



## Estratégias de Inclusão das Crianças com Necessidades Educativas Especiais, nas Escolas Públicas e Privadas. Estudo do Caso no CREI (Centro de Recurso Educacional Inclusiva de Anchilo – Nampula)

### *Strategies for the Inclusion of Children With Special Educational Needs in Public and Private Schools. A Case Study at CREI (Anchilo Inclusive Educational Resource Center – Nampula)*

**Artésia Tarcísio Assane**

*Universidade Católica de Moçambique. Mestrado em Psicopedagogia.*

**Mahomed Nazir Ibraimo**

*Universidade Católica de Moçambique.*

**Resumo:** Em Moçambique, crianças com necessidades educativas especiais (NEE) enfrentam múltiplas formas de vulnerabilidade, incluindo orfandade, pobreza extrema, desemprego familiar e ausência de apoio institucional para a continuidade escolar. A falta de informação sobre o Centro de Recursos Educacionais Inclusivos de Anchilo (CREI), localizado na cidade de Nampula, contribui significativamente para a exclusão escolar dessas crianças. Este estudo tem como objectivo analisar as estratégias de inclusão adotadas pelo CREI, que atende crianças com NEE oriundas das províncias de Nampula, Cabo Delgado e Niassa. O estudo de caso baseia-se em uma abordagem qualitativa, com entrevistas e observações realizadas no CREI, visando compreender os mecanismos de apoio pedagógico, alimentar, habitacional e de segurança oferecidos. Os resultados apontam que o CREI se configura como uma referência regional em educação inclusiva, promovendo a integração escolar e social dessas crianças. A pesquisa contribui para a valorização empírica das práticas inclusivas e para a divulgação estratégica das acções do CREI, reforçando a importância de políticas públicas voltadas à educação inclusiva em Moçambique.

**Palavras-chave:** necessidades educativas especiais; crei de anchilo; educação inclusiva.

**Abstract:** In Mozambique, children with special educational needs (SEN) often face multiple layers of vulnerability, including orphanhood, extreme poverty, high unemployment rates within their families, and lack of financial support for school-related expenses. The absence of information among these children or their guardians regarding the existence of the Inclusive Educational Resource Center of Anchilo (CREI), located in the city of Nampula, has further exacerbated school exclusion. CREI was established to serve children with SEN from the provinces of Nampula, Cabo Delgado, and Niassa, positioning itself as a regional reference in inclusive education. The center provides specialized services such as pedagogical support, meals, accommodation, and security, demonstrating that these children are not alone but institutionally and governmentally supported. The Catholic University of Mozambique deserves recognition for approving this topic as a subject of study for the completion of a master's degree, which has contributed to the empirical appreciation of CREI and the strategic dissemination of its efforts toward educational inclusion.

**Keywords:** special educational needs; Anchilo CREI; inclusive education.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reforçado pela Declaração de Salamanca (1994), que defende a inclusão plena de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nos sistemas regulares de ensino. Segundo a UNESCO (1994), “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Este princípio orienta a presente investigação, que busca compreender como a inclusão escolar se concretiza em contextos específicos, como o bairro de Anchilo, na cidade de Nampula, onde o acesso à educação ainda enfrenta barreiras estruturais e sociais.

Após a independência de Moçambique, em 1975, o país herdou um sistema educacional profundamente desigual, com taxas de analfabetismo superiores a 90% e uma presença feminina quase inexistente nas escolas (Mombassa & Arruda, 2018). A reestruturação educacional iniciada pelo governo visava democratizar o acesso ao ensino, mas as crianças com NEE continuaram a enfrentar exclusão, especialmente nas zonas rurais dos distritos e províncias da região norte de Moçambique. A avaliação da qualidade educacional, inicialmente voltada para a produtividade econômica, passou a incorporar dimensões sociais e humanas, exigindo práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Este estudo, será elaborado em consonância com os princípios da pesquisa científica, apresentando conceitos fundamentais como inclusão escolar (Stainback & Stainback, 1999) e equidade educacional (Ainscow, 2005), que servirão de alicerce teórico para a compreensão do tema. A pesquisa tem como foco o Centro de Recursos Educacionais Inclusivos de Anchilo (CREI), referência regional no atendimento a crianças com NEE, e busca analisar suas estratégias de inclusão nas escolas públicas e privadas da cidade de Nampula, com especial atenção às experiências vividas pelas famílias e educadores locais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho será de cunho predominantemente bibliográfico, fundamentado na revisão de literatura disponível em repositórios universitários, livros, artigos científicos e estudos anteriores sobre inclusão educacional. Serão também incorporadas entrevistas e relatos orais de moradores de Anchilo e arredores, como o bairro de Muhala Expansão, enriquecendo a análise com perspectivas locais e práticas vivenciadas. A triangulação de dados permitirá uma abordagem mais abrangente e precisa sobre o fenômeno investigado, destacando autores de referência e experiências concretas no contexto moçambicano.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Inclusão Educacional e Desigualdade de Gênero

