

## A base da inclusão:

porque é que investir no pessoal docente é fundamental para a execução do ODS4



## Agradecimentos

Este estudo foi solicitado pela ActionAid, pela Education International e pela Light for the World.

A investigação original e a redacção foram realizadas no Centro Internacional para a Deficiência e a Reabilitação da Universidade de Toronto, Canadá, por uma equipa composta por Cathy Cameron, Chipu Chiiya, Mutale Chonta, Dr. Neita Israelite, Dr. Stephanie Nixon, Dr. Donald Njelesani, Professor Janet Njelesani, Penny Parnes e Professor Elinami Swai.

A investigação adicional foi realizada por Jo Walker, uma investigadora independente, e a coordenadora do projecto da ActionAid, Asmara Figue.

Outras contribuições foram feitas por vários funcionários da ActionAid International (Julie Juma, Michael Ssenoga e Laurette Abuya), da Education International (Nikola Wachter, Antonia Wulff e Sonia Grigt) e da Light for the World internacional (Nafisa Baboo).

Comentários muito úteis e apoio logístico foram recebidos dos colegas da ActionAid Moçambique (Dakcha Achá, Márcia Cossa, Alberto Fumo, Bercheba Júlio e Hamido Mucussete) e da Light for the World Moçambique (Delfina Hari). Além disso, o acompanhamento crítico e a revisão foram fornecidos por funcionários do governo, incluindo Maria Luísa Manguana do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique.

Agradecemos os comentários e conselhos recebidos de representantes de organizações da sociedade civil, sindicatos de professores e instituições académicas, que trabalham para promover os direitos à educação das pessoas com deficiência em Moçambique, incluindo Maria Paula Vera Cruz, secretária executiva da Organização Nacional de Professores, Dra. Fárida Gulamo, secretária executiva da Associação dos Deficientes Moçambicanos e Isabel da Silva e Cristina Machele do Movimento de Educação para Todos.

Design por: [www.NickPurserDesign.com](http://www.NickPurserDesign.com)

Fotografia na capa de: Robertino Jorge/ActionAid

## Sobre as organizações que solicitaram este relatório

**A ActionAid** é uma associação para a justiça global, cujo objectivo é alcançar a justiça social, a igualdade de género e a erradicação da pobreza. Trabalha com mais de 15 milhões de pessoas em 45 países, comunidades, organizações representativas de sectores da população, movimentos de mulheres, grupos e redes, movimentos sociais e outros aliados, a fim de superar as causas e as consequências estruturais da pobreza e da injustiça. A ActionAid estabelece ligações entre o trabalho a nível das comunidades com esforços mais alargados em prol da justiça, de forma a maximizar o seu contributo para um mundo justo, equitativo e sustentável.

**A Education International** é a voz dos professores e dos trabalhadores ao serviço da educação, a nível mundial. É a maior corporação a nível mundial que reúne sindicatos e associações ligados ao sector da educação, representando 32 milhões de educadores, em quase 400 organizações, em mais de 170 países e territórios em todo o mundo. Para mais informações sobre o trabalho da Education International em educação inclusiva, bem como sobre o trabalho condigno a favor das pessoas com deficiência, clique [aqui](#).

**A Light for the World** é uma organização mundial para a deficiência e o desenvolvimento, que viabiliza serviços de saúde ocular e apoia pessoas com deficiência, em algumas das regiões mais pobres do mundo. A nossa missão é transpor barreiras injustas, para explorar ao máximo o potencial! Centramos a nossa atenção nos mais pobres e nos mais difíceis de alcançar, porque essas são as pessoas que mais precisam. O nosso objectivo é mudar todo o sistema, porque queremos que o nosso impacto seja duradouro. Trabalhamos juntamente com parceiros, porque todos juntos somos mais fortes. Trabalhamos com comunidades carentes em países como o Burkina Faso, a República Democrática do Congo, a Etiópia, o Quênia, Moçambique, o Sudão do Sul e o Uganda.

The logo for ActionAid, featuring the word "act:onaid" in a bold, lowercase, sans-serif font. The colon is replaced by a red exclamation mark.The logo for Education International, featuring a stylized blue figure holding a torch, followed by the text "Education International", "Internationale de l'Éducation", "Internacional de la Educación", and "Bildungsinternationale" in a smaller font.The logo for Light for the World, featuring a yellow circle followed by the word "LIGHT" in a large, bold, uppercase font, and "FOR THE WORLD" in a smaller, uppercase font below it.

# SOBRE ESTE ESTUDO

**Este relatório, que centra a sua atenção em Moçambique, faz parte de um estudo plurinacional, realizado em nome da ActionAid, da Education International e da Light for the World na Etiópia, no Malawi, em Moçambique, na Nigéria e na Tanzânia.**

A investigação explora o estado actual do investimento em pessoal ao serviço da educação, para uma educação inclusiva para para pessoas com deficiência, bem como os requisitos realistas que permitem levar a educação inclusiva à prática. Trata-se de uma investigação que foi realizada através de uma combinação de análise documental e envolvimento qualitativo, incluindo a consulta quer de literatura publicada em revistas da especialidade quer de literatura não convencional, como relatórios do governo, informações sobre políticas, documentos de reflexão e entrevistas com 96 informadores principais nos cinco países.

Investir no pessoal ao serviço da educação constitui a base da inclusão e é fundamental para garantir que todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência, usufruam do direito à educação. Embora os professores qualificados e com boa formação estejam na vanguarda deste processo, eles não podem trabalhar sozinhos. O apoio dos responsáveis pelo ensino, igualmente qualificados e com boa formação, dos administradores e do pessoal de apoio (p. ex., terapeutas, psicólogos, trabalhadores de reabilitação baseada na comunidade e especialistas em Braille e língua de sinais) é essencial para um sistema educativo preparado para responder às diversas necessidades de aprendizagem das crianças. Assim, embora grande parte dos centros de investigação sobre professores reconheçam o papel fundamental destes no processo educativo, optámos por um âmbito de análise mais amplo, a fim de compreender até que ponto o pessoal ao serviço da educação, em sentido lato, está actualmente preparado para incluir todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência, e cumprir o ODS4.

Além disso, embora seja sabido que a educação inclusiva visa responder às diversas necessidades de todos os alunos, este estudo centra a sua atenção especificamente na inclusão da deficiência.

Este relatório começa com uma introdução, que fornece o contexto do estudo e destaca evidências chave a nível mundial que contribuíram para a definição do âmbito dos estudos em cada país. Segue-se um estudo aprofundado do país. O relatório também destaca algumas lacunas (muitas vezes graves) em termos de conhecimento e dados, que dificultaram a realização dos estudos em cada país.

Foi realizada uma análise temática dos resultados da investigação, a fim de perceber o impacto do relatório e apresentar recomendações específicas e aplicáveis em cada país. Conclui-se que:

- A implementação da educação inclusiva requer investimento no financiamento do sector educativo e mudanças generalizadas nas estruturas, sistemas, políticas, práticas e culturas;
- É necessária uma perspectiva de longo prazo para alcançar mudanças impactantes e sustentáveis (a educação inclusiva não deve ser financiada através de iniciativas pontuais, de curto prazo);
- As estruturas e sistemas existentes devem ser aproveitados e fortalecidos;
- A educação inclusiva envolve um leque variado de partes interessadas, incluindo o governo, a todos os níveis e ministérios (inclusivamente a educação, a saúde, a economia e os serviços sociais), as instituições de formação de professores, as escolas, as organizações da sociedade civil e as comunidades, além de envolver uma mudança nas atitudes e crenças sobre a educação e os direitos das pessoas com deficiência.

Este estudo reconhece algumas limitações. Embora se reconheça que a oferta de educação pública inclusiva para pessoas com deficiência envolve mudanças em todo o sistema, a todos os níveis, algumas questões importantes não foram contempladas no âmbito do projecto de investigação. Por exemplo, estratégias para abordar barreiras comportamentais e práticas discriminatórias e investimentos para melhorar o acesso à escola, como transporte e infraestrutura acessível. Também é importante referir que o estudo se centra na educação pública de base e não abrange a educação privada.



# ÍNDICE

<b>Prefácio</b>	5
<b>Glossário</b>	6
<b>Acrónimos</b>	7
<b>SECÇÃO 1. INTRODUÇÃO E BACKGROUND</b>	8
<b>1.1. Repensar a educação inclusiva começa com o reforço do pessoal ao serviço da educação</b>	8
Não obstante os compromissos globais, as crianças com deficiência estão a ser deixadas para trás	8
Um pessoal ao serviço da educação com formação sólida constitui a base da inclusão	10
O tamanho das turmas é importante	10
Os professores necessitam de apoio na sala de aula	11
<b>1.2. O aumento da despesa pública com o pessoal ao serviço da educação é fundamental para alcançar a inclusão</b>	12
PARTILHA: Os valores de referência internacionais de despesa pública devem ser cumpridos	14
TAMANHO: O financiamento de pessoal ao serviço da educação habilitado para a inclusão requer orçamentos públicos maiores	15
SENSÍVEIS: os orçamentos devem abordar a equidade e a inclusão	15
ESCRUTÍNIO: Garantir que as despesas com a educação respondam às necessidades da inclusão	16
<b>SECÇÃO 2. ESTUDO DO PAÍS: MOÇAMBIQUE</b>	17
<b>2.1. Estado actual da educação inclusiva para pessoas com deficiência</b>	18
Dados sobre a deficiência	18
Compromissos assumidos pelo governo relativamente à educação inclusiva	19
O estado actual da oferta de educação inclusiva em Moçambique	21
Lacunas e desafios na oferta de educação inclusiva	22
<b>2.2. Formação do pessoal docente em educação inclusiva</b>	24
São necessários melhores dados sobre o número de professores com formação em inclusão	24
<b>2.3. Formação do pessoal docente rumo à educação inclusiva</b>	24
Formação inicial	25
Formação em exercício	25
<b>2.4. Financiamento da formação do pessoal docente em educação inclusiva</b>	26
Os recursos não são suficientes para o ensino no âmbito da educação inclusiva	26
PARTILHA: Moçambique atribui uma boa parte, embora insuficiente, dos gastos e do PIB à educação	26
TAMANHO: O governo deve concentrar-se no aumento do orçamento geral e na cobrança de receitas para financiar a educação inclusiva	28
SENSIBILIDADE: Os orçamentos deverão lidar melhor com as desigualdades para apoiara inclusão	29
ESCRUTÍNIO: A ausência de dados detalhados impede a monitorização das dotações orçamentais para a inclusão	30
<b>SECÇÃO 3: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b>	31
<b>Recomendações</b>	31

# PREFÁCIO

**A Educação é um dos pontos centrais na agenda global de desenvolvimento sustentável até 2030. O objectivo de desenvolvimento sustentável 4 (ODS4) visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.**

Todavia, para atingir o ODS4 os governos, actores bilaterais e multilaterais devem assegurar o investimento necessário na criação de condições particularmente no que diz respeito ao recrutamento e formação do pessoal ao serviço da educação, bem como os requisitos necessários para levar a educação inclusiva à prática.

A inclusão dos alunos com deficiência, constitui um grande desafio para o pessoal ao serviço da educação pois sendo os agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, cabe a eles (e sobretudo aos professores) construir novas propostas de ensino e actuar com um olhar diferente na sala de aula, muitas vezes com poucos ou nenhuns dos recursos necessários à sua disposição.

Este estudo procura analisar o nível de investimento que tem sido feito no sector da educação inclusiva para crianças com deficiência em Moçambique. As constatações do estudo esclarecem as razões pelas quais a inclusão continua sendo uma batalha ainda longe de ser vencida, realçando em particular a fraca alocação orçamental para educação inclusiva para pessoas com deficiência, o que por sua vez resulta de alguma forma tanto da falta de priorização como da falta de dados fiáveis.

Apesar de Moçambique ter produzido um conjunto de políticas e leis para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD) em 2010, e de ter priorizado a inclusão no Plano Estratégico da Educação de 2020-2029, ainda está longe de assegurar a inclusão de crianças com deficiência na educação.

O relatório apresenta os grandes desafios que o sistema de ensino enfrenta, nomeadamente a enorme falta de professores (e outro pessoal ao serviço de educação) com a formação e o apoio necessário para garantir a inclusão das crianças com deficiência. O relatório sugere soluções para que todos os actores envolvidos na educação possam compreender a necessidade

de investir no desenvolvimento de um sistema de educação inclusivo para as pessoas com deficiência.

Tal como se diz que uma escola inclusiva é uma escola melhor para todos, o acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva para pessoas com deficiência, é vital para que mais pessoas tenham a possibilidade de aprender e nenhuma criança seja deixada para trás.

Portanto, é impensável falar-se de educação inclusiva e no alcance do ODS4 sem que haja um investimento significativo e intencional no pessoal docente, administrativo e de apoio, pois são estes que, com o seu trabalho, seu saber e sua dedicação, podem transformar as políticas e as leis em algo prático e visível.

Investir no pessoal da educação, é investir num projecto sustentável de longo prazo para a nação, é garantir que as crianças não só tenham os seus direitos respeitados, mas acima de tudo a valorização de cada uma destas crianças com e sem deficiência.

---

*“As nações marcham para sua grandeza ao mesmo passo que avançam sua educação”*

Simón Bolívar

---



Gaspar Sitefane

**Director Executivo, ActionAid Moçambique**



Zacarias Zicai

**Director Nacional,  
Light for the World  
Moçambique**



# GLOSSÁRIO

*Para efeitos do presente estudo, foram utilizadas as seguintes definições pela equipa do projecto.<sup>i</sup>*

---

<b>Deficiência</b>	Adoptámos a definição social de deficiência da OMS e da CNUDPD como um “conceito em evolução”, que decorre da interacção entre um indivíduo com deficiência e factores contextuais, como ambientes comportamentais, sociais e físicos, resultando em limitações da capacidade de participar de forma plena e eficaz nas actividades e na sociedade, em pé de igualdade com os outros. Para efeitos do presente estudo, utilizaremos as categorias de deficiência comparáveis internacionalmente - física, intelectual, comportamental, sensorial - a menos que estas surjam desagregadas de forma diferente nos dados específicos de cada país.
<b>Pessoal de apoio à educação</b>	Pessoal com formação em educação inclusiva, incluindo professores contratados ou não vinculados, funcionários de centros de recursos, especialistas em desenvolvimento da criança (incluindo terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas) e professores de necessidades educativas especiais.
<b>Educação inclusiva</b>	À luz da definição da CNUDPD, <sup>1</sup> a educação inclusiva é: (a) Um direito humano fundamental de todos os alunos e não, em caso de crianças, um direito de um dos pais ou do encarregado de educação. Nesse sentido, as responsabilidades dos pais estão subordinadas aos direitos da criança; (b) Um princípio que valoriza o bem-estar de todos os alunos, respeita a sua dignidade e autonomia inerentes e reconhece as necessidades dos indivíduos e a sua capacidade de serem efectivamente incluídos na sociedade e de contribuir para ela; (c) Um instrumento que permite a concretização de outros direitos humanos e o principal instrumento, através do qual as pessoas com deficiência podem sair da pobreza, obter os meios que lhes permitam participar plenamente nas suas comunidades e ser protegidas da exploração. É também o principal instrumento para alcançar sociedades inclusivas; (d) O resultado de um processo de compromisso contínuo e proactivo de eliminação das barreiras que impedem o direito à educação, juntamente com mudanças na cultura, política e práticas das escolas regulares, para receber e incluir efectivamente todos os alunos. Para efeitos do presente estudo, o enfoque é na educação inclusiva, na medida em que esta tenha a ver com a deficiência.
<b>Formação em exercício</b>	Qualquer oportunidade de aprendizagem para professores já certificados, de acordo com as qualificações do país e/ou o exercício da profissão.
<b>Formação inicial</b>	Inclui “programas educativos públicos e privados, reconhecidos e organizados, concebidos para formar futuros professores, para que estes ingressem formalmente na profissão, com um determinado nível de educação. Os licenciados recebem uma habilitação para o exercício da profissão docente, reconhecida pelo governo.” <sup>2</sup>
<b>Escolas – Inclusivas</b>	Escolas concebidas para que as crianças com deficiência assistam regularmente às aulas, juntamente com colegas do grupo etário adequado, aprendam o currículo na medida do possível e recebam recursos e apoio adicionais, dependendo das necessidades.
<b>Escolas – Integradas</b>	Escolas vinculadas às escolas regulares, que oferecem turmas separadas e recursos adicionais para crianças com deficiência.
<b>Escolas – Especiais</b>	Escolas que oferecem serviços altamente especiais para crianças com deficiência e permanecem separadas das instituições educativas em sentido lato; também denominadas «escolas segregadas».
<b>Necessidades educativas especiais</b>	Educação para crianças com necessidades adicionais, relacionadas com dificuldades de aprendizagem ou de acesso à educação, em comparação com outras crianças da mesma idade, por exemplo, devido a desvantagens resultantes de género, etnia, pobreza, dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

---

i. Salvo indicação em contrário, as definições incluídas aqui são textos directos, conforme apresentados no Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS e Banco Mundial, 2011)

# ACRÓNIMOS

<b>CREI</b>	Centros de Recursos de Educação Inclusiva
<b>OSC</b>	Organização da Sociedade Civil
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>SIGE</b>	Sistema Informático de Gestão Educativa
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique
<b>MT</b>	Metical de Moçambique (moeda nacional)
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>EEIDCD</b>	Estratégia Para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência
<b>APD</b>	Ajuda Pública ao Desenvolvimento
<b>ODS</b>	Objectivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>CNUDPD</b>	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde



FOTOGRAFIA: ULRICH EIGNER / LIGHT FOR THE WORLD

na maioria dos países de rendimento baixo e médio, as crianças com deficiência são mais propensas a não ir à escola do que qualquer outro grupo de crianças.

