



Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas

Amisse Alberto

Docente na Universidade Rovuma, Faculdade de Educação e Psicologia, Moçambique. Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, câmpus de Marília-SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/Unesp/CNPq).

E-mail: amisse.alberto@gmail.com

RESUMO

No presente texto faz-se uma reflexão em torno das práticas do cotidiano e sua relação com a política educacional inclusiva. Por meio da revisão de literatura e da pesquisa documental foram analisadas a constituição das comunidades moçambicanas e suas práticas educacionais da vida cotidiana com destaque para a solidariedade e a primazia pelos interesses da coletividade. Dessa análise constatou-se que a especificidade e o significado das práticas cotidianas influenciam nas dinâmicas da política educacional inclusiva e, por conta disso, a presença de alunos com deficiências no sistema educacional se caracteriza como incipiente, fato que permitiu concluir que a política educacional inclusiva encontra-se como perdedora no contexto da reflexividade com as práticas da vida cotidiana.

Palavras-chave: Deficiência. Cotidiano. Política. Inclusão. Educação.

Reflexivity of everyday practices in educational inclusion policies: a look at Mozambican communities

ABSTRACT

In this text, a reflection is made about everyday practices and their relationship with inclusive educational policy. Through literature review and documentary research, the constitution of Mozambican communities and their daily educational practices were analyzed, with an emphasis on solidarity and primacy for the interests of the community. From this analysis, it was found that the specificity and the meaning of everyday practices influence the dynamics of inclusive educational policy and, therefore, the

presence of students with disabilities in the educational system is characterized as incipient, a fact that allowed us to conclude that this policy inclusive education is lost in the context of reflexivity with the practices of everyday life.

Keywords: Disability. Quotidian. Politics. Inclusion. Education.

Introdução

Nenhum homem nasce fora de uma determinada cotidianidade. Neste sentido, quando se pretende estudar qualquer temática educacional, com particular destaque para a política de inclusão educacional, a dimensão relativa às práticas do cotidiano é decisiva, não só porque estas representam a forma mais imediata de ação e resolução dos problemas, mas também porque em nenhuma esfera ou campo da atividade humana se faz uma distinção nítida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano.

Assim, neste texto, procura-se refletir sobre as práticas do cotidiano nas comunidades moçambicanas e analisar-se o seu eco ou a sua reflexividade na política educacional inclusiva moçambicana. A estratégia metodológica definida combina a revisão de literatura (através da leitura de diversos contributos teóricos sobre o cotidiano, mas com particular destaque aos de Agnes Heller) e a análise documental (feita por meio da consulta de estatísticas de alunos com deficiências em documentos oficiais do Ministério da Educação moçambicana).

Como se argumentará, a cotidianidade, enquanto vida que todos vivem sem exceção, é carregada de ideologias que orientam a vida social em diferentes sociedades e, simultaneamente, determinante para compreensão das especificidades da ação dos homens em diferentes campos de atividade, incluindo o das políticas de inclusão educacional.

A vida cotidiana nas sociedades africanas, com particular destaque para a moçambicana, faz-se como resultado do cruzamento histórico-cultural que se institui a partir das relações comerciais (com os árabes) e do colonialismo (com europeus). Em última instância, essas relações configuraram um modo de produção e, conseqüentemente, relações sociais específicas e diferentes das relações que existiam na era anterior à presença asiática e europeia. Por essa razão, nesta abordagem, primeiramente, faz-se uma breve referência a

aspectos que permitiram a constituição da vida cotidiana das comunidades africanas para depois dedicar-se a atenção a aspectos referentes às comunidades moçambicanas destacando-se as principais práticas da vida cotidiana e a sua relação com a política de inclusão educacional.

As práticas do cotidiano e as opções da educação da criança com deficiência

As práticas do cotidiano fazem parte do conjunto das relações sociais estabelecidas num determinado espaço e tempo e regidas por um modo de produção vigente. Neste contexto, como refere Heller (2008), a cotidianidade é concebida como a forma de vida dada pelas relações produção. Neste sentido, nenhum homem nasce fora de uma determinada cotidianidade.