De acordo com Gómez (1993, p. 45), o sistema educacional moçambicano passou por avanços significativos após a independência, especialmente no ensino profissional, que cresceu de 33,9% em 1975 para 44,0% em 1986. No entanto, o autor alerta para a persistência de desigualdades de gênero, evidenciadas pela queda da participação feminina no ensino pré-universitário e na formação de professores. Para Gómez, essas disparidades refletem barreiras estruturais que dificultam o acesso equitativo à educação, sobretudo para mulheres em zonas rurais.

Nas palavras de Gómez (1993, p. 47), “a presença feminina nos Centros de Formação de Professores não ultrapassava 19%”, o que demonstra uma exclusão histórica das mulheres em espaços de formação docente. Essa realidade é corroborada pelos dados do Censo de 2017, que indicam uma taxa de analfabetismo de 49,45% entre mulheres, contra 27,2% entre homens (INE, 2017). Ambos os autores são unânimes em afirmar que, apesar dos avanços, a desigualdade educacional persiste como um desafio central para a inclusão escolar em Moçambique.

Para o autor Gómez (1993) e os dados do INE (2017), o acesso à educação formal continua limitado por factores sociais e econômicos, como pobreza, falta de infraestrutura e ausência de políticas eficazes. Essa exclusão é ainda mais acentuada entre meninas com necessidades educativas especiais (NEE), que enfrentam múltiplas formas de discriminação. A análise desses dados permite compreender que a inclusão escolar não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve também a permanência, o sucesso e a valorização da diversidade.

### A Escola como Espaço de Socialização e Reproduções Culturais

Nas palavras de Dubet (2002, p. 63), “a escola é um lugar onde se reproduz e se legitima a ordem social”, funcionando como mediadora de saberes disciplinares e condutas sociais. Para o autor, a escola não apenas transmite conteúdos, mas também estrutura comportamentos e valores que moldam as identidades dos alunos. Gómez (1993) corrobora essa visão ao afirmar que o currículo escolar, mesmo quando não explícito, carrega elementos culturais que influenciam a percepção de mundo dos estudantes.

A relação professor-aluno é um dos mecanismos centrais de socialização escolar. De acordo com Dubet (2002, p. 65), essa relação revela um “currículo oculto” que transmite modos legítimos de estar e pensar. Os autores Gómez e Dubet concordam que, além da instrução formal, os gestos, linguagens e atitudes dos professores contribuem para a construção de modelos culturais hegemônicos. Essa dinâmica é particularmente relevante no contexto de Anchilo, onde práticas pedagógicas podem reforçar ou romper com padrões discriminatórios.

No entender do autor Dubet (2002, p. 66), a escola tem o poder de inculcar concepções de identidade que sustentam ou desafiam a herança cultural. A análise das entrevistas realizadas em Nampula revelou que cerca de 90% dos participantes reconhecem a existência de discriminação de gênero nas salas de aula. Essa discriminação, segundo os autores, é naturalizada por um ensino autoritário e arbitrário, que reproduz estruturas de poder entre os sexos. A compreensão desses mecanismos é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

## Políticas Públicas e Estratégias de Inclusão

De acordo com o Boletim da República I Série n.º 131 (2020, p. 875), foi aprovada a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020 – 2029, com o objectivo de elevar o acesso e a retenção de alunos com NEE. Essa estratégia reconhece a necessidade de uma ação multissetorial que envolva diagnóstico precoce, intervenção especializada e orientação contínua. Gómez (1993) corrobora essa abordagem ao destacar que políticas públicas eficazes são fundamentais para superar barreiras históricas de exclusão.

Para o autor Dubet (2002, p. 70), a inclusão escolar exige mais do que infraestrutura física; requer práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e formação adequada dos professores. O Plano Estratégico de Educação (2020 – 2029) aponta que muitos docentes moçambicanos ainda não possuem competências para lidar com alunos com NEE. Ambos os autores concordam que a formação contínua e o apoio institucional são pilares para uma educação inclusiva de qualidade, especialmente em regiões como Niassa e Cabo Delgado.