# SECÇÃO 1. INTRODUÇÃO E BACKGROUND

## ➤ 1.1. Repensar a educação inclusiva começa com o reforço do pessoal ao serviço da educação

**Não obstante os compromissos globais, as crianças com deficiência estão a ser deixadas para trás**

O Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 das Nações Unidas (ODS4) torna a educação inclusiva uma prioridade global explícita, pelo que todos os Estados-Membros se comprometeram a “*garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”, até 2030.<sup>3</sup>

No entanto, na maioria dos países de rendimento baixo e médio, as crianças com deficiência são mais propensas a não ir à escola do que qualquer outro grupo de crianças.<sup>4</sup> Como é referido no Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2020, “*a promessa de chegar primeiro aos que estão mais atrás não está a ser cumprida*” e “*as crianças com*

*deficiência estão particularmente em risco de exclusão da educação*”.<sup>5</sup>

A ausência de dados, medições comparáveis e definições estabelecidas significa que faltam estatísticas globais credíveis.<sup>ii</sup> Mas as melhores estimativas indicam que, em países de rendimento baixo e médio-baixo, cerca de 40% das crianças com deficiência não vão à escola no nível primário e 55% no nível secundário inferior, embora estes números variem muito de país para país.<sup>6</sup> Em muitos países de rendimento baixo, mesmo quando as crianças com deficiência frequentam a escola, elas são apartadas dos seus colegas de turma, recebem uma educação com uma qualidade geralmente pior e são mais propensas a abandonar a escola do que os seus colegas.<sup>7</sup> Em 10 países de rendimento baixo e médio, as crianças com deficiência têm 19% menos probabilidade de alcançar proficiência mínima na leitura do que as crianças sem deficiência.<sup>8</sup>

ii. Esta é também uma questão global, como observou o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS): “devido à escassez de dados nacionais, actualmente não é possível gerar estatísticas sobre a situação das pessoas com deficiência, relacionadas com a educação, que sejam regional ou globalmente representativas”

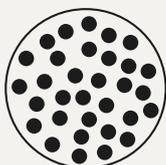
Muito pouco se sabe sobre como a deficiência se cruza com outras desvantagens, embora alguns estudos sugiram que as raparigas com deficiência estejam entre os grupos mais marginalizados da sociedade, como resultado de normas sociais e preconceitos culturais em torno do género e da deficiência.<sup>9</sup>

Em 2020, o fecho generalizado de escolas introduzido em 194 países, num esforço de contenção da propagação da pandemia causada pelo Covid-19, lançou uma luz bem crua sobre as desigualdades

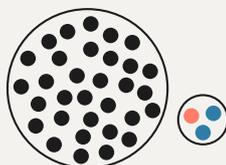
existentes, revelando e acentuando os padrões de desvantagem e discriminação no acesso à educação. Com cerca de 91% da população escolar global afectada por essas medidas, os alunos com deficiência estão entre aqueles com maior probabilidade de serem excluídos e enfrentam reveses adicionais na sua educação, devido a factores como a falta de recursos ou tecnologia acessíveis para apoiar a aprendizagem contínua à distância, ou a redução de medidas de apoio especializadas.<sup>10</sup>

### Resumo de testemunhos sobre educação inclusiva

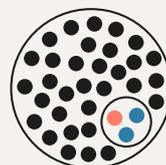
*Adaptado de Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação.*



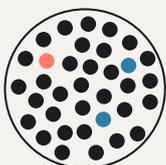
**A exclusão** ocorre quando os alunos são directa ou indirectamente impedidos de aceder à educação, ou lhes é negado o acesso, seja sob que forma for.



**A segregação** ocorre quando a educação de alunos com deficiência é fornecida em ambientes separados, concebidos ou utilizados para responder a uma deficiência específica ou várias, que tenham sido estabelecidos de forma isolada relativamente aos alunos sem deficiência.



**A integração** é o processo de colocação de pessoas com deficiência em instituições de ensino normais já existentes, desde que essas pessoas se possam ajustar aos requisitos normalizados de tais instituições.



**A inclusão** envolve um processo de reforma sistémica, que incorpora mudanças e alterações do conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação, no sentido de superar as barreiras, com uma perspectiva que visa fornecer a todos os alunos da faixa etária relevante uma experiência de aprendizagem e um ambiente equitativos e participativos, que melhor corresponda aos seus requisitos e preferências.

A colocação de alunos com deficiência em turmas regulares, sem que paralelamente sejam realizadas mudanças estruturais, por exemplo, da organização, do currículo e das estratégias de ensino e aprendizagem, não significa inclusão. Além disso, a integração não garante automaticamente a transição da segregação para a inclusão.

## Caixa 1. O que se entende por educação inclusiva neste estudo?

Na sua forma mais simples, a educação inclusiva significa que todas as crianças aprendem juntas nas mesmas escolas. Isso requer sistemas educativos que se possam adaptar às diferentes necessidades de aprendizagem de todos os alunos. A educação inclusiva é encarada geralmente como uma abordagem filosófica da educação, que garante que diversos alunos de todas as origens aprendam juntos na mesma sala de aula, visando transformar os sistemas de ensino para responder às diferentes necessidades - independentemente da capacidade ou da deficiência.<sup>11</sup> Porém, para efeitos do presente relatório, os autores centram a sua atenção especificamente na educação inclusiva para pessoas com deficiência, embora reconheçam a perspectiva mais ampla da "educação inclusiva". Por último, como a educação inclusiva é um processo que pode levar tempo, o estudo também visa enquadrar os esforços actuais dos governos como parte de um processo de transição rumo à educação inclusiva.

## Um pessoal ao serviço da educação com formação sólida constitui a base da inclusão

O ensino de baixa qualidade, o número inadequado de professores, a formação limitada para desenvolvimento do pessoal docente e a falta de financiamento são comumente referidos como as barreiras mais importantes à oferta de educação inclusiva.<sup>12</sup>

**A educação inclusiva começa com professores qualificados que recebem o apoio necessário para responder às diferentes necessidades dos alunos. Em muitos países de rendimento baixo e médio, os professores não possuem experiência ou possuem experiência limitada no ensino de crianças com deficiência, além de não possuírem formação no ensino inclusivo ou na utilização de ferramentas e materiais acessíveis na sala de aula.**<sup>13</sup>

O recente relatório das Nações Unidas sobre deficiência e desenvolvimento identificou uma série de acções necessárias para alcançar o ODS4 referente às pessoas com deficiência, incluindo a disponibilização de *“formação para professores e outros especialistas em educação, para que estes adquiram conhecimentos e experiência em educação inclusiva para pessoas com deficiência”*. No entanto, o relatório constatou que muitos professores não possuem as *“competências necessárias para apoiar as crianças com necessidades de aprendizagem que apresentam maiores desafios, incluindo aquelas com graves deficiências físicas ou intelectuais, em salas de aula regulares”*.<sup>14</sup> Isso é corroborado num estudo de 2018 da Education International, que verificou que 72,5% dos sindicatos de professores entrevistados em 43 países acreditavam que a formação inicial e em exercício sobre inclusão era insuficiente, levando uma pequena minoria de professores a pagar a sua própria formação.<sup>15</sup>

A qualidade do pessoal docente é um factor determinante da qualidade da educação e dos resultados de aprendizagem ao nível escolar,<sup>16</sup> sendo a preparação dos professores para responder à diversidade na sala de aula um aspecto essencial que garante que todas as crianças beneficiem de uma experiência de aprendizagem positiva. Assim sendo, é fundamental garantir que todos os professores - tanto recém-contratados como professores que já exercem a profissão há mais tempo - recebam formação em educação inclusiva.<sup>iii, 17</sup>

No entanto, na África Subsariana, dado que têm formação apenas 64% dos professores do ensino

*A educação inclusiva começa com professores qualificados que recebem o apoio necessário para responder às diferentes necessidades dos alunos. Em muitos países de rendimento baixo e médio, os professores possuem experiência limitada no ensino de crianças com deficiência, ou na utilização de ferramentas e materiais acessíveis na sala de aula.*

primário e 50% do ensino secundário, a maioria dos professores carece até mesmo da preparação mais básica para ensinar, já para não falar na formação em pedagogia inclusiva.

Além disso, a formação disponível em muitos países de baixo rendimento tem frequentemente por base o modelo médico<sup>iv</sup> ou as necessidades educativas especiais (que segregam as crianças), em vez de um enquadramento alicerçado nos direitos humanos, no qual a educação inclusiva se baseia. Além de aumentar as competências dos professores para modificar as suas estratégias de ensino, a formação em inclusão também desempenha um papel crucial ao melhorar as atitudes dos professores, que é um aspecto *“central em qualquer projecto de reforma que vise melhorar a inclusão”*.<sup>18</sup>

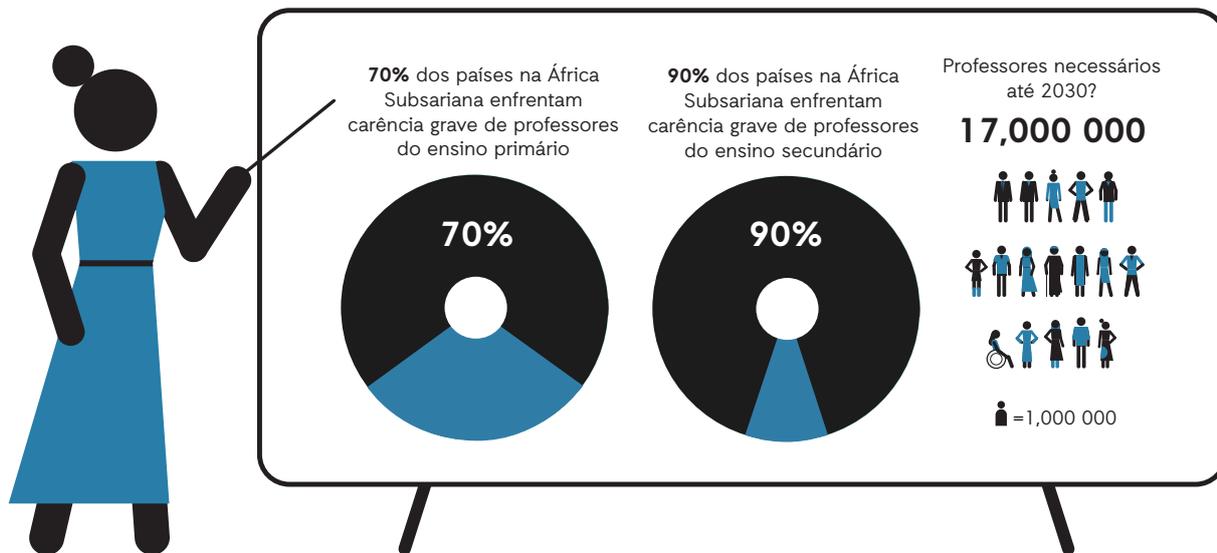
## O tamanho das turmas é importante

O ODS4 apela aos países e parceiros de desenvolvimento para *“aumentar substancialmente a oferta de professores habilitados”*, até 2030. Os professores são um requisito fundamental para garantir uma educação de qualidade, sendo o fosso em termos de equidade na educação agravado pela escassez e distribuição desigual de professores, especialmente em áreas desfavorecidas.

Actualmente, na maioria dos países de baixo rendimento, os professores lidam diariamente com turmas de mais de 40 alunos com um vasto leque de capacidades, especialmente nas áreas mais marginalizadas e remotas, onde as salas de aula estão frequentemente superlotadas, devido à enorme falta de professores. De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO, mais de 70% dos países na África Subsariana enfrentam carência grave de professores do ensino primário e 90% deparam-se com insuficiência grave de professores do ensino secundário, a maior falta de professores do mundo. Para acompanhar o crescimento demográfico, a África Subsariana necessitará de contratar 17 milhões de novos professores até 2030.<sup>19</sup>

iii. Em 10 países francófonos da África Subsariana, apenas 8% dos professores do 2.º e do 6.º anos receberam formação em exercício sobre educação inclusiva.

iv. O modelo médico aparta as crianças com deficiência do resto da sociedade (ou seja, a criança tem um “problema” que deve ser “resolvido”). Este foi o modelo predominante que enformou o pensamento sobre a deficiência até há algumas décadas, altura em que o modelo social da deficiência mudou a compreensão da mesma, que passou de uma abordagem baseada no bem-estar caritativo e reabilitador para um enquadramento alicerçado na justiça social e nos direitos humanos – no qual a educação inclusiva se baseia. Em muitos casos, a formação de professores ainda não integrou totalmente o modelo social.



Conforme referido num relatório solicitado pela Education International, *“Os professores necessitam de turmas mais pequenas para poder ensinar todos os alunos [e praticar a educação inclusiva]. Ensinar 35 alunos diferentes constitui um desafio muito mais complexo do que ensinar 16 alunos diferentes”. O relatório conclui que “os materiais e as tecnologias de sala de aula são úteis, mas não substituem o valor de um professor qualificado, disponível para todos os seus alunos”.*<sup>20</sup>

### Os professores necessitam de apoio na sala de aula

Fornecer mais e melhor formação para professores é necessário, embora não seja suficiente para conseguir salas de aula inclusivas. Em muitos países, não há só falta de professores. Estes estão também *“isolados e carecem de apoio para que o ensino e a aprendizagem sejam eficazes”.*<sup>21</sup>

Os professores exigem condições de trabalho favoráveis, para ensinar no âmbito da educação inclusiva. Isso pode incluir recursos adicionais, para a concepção de materiais de aprendizagem específicos e adaptações da sala de aula que sejam necessárias.<sup>22</sup> Além disso, os governos devem desenvolver currículos inclusivos que ajudem os professores a transpor as barreiras enfrentadas pelas crianças com deficiência na sala de aula. Isso significa garantir que os currículos se possam adaptar às

*Infelizmente, em muitos países de rendimento baixo e médio-baixo, os professores são cronicamente mal pagos, com salários abaixo da média. As áreas rurais e pobres são as que sofrem mais com a escassez de pessoal.*

necessidades de vários alunos, ao mesmo tempo que representam melhor a diversidade.