No caso das comunidades moçambicanas e africanas no geral, ao longo da sua história, verifica-se que as práticas do cotidiano que envolvem a educação foram feitas de gerações em gerações por meio da oralidade que consistia em formas literárias orais nomeadamente: “fórmulas rituais (orações, invocações, juramentos, bênçãos); histórias etiológicas (explicações populares do porquê das coisas); contos populares, narrações históricas entre outras formas de educação” (ALTUNA, 1993, p. 37).

A educação, enquanto bem cultural e uma das práticas do cotidiano que se transmite de geração em geração através da leitura e da escrita, implantou-se no país em consequência da promiscuidade histórica e cultural decorrentes do comércio e da colonização que tiveram lugar no continente africano e, particularmente, em Moçambique, a partir do século XV. No entanto, em parte, como legado das práticas educacionais do cotidiano baseadas na oralidade, uma característica da vida social, consiste em apresentar uma relativa descontinuidade entre a escola (como lugar onde se faz ou se materializa a política educacional) e o sistema de convívio social no qual as crianças vivem no cotidiano (LACASA, 2004).

Neste contexto, importa referir que a relação que se estabelece entre a escola e a comunidade tem particularidades específicas quando envolve crianças com deficiência.

A deficiência constitui um elemento importante para a definição do rumo da criança no contexto sociocultural e educacional. A concepção que se tem da deficiência é, em última análise, determinante para a forma de como será a relação escola-comunidade da criança com deficiência.

Fazendo uma breve análise teórica que envolve a noção de deficiência, percebemos, como apontam Coll et al. (2008), que o conceito de deficiência, enquanto objeto de reflexão acadêmica, da primeira metade do século XX à atualidade, evoluiu e gerou entendimentos alternativos.

Primeiramente, a deficiência entendida como “diminuição ou *handicap* incluía as características de inatismo e de estabilidade de tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil” (COLL et al., 2008, p. 15).

Com o passar do tempo, ao longo do século XX, os movimentos de exercício de direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades constituíram a gênese das recentes concepções que enfatizam “uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente a resposta que a escola proporciona” (COLL et al. 2008, p. 17).

Tomando em consideração a perspectiva conceitual da deficiência apresentada por Coll et al. (2008), podemos admitir que o entendimento contemporâneo da deficiência no contexto educacional se estabelece em função da relação entre o estado do aluno e a resposta educacional, ou seja, faz sentido falar da deficiência na escola depois da avaliação da capacidade institucional de resposta às necessidades dos alunos, nomeadamente o modelo de atendimento, a formação de professores e outros agentes educativos, a legislação educacional, entre outros aspectos.

Ainda no contexto deste raciocínio, podemos admitir que a escola, enquanto espaço de expressão da diversidade, constitui o ponto de confluência de diferentes tipos de alunos e, conseqüentemente, exige diferentes formas e recursos para o atendimento a esses alunos. No que se refere a alunos com deficiência, a análise que Correia (2010) faz sobre a inclusão educacional, nos

leva entender o contexto escolar como sendo constituído por dois grupos de alunos, designadamente, alunos com necessidades educacionais especiais ligeiras (NEEL) e alunos com necessidades especiais significativas (NEES).

Fazem parte do primeiro grupo aqueles alunos “que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e emocional” (CORREIA, 2010, p. 76).

O segundo grupo abrange alunos cuja

[...] adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou emocional, e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices culturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento de informação) físico, emocional e qualquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo (CORREIA, 2010, p. 78).

Neste contexto, por um lado, atendendo a existências desses grupos de alunos nas escolas, Correia (2014) chama a atenção para o entendimento do sentido correto da inclusão educacional afirmando que

[...] o conceito de inclusão não pode, nem deve, arredar-se muito do objetivo que lhe deu origem, o *atendimento educacional* a alunos com NEES, efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão (CORREIA, 2014, p. 14-15).

Por outro lado, o autor deixa claro que inclusão não pode ser considerada como um ‘conceito “salva-vidas” que parece ter encontrado uma “fórmula milagrosa” para responder às necessidades destes alunos’ e sua inserção “[...] nas classes regulares sem restrições, apontando o dedo àqueles que não pensam como eles” (CORREIA, 2014, p. 12).

Com este esclarecimento, ficamos com a impressão de que devido à existência de alunos com NEEL e NEES nas escolas, a inclusão, enquanto “inserção escolar de forma radical, completa e sistemática [...]” em que “[...] todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aulas do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16), não é absoluta, é necessário considerar outras modalidades de atendimento educacional.