Conforme prescrito no Boletim da República (2020, p. 876), “a presente estratégia resulta da observação das barreiras ao acesso à educação e aos serviços sociais essenciais”. Essa observação é reforçada por estudos que mostram que crianças com deficiência enfrentam riscos graves de exclusão desde o nascimento. A articulação entre diferentes sectores, saúde, educação, assistência social é vista como essencial para garantir a inclusão efetiva. Essa perspectiva amplia o entendimento do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) como um fenômeno complexo e interdependente.

Após apreciação das explicações dos autores Gómez (1993) e Dubet (2002), permite-se depreender que a fundamentação teórica apresentada é verídica e relevante. As ideias e assunções discutidas incrementam significativamente o conhecimento sobre inclusão escolar, especialmente no contexto moçambicano. Trata-se de uma formação acadêmica que nos prepara para servir como professores conscientes e comprometidos com a transformação social, capazes de replicar práticas inclusivas com mestria junto aos nossos alunos.

Fora isso, o estudo permitiu-nos realizar uma triangulação com pesquisas desenvolvidas em países vizinhos, como Malawi e Tanzânia, onde políticas de inclusão também enfrentam desafios semelhantes. Em ambos os países, estratégias multissetoriais têm sido adotadas para promover o acesso à educação

de crianças com NEE, embora com diferentes níveis de sucesso. Essa comparação internacional enriquece a análise e permite identificar boas práticas que podem ser adaptadas ao contexto de Nampula.

Como não podia ser diferente, buscamos uma abordagem mais personalizada, recorrendo ao mapa do distrito de Nampula para identificar áreas com maior incidência de exclusão escolar. Bairros como Anchilo, Namicopo e Mutuanha foram destacados como zonas prioritárias para intervenção. A análise territorial permite compreender melhor os factores locais que influenciam a inclusão escolar e reforça a importância de políticas públicas contextualizadas. Assim, o estudo contribui para a construção de uma educação mais justa e equitativa em Moçambique.

## CONCEITOS BÁSICOS

### Da Segregação à Inclusão

De acordo com Cardoso (2011, p. 11), o conceito de deficiência está profundamente vinculado à construção social que dele se faz, variando conforme os sistemas políticos e culturais vigentes. Nas civilizações greco-romanas, por exemplo, crianças com deficiência eram eliminadas, evidenciando uma lógica de exclusão extrema. O autor acrescenta que, em Portugal, no início do século XX, existiam asilos e institutos para cegos e surdos, com funções distintas: os asilos tinham carácter assistencial, enquanto os institutos visavam objetivos educacionais, ambos regidos por um modelo segregativo. Nas palavras de Cardoso (2011, p.12), “essas instituições pretendiam que as pessoas com deficiência estivessem isoladas do resto da sociedade”. Essa abordagem segregadora começou a ser questionada com a democratização do ensino e a implementação da escolaridade obrigatória e gratuita. A integração das crianças com deficiência passou a ser uma preocupação, impulsionada pelos avanços científicos e tecnológicos, bem como pela atuação de associações humanitárias e de pais que lutavam contra a exclusão das minorias.

Ambos os autores, Cardoso (2011) e Porter (1994 *apud* Cardoso, 2011), corroboram que a evolução do conceito de deficiência está diretamente ligada à luta por direitos humanos e à transformação das estruturas educacionais. Essa mudança de paradigma culminou na transição de um modelo segregador para um modelo inclusivo, onde a escola passa a ser vista como espaço de acolhimento da diversidade, especialmente em contextos como o bairro de Anchilo, em Nampula, onde a exclusão ainda se manifesta de forma concreta.

### Conceito de Inclusão

Para Cardoso (2011, p. 18), inclusão é definida como o atendimento ao aluno com NEE, inclusive aqueles com deficiências severas, em classes regulares com apoio dos serviços de educação especial. O autor reitera que a inclusão é uma estratégia que permite às crianças com qualquer tipo de necessidade educativa especial sentirem-se parte ativa da escola e da sociedade (Cardoso, 2011, p. 17).

Essa concepção é reforçada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada a “magna carta” da educação inclusiva, ao propor um novo entendimento do papel da escola regular. Nas palavras de Porter (1994 *apud* Cardoso, 2011, p. 12), a escola inclusiva é “um sistema de educação onde os alunos com NEE são educados na escola do bairro, em salas regulares apropriadas à sua idade cronológica, com colegas sem deficiência, recebendo ensino e apoio conforme suas capacidades e necessidades”. Ambos os autores são unânimes em afirmar que a inclusão não se limita à presença física na escola, mas envolve práticas pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem equidade.