Para garantir uma educação inclusiva, os professores são essenciais. Mas eles não podem trabalhar sozinhos. Como observou a Education Commission, os professores necessitam de liderança e apoio, para serem eficazes e ajudar os alunos que têm mais necessidade.<sup>23</sup> O apoio de especialistas de outros sectores, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais ou professores especializados, com experiência no ensino de crianças com deficiência, também é essencial.<sup>24</sup> A investigação revelou que o pessoal de apoio à educação desempenha um papel fundamental em toda a equipa de aprendizagem necessária para apoiar adequadamente as crianças e os jovens com deficiência.<sup>25</sup>

Factores igualmente essenciais são a remuneração adequada, as condições dignas de trabalho e os incentivos, para que os professores desenvolvam as suas competências e conhecimentos e permaneçam na profissão. Os governos devem garantir bons sistemas de incentivos financeiros e melhor distribuição de professores qualificados em educação inclusiva. A investigação da Education International de 2018 considerou que: *“À medida que as competências e as responsabilidades dos professores aumentam, o mesmo deve acontecer com a remuneração”.*<sup>26</sup> **Infelizmente, em muitos países de rendimento baixo e médio-baixo, os professores são cronicamente mal pagos, com salários abaixo da média, relativamente a empregos que exigem um nível semelhante de competências. As áreas rurais e pobres são as que sofrem mais com a escassez de pessoal, oferecendo poucos incentivos para os professores trabalharem lá.** Por estes motivos, a Education International e os sindicatos nacionais de professores continuam a defender a melhoria das condições de trabalho, no sentido de apoiar as mudanças das estratégias na sala de aula, necessárias para o cumprimento do ODS4.<sup>27</sup>



## 1.2. O aumento da despesa pública com o pessoal ao serviço da educação é fundamental para alcançar a inclusão

Equipar professores com as competências certas e prestar apoio para que o ensino seja feito de forma inclusiva requer muito mais recursos e muitos mais trabalhadores. Os professores estão cientes de que a falta de recursos funciona como entrave à garantia da educação inclusiva. Os entrevistados num estudo da Education International, realizado em 43 países, salientaram constantemente o orçamento e o financiamento como obstáculos à criação de salas de aula mais inclusivas.<sup>28</sup>

A investigação existente revela que os compromissos com a educação inclusiva e as reformas do pessoal raramente passam de meros compromissos “no papel” para integrar os processos anuais de orçamentação do governo. O orçamento para o pessoal ao serviço da educação em países de rendimento baixo tende a basear-se em cálculos simplistas, a níveis sectoriais desligados das discussões orçamentais em curso.<sup>29</sup> Raramente se reflecte no orçamento um financiamento significativo para a contratação, formação, colocação e apoio de professores para a prática da inclusão sistémica. Mesmo nos casos em que existem recursos, eles são consideravelmente inferiores ao necessário.<sup>v</sup>

A Education Commission salientou que os salários dos professores já representam uma parcela significativa dos orçamentos recorrentes para a educação na maioria dos países e que os Ministros das Finanças gerem exigências muito diversas.<sup>30</sup> Como tal, os pedidos de aumento de investimento no pessoal docente devem ser convincentes, especialmente como um investimento a longo prazo, e uma análise completa de custo-benefício de qualquer reforma que vise os trabalhadores é necessária para que os decisores políticos alterem o *status quo*. Isso deve ser abordado através do diálogo com os trabalhadores e os sindicatos.

A educação inclusiva requer mudanças em todo o sistema e uma transformação do pessoal docente. Contudo, sem um novo financiamento substancial para a educação, o financiamento necessário para transformar os sistemas educativos, e o corpo docente em particular, rumo à inclusão permanecerá provavelmente

inacessível. Os dados sugerem que os países que historicamente investiram em escolas segregadas tendem a não ter vontade política para avançar rumo a sistemas de educação inclusivos.<sup>31</sup> No entanto, embora dispendioso a curto prazo, o investimento na educação inclusiva é mais económico com o tempo do que construir dois sistemas separados, além de trazer benefícios adicionais associados a professores com mais formação no terreno.<sup>vi</sup>

Estudos sucessivos comprovaram que, a longo prazo, investir em educação inclusiva faz sentido economicamente, porque o ensino inclusivo pode ser sinónimo de qualidade e também porque exclui a necessidade de investir em dois sistemas educativos paralelos.<sup>32</sup> Em países de baixo rendimento, uma grande quantidade de investigação realça a ineficiência de múltiplos sistemas de administração, estruturas organizacionais e serviços.<sup>vii</sup>

Por outras palavras, em muitos países de rendimento mais baixo, é necessário aumentar o investimento na educação, no sentido de transformar e equipar o pessoal ao serviço da educação, rumo à educação inclusiva. Todavia, as lacunas são enormes. O Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2015 estimou que, para alcançar as metas de educação inclusiva e de qualidade até ao ensino secundário para países de rendimento baixo e médio-baixo até 2030, será necessário o triplo do financiamento público para a educação.<sup>viii</sup> Esse aumento é necessário não só para responder ao aumento das exigências, mas, principalmente, para cumprir os compromissos com a qualidade e a inclusão.

Assim, transformar o pessoal ao serviço da educação, para que este possa oferecer educação inclusiva em todo o sistema, requer aumentos substanciais nos orçamentos públicos. Isso pode ser sustentado pela aplicação do “quadro de financiamento da educação 4S” da ActionAid (ver caixa 2), que identifica claramente quatro princípios de financiamento da educação, a fim de garantir que os países atribuem e gastam os recursos adequados para o cumprimento do ODS4.

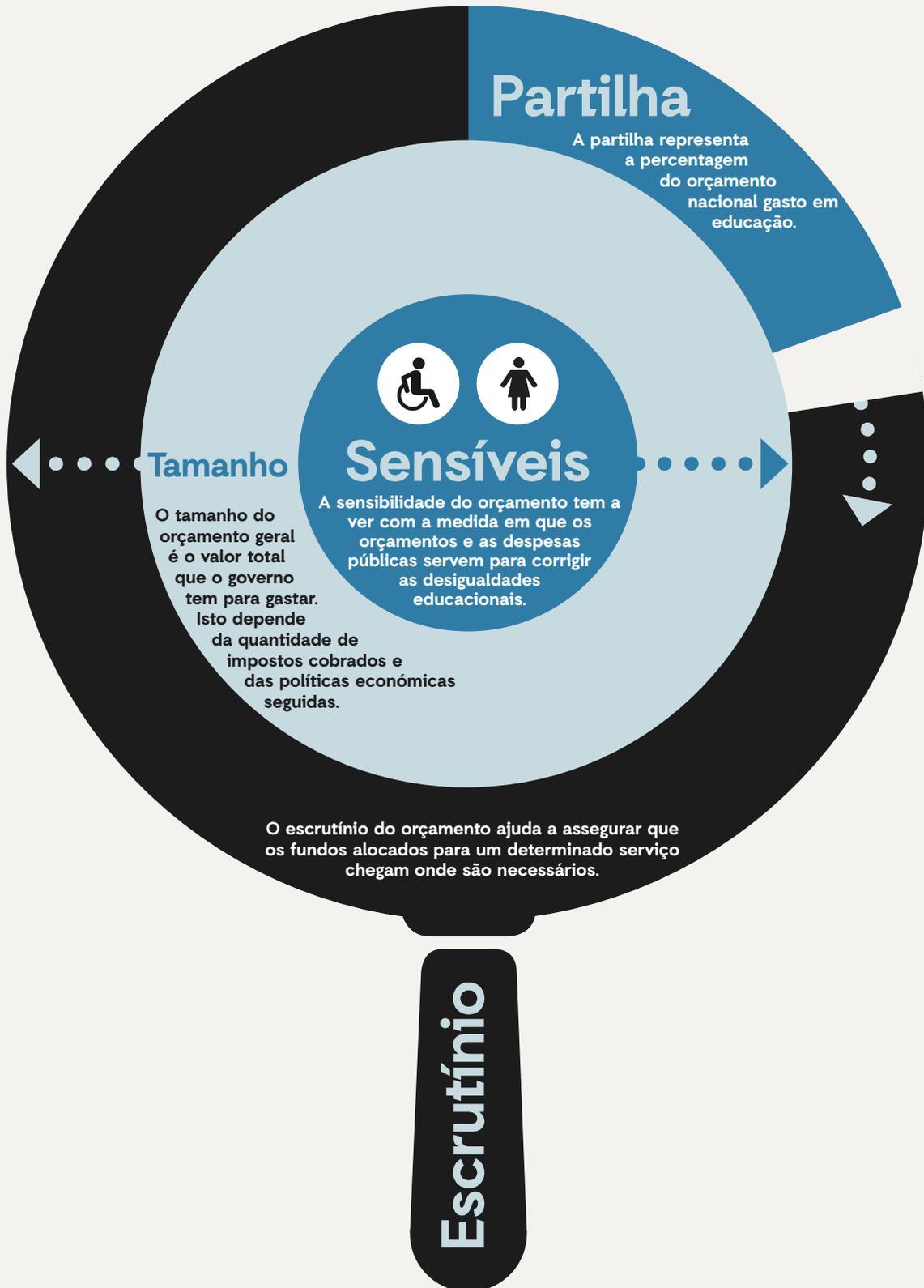
v. Os dados sobre esta matéria são limitados. No entanto, vários estudos sugerem que este seja o caso e traçam um quadro. Por exemplo, Light for the World (2016) Equidade no cálculo de custos: O financiamento da educação com capacidade de resposta para pessoas com deficiência revelou estar, de um modo geral, ausente, especificamente no ensino. O Relatório Mundial de Monitorização da Educação da ONU de 2020 também refere uma falta de orçamento para a educação inclusiva em geral. Por último, a Education Commission (2020) referiu uma falta de orçamento para a transformação do pessoal ao serviço da educação.

vi. A longo prazo, ficou claro que a criação de sistemas separados é mais dispendiosa. Por exemplo, um relatório da OCDE estimou que o custo médio de colocação de alunos com necessidades educativas especiais em contextos segregados é de sete a nove vezes maior do que a educação desses alunos em salas de aula regulares. No entanto, a curto prazo, é necessário um investimento inicial, disponível antecipadamente.

vii. Citado em Banco Mundial (2004), Educação inclusiva: uma estratégia EPT para todas as crianças. Com base em conclusões comuns em vários estudos: As fontes primárias incluem OCDE, 1994; OCDE, 1995; OCDE 1999; OCDE 2000; O’Toole & McConkey (1995) Inovações em países em desenvolvimento para pessoas com deficiência; EURYDICE, 2003.

viii. Educação para Todos (2015) Relatório Mundial de Monitorização. Preços do direito à educação: custos para alcançar novas metas até 2030. Nota: se forem incluídos países de rendimento médio-baixo, o custo mínimo aumenta para 403 USD por aluno.

## Quadro de financiamento da educação 4S



## Caixa 2. Quadro de financiamento da educação 4S da ActionAid

O quadro 4S da ActionAid identifica quatro princípios claros, que devem ser aplicados para garantir que os países cumprem a dupla promessa do ODS4 de qualidade e inclusão:

1. Uma **PARTILHA** do orçamento é gasta em educação - alcançando ou ultrapassando os valores de referência da UNESCO de 20% do orçamento nacional ou 6% do PIB - com um enfoque particular em grupos marginalizados, incluindo crianças com deficiência.
2. O **TAMANHO** do orçamento geral é obtido através de uma base fiscal progressiva, maximizando a disponibilidade de recursos nacionais para investimento em serviços públicos e garantindo que os mais capazes de pagar (os mais ricos) apoiem os menos capazes (os mais pobres) a fazê-lo. Isso também requer políticas macroeconômicas, que podem sustentar aumentos orçamentais, tais como a redução do serviço da dívida ou a limitação das políticas de austeridade.
3. Os orçamentos são **SENSÍVEIS**, com enfoque na equidade da despesa pública, a fim de corrigir as desigualdades mais amplas na sociedade (como bolsas para a educação de crianças com deficiência, ou maior investimento em professores competentes em inclusão, em áreas rurais pobres).
4. **ESCRUTÍNIO** público das despesas do orçamento, para garantir que os fundos chegam a tempo (especialmente às áreas desfavorecidas) e são gastos de forma eficaz. Isso pode exigir, por exemplo, a concessão de permissão a grupos da sociedade civil, para que supervisionem a evolução do orçamento e as despesas.

### **PARTILHA: Os valores de referência internacionais de despesa pública devem ser cumpridos**

O Quadro de Acção da UNESCO para a Educação 2030<sup>33</sup> estabelece uma meta, segundo a qual os países deverão atribuir até 20% do orçamento nacional ou 6% do PIB para cumprir o ODS4 até 2030. Os países com um percurso mais longo para alcançar as metas e os indicadores do ODS4 deverão cumprir ou ultrapassar as metas mais altas, relativas às dotações orçamentais para o sector. São necessários elevados níveis de investimento para fornecer professores com mais formação e remuneração adequada, para fazer face ao aumento das exigências por parte dos alunos,<sup>34</sup> ao mesmo tempo que são cumpridos os compromissos de qualidade, equidade e inclusão.<sup>35</sup> No entanto, muitos países estão actualmente aquém dessas metas, dado que os gastos com a educação pública são, em média, 4,4% do PIB e 13,8% do total da despesa pública.<sup>ix</sup>

Quando uma parcela insuficiente do orçamento é atribuída à educação, os governos tendem a encontrar formas de cortar gastos com os professores, pelo que o financiamento para salários, formação e apoio aos professores fica limitado. Isso pode significar contratação insuficiente de professores, ou que o financiamento para mecanismos de retenção do pessoal docente e de incentivo de destacamentos adequados, dimensão adequada das turmas, etc., não é suficiente.



PHOTO: LIGHT FOR THE WORLD

ix. O Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21 fornece dados para o último ano disponível (2017), embora, como refere o relatório, faltem dados para 54% dos países.

### Caixa 3. As instituições financeiras internacionais restringem a expansão de orçamentos públicos para aumentar o número de trabalhadores

Actualmente, a capacidade de muitos países de aumentar a contribuição do orçamento destinada à educação, bem como de investir em trabalhadores capazes de cumprir os compromissos de uma educação inclusiva e de qualidade, está ameaçada. Durante muitas décadas, a sabedoria económica predominante tem sido a antítese dos tipos de investimento necessários para expandir o número de trabalhadores ao serviço da educação. Em 2007, um estudo da ActionAid em 17 países revelou que, entre 2003 e 2005, um critério proeminente de empréstimo do programa de ajuste estrutural do Fundo Monetário Internacional (FMI) funcionou como um *plafond* da despesa salarial, responsável pela limitação do número de trabalhadores do sector público (como professores) a serem contratados.<sup>36</sup> O FMI eliminou mais tarde o critério; embora ainda houvesse nos bastidores pressão sobre os governos para reduzir os gastos com os salários do sector público.<sup>37</sup>

Com os níveis de dívida actualmente a subir em flecha, o conselho do FMI corre mais uma vez o risco de limitar o investimento no pessoal ao serviço da educação. De acordo com a Jubilee Debt Campaign, o pagamento da dívida externa pelos países em desenvolvimento cresceu 85%, entre 2010 e 2018, passando de 6,6% para 12,2% da receita do governo.<sup>38</sup> Neste contexto, o conselho do FMI torna-se ainda mais poderoso, à medida que são negociados novos programas de alívio da dívida. Os dados da ActionAid em 2020 revelam um aumento dos programas do FMI com condições semelhantes aos programas de ajuste estrutural, estando os países a esforçarem-se por manter orçamentos para serviços essenciais e a limitar o investimento nos trabalhadores.<sup>39</sup>

#### TAMANHO: O financiamento de pessoal ao serviço da educação habilitado para a inclusão requer orçamentos públicos maiores

O Relatório Mundial de Monitorização da Educação de 2014 referia que: *“Os países que exigem professores adicionais terão de aumentar os seus orçamentos gerais para salários de professores”*. O relatório continuava, afirmando que 4 mil milhões de dólares de fundos adicionais eram necessários anualmente na África Subsariana para pagar os salários dos professores primários adicionais, necessários até 2020, depois de ter em conta o crescimento económico projectado.<sup>40</sup> Dada a escassez crónica de pessoal docente em todos os países deste estudo, e com muitos estando à beira de crises de endividamento, este constitui um grande problema para alcançar o ODS4 em todos os países (ver caixa 3 supra).

A tributação pública é a fonte mais eficaz de financiamento sustentável de longo prazo para orçamentos recorrentes, como os custos com os trabalhadores. Faltando apenas uma década para cumprir as metas de 2030, muitos países necessitam de aumentar a receita geral e a disponibilidade dos recursos domésticos.

Em 2010, a ONU estimou que um mínimo de 20% do rácio receitas fiscais/PIB seria necessário para cumprir os ODM.<sup>41</sup> Mais recentemente, a investigação realizada pelo FMI e o Banco Mundial<sup>42</sup> indica que o rácio receitas fiscais/PIB inferior a 15% é insuficiente para financiar até mesmo as funções estatais mais básicas.<sup>43</sup> Por exemplo, em 2017, o rácio médio receitas fiscais/PIB nos países da OCDE foi de 34,2%, enquanto que na África

Subsariana, o rácio médio foi de apenas 17,2%.<sup>44</sup> Por outras palavras, embora o nível adequado de tributação dependa das características de cada país, um aumento considerável da capacidade de cobrança de impostos provavelmente desempenhará um papel significativo na capacidade dos países de prestar serviços públicos básicos e alcançar os ODS. De facto, em 2019, o FMI estimou que a maioria dos países de rendimento baixo necessitaria de gastar 15 pontos percentuais adicionais do PIB, ou mais, para alcançar as metas dos ODS, sugerindo que o aumento do rácio receitas fiscais/PIB em 5% a médio prazo (cerca de 5 anos) constituiria um caminho ambicioso a seguir, embora realista.<sup>45</sup>

Tomar medidas para remover os incentivos fiscais das empresas que sejam prejudiciais, bem como combater a fraude e a evasão fiscais, a corrupção e os fluxos financeiros ilícitos, são acções fundamentais, se os governos desejam gerar novos fundos para a educação, de forma relativamente rápida.<sup>46</sup>

#### SENSÍVEIS: os orçamentos devem abordar a equidade e a inclusão

Não basta gastar *mais* dinheiro em educação inclusiva para pessoas com deficiência; os orçamentos para a educação também deverão ser gastos *da melhor forma* e com mais sensibilidade. É necessário um maior enfoque na equidade e na aplicação de recursos, tanto humanos como financeiros, para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, e garantir que o pessoal ao serviço da educação esteja disponível e seja capaz de gerir a inclusão. Este

processo deve começar pela identificação do local onde o financiamento e os professores são necessários, para responder às necessidades das crianças com deficiência e apoiar a inclusão de forma mais ampla, ao nível de todo o sistema.