Nas comunidades moçambicanas, a existência de uma deficiência, contrariamente ao que geralmente acontece em outros contextos onde “a educação das crianças com deficiências ficou nas mãos de especialistas – os professores, o psicólogo – relegando à família um papel supostamente secundário” (PANIAGUA, 2004, p. 330), os pais têm um papel determinante: terão de decidir a vida social e educacional da criança envolvendo opções que possam orientar a sua vida social presente e futura.

No que diz respeito às opções educacionais, geralmente os pais se deparam com três potenciais contextos de aprendizagem, nomeadamente, o da escola regular, o da escola especial e o doméstico ou familiar. Cada uma dessas opções apresenta suas especificidades e potenciais vantagens e desvantagens para a vida estudantil da criança com deficiência. Como observa Paniagua (2004, p. 342),

[...] quando a criança vai ser integrada em uma escola regular, o que costuma preocupar é se ela terá atenção especializada e suficiente ou se vai 'perder' nesse grupo; se a criança não será discriminada por seus colegas ou mesmo por alguns adultos; e sobretudo, se vai se sentir inferior comparando-se com ou outros.

A relativa “desconfiança” da escola regular no ensino do aluno com deficiência não deriva apenas do campo emocional ou interpessoal das crianças com deficiência e suas famílias. A resposta educacional da escola a esse grupo de alunos mostra-se geralmente insuficiente à sua satisfação e realização. Geralmente, nas escolas regulares moçambicanas, encontramos alunos com deficiência nas classes iniciais e, à medida que o nível educacional aumenta eles são cada vez mais escassos ou inexistentes, o que nos permite afirmar que a escola regular não proporciona educação básica a que as

crianças têm direito, muito menos o ensino médio ou superior. No entanto, se a opção de ensino da criança for a escola especial “os pais costumam temer que se trate de um meio pouco estimulante [...] e que a criança seja privada de contatos mais normalizados” (PANIAGUA, 2004, p. 342).

Para além das questões emocionais dos alunos com deficiência e seus familiares, no contexto moçambicano, a educação especial tem sido uma modalidade educacional fora do alcance desse grupo de alunos, entre outros aspectos, pela sua cobertura. Como fizemos menção nas parágrafos anteriores, no território nacional existem apenas três estabelecimentos regionais de ensino com características de educação especial na perspectiva inclusiva, denominados *Centros de Recursos de Educação Inclusiva*, equipados com recursos educacionais multifuncionais e técnicos qualificados para atender alunos com diversos tipos de deficiência.

Não obstante as suas especificidades e seu mérito na resposta educacional a alunos com deficiência, as opções referidas anteriormente, muitas vezes “não correspondem ao que [os pais ou familiares desses alunos] viveram em sua própria história escolar, e eles não conseguem imaginar como é a vida em uma escola especial ou como se adapta o currículo em uma escola regular” (PANIAGUA, 2004, p. 342). Neste contexto, os pais de crianças com deficiência não se reveem nem com escola regular, nem com a escola especial. Acham “difícil encontrar pessoas que possam atender adequadamente a criança [e] se verão obrigados a estender seus cuidados para com os filhos muito além da infância, convivendo com os filhos adultos que ainda necessitam deles” (PANIAGUA, 2004, p. 331).

A opção familiar de cuidar e educar as crianças com deficiência no contexto doméstico e nas suas comunidades, não obstante o fato de limitar os direitos dessas crianças à educação escolar, corresponde a um contexto de aprendizagem baseado na estrutura do cotidiano dessas comunidades. Heller (2008) considera que uma das características da vida cotidiana consiste no fato de se reger pelo imediatismo e pelo pragmatismo, com o propósito a um fim com o esforço mínimo em que “na maioria das vezes [...] o homem costuma orientar-se num complexo social dado através das normas, dos estereótipos [...] de sua integração primária” (HELLER, 2008, p. 66).

No caso da pessoa com deficiência, a identidade social que lhe é atribuída, “representa o papel que o público estabeleceu ao longo da história como sujeito doente, possui pouca inteligência, não responde por seus atos, incapacitado colocando em situação de desvantagem em muitos contextos incluindo o educacional” (SADE; CHACON, 2008, p. 103). Essa situação agrava-se quando a deficiência é profunda de tal modo que o aluno com deficiência “precisa uma sala mais adequada às suas necessidades, professores competentes para o seu ensino e acesso ao espaço físico, tecnológico, humano e outros” (OLIVEIRA; PROFETA, 2008, p. 87).