De acordo com Cardoso (2011, p. 18), o princípio da inclusão exige que os alunos com NEE sejam inseridos no ensino regular e recebam apoio educativo conforme suas características individuais. As classes regulares tornam-se, assim, espaços de heterogeneidade, onde prevalecem a diferenciação e a valorização das singularidades. Essa abordagem é especialmente relevante em comunidades como Mutauanha e Namico, onde o acesso à educação inclusiva ainda enfrenta desafios estruturais.

### **Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 *apud* Cardoso, 2011, p. 19) contribui significativamente para a clarificação do conceito de NEE ao afirmar que “a expressão Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Muitas crianças enfrentam dificuldades em determinados momentos da escolaridade, o que exige respostas educativas diferenciadas e contextualizadas. Para Cardoso (2011, p. 20), o reconhecimento das NEE implica a criação de ambientes escolares que favoreçam a aprendizagem de todos, respeitando os ritmos e estilos individuais. A inclusão de alunos com NEE não deve ser vista como um favor, mas como um direito garantido por políticas públicas e compromissos internacionais. Essa perspectiva é essencial para compreender o papel de instituições como o CREI de Anchilo, que atua como referência regional em educação inclusiva.

Ambos os autores concordam que a identificação e o atendimento das NEE devem ser realizados de forma precoce e articulada, envolvendo professores, famílias e especialistas. Essa abordagem permite não apenas a inclusão escolar, mas também a promoção do desenvolvimento integral da criança. Em bairros como Muhala Expansão, onde o acesso a serviços especializados é limitado, essa articulação torna-se ainda mais urgente e necessária.

### **Visão Contextual de Moçambique**

De acordo com o Boletim da República I Série n.º 131 (2020, p. 876), os censos populacionais de 2007 e 2017 indicam um crescimento significativo no número de pessoas com deficiência entre 5 e 24 anos, passando de 140.798 para 215.710. O acesso aos serviços educativos também aumentou, de 41.872 para 76.843 pessoas com deficiência, representando um salto de 29,7% para 35,6%.

Esses dados revelam avanços, mas também evidenciam a necessidade de ampliar ainda mais o acesso e a retenção desses alunos no sistema educativo. O Boletim da República (2020, p. 876), avança que “a operacionalização da inclusão requer uma intervenção multissetorial articulada de todos os atores que intervêm na educação e desenvolvimento da pessoa com deficiência”. Essa intervenção deve envolver saúde, educação, assistência social e comunidade, promovendo ações coordenadas e eficazes. Em localidades como Anchilo, essa articulação é fundamental para garantir que crianças com NEE tenham acesso a uma educação digna e transformadora.

Após apreciação das explicações dos autores Cardoso (2011), Porter (1994) e dos dados oficiais, permite-se depreender que as ideias apresentadas incrementam o conhecimento sobre inclusão escolar e oferecem subsídios para a formação de professores comprometidos com a equidade. Trata-se de uma formação que nos prepara para servir à sociedade com responsabilidade, replicando práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento pessoal e colectivo em Moçambique.

## **ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE DESENHADAS PELO GOVERNO**

O Governo de Moçambique tem demonstrado, nos últimos anos, um compromisso crescente com a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), reflectido na aprovação da Política de Ação Social e sua Estratégia de Implementação (Resolução n.º 46/2017). Esta política responsabiliza o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) por assegurar assistência escolar a grupos vulneráveis, promover a educação inclusiva e coordenar ações intersetoriais. A criação do diploma n.º 191/2011, que institui os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), representa um marco estratégico para a operacionalização da inclusão em todo o território nacional.

A expansão dos CREI para províncias como Nampula, Tete e Gaza é uma medida que deve ser amplamente reforçada. Quanto mais crianças desfavorecidas forem acolhidas no CREI de Anchilo, maior será o impacto positivo na transformação social e educativa da região. A presença do CREI em Anchilo não apenas garante o acesso à educação, mas também oferece suporte psicopedagógico, alimentação, alojamento e segurança, tornando-se um verdadeiro pilar de dignidade e cidadania para crianças em situação de vulnerabilidade.

Neste sentido, urge que a Assembleia da República aprove leis mais robustas e específicas que consolidem a proteção dos direitos das crianças com NEE. Tais medidas devem incluir a obrigatoriedade de divulgação massiva dos serviços do CREI nas comunidades locais, como Anchilo, Namicopo e Mutauanha, garantindo que nenhuma criança fique excluída por desconhecimento. A institucionalização de campanhas comunitárias regulares, com apoio das lideranças locais, pode ser decisiva para ampliar o alcance e a eficácia das políticas inclusivas.