Em todos os cinco países incluídos neste estudo, foi difícil avaliar os gastos relacionados com a equidade da colocação de professores, em comparação com a necessidade de professores para a educação inclusiva em todo o país. Isto deve-se, em parte, à falta de dados para a avaliação das necessidades (ou seja, número de professores com formação em inclusão, ou locais onde estes professores estão colocados). Sem bases de referência mais coerentes, a planificação eficaz e o orçamento para a inclusão são impossíveis.

Como refere o Relatório Mundial de Monitorização da Educação, deverá ser atribuída uma parcela maior de recursos para compensar a desvantagem, de modo que *“mesmo que os grupos marginalizados sejam integrados, é necessária uma abordagem recíproca, orientada para esses grupos, uma vez que o custo de resposta às suas necessidades de apoio é muito mais elevado, especialmente para alunos com deficiência”*.<sup>47</sup> Isso significa que os fundos da escola deverão discriminar positivamente, a favor dos alunos mais vulneráveis, para que todos possam estar em pé de igualdade. Tal é especialmente verdade no caso das crianças com deficiência que careçam de apoio adicional, como meios de compensação, recursos especializados ou encaminhamento para assistência médica.

Para isso, é vital colocar a equidade e a inclusão no centro das fórmulas de financiamento do governo. Estas devem abordar as desvantagens individuais, como a deficiência, mas também as desigualdades horizontais mais amplas, como a desigualdade geográfica, podendo

exigir incentivos adicionais atribuídos aos professores, ou apoio à colocação em áreas remotas.

### **ESCRUTÍNIO: Garantir que as despesas com a educação respondam às necessidades da inclusão**

**Mesmo quando os fundos são atribuídos à educação inclusiva, melhorar a supervisão, o escrutínio e a responsabilidade é crucial para garantir que as dotações orçamentais sejam devidamente direccionadas, cheguem na íntegra e dentro do prazo e sejam gastas de forma eficaz e transparente.**<sup>48</sup>

Além disso, algumas pequenas verbas que podem ser encontradas na *“educação especial”* são passíveis de reforçar a segregação. Isso reflecte as conclusões de um estudo que demonstrou que apenas 31 de uma amostra de 76 documentos orçamentais de países de rendimento baixo e médio-baixo faziam qualquer referência a *“educação especial”*, sendo esta frequentemente uma rubrica separada no orçamento geral para a educação, em vez de surgir aliada à idade ou ao nível de ensino adequado, ou uma rubrica em orçamentos de ministérios não relacionados com a educação, sem nenhum plano de integração no sector da educação.<sup>49</sup>

Os governos também devem criar condições para permitir que as organizações não governamentais (ONG) monitorizem o cumprimento dos compromissos governamentais e se ergam em prol dos excluídos da educação.<sup>x</sup>

*Mesmo quando os fundos são atribuídos à educação inclusiva, melhorar a supervisão, o escrutínio e a responsabilidade é crucial para garantir que as dotações orçamentais sejam devidamente direccionadas, cheguem na íntegra e dentro do prazo e sejam gastas de forma eficaz e transparente*



PHOTO: LIGHT FOR THE WORLD

x. Por exemplo, de acordo com o recente Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21 da UNESCO, uma campanha de uma ONG de 2001 na Arménia resultou numa nova estrutura legal e orçamental para implementar a educação inclusiva a nível nacional até 2025.



PHOTO: ILAUDA MANALA/LIGHT FOR THE WORLD

## SECÇÃO 2. ESTUDO DO PAÍS: MOÇAMBIQUE

### Contexto do sistema educativo moçambicano

Desde a independência que o governo de Moçambique considera a educação um direito fundamental de todos os cidadãos e um bem essencial para a redução da pobreza e o desenvolvimento do país. O governo tem priorizado a criação e a expansão de oportunidades, para garantir que todas as crianças tenham acesso e concluam uma educação básica de sete anos, ao mesmo tempo em que são criadas as condições para uma expansão sustentável de um ensino pós-primário de qualidade.

No sector da educação em Moçambique, verificou-se um crescimento considerável nos últimos anos. Entre 2009 e 2014, a taxa líquida de matrícula no

1.º ano da escola primária aumentou de 67% para 82%. No entanto, dados recentes revelam desafios significativos, em termos de baixa permanência e qualidade e equidade insuficientes.<sup>50</sup> Especialmente, existem discrepâncias consideráveis, no que toca ao acesso à escola e aos resultados de aprendizagem, entre as crianças nas províncias mais ricas do Sul e as crianças nas províncias mais pobres do Norte, bem como entre as zonas urbanas e as zonas rurais. Por exemplo, a nível nacional, a conclusão do ensino primário foi de 13% para as famílias mais pobres, em comparação com 80% para as famílias mais ricas. A conclusão permanece baixa em todos os anos do ensino secundário inferior; apenas 1% dos agregados familiares mais pobres e 34% dos mais ricos concluem o ensino secundário inferior.<sup>51</sup>

## 2.1. Estado actual da educação inclusiva para pessoas com deficiência

### Dados sobre a deficiência

Os dados creíveis sobre pessoas com deficiência, e crianças com deficiência em particular, são limitados em Moçambique. Vários estudos demonstraram que não existe uma definição consensual de deficiência e que os métodos de recolha de dados têm sido insuficientes.<sup>52</sup> O governo de Moçambique reconhece que a falta de dados creíveis sobre a deficiência constitui uma barreira ao planeamento no sector da educação, bem como uma questão fundamental na educação de crianças com deficiência,<sup>53</sup> tendo começado a abordar esta questão.

O recenseamento nacional de 2017 indica que cerca de 2,7% das pessoas em Moçambique têm alguma forma de deficiência, sendo este um número ainda desagregado de outros factores, como a idade, o sexo, a localização, o tipo e a causa da deficiência. O recenseamento não fornece informações específicas sobre a escolaridade das pessoas com deficiência, mas indica que um total de 171.164 crianças e jovens de 5 a 19 anos (ou seja, de forma *muito* ampla, na faixa etária de frequência da escola primária e secundária) foram registados como tendo algum tipo de deficiência.<sup>54</sup> O Relatório de Desempenho do Sector da Educação de 2015-2019 indica que um total de 76.843 crianças com deficiência foram matriculadas na escola em

Moçambique em 2019 (ver Tabela 1 abaixo), embora o número varie ligeiramente nos diferentes documentos de planeamento.<sup>xi</sup>

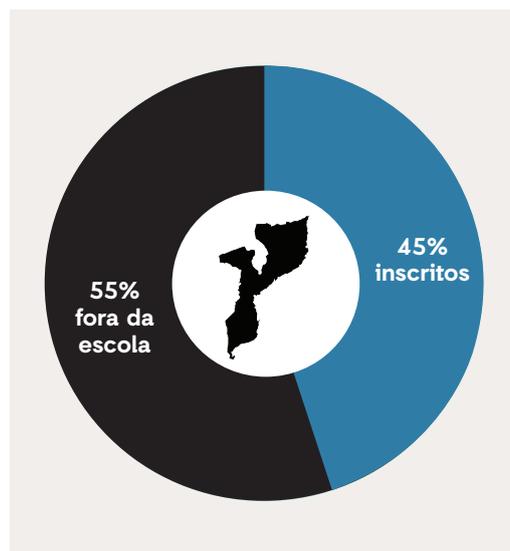
**Com base nestes números, podemos calcular que cerca de 45% da população total de crianças e jovens com deficiência entre 5 e 19 anos frequentava a escola, perfazendo cerca de 0,9% do total de 8.195.958 crianças matriculadas no ensino primário e secundário.**<sup>55</sup> Embora este possa ser um quadro encorajador de níveis relativamente altos de matrículas de crianças com deficiência, caso se trate de um número exacto, é igualmente sugerido que mais de metade das crianças com deficiência não está matriculada na escola.

A Tabela 1 mostra um aumento gradual na matrícula de crianças com deficiência entre 2015 e 2019, com base nos números do Relatório de Desempenho do Sector da Educação. O relatório também fornece uma análise da matrícula das crianças com deficiência nos vários níveis de ensino, bem como a prevalência dos diferentes tipos de deficiência em geral (ver Tabela 2). Estes dados podem contribuir para a adaptação dos recursos às necessidades. Por exemplo, os números revelam que a grande maioria (85%) das crianças com deficiência está matriculada no ensino primário e que as deficiências auditivas e de fala são as formas predominantes de deficiência registadas.

**Tabela 1:** Crianças com necessidades educativas especiais, matriculadas em vários níveis de ensino

Níveis de ensino	Ano escolar				
	2015	2016	2017	2018	2019
Primário 1 (EP1)	44 602	58 691	51 876		53 612
Primário 2 (EP2)	12 487	14 650	16 360		11 734
Secundário 1 (ESG1)	7040	9 246	7 794		8 734
Secundário 2 (ESG3)		2 233	2 584		2 763
<b>Total</b>	<b>64 129</b>	<b>84 820</b>	<b>78 614</b>		<b>76 843</b>

Fonte de dados: MINEDH 2019 relatório de progresso do sector da educação



xi. O Plano Estratégico da Educação refere um total ligeiramente inferior de 74.921 crianças com deficiência matriculadas (MINEDH 2019. Relatório Final de Análise do Sector da Educação) e a Estratégia para a Educação Inclusiva refere um total ligeiramente superior de "80.000 crianças com deficiência ou problemas de desenvolvimento" (MINEDH. Departamento de Educação Especial. Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027)

**Tabela 2:** Matrícula de alunos por tipo de deficiência

Tipo de deficiência	2015	2016	2017	2018	2019	Crescimento (%)		
						Δ 2018-2019	Δ 2015-2019 acumulativo	Média anual
<b>Visual</b>	13,113	18,261	14,703	12,876	14,479	12.4	10.4	2
<b>Auditiva</b>	23,030	28,559	25,388	22,959	22,616	-1.5	-1.8	-0.4
<b>Motora</b>	9,851	13,325	12,667	12,868	12,988	0.9	31.8	5.7
<b>Fala</b>	13,242	18,296	18,436	19,345	19,242	-0.5	45.3	7.8
<b>Múltipla</b>	4,893	6,379	7,420	6,873	7,518	9.4	53.6	9
<b>Total</b>	<b>64,129</b>	<b>84,820</b>	<b>78,614</b>	<b>74,921</b>	<b>76,843</b>	<b>2.6</b>	<b>19.8</b>	<b>3.7</b>

Fonte de dados: MINEDH 2019 relatório de progresso do sector da educação

Embora forneçam informações quantitativas úteis, os dados dos censos e dos relatórios de desempenho do sector da educação não permitem uma análise detalhada da prevalência das diferentes formas de deficiência nos vários níveis de educação, das diferenças entre rapazes e raparigas com deficiência, da forma como a deficiência afecta o funcionamento do dia-a-dia da criança, ou dos problemas que dificultam o seu acesso ao sistema educativo e subsequente progresso.

A implementação de critérios e ferramentas globalmente aceites para a recolha de dados sobre a deficiência ofereceria a Moçambique mais dados funcionais e permitiria uma comparação internacional. Além disso, os dados deverão permitir a desagregação por sexo das crianças com deficiência, em diferentes níveis de educação e aspectos da vida escolar.<sup>56</sup> Isso melhoraria as informações disponíveis sobre a matrícula e a retenção de crianças com deficiência e permitiria um melhor acompanhamento das crianças que não vão à escola.

### Compromissos assumidos pelo governo relativamente à educação inclusiva

Moçambique tem múltiplas obrigações no que toca aos direitos das pessoas com deficiência, incluindo as crianças. Este país ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CNUDPD) em 2010 e desenvolveu várias leis e políticas para promover, cumprir e proteger os direitos

dessas pessoas. No entanto, o país ainda não possui uma lei abrangente sobre a deficiência.<sup>57</sup> Em 2014, foi estabelecido um comité técnico para desenvolver esta lei, que foi debatida no Parlamento, estando actualmente a ser revista pelo Ministério do Género.<sup>xii</sup>

O Governo de Moçambique assumiu um compromisso duradouro de garantir o direito à educação às crianças com deficiência. O Plano Estratégico do Sector da Educação de 1999-2003, seguido de um segundo plano em 2004, frisou que *“todas as crianças devem ter o direito à educação, em qualquer escola regular, sem discriminação com base na deficiência.”*<sup>58</sup> O subsequente Plano Estratégico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de 2012-2019 reafirmou-se empenhado nas principais prioridades de inclusão e equidade relativamente ao acesso e à permanência na escola. Este plano também identificou áreas transversais que visam intervenções específicas, incluindo HIV, igualdade de género, necessidades especiais e educação inclusiva.

O Plano Estratégico 2012-2019 encara a inclusão ou a integração como uma questão transversal, a ser abordada através do desenvolvimento curricular, formação de professores, construção de salas de aula e elaboração de manuais e materiais didáticos. Esperava-se que a igualdade de oportunidades fosse abordada através da promoção da participação inclusiva e de medidas afirmativas. Outras estratégias incluem a expansão do projecto escolar inclusivo, melhorando o sistema de identificação, adaptando os edifícios escolares, promovendo a língua de sinais e o sistema

xii. De acordo com a Associação Moçambicana de Pessoas com Deficiência, o projecto de lei foi submetido à Assembleia da República, mas no final de 2019 a proposta de lei foi devolvida ao Ministério do Género, por não ter englobado a maioria das questões colocadas pelas organizações da sociedade civil. Agora, o projeto de lei deve ser enviado ao Conselho de Ministros para aprovação, antes de ser devolvido à Assembleia da República. Consultar: <https://www.chr.up.ac.za/dgdr-news/1783-mozambique-takes-first-step-in-developing-a-national-agenda-on-disability>.

Braille e encorajando as famílias a manter os filhos na escola, através de programas de protecção social.<sup>59</sup>

No entanto, apesar dos sucessivos compromissos, dados recentes do MINEDH sugerem que as crianças com deficiência ainda representam apenas cerca de 0,9% de todas as crianças matriculadas na escola. Além disso, o principal enfoque operacional até ao momento tem sido a continuidade das escolas especiais, que totalizam o número de cinco no país.<sup>60</sup> Nas palavras de um relatório da UNESCO, *“embora o governo esteja a tentar implementar a educação inclusiva, a existência de escolas especiais prejudica o sucesso da educação especial, pois as duas parecem entrar em competição.”*<sup>61</sup>

O desenvolvimento da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva (EEIDCD), publicada pelo MINEDH em 2018, anuncia um novo compromisso com uma verdadeira educação inclusiva. Esta estratégia define os objectivos do MINEDH relativamente às crianças com deficiência e descreve outros grupos com vulnerabilidades interligadas (como VIH ou desigualdade de género). A estratégia, que não inclui planos de expansão de escolas especiais, estabelece os seguintes objectivos:

- Detectar deficiências e intervir nos anos pré-escolares (0-6 anos);
- Sensibilizar sobre os direitos das pessoas com deficiência;

- Promover a capacitação de profissionais, em especial do pessoal docente, para práticas inclusivas;
- Melhorar as escolas rumo à inclusão;
- Criar redes de apoio às famílias para o processo de inclusão.

A EEIDCD sugere que a educação inclusiva deva ser abordada simultaneamente, a dois níveis:<sup>62</sup>

- *Sistemicamente - considerar todo o sistema educativo para incorporar princípios inclusivos, oferecendo práticas inclusivas para todas as crianças, não apenas para aquelas com deficiência.*
- *Individualmente - para responder às necessidades específicas das crianças, reconhecendo que as necessidades de cada criança podem exigir uma abordagem individualizada.*

Além disso, argumenta que os serviços de reabilitação médica e o apoio à família são elementos importantes para a educação inclusiva e procura encontrar a forma de integrar esses serviços no desenvolvimento inicial da criança com deficiência, inclusivamente em termos de prevenção.<sup>63</sup> O Plano Nacional de Acção para a Área da Deficiência II (2012-2019) fornece o enquadramento para uma estratégia de educação inclusiva que envolve serviços de reabilitação médica, juntamente com o apoio à família.