Em outras palavras, pelo entendimento primário das comunidades sobre a deficiência, as crianças nessa condição vivem em meio protetor ou superprotetor das suas famílias ou comunidades. Assim, é importante ressaltar que, embora, de forma geral, as interpretações imediatistas e pragmáticas características da vida cotidiana tendem a expressar um valor axiológico desvantajoso ou negativo sobre a deficiência, mais do que isso, devemos considerar que essas concepções e práticas da vida cotidiana representam uma forma específica de se lidar com deficiência diferente a da política educacional representada pela escola regular e especial.

Opção metodológica do estudo

Em qualquer estudo, as opções metodológicas a adotar têm uma relação estreita com os objetivos que se pretendem alcançar. O presente estudo não fugiu à regra, tendo como objetivo analisar a influência das práticas cotidianas na política educacional inclusiva no contexto moçambicano. Elegemos a pesquisa documental como técnica de pesquisa. Esta técnica permitiu o levantamento das estatísticas dos alunos com deficiências que frequentaram a escola regular no período compreendido entre 2015 e 2017.

A análise das estatísticas dos alunos com deficiências no contexto da política educacional foi necessária para poder analisar o espaço e o comportamento, em termos de participação, desses alunos no quadro da inclusão educacional, bem como as possíveis influências das práticas da cotidianidade na vida educacional do aluno com deficiências.

Outro procedimento metodológico não menos importante adotado é a revisão de literatura que permitiu, em linhas gerais, traçar o perfil das manifestações das práticas da vida cotidiana específica das comunidades moçambicanas. Com este procedimento procuramos entender como as diferentes práticas cotidianas de caráter educacional refletem no âmbito geral da política educacional inclusiva moçambicana.

Comunidades moçambicanas: as práticas educacionais da vida cotidiano e a inclusão escolar

Do ponto de vista sociocultural é possível distinguir no território moçambicano a existência de duas áreas com práticas e hábitos culturais diferentes, nomeadamente: a área cultural de linhagem matrilinear; e a área cultural de linhagem patrilinear. A separação geográfica dessas áreas é feita por referência ao Rio Save¹.

Entre as características mais importantes que diferenciam uma linhagem da outra é a concepção que cada região tem sobre a consanguinidade. No sistema matrilinear a descendência passa através das mulheres, o filho pertence à linhagem da mãe, o pai biológico não tem grande influência social nos filhos, pertencendo ao tio materno a autoridade que se impõe aos filhos da irmã (seus sobrinhos) e a ele cabe-lhe a responsabilidade de orientá-los nas questões sociais, religiosas, culturais entre outras (ALTUNA, 1993, p. 108).

Opostamente, no sistema de linhagem patrilinear “o filho pertence à família do pai. O sistema reagrupa os descendentes, por via masculina, de um antepassado varão conhecido ou mítico” (ALTUNA, 1993, p. 106).

De acordo com Altuna (1993, p. 106), enquanto no sistema matrilinear a mulher tem primazia no contexto da transmissão da dignidade social, no estatuto social da linhagem patrilinear ela não tem a mesma sorte, a autoridade repousa sobre o homem mais velho da linhagem, é ele que é responsável pelas funções sociais e todas elas são herdadas por linhagem paterna.

A propósito dessas características que representam a tradição cultural, Mangrassé (2004, p. 88) refere que a heterogeneidade cultural do povo moçambicano se reflete na educação. Segundo afirma, cada um dos eixos

culturais sustenta o seu modo de cultura e, com base nele constrói-se e interpreta-se o mundo, influenciando dessa forma os modos da aprendizagem, de agir e de ser de cada grupo étnico.

Nesse sentido, analisando as dinâmicas sociais e as relações interpessoais de cada um dos territórios culturais moçambicano, Mangrassé (2004, p. 93) admite que “se matrilinear, a educação é mais pacifista, mais persuasiva e, frequentemente, acompanhada de tabus e mitos; se patrilinear, a educação é mais determinista, isto é, acompanhada de ordens menos negociadas”. O posicionamento de Mangrassé (2004) deve estar relacionado com o pressuposto de a mulher ser mais cautelosa e cuidadosa em termos educativos e de organização social diferentemente dos homens que, aparentemente, se apresentam com posturas relativamente “ditatoriais”.