## O Papel Transformador do CREI de Anchilo

A experiência do CREI de Anchilo demonstra que a inclusão escolar é possível quando há vontade política, recursos adequados e envolvimento comunitário. O centro tem acolhido crianças com deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, oferecendo-lhes não apenas educação, mas também um ambiente de acolhimento e respeito. A sua atuação tem sido um exemplo de como a escola pode adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário, como defendem os princípios da educação inclusiva. De acordo com Bairrão (2021, p.21), a escola inclusiva deve, “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem”. Essa visão é plenamente aplicável ao CREI, que tem demonstrado capacidade de personalizar o ensino, respeitando os ritmos e potencialidades de cada criança. A sua difusão para outras zonas da província de Nampula é não apenas desejável, mas urgente, considerando o número crescente de crianças com NEE fora do sistema educativo.

A Assembleia da República deve, portanto, não apenas legislar, mas também fiscalizar e garantir que os CREI sejam devidamente financiados, equipados e divulgados. A criação de incentivos para que escolas públicas e privadas estabeleçam parcerias com os CREI pode ampliar significativamente a cobertura e a eficácia das ações inclusivas. Quanto mais crianças forem integradas ao CREI de Anchilo, maior será o retorno social e educativo para o país.

## O Professor como Agente de Inclusão

Para Collicott (1999 *apud* Cardoso, 2011, p. 22), o professor é peça-chave na inclusão, pois, “serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades”. A aceitação por parte do docente influencia directamente a forma como os colegas percebem e interagem com os alunos com NEE. Em Anchilo, relatos de professores que acolhem activamente essas crianças mostram que a inclusão é viável quando há formação, empatia e apoio institucional.

Dois aspectos são essenciais para que a inclusão se concretize: a capacitação dos professores na organização de suas salas de aula e a reestruturação das escolas para apoiar essa prática (Cardoso, 2011, p. 22). A formação contínua deve ser prioridade, especialmente em contextos como Nampula, onde muitos docentes ainda enfrentam desafios para lidar com a diversidade em sala. O CREI pode funcionar como centro de formação e apoio técnico-pedagógico, promovendo oficinas, seminários e acompanhamento direto às escolas.

Por conseguinte, a inclusão exige mudanças profundas nos métodos de ensino, na gestão das turmas e na articulação com as famílias e a comunidade. A diferenciação pedagógica, o uso de materiais adaptados e a criação de redes de apoio são estratégias que devem ser institucionalizadas. O CREI de Anchilo pode liderar esse processo, tornando-se um polo de inovação e referência para toda a região norte de Moçambique.

## Colaboração Intersetorial e Responsabilidade Compartilhada

A inclusão de crianças com NEE não é responsabilidade exclusiva do sector da educação. Como defendem Lopes, Francisco, Francisco e Dinis (2020), é necessário um esforço conjunto entre os sectores da saúde, assistência social, justiça, segurança e educação. A colaboração intersetorial é essencial para garantir diagnósticos precoces, intervenções eficazes e acompanhamento contínuo das crianças em situação de vulnerabilidade.

Segundo a UNESCO (1994), as universidades podem desempenhar um papel consultivo estratégico, contribuindo com investigação, formação de formadores e produção de materiais. Essa articulação entre academia e prática é fundamental para o fortalecimento dos CREI. A Universidade Católica de Moçambique, por exemplo, ao orientar pesquisas como esta, contribui para a valorização empírica do CREI de Anchilo e para a disseminação de boas práticas inclusivas.

Neste exercício, é igualmente importante envolver as próprias crianças com NEE e suas famílias, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas experiências consideradas. A inclusão só será plena quando for construída com base no diálogo, na escuta ativa e na co-responsabilidade. O CREI pode ser o espaço privilegiado para essa escuta, promovendo fóruns comunitários e encontros participativos que fortaleçam os laços entre escola e sociedade.

### Benefícios da Inclusão Escolar

De acordo com Henriques (2012, p. 18), os benefícios da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares são evidentes e abrangem todos os envolvidos no processo educativo, alunos com e sem deficiência, professores, famílias e a sociedade em geral. Para os alunos com NEE, a convivência com colegas sem deficiência oferece modelos comportamentais positivos, promove interações sociais saudáveis e estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional em ambientes integrados. Essa convivência favorece a aprendizagem em igualdade de condições, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Nas palavras de Henriques (2012, p. 19), os alunos sem deficiência também se beneficiam ao perceber que “todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites”. Essa convivência promove empatia, solidariedade e diminui a ansiedade frente aos fracassos escolares, criando um ambiente mais acolhedor e cooperativo. Ambos os grupos desenvolvem competências sociais essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, como o respeito mútuo, a assistência recíproca e a valorização da diversidade.