PHOTO: ERNANIO MANDLATE/KISAI/ACTIONAID

Fora do sector privado urbano, as crianças com deficiência em Moçambique enfrentam muitos obstáculos no acesso à educação

A estratégia representa o compromisso assumido por Moçambique de garantir que as crianças e jovens com deficiência possam estudar em pé de igualdade e equidade com os seus pares. Fundamentalmente, a estratégia também está firmemente incorporada no recém-aprovado Plano do Sector da Educação 2020-2029, no qual o Governo se compromete a ser “consistente com a Estratégia de Educação Inclusiva”. Além disso, inclui fortes compromissos no sentido de garantir a educação inclusiva no ensino primário, conforme descrito no seu lema abrangente, na declaração de missão e nos objectivos estratégicos.

No entanto, muito há ainda a fazer para que Moçambique consiga um sistema educativo inclusivo. Isso inclui a mudança de atitudes e crenças, que deverão começar no seio deste sector. Nas palavras de um entrevistado, “Ninguém diz que [a educação inclusiva] não é importante, mas ninguém parece estar a agir com a urgência que ela merece. Assim, por vezes há uma incompatibilidade entre a política e a implementação.” É necessário incorporar uma verdadeira compreensão da educação inclusiva no sector educativo. Isso reflectiu-se na investigação no terreno, onde muitos entrevistados associaram a educação inclusiva à educação especial.

Alcançar a educação inclusiva exige um sistema de ensino mais ajustado, apoiado por uma vontade política mais forte. Na sua avaliação do impacto da estratégia nacional de 2016, a Light for the World observou que a implementação da educação inclusiva em Moçambique variou com os diferentes níveis de governo, com resultados mais positivos a nível da comunidade e em menor grau a nível provincial, bem como ausência de apropriação e coordenação a nível nacional ou sectorial. Isso implica que, embora as declarações de políticas fossem fortes, a transição destas para as actividades do programa foi insuficiente. Como afirmou um entrevistado, “os directores, inspectores e outras directorias ao nível ministerial são sensíveis à questão da educação inclusiva, embora não tenham tido formação específica em educação inclusiva”. Além disso, as autoridades a nível provincial dispõem de recursos limitados para apoiar a implementação da educação inclusiva. Como observou um entrevistado, “em cada província temos um departamento de necessidades especiais - temos um sector; ao nível distrital, ele é administrado por alguém que também é responsável pelo género”.

### O estado actual da oferta de educação inclusiva em Moçambique

Não obstante as mudanças claras nas políticas rumo à educação inclusiva, a implementação continua muito

fraca. Conforme observou a UNICEF, o Governo está “cada vez mais empenhado em incluir crianças com deficiência, mas a resposta é de curto prazo e ad hoc, em vez de ser estratégica.”<sup>64</sup> Actualmente, a maior parte da oferta situa-se em áreas urbanas e é fornecida a nível privado. Conforme referido num relatório da Parceria Mundial para a Educação de 2018, “Em Moçambique, a educação de crianças com deficiência tem sido oferecida principalmente em centros e instituições privados e especializados, tendo a inclusão sido implementada em pequenos projectos.”<sup>65</sup> Estes centros destinam-se principalmente a famílias com capacidade financeira que vivem nas grandes cidades, excluindo as crianças mais pobres e muitas crianças com deficiência, devido ao custo e à localização. Por exemplo, uma avaliação das cidades de Maputo e Matola revela que a principal barreira ao acesso são os custos, particularmente na transição para o ensino secundário, com apenas 27% dos alunos a concluírem o ensino secundário.<sup>66</sup>

**Fora do sector privado urbano, as crianças com deficiência em Moçambique enfrentam muitos obstáculos no acesso à educação.** Os obstáculos são: distância para chegar à escola, inadequação das instalações escolares, falta de preparação dos professores para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem, incapacidade das famílias para suportar os custos (directos e indirectos) da educação, aspectos culturais, condições escolares precárias que desencorajam a frequência escolar e ausência frequente de professores.<sup>67</sup>

Alguns dados sobre os efeitos destes desafios foram encontrados num estudo de base recente (não publicado) pela ActionAid Moçambique,<sup>xiii</sup> que revelou que, em média, as crianças com deficiência representavam apenas 0,25% do número total de crianças matriculadas, numa amostra de escolas nos distritos de Manhiça e Marracuene, na província de Maputo. Esta percentagem é muito inferior à média de 0,9% citada pelo Ministério da Educação.

Além disso, é importante destacar que o grupo que realiza as visitas semestrais conjuntas de controlo, realizadas pelo Ministério da Educação em todo o país, não inclui especialistas em educação inclusiva, o que leva a lacunas de informação e análise do estado da educação inclusiva.<sup>xiv</sup>

xiii. Embora tivesse sido elaborado para publicação, este estudo ainda não tinha sido publicado, aquando da redacção do presente relatório.

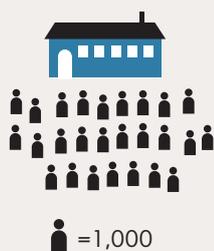
xiv. Com base nas contribuições do MIDEH e em entrevistas no terreno.

## Lacunas e desafios na oferta de educação inclusiva

Uma das principais estratégias do Governo para a educação inclusiva é a utilização de Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI). Os CREI foram criados pelo Diploma n.º 191/2011, de 25 de Julho de 2010, em três províncias (Gaza - Região Sul, Província de Tete - Região Centro e Província de Nampula - Região Norte). Estes centros foram concebidos como laboratórios de educação inclusiva, desenvolvendo experiências que podem ser replicadas em escolas regulares inclusivas, que existam na área circundante, e apoiando escolas com a inclusão. Espera-se que estes centros sensibilizem e mobilizem as comunidades para a educação das crianças com deficiência e forneçam formação profissional, desenvolvimento de competências, serviços de orientação e diagnóstico e consultoria para a elaboração de materiais.<sup>68</sup> Importa referir que estes centros acolhem casos de deficiência sensorial e intelectual severa e autismo, ao passo que as escolas regulares (inclusivas) lidam com deficiências ligeiras ou moderadas.

**No entanto, dados recentes do Ministério da Educação sugerem que os três CREI apoiam, em conjunto, um total de cerca de 902 crianças.<sup>69</sup> Com uma estimativa de 76.843 alunos com deficiência matriculados nas escolas,<sup>70</sup> isso significa que existe apenas um centro de recursos para cada 25.614 alunos com deficiência e que a grande maioria desses alunos provavelmente não beneficiará do apoio disponível.<sup>xv</sup>**

Os três CREI apoiam, em conjunto, um total de 902 crianças. Com cerca de 76.843 alunos com deficiência matriculados nas escolas, significa que existe apenas **um centro de recursos para cada 25.614 alunos com deficiência**



A EEIDCD 2018-2027 recomenda a expansão dos CREI e a formação de professores, elaborando materiais para desenvolver competências de diagnóstico, caracterização e orientação pedagógica de crianças com deficiência inseridas em escolas regulares.<sup>71</sup> No entanto, isso requer financiamento, até porque o sistema educativo em geral enfrenta muitos desafios em matéria de permanência, equidade e qualidade, que apresentam, por si só, um desafio para a inclusão.

Conforme referido num estudo de 2016, a educação inclusiva enfrenta desafios básicos: *“As escolas são poucas nas zonas urbanas e muito poucas nas zonas rurais. Em alguns casos, não existem edifícios escolares e as aulas são literalmente realizadas debaixo das árvores. São dadas quatro aulas num dia: das 6h (início do primeiro turno) às 12h30 (final do quarto turno, normalmente frequentado por adultos). As salas de aula estão sobrelotadas: 50-60 alunos em zonas urbanas, 120-150 alunos em zonas rurais. Os professores são poucos, muitas vezes muito jovens e inexperientes, com pouca formação em disciplinas básicas e sem nenhuma formação em deficiência e educação inclusiva.”*<sup>72</sup> Este comentário realça um dos maiores desafios que Moçambique enfrenta em matéria de educação inclusiva: o pessoal docente. De um modo geral, segundo o MINEDH, o rácio aluno/professor em Moçambique é de 65:1.<sup>73</sup> Em algumas províncias esse número é muito mais elevado, por exemplo, em Nampula é de 74:1 e na Zambézia é de 72:1.<sup>74</sup>

Além disso, os professores devem ser qualificados e possuir as competências e habilitações certas para poderem apoiar todos os seus alunos. Conforme referido num estudo da ONU, *“Trata-se aqui de um problema que é bastante grande em Moçambique: há falta de professores, em parte devido a restrições orçamentais, mas também devido à disponibilidade limitada de indivíduos devidamente qualificados que possam ingressar no ensino.”* O estudo referiu ainda que 47% dos professores nas zonas rurais não tinham qualificação formal, 47% tinham ensino básico e apenas 1% ensino superior. As percentagens eram de 25%, 50% e 11%, respectivamente, nas zonas urbanas, pois os professores mais qualificados estavam concentrados nessas zonas. O estudo conclui que, para Moçambique, *“A obtenção de professores de qualidade é essencial”*.<sup>75</sup> A UNESCO também refere que *“sem acção urgente”*, em 2030 haverá mais crianças na escola, mas menos professores, devido à pressão decorrente do aumento da população e da falta de contratação de novos professores.<sup>76</sup>

xv. Cálculo dos próprios autores. É importante sublinhar que os centros de recursos podem ter várias salas de aula. Porém, este é um número claro e ilustrativo de alunos que provavelmente necessitarão do apoio oferecido pelos centros.

Sem investimento em mais professores, Moçambique não pode ambicionar a incorporação total da educação inclusiva.

O rácio aluno/professor é significativamente mais elevado do que seria de esperar para a gestão de salas de aula inclusivas, onde os professores podem responder a uma diversidade de necessidades. A EEIDCD reconhece este aspecto, tendo por objectivo *“Reduzir o número de alunos por turma, em prol de um ajuste gradual... às práticas pedagógicas diferenciadas”, e prossegue, referindo que “a realidade actual de turmas numerosas é um obstáculo considerável à melhoria da qualidade do ensino nas escolas e das práticas orientadas para a pedagogia inclusiva, sendo necessária a adequação do tamanho e da forma das turmas para responder aos requisitos da inclusão. O número a alcançar de alunos por turma inclusiva deve ser de 25 a 30.”*<sup>77</sup>

Sem investimento em mais professores, Moçambique não pode ambicionar a incorporação total da educação inclusiva. Existe um longo caminho a percorrer para alcançar este objectivo, que exigirá muito mais recursos, principalmente para melhorar a remuneração dos professores e atrair mais pessoas para o sector.

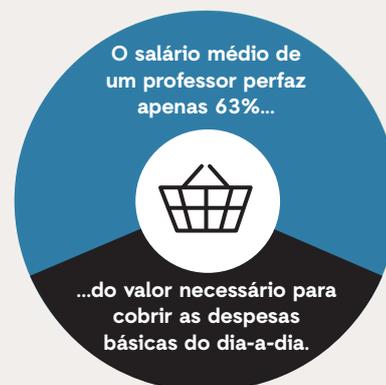
O Plano do Sector da Educação de 2020-2029 reconhece este aspecto e propõe medidas para a contratação, durante este período, de mais 62.515 professores (10.913 no ensino primário e 51.606 no ensino secundário). Pensa-se que isso reduza o rácio aluno/professor no ensino primário de 66:1 para 55:1 até ao final do período de implementação,<sup>78</sup> embora fique aquém do rácio máximo recomendado de 40:1.<sup>79</sup> Além disso, este rácio é quase o dobro do rácio ambicionado, situado entre 25:1 e 30:1, apresentado na EEIDCD, o que sugere ausência de alinhamento entre os dois documentos.

De qualquer modo, tais planos (e orçamentos associados) devem ter em conta o facto de que a maioria dos professores em Moçambique não ganha um salário mínimo. O novo Plano Estratégico da Educação (PEE) refere a necessidade de revisão dos salários dos professores, especialmente aos níveis mais baixos, no sentido de os alinhar melhor com outras funções do sector público para tornar a profissão mais atraente.<sup>80</sup> Isto é extremamente necessário porque, de acordo com a coligação nacional de educação, Movimento de Educação para Todos, cerca de 86% dos professores em Moçambique recebem uma remuneração mensal que se situa entre 8.908 MT (131 USD) e 15.055 MT (223 USD).<sup>xvi</sup> A Organização dos Trabalhadores Moçambicanos estima que um

cabaz de despesas básico equivale a cerca de 19.000 MT por mês para uma família composta por cinco pessoas,<sup>81</sup> o que significa que estes professores necessitam de um aumento situado entre 10.092 MT (149 USD) e 3.945 MT (58 USD), apenas para responder às despesas básicas do dia-a-dia.

A integração da educação inclusiva também exige mais investimento em pessoal de apoio. Um relatório da Light for the World recomendou o aumento do pessoal de reabilitação da saúde comunitária para apoiar a inclusão e sublinhou a necessidade de diferentes tipos de intermediários para trabalhar no contexto da inclusão (como intérpretes, tutores, professores de apoio ou auxiliares), no sentido de estabelecer as ligações necessárias entre a acção dos professores e da escola e as necessidades específicas das crianças e dos jovens. Neste contexto, a criação de unidades de apoio é fundamental para integrar as acções inclusivas das escolas, em estreita articulação com os conselhos das escolas e outros sistemas, de modo a conciliar as diferentes respostas no terreno.<sup>82</sup>

### Déficit salarial dos professores Moçambicanos



xvi. Boletim da República de Moçambique/Decreto de 20 de Maio de 2020, Imprensa Nacional de Moçambique: confirma as tabelas de vencimentos para os trabalhadores do sector público. Movimento de Educação para Todos (2020), com base em dados da Organização dos Trabalhadores Moçambicanos, Instituto Nacional de Estatística e Ministério das Finanças. Conversão para USD, com a taxa de câmbio média de MZN para USD em 2020.

## 2.2. Formação do pessoal docente em educação inclusiva

### São necessários melhores dados sobre o número de professores com formação em inclusão

Não existem dados fiáveis sobre o número de professores formados em educação inclusiva, mas de acordo com as estatísticas do governo, em 2018 existiam em Moçambique 17.000 professores activos no âmbito das “necessidades educativas especiais”. Destes, 83% ensinavam em escolas primárias. O relatório de análise do sector educativo estimou que 80% de todos os professores do ensino primário possam ter alguma formação em “necessidades educativas especiais”.<sup>83</sup> No entanto, é amplamente aceite que muito poucos professores são formados em educação inclusiva, ou especializados em necessidades educativas especiais. Nas palavras de um entrevistado, “o número de pessoas com formação [em educação inclusiva] é mínimo e elas concentram-se principalmente em deficiências da audição [auditivas] e visuais”. O MINEDH tentado melhorar a qualidade do ensino, aumentando as exigências de ingresso para os professores, oferecendo ensino à distância e proporcionando formação inicial, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.<sup>84</sup> O Plano Nacional de Acção e a Estratégia de Implementação para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência inclui um plano para formar mais professores em educação inclusiva, embora não tenha sido atribuído nenhum financiamento para a sua implementação.

A maioria dos dados sugere que os professores estão mal preparados para praticar a educação inclusiva na sala de aula. Como afirmou um entrevistado, “existe uma estratégia na educação, mas ela está muito desligada dos professores; então, isso é lamentável, porque não há uma relação com o professor”. Um estudo em 2012 analisou a preparação dos professores para implementar a educação inclusiva para alunos com deficiência visual nas escolas e na universidade da Beira. Estavam

disponíveis alguns materiais básicos para pessoas com deficiência visual e 92% dos alunos relataram que tanto os recursos humanos como os materiais eram inadequados. O estudo considerou que os professores beneficiariam de cursos de formação em exercício, que dessem prioridade a essa população de alunos com necessidades especiais.<sup>85</sup>

Relativamente à questão da inclusão de alunos com deficiência, os entrevistados concordaram que ela é importante. Um entrevistado referiu que “olhamos para os professores como se eles fossem um espelho - se a comunidade vê um professor com deficiência, então esse professor é um reflexo do que pode ser possível e muitas crianças com deficiência serão incentivadas a estudar”. Outro entrevistado disse que: “Podemos dar muito apoio aos professores com deficiência (já demos incentivos, como prémios de reconhecimento, algumas bolsas, formação) e também contamos com professores com deficiência para incentivar e motivar as crianças com deficiência durante as aulas e as sessões de sensibilização.”