Não obstante o fato de, do ponto de vista sociocultural, haver diferenças nas estruturas das comunidades moçambicanas, na vida cotidiana dessas comunidades existem práticas de carácter educacional que se consideram comuns.

No conjunto das diversas práticas de carácter educativo que caracterizam a vida cotidiana das comunidades moçambicanas, Golias (1993) realça algumas como o caso

[...] da predominância dos interesses da colectividade sobre o indivíduo, da solidariedade, da hierarquia das idades, do espírito de ajuda mútua, e do trabalho colectivo, da ligação íntima da educação com as realidades da vida, do carácter polivalente e do ensino e ainda do pragmatismo dos seus métodos (GOLIAS, 1993, p. 17).

Ainda que essas práticas não estejam diretamente ligadas às pessoas com deficiências, a sua atuação na vida cotidiana é abrangente a todos os membros da comunidade e elas representam uma forma ideológica que regula as relações ou o modo de vida das comunidades.

Neste contexto, os mecanismos de atuação dessas práticas têm explicação na teoria sobre o cotidiano. No caso das práticas educacionais que enfatizam interesses da coletividade em detrimento dos do indivíduo, Heller (2008) apresenta os pressupostos que estão por detrás dessa prática da vida

cotidiana ao afirmar que “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 2008, p. 34), enquanto ser particular as suas práticas são localizáveis, concretas no contexto da cotidianidade e são expressas no

[...] indivíduo sob a forma de necessidades do *Eu* [...] mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) - bem como frequentemente várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós” (HELLER, 2008, p. 36).

E, enquanto ser genérico a sua atividade ou a sua prática é dissolvida no conjunto das esperas da atividade humana em que não é possível ele, individualmente, exercer alguma influência de tal modo que consiga alterar significativamente as práticas dessa esfera de atividade humana.

A prática da valorização dos interesses da coletividade em detrimento dos individuais também se observa no contexto da inclusão ou nas relações interpessoais da vida cotidiana que envolvem pessoas com deficiências. Desde cedo as crianças são ensinadas diferentes formas de práticas com diferentes pessoas, incluindo as pessoas com deficiências. Um dos ensinamentos mais frequentes nas comunidades consiste em incutir nas crianças a mentalidade de não zombar as pessoas com deficiências porque foi “Deus quem os levou ao estado de deficiência”, se as crianças, ou mesmo adultos, os zombam “Deus pode os colocar na mesma situação ou em uma muito mais grave”.

O apelo ao respeito às pessoas com deficiências não se faz para um determinado tipo de deficiência ou a um indivíduo singular com deficiência, mas a todos que estão nessa condição e a coletividade repudia o comportamento individual de qualquer membro da comunidade que não acatar essa prática.

O ensinamento dessa e de outras práticas da cotidianidade é feito, não apenas nas relações interpessoais entre os membros da comunidade, mas também por meio de histórias, mitos e canções que fazem parte do convívio social na vida cotidiana das comunidades. Esses meios constituem os principais mecanismos de

[...] assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social [que] começa sempre “por grupos” (em

nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores (HELLER, 2008, p. 34).

Neste contexto, o respeito pelas pessoas com deficiências, enquanto interesse da coletividade, da comunidade e não do indivíduo, constitui uma prática da cotidianidade que a criança aprende no grupo e nas relações da vida cotidiana da comunidade, porém, essa aprendizagem só ganha valor quando o indivíduo assimila e utiliza de forma autônoma em situações em que se lida com pessoas com deficiências fora do contexto do seu grupo ou comunidade restrita.

Outro elemento da cotidianidade que representa o conjunto das práticas de caráter educacional na vida cotidiana das comunidades é a solidariedade. Segundo Golias (1993) a solidariedade africana é um valor altamente humano e consiste essencialmente no “cumprimento dos deveres recíprocos entre os membros [...] dá direito a alimentação e a um alojamento, a uma ajuda financeira desinteressada ou a uma protecção espontânea etc.” (GOLIAS, 1993, p. 18).