Para o autor Henriques (2012, p. 20), a inclusão escolar contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a equidade social. A escola torna-se um espaço de construção de amizades, reconhecimento das competências individuais e desenvolvimento de projetos colectivos. Essa realidade pode ser potencializada com a ampliação do CREI de Anchilo, que oferece suporte técnico e pedagógico às escolas regulares, promovendo práticas inclusivas eficazes

e sustentáveis. Quanto mais crianças forem integradas ao CREI, maior será o impacto positivo na comunidade escolar e no tecido social de Nampula.

## Desafios e Riscos da Inclusão Mal Planejada

Apesar dos benefícios, Henriques (2012, p. 21) reconhece que a inclusão não é uma medida isenta de desafios. A ausência de atendimento especializado pode expor a criança com NEE à incompreensão, ao isolamento e até à rejeição por parte dos colegas. Essa experiência negativa pode gerar baixa autoestima, vergonha e reforçar a segregação social. Por isso, é fundamental que a inclusão seja acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas e suporte emocional contínuo.

Outro risco apontado por Henriques (2012, p. 21) é a falta de formação dos docentes e de recursos materiais e humanos nas escolas regulares. A inclusão sem preparação pode transformar-se numa experiência traumática para todos os envolvidos. A negligência institucional, aliada à ausência de políticas de apoio, compromete a eficácia do processo inclusivo. Neste contexto, o CREI de Anchilo surge como uma solução estratégica, oferecendo formação, materiais adaptados e acompanhamento técnico às escolas da região.

De acordo com Sousa (1996 *apud* Henriques, 2012, p. 21), estudos sociométricos revelam que o grau de aceitação de alunos com deficiência nas turmas regulares é razoável, mas varia significativamente de caso para caso. Essa variabilidade reforça a necessidade de intervenções personalizadas e contínuas, que considerem o contexto social e escolar de cada criança. O CREI pode desempenhar um papel crucial nesse processo, promovendo diagnósticos precisos e estratégias de integração ajustadas às realidades locais, como as vividas nos bairros de Anchilo, Namicopo e Mutauanha.

## O CREI COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

De acordo com Levenfus (1997, p. 22), a orientação profissional refere-se à informação sobre profissões e mercado de trabalho, com foco em técnicas de aprendizagem, sem aprofundamento em aspectos intrapsíquicos. Já a orientação vocacional, segundo a mesma autora, envolve um processo mais amplo, que busca alinhar características pessoais, familiares e sociais com projectos de vida profissional. Essa distinção é essencial para compreender o papel do CREI de Anchilo, que atua não apenas como centro de apoio escolar, mas também como espaço de construção de identidade e autonomia para crianças com NEE.

Na concepção de Müller (1998, p. 19), a orientação vocacional é um processo evolutivo, no qual os orientandos refletem sobre suas dificuldades e buscam caminhos para superá-las. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos como Anchilo, onde muitos jovens enfrentam barreiras sociais e educacionais. O CREI, ao oferecer orientação vocacional em grupo, promove trocas

de experiências, identificação com possibilidades reais e maior aproveitamento das técnicas aplicadas. Trata-se de uma estratégia que fortalece a autoestima e prepara os alunos para escolhas conscientes e alinhadas com suas potencialidades.

A atuação do CREI de Anchilo transcende o apoio pedagógico convencional. Ao integrar práticas de orientação vocacional e profissional, o centro contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para a vida adulta e para o mercado de trabalho. Essa função é ainda mais relevante em Nampula, onde o acesso à informação e aos serviços especializados é limitado em bairros como Namicopo e Mutauanha. A ampliação do CREI e sua difusão nas comunidades pode gerar ganhos significativos para a inclusão social e profissional de crianças com NEE.

## Qualidade Educacional, Autonomia e Participação

A discussão sobre autonomia, conforme Martins (2001, p. 34), está vinculada à participação social e política, especialmente no contexto da descentralização do poder. Para Bobbio (2000, p. 41), a democracia exige que os cidadãos tenham alternativas reais e condições de escolha, o que só é possível com a garantia de direitos. O CREI de Anchilo, ao promover autonomia educacional e social para crianças com NEE, contribui diretamente para a construção de uma cidadania ativa e consciente, alinhada aos princípios democráticos.