No entanto, um entrevistado referiu que “há alguns anos, o governo disse-nos que deveríamos parar de dar formação às pessoas com deficiência visual [aos professores com deficiência visual] - foi-nos dito que eles não tinham habilitação, por não possuírem uma boa condição física”.<sup>xvii</sup> Este comentário provavelmente refere-se às escolas de formação de professores baseadas na comunidade, que oferecem programas para professores primários com deficiência visual, Escolas de Professores do Futuro,<sup>86</sup> bem como bolsas de estudo para escolas especializadas na formação de professores. É uma pena que essa prática tenha sido reduzida, pois foi considerada inovadora no Relatório Mundial de Monitorização, Educação para Todos, de 2013,<sup>87</sup> bem como um modelo positivo de inclusão.

## 2.3. Formação do pessoal docente rumo à educação inclusiva

O Plano Estratégico do MINEDH de 2012-2016 apelou ao reforço da implementação do programa de formação em exercício, bem como de um novo programa modular de formação inicial de professores. Este novo programa, organizado em blocos de aprendizagem flexíveis, visa

promover o desenvolvimento contínuo de competências reflexivas no ambiente de trabalho, orientado para a resolução de problemas e abrangendo uma vasta gama de experiências de aprendizagem.<sup>88</sup>

xvii. O requisito de ingresso mais elevado impede que os professores cegos entrem na profissão. Por exemplo, os alunos cegos não têm matemática além do 6.º ano e, por conseguinte, não possuem habilitações. Não são feitas adaptações razoáveis para o exame de admissão. Comunicação pessoal, Outubro de 2019

## Formação inicial

A formação para a educação inclusiva está teoricamente inserida nos principais módulos de formação inicial de professores. No entanto, na formação inicial, é dedicado muito pouco tempo ao tratamento de temas relacionados com as necessidades educativas especiais e a educação inclusiva (aproximadamente 13% da carga horária total). Isso conduz a sérias lacunas na preparação dos professores, que visa que estes sejam capazes de trabalhar com alunos com deficiência em escolas regulares.<sup>89</sup> Conforme referiu um entrevistado, “A lacuna [no desenvolvimento de competências para a educação inclusiva] é enorme, porque não há nada estabelecido para o desenvolvimento de capacidades nos professores em matéria de educação inclusiva. Durante a formação dos professores, a carga horária da disciplina de necessidades educativas especiais é bastante insignificante e comporta uma abordagem médica da deficiência.”

A estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência tem como enfoque a formação inicial e práticas pedagógicas inclusivas. Um dos objectivos desta estratégia estipula que “os programas de formação de professores incluirão disciplinas específicas que promovam competências relacionadas com perturbações de desenvolvimento, prática pedagógica inclusiva, língua de sinais, tecnologias de comunicação e/ou outras competências relevantes.”<sup>90</sup> O PEE de 2020-2029 também destaca a importância de melhorar a qualidade da formação em exercício de professores, no sentido de promover a equidade e a inclusão, e faz referência às acções delineadas na EEIDCD, como a expansão de competências de diagnóstico dos professores, a elaboração de materiais e a formação de professores em métodos de aprendizagem inclusivos e centrados na criança. No entanto, as únicas acções de formação inicial de professores referidas, com enfoque específico em crianças com deficiência, são *workshops* realizados juntamente com o sector da saúde, para ajudar os professores a identificar melhor as formas comuns de deficiência.<sup>91</sup>

## Formação em exercício

Devido à grande variedade no que diz respeito às habilitações e capacidades dos professores em Moçambique, o MINEDH tem procurado melhorar e fortalecer a formação em exercício, bem como rever os critérios de qualificação e desempenho. Esta formação inclui formação profissional contínua, formação profissional à distância, formação contínua de competências e formação em gestão escolar. A EEIDCD de 2018 recomenda que modelos de formação contínua, com enfoque na inclusão de crianças e jovens

com deficiência, sejam implementados a partir da experiência, reflexão e conhecimento integrado.

Apesar do reforço da formação em exercício, não é possível saber a dimensão do enfoque na educação inclusiva, se é que ele existe; além disso, nos casos em houve formação em educação inclusiva, muitas vezes tal ocorreu graças a iniciativas pontuais, apoiadas por doadores. Por exemplo, um entrevistado da ADPP referiu que o “*enfoque é especificamente em Nhamatanda, Sofala e Chimoio, onde estão a ser formados professores primários, para que estes possam praticar a educação inclusiva*”.

A EEIDCD reconhece que inclusão não é a mera colocação de crianças com deficiência em escolas e turmas. Ela exige que os professores adquiram novas práticas educativas.<sup>92</sup> Isso requer investimento no aumento do número de cursos de formação eficazes, centrados na experiência dos professores e na promoção da prática profissional reflexiva.<sup>93</sup> Isso também requer uma abordagem cuidada do modelo médico actualmente presente nos cursos de formação.

O plano operacional de 2020-2022 relativo ao PEE inclui uma verba para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores do ensino primário. O montante total disponível é de pouco mais de 1 mil milhão de meticais (14 milhões de dólares) em três anos, embora o número exacto de professores a serem formados (e, conseqüentemente, a adequação da verba) não seja claro. No entanto, como frisou um informador principal, “*ainda temos um longo caminho [a percorrer]. Ainda temos alunos que aprendem debaixo das árvores, então imaginar que teremos recursos financeiros a curto prazo para termos apoio educativo ou assistentes de professores, é inverosímil*.”



FOTOGRAFIA: ERNANIO MANDLATE/KISAI/ACTIONAID

## 2.4. Financiamento da formação do pessoal docente em educação inclusiva

### Os recursos não são suficientes para o ensino no âmbito da educação inclusiva

Está disponível relativamente pouca informação sobre os custos dos compromissos de Moçambique com a educação inclusiva. O PEE de 2020-2029 reconhece que o seu orçamento de implementação é baseado num cenário “optimista”. O plano geral e o orçamento sublinham a importância da contratação e da formação de professores, reservando cerca de 3% do orçamento total para actividades de formação de professores, ano após ano.<sup>94</sup>

No entanto, o plano operacional e o orçamento complementares para 2020-2022 incluem apenas uma rubrica orçamental específica para actividades que visam melhorar a prática dos professores do ensino primário com metodologias inovadoras, centradas no aluno e inclusivas, com uma verba de cerca de 2 mil milhões de meticais (aproximadamente 27 milhões de dólares) ao longo de três anos, constituindo 1% do orçamento total. A meta a ser alcançada de 75% dos professores até ao final de 2020 significaria esticar este orçamento *pele menos* para os 87.034 professores da escola primária que se estima estarem a exercer a profissão em 2019, resultando numa soma modesta de 22.312 MT (330 USD) por professor. Uma quantia adicional relativamente pequena de 20.341.000 MT (301.303 USD) é atribuída para formar 100% dos formadores de professores primários nestas matérias, durante o mesmo período de tempo.<sup>95</sup> Além disso, embora o plano realce a necessidade de reforçar os recursos e a responsabilidades dos três centros de recursos CREI, que desempenham um papel importante na oferta de educação inclusiva, através do fortalecimento da capacidade dos professores, da elaboração de materiais e da sensibilização da comunidade, não existe dotação orçamental para isso.

Da mesma forma, os documentos do orçamento anual não contêm informações sobre os gastos actuais

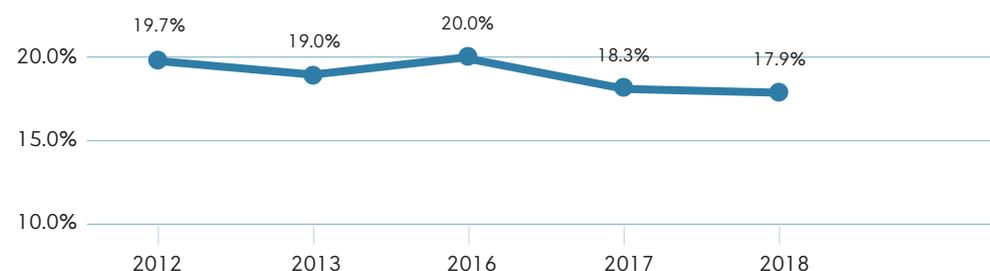
com necessidades educativas especiais ou educação inclusiva. Apenas uma rubrica orçamental refere verbas específicas, no sentido de apoiar melhorias na supervisão das necessidades educativas especiais ao nível distrital. Assim, os dados não são suficientes para calcular o valor total gasto. Apenas reflectem muito parcialmente os orçamentos prováveis.<sup>xviii</sup> Por outro lado, se esta é a única dotação orçamental para a implementação da EEIDCD, isso suscita sérias dúvidas quanto ao nível real de compromisso.

Um entrevistado referiu “há uma fatia [porção] que foi atribuída ao Departamento de Educação Especial ou à educação inclusiva. Isso foi há dois anos e era sobretudo para campanhas de sensibilização sobre a necessidade de incluir crianças ou alunos com deficiência. Não foi um investimento propriamente dito, foi apenas uma iniciativa específica. Com este pequeno orçamento, partilhamos ideias relacionadas com a educação inclusiva.”

### PARTILHA: Moçambique atribui uma boa parte, embora insuficiente, dos gastos e do PIB à educação

Moçambique tem estado perto do limite superior nos parâmetros internacionais relativamente à contribuição orçamental para a educação nos últimos anos (ver Figuras 1 e 2).<sup>xix</sup> Em 2018, o sector da educação recebeu 52 mil milhões de meticais (aproximadamente 838 milhões de dólares),<sup>96</sup> o equivalente a 17,9% do orçamento geral do Estado e 5,8% do PIB. Esse valor é mais elevado do que a média para os países da África Subsariana e situa-se no âmbito dos 15-20% do orçamento e 4-6% do PIB, que são os valores de referência necessários para cumprir o ODS4 até 2030, embora ainda seja inferior às metas superiores recomendadas, exigidas a curto prazo.

Figura 1: Contribuição do orçamento consagrado à educação em Moçambique, 2012-2018\*,

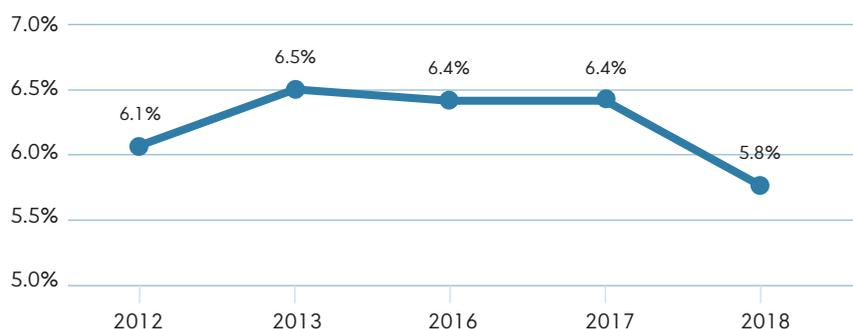


Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO. \*recorde que não existem dados para 2014/15

xviii. Análise feita pelo próprio autor dos documentos do orçamento anual de 2019 dos distritos

xix. Com base nos dados disponíveis mais recentes do Instituto de Estatística da UNESCO

**Figura 2:** Contribuição do PIB para a educação em Moçambique, 2012-2018\*



Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO

\*recorde que não existem dados para 2014/15

O novo PEE reconhece a importância capital da contratação e formação de mais professores, para melhorar a equidade e a qualidade da educação e reduzir o rácio aluno/ professor.

Países como Moçambique têm um longo caminho a percorrer, num curto tempo, para cumprir as metas de equidade, inclusão e qualidade, ao mesmo tempo que lidam com o aumento do número de crianças que ingressam nas escolas. O modelo de cálculo de custos para o ODS4 concebido para o Relatório Mundial de Monitorização da Educação sugeriu que, para países nesta situação, os gastos poderão ser iguais ou superiores às metas de 20% do orçamento e 6% do PIB.

Além disso, as verbas têm diminuído nos últimos anos<sup>97</sup> e em termos reais. Embora Moçambique tenha envidado grandes esforços para aumentar a contribuição do orçamento para a educação, aumentando-a gradualmente ao longo da última década, ela está agora em causa, visto que a crise da dívida enfraquece a capacidade do governo para aumentar os investimentos no sector (ver caixa 4).

Moçambique aumentou a percentagem do PIB atribuída à educação de forma bastante consistente de 3,7% em 2004 para 6% em 2012, o que permitiu a formação e a contratação de quase 10.000 professores, todos os anos de 2008 a 2010, ou seja, um aumento anual de mais de 10%.<sup>98</sup> Estes professores foram colocados em áreas com salas de aula sobrelotadas, para tentar garantir o ensino e a aprendizagem eficazes em face de uma procura crescente.<sup>99</sup> Infelizmente, as restrições recentes da margem de manobra orçamental em Moçambique, impediram um maior crescimento do pessoal ao serviço da educação, o que por sua vez afectou o compromisso do governo de reduzir o rácio aluno/professor e implementar a EEIDCD.

De acordo com a UNICEF, o plano do sector da educação para 2018 de contratar 5.213 novos professores representou uma redução de 35% em relação a 2017, tendo sido contratados, nos últimos anos, uma média de 8.400 novos professores por ano. A UNICEF refere ainda: "Esta redução foi feita

com o objectivo de conter gastos com o pessoal; no entanto, sem conhecer as taxas de diminuição de professores, é difícil saber o impacto orçamental de tal acção. No entanto, também é importante salientar que a diminuição do rácio de alunos por professor tem sido um objectivo do sector, sendo que reduzir as contratações de professores tornará o cumprimento do objectivo mais difícil".<sup>100</sup>

O novo PEE reconhece a importância capital da contratação e formação de mais professores, para melhorar a equidade e a qualidade da educação e reduzir o rácio aluno/professor. Se for implementado com sucesso, este plano aumentará o número de professores de 116.046 para 126.959 no ensino primário e de 23.485 para 75.087 no ensino secundário, representando um aumento total de 62.515 professores até 2029. Trata-se de uma média de 6.946 novos professores por ano,<sup>101</sup> um pouco acima do nível de 2018, mas abaixo das médias anteriores e insuficiente para reduzir o rácio aluno/professor para o máximo recomendado pela UNESCO de 40:1.

A Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) será provavelmente uma fonte crucial de financiamento, pelo menos a curto prazo. Embora a APD se tenha tornado, nos últimos anos, uma parte menos importante do orçamento geral do sector da educação (constitui actualmente cerca de 14% dos fundos do sector da educação em Moçambique), sem este apoio, prevê-se que o fosso de financiamento geral seja de cerca de 16% do orçamento total para 2020-29, o que significa que haverá um défice de aproximadamente 1,6 mil milhões de dólares.<sup>102</sup>

Novas conclusões por parte da UNESCO revelam que a ajuda à educação deve ser mais importante do que nunca, para mitigar os efeitos negativos da crise financeira global provocada pela pandemia da Covid-19 e garantir que o progresso rumo ao ODS4 alcançado até

à data não seja invertido irrevogavelmente. A pandemia também deverá colocar uma pressão considerável sobre o orçamento da APD, dado que os governos doadores lutam para responder à crise económica.<sup>103</sup> Consequentemente, o governo de Moçambique deve envidar mais esforços para proteger os gastos com a educação, angariando mais fundos através da mobilização progressiva de recursos internos e enfrentando a dívida.

### TAMANHO: O governo deve concentrar-se no aumento do orçamento geral e na cobrança de receitas para financiar a educação inclusiva

Continuar a angariar fundos para a educação, particularmente para as despesas recorrentes que são os salários dos professores, deve envolver um enfoque no aumento da dimensão do orçamento, através do aumento das receitas e do rácio receitas fiscais/PIB. A UNICEF observou que, *“À medida que o número de alunos continua a crescer, será importante para o governo garantir que recursos internos suficientes sejam direccionados para as prioridades de investimento do sector.”*<sup>104</sup> Neste contexto, será essencial um aumento contínuo do rácio receitas fiscais/PIB, que atingiu pouco mais de 20% em 2014/15, depois de as receitas do governo terem sido impulsionadas por um forte aumento dos preços das matérias-primas. No entanto, a tendência agora é para a diminuição, após a queda dos preços das matérias-primas para 18% em 2018.<sup>xx</sup> O rácio dos impostos é cada vez mais importante, dado que o serviço da dívida está a absorver receitas valiosas.

