista COOPEX** (ISSN:2177-5052), v. 15, n.03. 5603-5612 2024

TOBIN, Hannah, et al. A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. **Educational and Child Psychology**, 2012, 29.1: 75-85.

https://www.researchgate.net/publication/260878365_A_qualitative_examination_of_parental_experiences_of_the_transition_to_mainstream_secondary_school_for_children_with_an_autism_spectrum_disorder

Submetido em: 13/01/2026

Aceito em: 04/03/2026