Uma das características da vida cotidiana é o fato desta estar “carregada de alternativas de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral, mas também podem estar moralmente motivadas” (HELLER, 2008, p. 39). No caso das comunidades africanas, a solidariedade parece constituir, fundamentalmente, uma alternativa de escolha moralmente motivada na medida em que, como refere Golias (1993), ela chega a transformar-se em uma obrigação, quando

[...] um africano, por fidelidade à fraternidade tradicional, é obrigado a sustentar, com as suas magras economias, os irmãos, tios, sobrinhos, primos etc. [ou] para aquele que trabalha duro para ganhar a sua vida e em parasitismo social para outros membros preguiçosos da família (GOLIAS, 1993, p. 18).

Como fizemos menção, das principais opções para a educação de pessoas com deficiências – escola regular, escola especial e educação no

contexto doméstico – a primeira opção muitas vezes tem sido a de ensinar a criança com deficiências no contexto familiar onde tem apoio, para além dos pais, dos membros da comunidade. O conjunto das práticas da cotidianidade, como é caso da solidariedade, têm sido consideradas as melhores opções para o bem dessas crianças do que as que os levariam ao desenvolvimento das suas potencialidades.

Como refere Heller (2008), o imediatismo, o pragmatismo, a espontaneidade são algumas das dimensões da cotidianidade. É no contexto dessas dimensões que as comunidades procuram resolver os problemas das crianças com deficiências conformando-se com limitações. Podemos afirmar que a comunidade “costuma orientar-se num complexo social dado através das normas, dos estereótipos de sua integração primária [...] a assimilação dessas normas lhes garante o êxito” (HELLER, 2008, p. 66).

Quando se trata de pessoas com deficiência, a questão de solidariedade representa uma dessas normas que garante o conformismo social de que a pessoa com deficiência viverá sua vida plena na cotidianidade. Porém, em certo sentido, essa prática reforça as perspectivas assistencialistas para as pessoas com deficiências consolidando, por um lado, a “imagem do deficiente como aquele indivíduo do qual se tem pena e que tem de viver da caridade dos outros” (SILVA, 2007, p. 81).

Por outro lado a questão de solidariedade excessiva para com as pessoas com deficiências, de forma não consciente, reforça “a sub-participação das pessoas com deficiência em muitos dos aspectos da vida social [...]”, o que “[...] tem conduzido a situações de exclusão e de discriminação, em especial o direito à igualdade de participação e de tratamento” (SILVA, 2007, p. 79), na medida em que maior parte das práticas da vida cotidiana atuam na perspectiva incapacitante que acentua mais os limites do que as capacidades das pessoas com deficiências. Neste sentido, podemos afirmar que as práticas da vida cotidiana, no seu conjunto, têm influências nos indicadores da política de inclusão educacional, conforme afirma Silva (2007, p. 80):

[...] assistimos com frequência a mensagens oficiais cheias de pressupostos filosóficos, discursos assentes, na maioria das vezes, em princípios humanitários, mas que muitas vezes não

tem eco na vida das pessoas, essencialmente nas mais vulneráveis e expostas a situações de risco.

As análises de diversas plataformas, especificamente dedicadas à inclusão escolar (Organizações Não Governamentais, políticas nacionais e internacionais), têm vindo a sublinhar, de diversas formas, que se continua a verificar uma participação diminuta das pessoas com deficiências em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação. O Quadro 1 reforça essa constatação. Nele é possível verificar as tendências em termos de participação das crianças com deficiências nas diferentes escolas da Província de Nampula (Norte de Moçambique), entre os anos de 2015 e 2017.

Quadro 1 – Alunos com deficiências diversas na escola regular –
Província de Nampula

| Ano | Ensino Primário | Ensino Secundário | Total |
|--------------|-----------------|-------------------|-------|
| 2015 | 3074 | 1052 | 4126 |
| 2016 | 3814 | 1517 | 5331 |
| 2017 | 14315 | 2322 | 16637 |
| Total | 21203 | 4891 | 26094 |

Fonte: Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2013).

Tomando como referência o nível de ensino, verificamos que no período em análise, a participação das crianças com deficiências em diversas escolas da província decresce com o aumento do nível de escolaridade, ou seja, há uma redução significativa de alunos com deficiências que termina o ensino primário.