Em 2017, o governo gastou 27% do orçamento com o serviço da dívida.<sup>105</sup>

Em 2018, a ActionAid publicou uma análise detalhada dos valores perdidos com incentivos e convenções fiscais, bem como do modo como eles poderiam ser canalizados para apoiar o financiamento à educação. Essa perda estimada em cerca de 562 milhões de dólares por ano é equivalente a 67% da dotação orçamental anual para a educação.<sup>xxi</sup> São necessárias medidas para inverter esta tendência e levar Moçambique a aumentar as percentagens de impostos em relação ao PIB. A eliminação de alguns incentivos fiscais para empresas poderia conduzir rapidamente à angariação de novos fundos.

Uma investigação adicional, publicada pela ActionAid em 2020, que explorou o potencial de receitas de apenas seis reformas fiscais progressivas em Moçambique, revelou que existe uma margem considerável para o aumento da receita.<sup>106</sup> **As reformas propostas, centradas nos impostos sobre o rendimento pessoal e empresarial e incentivos, a propriedade e os bens de luxo, poderiam resultar num aumento impressionante de 6% do rácio receitas fiscais/PIB em Moçambique. Este montante chega a cerca de 701 milhões de dólares, sendo aproximadamente equivalente à actual percentagem do PIB atribuída a todo o orçamento da educação. Apenas 20% deste montante poderia cobrir os salários de cerca de 81.755 professores recém-formados,<sup>xxii</sup> permitindo ao governo cumprir ou mesmo ultrapassar as metas de contratação de professores na década seguinte.**

#### Moçambique:

A receita potencial de 6 reformas fiscais progressivas poderiam resultar num aumento impressionante de 6% do rácio receitas fiscais/PIB em Moçambique. Este montante chega a cerca de 701 milhões de dólares, sendo aproximadamente equivalente à actual percentagem do PIB atribuída a todo o orçamento da educação. Apenas 20% deste montante poderia cobrir os salários de cerca de 81.755 professores recém-formados, permitindo ao governo cumprir ou mesmo ultrapassar as metas de contratação de professores na década seguinte.



xx. Com base em dados de 2017 da base de dados UNU-WIDER

xxi. Cálculo feito pelos autores, com dados históricos da Síntese do orçamento da UNICEF de 2018, convertidos para USD.

xxii. Para efeitos de advocacia, esta estimativa baseia-se na informação publicada no Boletim da República de Moçambique/Decreto de 20 de Maio de 2020, que confirma as tabelas de vencimentos para os trabalhadores do sector público. Além disso, baseia-se em dados e comunicações pessoais, recebidas do Movimento de Educação para Todos. Os cálculos foram feitos com a taxa de câmbio média de USD para MT de 2020.

## Caixa 4. Crise da dívida de Moçambique

Muito endividado, Moçambique tem lutado durante anos para recuperar de uma crise da dívida. Em 2016, Moçambique admitiu 1,2 mil milhões de dólares de empréstimos não divulgados e não pagou a um credor comercial.<sup>107</sup> Isso levou o FMI e os doadores estrangeiros a cortar o apoio, provocando o colapso da moeda e o incumprimento da dívida nacional. Além disso, verificou-se um impulso de austeridade imposto pelo FMI, efectivamente limitando a despesa pública. Actualmente, o serviço da dívida é de 27% de toda a receita do governo, reduzindo a disponibilidade dos recursos para a despesa pública.<sup>108</sup> Em 2019, o ciclone Idai atingiu Moçambique (seguido pelo ciclone Kenneth), devastando a cidade da Beira e as áreas circundantes, interrompendo os transportes e aumentando ainda mais as necessidades aliadas à despesa social.

### **SENSIBILIDADE: Os orçamentos deverão lidar melhor com as desigualdades para apoiar a inclusão**

Se Moçambique encara seriamente a garantia da inclusão, é necessário também abordar as desigualdades persistentes e profundas que se fazem notar nos gastos para cada uma das províncias. Por exemplo, a Zambézia é uma das províncias mais pobres, com o maior número de crianças que não vão à escola. No entanto, esta província recebe normalmente metade das verbas per capita de Maputo, a região mais rica da capital. As quatro províncias com o rácio aluno/professor mais elevado são as que recebem as verbas mais baixas.<sup>109</sup> É vital que estas discrepâncias tenham como objectivo melhorar a equidade na educação em Moçambique e ajudar a resolver os graves constrangimentos de recursos nas províncias mais pobres.

Além disso, de acordo com os dados do censo de 2017, uma percentagem impressionante, i. e. 69,5%, das crianças e jovens dos 5 aos 19 anos com alguma forma de deficiência são classificados como residentes em áreas rurais.<sup>110</sup> Estes dados devem moldar a dotação e a distribuição de recursos, para apoiar a sua inclusão no sistema de ensino. Moçambique deve garantir que as verbas adicionais abordem activamente as desvantagens, em vez de desigualdades compostas (que incluam a deficiência), garantindo uma maior sensibilidade à equidade nas formulações, dotações e despesas orçamentais. Os orçamentos sensíveis também podem resolver a forte carência de professores formados, incentivando colocações em determinados distritos.



FOTOGRAFIA: LIGHT FOR THE WORLD

### **ESCRUTÍNIO: A ausência de dados detalhados impede a monitorização das dotações orçamentais para a inclusão**

Até à elaboração do presente relatório, os autores não conseguiram encontrar uma estimativa abrangente e detalhada das necessidades de financiamento para a educação inclusiva em Moçambique. Embora a EEIDCD tenha sido recentemente aprovada pelo Conselho de Ministros, esta ainda não foi acompanhada por um orçamento específico.

Algumas informações estão disponíveis no plano operacional trienal e no orçamento para o novo PEE, embora estejam limitadas a verbas para rubricas de topo, destinadas a promover a inclusão no sentido mais lato. As únicas verbas que fazem referência a iniciativas especificamente destinadas a apoiar crianças com deficiência e necessidades educativas especiais e a melhorar as práticas de ensino são:

1. Elaborar e implementar um plano de acção para melhorar o acesso e a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais;
2. Desenvolver um plano de construção escolar que tenha em conta a inclusão e a resiliência;

3. Aprofundar práticas pedagógicas inovadoras, centradas no aluno e inclusivas;
4. Fornecer e promover manuais e materiais didácticos apelativos para crianças com necessidades educativas especiais, incluindo o abastecimento de bibliotecas escolares.<sup>111</sup>

A verba total para essas rubricas, durante um período de três anos, é de cerca de 10,5 mil milhões de meticais, aproximadamente o equivalente a 146 milhões de dólares, em que a verba para a expansão de pedagogias inclusivas e centradas no aluno é de cerca de 2 mil milhões de meticais (27 milhões de dólares). Trata-se de um montante encorajador, embora sejam necessárias mais informações sobre o número exacto de professores a serem formados, para avaliar a abrangência expectável desses fundos.

Um maior escrutínio exigirá modelos de cálculo de custos mais detalhados para a educação inclusiva, a fim de compreender e analisar o que é necessário, para depois monitorizar as verbas e as despesas relevantes relativamente aos planos. Até que isso esteja disponível, é difícil obter uma panorâmica completa das projecções realistas para oferecer planos de educação inclusiva e examinar a sua implementação.



PHOTO: ROBERTINO JORGE/ACTIONAID



PHOTO: ERNANIO MANDLATE/KISAI/ACTIONAID

Moçambique tem um compromisso de longa data para apoiar as crianças com deficiência a entrar no ensino regular. No entanto, até à data, a afectação insuficiente de recursos fez com que este compromisso permanecesse em larga medida “no papel”.

## SECÇÃO 3. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Moçambique tem um compromisso de longa data para apoiar as crianças com deficiência a entrar no ensino regular. No entanto, até à data, a afectação insuficiente de recursos fez com que este compromisso permanecesse em larga medida “no papel”. Quando as crianças com deficiência frequentam uma escola, esta tende a ser uma escola especial ou privada, um estabelecimento de ensino pago em centros urbanos, ou ensino a cargo de ONG, em pequenas iniciativas-piloto que promovem a educação inclusiva. Contudo, a EEIDCD e o novo PEE de 2020-2029 reforçam o compromisso do Governo com a educação inclusiva e trazem a esperança de maior ênfase na inclusão da deficiência na educação do futuro.

São necessários esforços suplementares, sobretudo para investir em trabalhadores capazes de ensinar no âmbito da educação inclusiva. A EEIDCD e o novo PEE reconhecem que são necessárias turmas mais pequenas, a fim de alcançar uma pedagogia inclusiva, e, sem dúvida, o rácio elevado aluno/professor nas áreas rurais pode fazer a inclusão parecer impossível. É necessário impulsionar a formação inicial e em exercício em técnicas inclusivas, através de um investimento substancial no pessoal ao serviço da educação inclusiva. Porém, com o orçamento disponível para expansão dos trabalhadores severamente restringido pela perda de receitas fiscais e serviço da dívida, bem como o impacto adicional da desaceleração financeira global na APD para a educação, é difícil ver como isso pode acontecer sem que seja mobilizado um montante substancial de novas receitas internas.

### ➤➤ Recomendações

#### 1. Continuar a incorporar a educação inclusiva no planeamento, orçamento e monitorização de políticas:

- Garantir que os compromissos políticos estabelecidos na EEIDCD de 2017 sejam cumpridos. Estabelecer planos de acção e estruturas complementares de monitorização e avaliação, com metas detalhadas e indicadores SMART para medição do progresso.
- Garantir que as estratégias e políticas nacionais sobre educação inclusiva incluam compromissos para transformar o pessoal ao serviço da educação rumo à inclusão e sejam acompanhadas por orçamentos com custos adequados.
- Garantir que as visitas semestrais conjuntas de controlo, realizadas pelo MINEDH, integrem especialistas em educação inclusiva, para gerar informações relevantes, melhorar a monitorização em relação aos compromissos e garantir que os dados sobre lacunas e desafios moldem o planeamento futuro.

## **2. Garantir dados mais credíveis e precisos para melhorar o planejamento e o orçamento para a educação inclusiva e a monitorização das mudanças.**

*A melhoria dos dados deve concentrar-se em:*

- Garantir que sejam recolhidos dados fiáveis, comparáveis e relevantes sobre crianças com deficiência, quer no seio do sistema educativo (a diferentes níveis) quer fora da escola, para que as necessidades específicas dessas crianças possam ser abordadas no planejamento e no orçamento para o sector educativo e a sua inclusão apoiada e monitorizada.
- Garantir ferramentas e métodos de recolha de dados normalizados e comparáveis, que satisfaçam os padrões internacionais, através da utilização do módulo sobre funcionalidade infantil do Washington Group e Inquéritos de Grupos de Indicadores Múltiplos (Multiple Indicator Cluster Surveys, MICS), que recolhem informações sobre deficiência ao nível familiar, sobre a frequência escolar e outros dados demográficos relevantes para efeitos de planeamento, bem como fornecer formação às partes interessadas relevantes para aplicação dessas ferramentas e métodos.
- Melhorar a capacidade do Sistema Informático de Gestão Educativa (SIGE), a fim de recolher e compilar informações sobre crianças com deficiência, utilizando a orientação SIGE Inclusiva da UNICEF sobre linguagem baseada em direitos e em dados adequados para moldar as políticas, o financiamento e a afectação de recursos.
- Comprometer-se a utilizar o SIGE para a recolha de dados melhores sobre a disponibilidade de educadores e de pessoal de apoio à educação, bem como sobre o seu nível de preparação e apoio para a prática da educação inclusiva para pessoas com deficiência.

## **3. Abordar o elevado rácio aluno/professor, que impede a prática da inclusão na sala de aula, com enfoque na colocação de professores nas áreas de maior necessidade.**

*Cumprimento dos compromissos do novo PEE, através de:*

- Contratação e formação de muitos mais professores e pessoal de apoio à educação, para lidar com a carência grave de trabalhadores ao serviço da educação e reduzir o rácio aluno/professor.
- Desenvolvimento e implantação de formação profissional inicial e em exercício, bem como formação que apoie os professores na prática da educação inclusiva, ao mesmo tempo que gerem turmas grandes.
- Garantia de desenvolvimento e implementação de planos de educação inclusiva, que respondam às necessidades de formação de professores, bem como de colocações em distritos mal servidos, com um rácio aluno/professor mais elevado, para garantir mudanças em todo o sistema.
- Promoção da contratação, formação e apoio a

professores com deficiência, com base em modelos anteriores de boas práticas.

## **4. Desenvolver trabalhadores capazes de praticar a inclusão, incluindo o enfoque na formação transformadora que visa equipar os professores para a prática da inclusão:**

- Incentivar o empenho dos professores na formação profissional contínua e no desenvolvimento de competências (p. ex., reconhecimento através do salário, posição, título), a fim de melhorar a formação em exercício dos professores já existentes.
- Rever a remuneração, os incentivos, as estruturas salariais e a progressão na carreira dos professores de necessidades educativas especiais e do pessoal de apoio à educação inclusiva, a fim de garantir uma melhor permanência do pessoal. A carência grave de profissionais e pessoal de apoio em necessidades educativas especiais e educação inclusiva deve ser abordada.
- Garantir que toda a formação inicial e em exercício para o ensino das várias disciplinas incorpore princípios de educação inclusiva e abranja a diferenciação para crianças com diferentes estilos e aptidões de aprendizagem. Isso requer a abordagem da adopção do modelo médico, tanto na formação inicial como na formação em exercício.
- Garantir uma imagem mais precisa das necessidades de formação e dos locais onde os professores exercem a sua profissão.
- Sensibilizar os professores em exercício para abordar as barreiras comportamentais relacionadas com a inclusão de crianças com deficiência.
- Garantir um plano mais robusto de formação em educação inclusiva, excluindo qualquer tipo de formação ad hoc, pontual e orientada por doadores, e promovendo uma abordagem mais abrangente, que permita transformar o pessoal ao serviço da educação, rumo à inclusão.

## **5. Apoiar os professores nas suas funções, melhorando o sistema de centros de recursos de oferta de educação inclusiva.**

- Financiar planos de forma adequada para fortalecer e expandir os CREI, por exemplo, apoiando mais escolas especiais para a transição para centros, a fim de expandir a rede de centros de especialização que oferecem orientação a professores, a outros funcionários ao serviço da educação e às comunidades sobre como praticar e apoiar com eficácia a educação inclusiva.
- Atribuir recursos adequados para materiais de ensino e aprendizagem acessíveis, a fim de apoiar os professores na prática da educação inclusiva.

## **6. Realizar cálculos de custos fiáveis, para apoiar a educação inclusiva, que incluam o desenvolvimento do pessoal ao serviço da educação.**

- Desenvolver cálculos de custos detalhados e realistas, especificamente para acompanhar a EEIDCD e

garantir que, na próxima oportunidade, eles estejam reflectidos no plano operacional e no orçamento que acompanha o PEE de 2020-2029.

- Basear as estimativas de custos em dados fiáveis e ter em conta os níveis actuais de gastos em relação às necessidades, para entender os níveis de despesa e as lacunas de financiamento, a fim de potencializar a educação inclusiva, considerando os investimentos necessários em todo o sistema.
- Desenvolver todas as estimativas de custos de forma colaborativa com representantes do corpo docente e sindicatos, bem como com outros aliados da sociedade civil, incluindo associações de pessoas com deficiência e indivíduos que trabalham com educação inclusiva para pessoas com deficiência.

#### 7. Angariar novos fundos significativos para a educação, para transformar os sistemas educativos em geral e o corpo docente em particular, rumo à inclusão.

Transformar o pessoal ao serviço da educação, para que este incorpore a educação inclusiva em todo o sistema, requer aumentos substanciais nos orçamentos públicos. Isso pode ser alicerçado na implementação do Quadro de financiamento da educação 4S da ActionAid. Para tal, em Moçambique, é necessário:

- **Aumentar a contribuição do orçamento, a fim de cumprir ou ultrapassar o valor de referência internacional de 20%.** Isso é necessário para mobilizar antecipadamente os investimentos indispensáveis que permitem potencializar a educação, no sentido de cumprir as metas de 2030 e usufruir de um corpo docente capaz de as alcançar. A pressão do serviço da dívida deve ser administrada de forma a não corroer esses investimentos. O FMI deve garantir que as recomendações feitas ao país não contrariam o compromisso com a despesa social.