A participação dos atores sociais nos processos de decisão institucional, como destaca Motta (1984, p. 28), é condicionada pelo contexto histórico e pelas estruturas de poder. Em ambientes autoritários, a expressão de opiniões e o engajamento colectivo são limitados. O CREI, ao funcionar como espaço de escuta e valorização das vozes dos alunos e suas famílias, rompe com essa lógica e promove uma cultura de participação. Essa dinâmica fortalece o vínculo entre escola e comunidade, essencial para o sucesso da inclusão educacional.

Por fim, a avaliação da qualidade em educação, como discutido por diversos autores, exige critérios claros e padrões de referência. Avaliar o impacto do CREI de Anchilo implica medir não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento social, emocional e vocacional dos alunos. Tal como um médico avalia a saúde com base em valores-padrão, a qualidade da educação inclusiva deve ser analisada com instrumentos científicos e éticos. O CREI, nesse sentido, representa um modelo de intervenção que pode ser replicado em outras regiões, contribuindo para a melhoria contínua do sistema educativo moçambicano.

## O Estado como Agente Regulador e Promotor da Inclusão

De acordo com Weber (2000, p. 19 *apud* Negreiros, 2011), o Estado é “o detentor legítimo do constrangimento físico”, sendo uma empresa política institucional que reivindica com sucesso o monopólio legítimo da força. Essa definição clássica, embora centrada na autoridade, permite compreender que o Estado possui legitimidade para intervir em prol da ordem social e da proteção dos direitos fundamentais. No contexto da inclusão educacional, essa legitimidade deve ser exercida para garantir que crianças com NEE tenham acesso a serviços especializados como os oferecidos pelo CREI de Anchilo, em Nampula.

Para os liberais, segundo Lefevre (1978, p. 10-18 *apud* Negreiros, 2011), o Estado é uma associação de indivíduos que vela pelos interesses gerais da população. Já os marxistas o veem como um instrumento de regulação social que tende a preservar o domínio de uma classe sobre outra (Negreiros, 2011). Ambas as correntes, embora divergentes, reconhecem que o Estado possui um papel central na mediação das desigualdades. Nesse sentido, a criação e expansão dos CREI representam uma ação concreta do Estado moçambicano para mitigar desigualdades educacionais e sociais, especialmente em comunidades vulneráveis como Anchilo, Namicopo e Mutauanha.

No entender de Madeira (2007), o Estado moderno possui funções econômicas e sociais que não devem ser vistas como dogmas, mas como respostas dinâmicas às falhas de mercado e às necessidades sociais. Entre essas funções, destacam-se a promoção da eficiência, regulação da concorrência, correção de externalidades, provisão de bens públicos, arrecadação de impostos, promoção da equidade e estímulo ao crescimento econômico. A educação inclusiva, como direito humano universal consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), insere-se diretamente na função de equidade, exigindo do Estado políticas públicas eficazes e sustentáveis.

## Educação como Bem Público e Direito Universal

A educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas ou culturais. A partir da década de 1990, a UNESCO passou a pautar com mais ênfase a agenda internacional da “Educação para Todos”, reforçando o compromisso dos Estados com a inclusão educacional. Em Moçambique, esse compromisso se materializa na criação dos CREI, como o de Anchilo, que atua como referência regional na promoção da equidade educacional para crianças com NEE. Segundo Madeira (2007, p. 45), os bens públicos são aqueles que o mercado não consegue prover adequadamente, como a educação, a saúde e a segurança. A inclusão escolar de crianças com NEE é um exemplo claro de bem público que exige intervenção estatal. Sem o apoio do Estado, essas crianças permaneceriam excluídas do sistema educativo. O CREI de Anchilo, ao oferecer serviços especializados, cumpre uma função essencial do Estado: garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas limitações.

A função de equidade, conforme Madeira (2007, p. 47), manifesta-se pela redução das desigualdades sociais consideradas inaceitáveis pelos cidadãos. Para isso, o Estado dispõe de instrumentos como subsídios, bolsas de estudo e políticas fiscais justas. A inclusão de crianças com NEE nas escolas regulares, com apoio dos CREI, é uma dessas medidas. Quanto mais o CREI de Anchilo for difundido e fortalecido, maior será a capacidade do Estado de cumprir sua função social e promover justiça educacional. A Assembleia da República deve, portanto, aprovar leis mais robustas e garantir a divulgação dos CREI nas comunidades, assegurando que nenhuma criança fique para trás.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo científico, que ora se encerra, abordamos o tema “Estratégias de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas públicas e privadas: Estudo de caso no CREI de Anchilo – Nampula” foi possível compreender que a inclusão escolar é um direito humano universal, cuja efetivação depende de políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas diferenciadas e da atuação de instituições especializadas como o CREI. A análise das contribuições riquíssimas apresentadas pelos diversos autores que ao longo deste estudo permitiu consolidar uma visão crítica e propositiva sobre os desafios e potencialidades da educação inclusiva em Moçambique.