Esta situação nos leva a aludir que, de certa forma, as crianças ao atingir certa maturidade, no que se refere ao domínio dos elementos da cotidianidade, se conformam com a sua condição. Como explica Heller (2008), a vida cotidiana rege-se pela norma do mínimo esforço, “promove uma integração sem conflitos com os interesses da nossa integração social; pode “poupar” pensamento individual e decisão individual inclusive em campos nos

quais essa individualidade é não apenas possível, mas necessária com que se chega a apresentar como correto algo que de nenhum modo é verdadeiro” (HELLER, 2008, p. 67).

Em outras palavras, podemos afirmar que o ensino primário, muitas vezes incompleto, constitui o nível de ensino ou de qualificação da maior parte das crianças com deficiências nas comunidades moçambicanas e as habilidades, até aí adquiridas, são consideradas suficientes para uma vida plena na cotidianidade.

Com esse raciocínio percebe-se que, no contexto da reflexividade ou relação entre as práticas do cotidiano e a política de educação inclusiva, esta última constitui a instância perdedora em termos de influências sobre a vida social das pessoas com deficiências.

Considerações finais

Ao longo do texto, diversas práticas da vida cotidiana das comunidades moçambicanas foram analisadas em articulação com os pressupostos da inclusão educacional. Dessa análise, constatou-se, entre outros aspectos, a existência de uma heterogeneidade sociocultural das comunidades moçambicanas em que é possível encontrar dois segmentos ou perspectivas ideológicas, nomeadamente, uma de linhagem matrilinear, outra de linhagem patrilinear, que se concentram tendencialmente nas regiões norte e sul do país respectivamente.

Como sublinharam alguns autores, a existência dessas perspectivas ideológicas influencia as práticas da vida cotidiana relacionadas à educação e a relações sociais nas respectivas comunidades.

No entanto, especialmente, foi tendo como referência a solidariedade, a predominância dos interesses da coletividade em detrimento dos individuais, enquanto algumas práticas da vida cotidiana geralmente comuns a todas as comunidades, que se procurou analisar a reflexividade de tais práticas no contexto da política educacional inclusiva.

Os dados sobre alunos com deficiência que participaram da política de inclusão educacional por meio da escola regular revelaram que quanto maior

for o nível de escolaridade menor tem sido a presença de alunos com deficiências nas escolas comuns.

Tomando como referência as especificidades e significados das diversas práticas da vida cotidiana das comunidades conclui-se que essas práticas influenciam significativamente nas dinâmicas da política educacional inclusiva, fazendo com que esta seja a instância perdedora no contexto da reflexividade com elas.

Referências

ALTUNA, P. R. R. A. *Cultura tradicional Banto*. Luanda: Edição do Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

CORREIA, L. M. Educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. In: MARTINS, A. P. L.; TAVARES, F. A. C. (Org.). *Desafiando os caminhos da educação inclusiva em Cabo Verde: atas do 1º congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva*. Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde e Universidade do Minho, CIEd, 2014. p. 11-29. Disponível em: https://www.unicv.edu.cv/images/CEICV_ATAS_FINAL1.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um guia para educadores e professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora, 2010.

GOLIAS, M. *Sistemas de educação em Moçambique: passado e presente*. Maputo: Escolar, 1993.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, C. et al. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. p 94-106.

MANGRASSE, L. *A ideologização do processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Província de Nampula, Moçambique, no período de 1975 a 2003: tensão entre fatores políticos e culturais*. 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MOÇAMBIQUE. *Alunos com deficiências diversas na escola regular –* Província de Nampula. Moçambique: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade, [2013]. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DPEC/DPECT/Pages/DDP.aspx>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, F. I. W.; PROFETA, M. S. Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial.* Marília: Cultura Acadêmica e Fundepe, 2008. p. 79-91.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In: COLL, C. et al. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. p 330-346.

SADE, R. M. S.; CHACON, M. C. M. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. *In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial.* Marília: Cultura Acadêmica e Fundepe, 2008. p. 93-110.

SILVA, L. A deficiência como expressão da diversidade: contributos da pedagogia social. *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa, n. 3, p. 75-90, 2009.

Notas de fim de página

¹ O Rio Save tem comprimento total de 735 km e divide Moçambique, geograficamente, em duas regiões, política e administrativa, ao norte e ao sul.