- **Aumentar a dimensão da receita interna e, conseqüentemente, os orçamentos do governo em geral.** Isso requer medidas para alargar a base fiscal de forma progressiva e aumentar o rácio receitas fiscais/PIB. Devem ser adoptadas medidas para construir sistemas fiscais mais progressivos, incluindo o fim de incentivos fiscais às empresas que sejam prejudiciais e o alinhamento da utilização de incentivos fiscais para facilitar o desenvolvimento nacional estratégico.
- **Melhorar a sensibilidade do orçamento para apoiar a inclusão.** Moçambique deve concentrar-se em garantir uma atribuição de verbas mais equitativa às províncias, através de fórmulas de despesas que abordem as desvantagens, como a deficiência, para financiar a equidade na colocação de professores. Deverá ser feita uma atribuição equitativa de verbas, para responder ao elevado rácio aluno/professor e melhorar a remuneração e as condições de trabalho do corpo docente, ao mesmo tempo que se incentiva a colocação e a permanência de mais professores em áreas marginalizadas.
- **Permitir um maior escrutínio das dotações e das despesas orçamentais, tornando os orçamentos consagrados à educação disponíveis publicamente.** Isso requer aumentar a disponibilidade dos dados e das informações sobre as necessidades e as verbas atribuídas às necessidades educativas especiais e à educação inclusiva.

Com a crise surge a oportunidade e, no contexto da pandemia causada pelo Covid-19 e das suas consequências, esperamos que as recomendações práticas delineadas neste relatório apoiem a implementação de medidas sustentáveis, que não sirvam só para perpetuar o *status quo*, mas que permitam investir num pessoal ao serviço da educação qualificado, necessário para reconstruir sistemas educativos melhores e mais inclusivos, que não deixem nenhuma criança para trás.

## Apelo à acção

Perdem-se todos os anos mil milhões de dólares em incentivos fiscais prejudiciais, acordos de dupla tributação e dívidas, enquanto os governos se debatem com a falta de fundos para recrutar, formar e distribuir os professores necessários para alcançar o ODS4. Com apenas 10 anos antes de chegar a 2030, o Covid-19 não deve funcionar como uma desculpa para o retrocesso.

**Apelamos aos governos para que ajam sem demora,** a fim de salvaguardar o financiamento da educação e investir no pessoal ao serviço da educação necessário para um ensino de qualidade acessível a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, através das seguintes medidas:

- aumento da dimensão do orçamento geral, através da tributação progressiva
- atribuição de, pelo menos, 20% do orçamento e 6% do PIB à educação
- consideração dos montantes perdidos todos os anos para o serviço da dívida e
- garantia de que os fundos destinados à educação chegam a tempo aos locais onde eles são realmente necessários.

## Endnotes and references

1. CNUDPD (2016) Comentário geral n.º 4 sobre o direito à educação inclusiva. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>
2. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/pre-service-teacher-training>
3. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>. Acesso em Março de 2020.
4. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) (2018) Educação e Deficiência
5. ONU (2020) Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21. Inclusão e educação: todos significa todos.
6. Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) (2017). Educação e Deficiência: análise de dados de 49 países; Mizunoya et al (2015). Rumo à educação inclusiva - impacto da deficiência na frequência escolar; UNGEI, Leonard Cheshire (2017). Ainda ficam para trás: caminhos para a educação inclusiva para raparigas
7. Consórcio Internacional da Deficiência e do Desenvolvimento (2018) Apelo para investir na educação inclusiva para deficientes. Male et al (2017). O preço da exclusão: deficiência e educação. Parceria Mundial para a Educação e Banco Mundial. Deficiência e lacunas no desempenho escolar e literacia
8. ONU (2020) Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21 Inclusão e educação: todos significa todos.
9. UNGEI, Leonard Cheshire Disability (2017). Ainda ficam para trás: caminhos para a educação inclusiva para raparigas com deficiência
10. ONU (2020) Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21. Inclusão e educação: todos significa todos
11. Handicap International (2012) Informações sobre políticas n.º 8, "Educação inclusiva"
12. UNICEF /Crawford Dedman (2014) Financiamento da educação inclusiva.
13. Education International /Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação. Cimeira Mundial sobre a Deficiência (2018) Inclusão na educação.
14. ONU (2019). Relatório sobre deficiência e desenvolvimento: realização dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável por, para e com pessoas com deficiência. ONU (2020) Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21. Inclusão e educação: todos significa todos.
15. Education International Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação. Cimeira Mundial sobre a Deficiência (2018) Inclusão na educação.
16. The Education Commission (2019). Transformar a educação. Pessoal ao serviço da educação: equipas de aprendizagem para uma geração de aprendizagem
17. ONU (2019) Progresso rumo aos ODS: Relatório do Secretário-Geral.
18. Leonard Cheshire Disability (2017) Relatório Mundial de Monitorização da Educação. Educação inclusiva e mecanismos de responsabilidade.
19. UNESCO (2016), O mundo carece de quase 69 milhões de novos professores para alcançar as metas de educação para 2030, UIS Ficha informativa n.º 39
20. Education International (2018) Repensar a deficiência - compêndio para educadores
21. The Education Commission (2019). Transformar a educação. Pessoal ao serviço da educação: equipas de aprendizagem para uma geração de aprendizagem
22. Education International/ Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação. Cimeira Mundial sobre a Deficiência (2018) Inclusão na educação.
23. The Education Commission (2019). Transformar a educação. Pessoal ao serviço da educação: equipas de aprendizagem para uma geração de aprendizagem
24. Educação para Todos (2010): Relatório Mundial de Monitorização 2009-2010. Abranger os marginalizados
25. Education International/ Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação. Cimeira Mundial sobre a Deficiência (2018) Inclusão na educação
26. Education International/ Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação
27. Ibid.
28. Ibid.
29. The Education Commission (2019) Transformar o pessoal ao serviço da educação: equipas de aprendizagem para uma geração de aprendizagem.
30. Ibid.
31. Education International/ Príncipe T. (2018) Repensar a deficiência: compêndio para educadores e sindicatos ligados ao sector da educação
32. Consórcio Internacional da Deficiência e do Desenvolvimento (2018) Apelo para investir na educação inclusiva para deficientes. Banco Mundial (2004), Educação inclusiva: Uma estratégia EPT para todas as crianças, com base em conclusões comuns em vários estudos. Departamento para o Desenvolvimento Internacional no Reino Unido (2018). Implementação da educação inclusiva. Resumo de conhecimentos, testemunhos e aprendizagem para o desenvolvimento
33. UNESCO (2015) Educação 2030 Declaração de Incheon e Quadro de Acção
34. UNESCO (2015) Relatório Mundial de Monitorização da Educação. Alcançar metas de educação em países de rendimento baixo e médio-baixo: Deficiências de custos e financiamento até 2030 para o ensino pré-primário, primário e secundário inferior e superior
35. Educação para Todos (2015) Relatório Mundial de Monitorização. Preços do direito à educação: custos para alcançar novas metas até 2030.

36. ActionAid (2007). Confrontar as contradições. O FMI, o limite da despesa salarial e o caso dos professores
37. Oxfam International. (2011). Envio da Oxfam ao FMI Revisão de 2011 da condicionalidade e da concepção dos programas de apoio financeiro
38. Jubilee Debt Campaign. Consultar <https://jubileedebt.org.uk/press-release/developing-country-debt-payments-increase-by-60-in-three-years> e <https://jubileedebt.org.uk/press-release/crisis-deepens-as-global-south-debt-payments-increase-by-85>
39. ActionAid International (2020) Quem presta cuidados? Pagamento do trabalho de prestação de cuidados, através da transformação do financiamento de serviços públicos sensíveis à questão de género
40. UNESCO (2013/2014) Ensino e aprendizagem: Alcançar qualidade para todos. Light for the World (2016) Equidade no cálculo de custos: financiamento da educação com capacidade de resposta para pessoas com deficiência.
41. PNUD (2010) O que é necessário para alcançar os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio? An International Assessment <http://www.oecd.org/dac/gender-development/45604012.pdf>
42. <https://blogs.worldbank.org/governance/getting-15-percent-addressing-largest-tax-gaps>
43. <https://www.worldbank.org/en/results/2019/09/09/mobilizing-tax-resources-to-boost-growth-and-prosperity-in-sub-saharan-africa>
44. OCDE (2019) Estatísticas de receitas em África 2019
45. Gaspar, V. et al.(2019) Política fiscal e desenvolvimento: Investimento humano, social e físico para os ODS, nota de debate para colaboradores do FMI
46. The Education Commission/ Archer D. (2016) Imposto nacional e educação.
47. ONU (2020) Relatório Mundial de Monitorização da Educação 2020-21. Inclusão e educação: todos significa todos
48. ActionAid, Education International e Global Campaign for Education. (2016). Questões de financiamento: kit de ferramentas sobre financiamento doméstico para a educação
49. DFI (2016) Documento de referência para o Relatório Mundial de Monitorização da Educação. Planeamento financeiro integrado e preparação para o ODS no sector da educação
50. Banco Mundial (2015) <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2015/07/24/mozambiques-efforts-to-improve-access-and-quality-of-education-receive-a-new-boost>
51. Base de dados sobre a desigualdade na educação a nível mundial
52. SIDA (2014) relatório sobre os direitos das pessoas com deficiência em Moçambique
53. Parceria Mundial para a Educação (2018) Documento de Trabalho n.º 3, Deficiência e Educação Inclusiva: balanço dos planos do sector da educação e subsídios financiados pela Parceria Mundial para a Educação (GPE)
54. Instituto Nacional de Estatística (2019), IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017
55. MINEDH (2020) Desempenho do Sector da Educação 2019, Maputo
56. Light for the World. Moçambique: Resumo do Relatório de Avaliação de Impacto Estratégia Nacional 2012-2015
57. SIDA (2014) relatório sobre os direitos das pessoas com deficiência em Moçambique
58. UNESCO. Plano Estratégico do Sector da Educação. Educação inclusiva para pessoas com deficiência visual
59. MINEDH (2012) Plano Estratégico da Educação 2012-2016
60. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
61. Nhemachena et al. (2012) Avaliação da educação inclusiva de alunos com deficiência visual em escolas e na universidade da Beira, Moçambique.
62. Departamento de Educação Especial do MINEDH (2018) Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027
63. Ibid.
64. UNICEF Moçambique. Programa de Educação no Novo País, Nota de Estratégia. 2017-2020
65. Parceria Mundial para a Educação (2018) Documento de Trabalho n.º 3, Deficiência e Educação Inclusiva: balanço dos planos do sector da educação e subsídios financiados pela Parceria Mundial para a Educação (GPE)
66. RAVIM e Handicap International, 2010
67. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
68. MINEDH (2012) Plano Estratégico da Educação 2012-2016
69. Departamento de Educação Especial do MINEDH (2018) Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027
70. MINEDH (2020) Desempenho do Sector da Educação 2019, Maputo
71. MINEDH, Departamento de Educação Especial. 2018. Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027 (traduzido do português com o MS translate)
72. Langher et al. (2016) Inclusão em Moçambique: estudo de caso sobre uma intervenção de aprendizagem cooperativa. Cultura y Educación, 28:1
73. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
74. MINEDH (2018) Escolas públicas, Levantamento Escolar

75. WIDER (2017). Desigualdade na educação em Moçambique. Documento de Trabalho 2017/212
76. UNESCO (2016), O mundo carece de quase 69 milhões de novos professores para alcançar as metas de educação para 2030,
77. MINEDH, Departamento de Educação Especial. 2018. Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027 (traduzido do português com o MS translate)
78. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
79. UNESCO (2016), O mundo carece de quase 69 milhões de novos professores para alcançar as metas de educação para 2030
80. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
81. O País, artigo de Maio de 2019: Custo de vida acima do salário mínimo. <http://opais.sapo.mz/custo-de-vida-acima-do-salario-minimo>
82. Light for the World. Moçambique: Resumo do Relatório de Avaliação de Impacto Estratégia Nacional 2012-2015
83. Citado em MINEDH (2019). Relatório Final de Análise do Sector Educativo
84. UNICEF Moçambique. Programa de Educação no Novo País, Nota de Estratégia. 2017-2020
85. Nhemachena et al. 2012. Avaliação da educação inclusiva de alunos com deficiência visual em escolas e na universidade da Beira, Moçambique. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals (Publicação da Academia Americana de Profissionais de Educação Especial), páginas 76-98*
86. The Education Commission (2019). Transformar a educação. Pessoal ao serviço da educação: equipas de aprendizagem para uma geração de aprendizagem
87. UNESCO (2019) Educação para Todos Relatório Mundial de Monitorização Migração, deslocamento e educação: contruir pontes, não muros. UNESCO (2014) Educação para Todos Relatório Mundial de Monitorização. Ensino e aprendizagem: Alcançar qualidade para todos
88. MINEDH (2012) Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016
89. G. Nhapuala e L. Almeida (2016) Formação de professores e inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs (Publicação da Investigação sobre Necessidades Educativas Especiais), volume 16*
90. MINEDH, Departamento de Educação Especial. 2018. Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027 (traduzido do português com o MS translate)
91. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
92. Ibid.
93. MINEDH, Departamento de Educação Especial. 2018. Estratégia para a educação inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência 2018-2027 (traduzido do português com o MS translate)
94. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
95. MINEDH (2020) Relatório do Desempenho do Sector de Educação 2015-2019 Conversão para USD, com a taxa de câmbio média de MZN para USD em 2020
96. Proposta de Orçamento do Estado para o Ano Fiscal de 2019. Análise dos Sectores Social e Económico
97. UNICEF (2016) Síntese do orçamento consagrado à educação
98. UNICEF. (2010) Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique. Citado em The Education Commission. Transformar o pessoal ao serviço da educação.
99. Ibid.
100. UNICEF (2016). Síntese do orçamento consagrado à educação
101. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029
102. Ibid.
103. UNESCO (2020) Documento programático: A Covid-19 é uma ameaça séria à ajuda e à reabilitação da educação
104. UNICEF (2016). Síntese do orçamento consagrado à educação
105. Site da Jubilee Debt Campaign <https://jubileedebt.org.uk/countries>
106. ActionAid (2020). Quem se importa com o futuro: financiar serviços públicos sensíveis à questão de género. Tabela 8. Nota metodológica detalhada também disponível.
107. Site da Eurodad, <https://eurodad.org/Mozambican-debt-crisis> Acesso em Março de 2020:
108. Site da Jubilee Debt Campaign <https://jubileedebt.org.uk/countries>
109. UNICEF (2017) Síntese do orçamento consagrado à educação
110. Instituto Nacional de Estatística (2019) IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017
111. MINEDH (2020) Plano Estratégico da Educação 2020-2029, acompanhado pelo Plano Operacional e Orçamento 2020-2022

**A Light for the World** é uma organização global de deficiência e desenvolvimento, que viabiliza serviços de saúde ocular e apoia pessoas com deficiência, em algumas das regiões mais pobres do mundo. Temos orgulho em fazer parte da luta global para garantir que as crianças com deficiência recebem educação inclusiva e de qualidade.

Site: [www.light-for-the-world.org](http://www.light-for-the-world.org)  
Email: [info@light-for-the-world.org](mailto:info@light-for-the-world.org)  
Facebook: LFTWInternational  
Twitter: @lftwworldwide  
Instagram: @lightfortheworldint  
Linkedin: LIGHT FOR THE WORLD

---

**A Internacional da Educação** representa organizações de professores e outros funcionários e funcionárias do setor da educação ao redor do mundo. É a maior federação de sindicatos e associações do mundo, representando 30 milhões de funcionários da educação em cerca de 400 organizações em 170 países e territórios através do mundo. A Internacional da Educação une todos os professores e funcionários/as da educação.

Site: [www.ei-ie.org](http://www.ei-ie.org)  
Twitter: @eduint  
YouTube: /eduinternational  
Soundcloud: / EdVoices  
Email: [headoffice@ei-ie.org](mailto:headoffice@ei-ie.org)  
Sede: 5 bd du Roi Albert II  
1210 Bruxelas, Bélgica  
Tel + 32-2 224 0611

---

**A ActionAid** é um movimento global de pessoas trabalhando juntas para realizar os direitos humanos de todos e vencer a pobreza. Acreditamos que as pessoas em situação de pobreza têm o poder de criar mudanças para elas próprias, suas famílias e comunidades. A ActionAid é um catalisador para essa mudança. Em Moçambique, a ActionAid Internacional é representada pela Associação ActionAid Moçambique, organização nacional e membro da Federação.

Site: [www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)  
Telefone: +27 11 731 4500  
Faxe: +27 11 880 8082  
Email: [mailjhb@actionaid.org](mailto:mailjhb@actionaid.org)  
Número de registro internacional: 27264198  
Secretariado da ActionAid Internacional,  
Postnet Suite 248, Private Bag X31, Saxonwold 2132,  
Joanesburgo, África do Sul.

ActionAid Moçambique  
Rua Coronel Aurélio Manaveo n° 208  
Maputo, Moçambique

Esta obra está licenciada sob a licença  
Internacional Creative Commons Attribution-  
Share-Alike.4.0.(CC BY-NC-SA 4.0)