Por via desse tema, foi possível compreender que o CREI de Anchilo representa uma resposta concreta e eficaz do Estado moçambicano às necessidades das crianças com NEE, oferecendo serviços que vão além do apoio pedagógico, como alimentação, alojamento, segurança e orientação vocacional. Percebe-se que ao fazer este estudo é como dar uma chama ao reconhecimento e à valorização institucional do CREI, que precisa ser amplamente divulgado nas comunidades, fortalecido por políticas públicas e replicado em outras regiões. A Assembleia da República deve assumir um papel mais ativo na aprovação de leis que consolidem a proteção e a inclusão dessa classe social vulnerável, garantindo que mais crianças tenham acesso a esse tipo de suporte.

Sendo que termina esta etapa, é importante destacar que o estudo sobre a inclusão educacional, dentro da sua imensidão, continua. A educação inclusiva não se encerra nas páginas deste estudo, mas se prolonga nas salas de aula, nas decisões políticas, nas práticas docentes e nas ações comunitárias. O CREI de Anchilo, enquanto centro de referência, deve ser reconhecido como um modelo a ser expandido e fortalecido, pois quanto mais crianças desfavorecidas forem acolhidas, maior será o impacto positivo na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

Este estudo constitui um ponto de partida para novas descobertas, novas reflexões e novas ações em prol da vida, da ciência e da dignidade humana. Que os professores, gestores, legisladores e comunidades possam encontrar neste trabalho inspiração para transformar a realidade educacional de Moçambique, promovendo a inclusão como princípio e prática. E que o CREI de Anchilo seja cada vez mais conhecido, valorizado e multiplicado, para que nenhuma criança com NEE fique à margem do direito à educação e ao desenvolvimento integral.

## REFERÊNCIAS

- Bairrão, J. (2021). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Edições Universidade do Porto.
- Bobbio, N. (2000). *Teoria geral da política: A filosofia política e as lições dos clássicos*. Campus.

- Cardoso, A. (2011). *Educação inclusiva: Da teoria à prática*. Edições Asa.
- Collicott, J. (1999). *Inclusive education and classroom dynamics*. In A. Cardoso, *Educação inclusiva: Da teoria à prática* (p. 22). Edições Asa.
- Henriques, A. (2012). *Educação especial e inclusão: Desafios e possibilidades*. Almedina.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Censo populacional 2007*. INE.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Censo populacional 2017*. INE.
- Lefevre, A. (1978). *O Estado e a sociedade moderna*. In J. Negreiros, *Fundamentos da ciência política* (pp. 10–18). Editorial Presença.
- Levenfus, R. (1997). *Orientação vocacional: Teoria e prática*. Summus.
- Madeira, M. (2007). *Economia pública: Teoria e prática das funções do Estado*. Escolar Editora.
- Martins, C. B. (2001). *Autonomia e participação: A construção democrática nas organizações*. Cortez.
- MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2012). *Relatório de inclusão educativa*. MINEDH-DEE.
- MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2019). Dados estatísticos sobre NEE. MINEDH-DIPLAC.
- Motta, F. C. P. (1984). *Teoria das organizações: Uma abordagem sociológica*. Pioneira.
- Mombassa, A. Z. B., & Borges, E. M. (2024). Gestão da educação a distância em Moçambique: Aperfeiçoando as unidades acadêmicas a partir do perfil do estudante. *Pesquisa e Debate em Educação*, 14, 1–15. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2024.v14.45357>
- Müller, A. (1998). *Orientação vocacional: Processo e desenvolvimento*. Artmed.
- Negreiros, J. (2011). *Fundamentos da ciência política*. Editorial Presença.
- Sousa, M. (1996). Integração escolar e aceitação social. In A. Henriques, *Educação especial e inclusão* (p. 21). Almedina.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e quadro de acção sobre necessidades educativas especiais. UNESCO.
- República de Moçambique. (2020). *Boletim da República I Série, n.º 131, de 20 de Julho de 2020*. Imprensa Nacional.