



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE NARRAM OS PROFESSORES DE
MOÇAMBIQUE?**

Ofélia José Mula

Brasília, julho/ 2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP**

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Ofélia José Mula

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE NARRAM OS PROFESSORES DE
MOÇAMBIQUE?**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar, área de concentração
Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, Julho/ 2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – IP

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Daniele Nunes Henrique Silva (PGPDE/UNB)

Prof(a). Dr(a) Monica Kassar (PPEEES/UFMS)

Prof(a). Dr(a). Patricia Pederiva (membro interno, FE/UNB)

Prof(a). Dr(a). Fabiana Luzia Mendonça (suplente, SEE-DF)

Brasília, Julho/2025

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai Jose Pedro Mula (em memória), que cedo partiu no meio desta jornada e não teve a chance de hoje comemorar com gratidão a realização desta etapa da minha vida que tanto apoiou. Pela motivação constante que sempre me deu em meio a tantos obstáculos da vida. Vovô Mula, sua força continuará sempre presente em mim, e com orgulho transmito às pessoas próximas energias positivas dos aprendizados do senhor. Tenho orgulho de ser sua filha. Para sempre vovô Mula.

Agradecimentos

A presente pesquisa foi realizada com apoio do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB-Mob Nº 001/2023), em cooperação com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Agradeço a estas agências pela bolsa de estudos vinculada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE, na Universidade de Brasília, que constituiu o suporte importante para chegar a este estágio.

A Deus, pela vida e saúde, pela força e proteção durante este percurso longe da minha família em Moçambique. O meu agradecimento especial à Profª. Drª. Daniele Nunes Henrique Silva, que me acompanhou nas diferentes etapas deste trabalho, pela orientação, pela paciência, pelas palavras de incentivo e também pelas exigências, próprias do contexto acadêmico. Igualmente agradeço à Profª. Drª Marina Teixeira Mendes de Souza Costa, pela sua importante colaboração na realização desta pesquisa, pela sua incrível participação, repleta de tanta paciência, força e motivação ao longo da pesquisa. Pelo carinho especial que sempre teve comigo; contigo ganhei uma mãe e amiga que sempre se preocupava com o meu bem-estar. Ao meu primo do coração, Matheus Macena, pelo carinho e atenção especial, mais do que um colega sempre foi como um irmão. Minha gratidão, primo!

Ao GEPHISC (Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural), pelos debates teóricos que me aproximaram da Epistemologia do Materialismo Histórico Dialético e colaboraram, de modo precioso, na minha formação acadêmica e pela prontidão em me auxiliar na pesquisa. No grupo, a diversidade dos temas de debate, sem dúvida, deu-me uma nova visão sobre meu campo profissional, transformando meu olhar sobre o trabalho e a pesquisa, abrindo portas para novas perspectivas profissionais.

À minha família, em especial aos meus filhos Welton Langa e Franciele Langa, que constituem a minha fonte de felicidade e de inspiração nas minhas batalhas e conquistas, pela incrível força e paciência, por suportar sempre com um sorriso e muita motivação a ausência da mãe; uma experiência dolorosa. Meu orgulho e admiração especial a vocês (bebe e mano). Aos meus pais José Pedro Mula (em memória) e Maria de Fátima Jaime Cossa; aos meus padrinhos Joaquim Chavane e Fatima Chavane que, nos diferentes momentos da minha vida, sempre acreditaram nas minhas capacidades, pelos seus incentivos e confiança. Aos meus irmãos pelo carinho e pelos incentivos dados para além da saudade.

Agradeço ao Virgílio Bento Langa, pela paciência e compreensão da razão da minha ausência durante este período com a prontidão em cuidar dos nossos filhos. A Dulce, minha amiga da infância para a vida, pelo apoio incondicional, que sempre me disponibilizou; mais que uma amiga, uma irmã, que sempre esteve de prontidão. Também expresso os meus agradecimentos aos meus amigos e companheiros: Jessica, Nilza, Momade, Estêvão, Benôite, Maria Joana, Mayke, Félix, Cezinai, Thalita e Sandrilene pela convivência que tivemos durante a minha estadia em Brasília e pelo conforto e o carinho especial, força e motivação nesta caminhada.

E, de forma muitíssimo especial, agradeço aos meus colegas (docentes) que se disponibilizam para participar no processo investigativo desta pesquisa, pela simpatia em nos acolher em suas residências e fornecimento de informações que foram indispensáveis para a realização desta pesquisa.

Resumo

Esta dissertação analisa a trajetória da educação em Moçambique, com ênfase na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico, tendo como fio condutor de investigação a análise das narrativas docentes sobre a educação inclusiva, seus desafios, avanços e contradições. Para tanto, a pesquisa parte de um estudo histórico que abrange três períodos fundamentais – pré-colonial, colonial e pós-independência – evidenciando como cada fase impactou a constituição do sistema educacional moçambicano. A partir dessa perspectiva histórica, destacam-se também as transformações nos sistemas de ensino e o surgimento de propostas voltadas à educação especial e inclusiva. Do ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, articulando os conceitos de deficiência, desenvolvimento e cultura, a fim de compreender a constituição do sujeito e o papel da escola no processo de inclusão. A metodologia adotada baseia-se na realização de entrevistas semiestruturadas com oito professores da rede pública moçambicana, todos com experiência na educação de alunos com necessidades educativas especiais. Todo o material empírico foi videogravado e integralmente transscrito para subsidiar a construção dos eixos de análise. O primeiro eixo aborda as políticas educacionais inclusivas em Moçambique, com destaque para os sentidos atribuídos a essas políticas e para os percursos formativos dos docentes. O segundo eixo aprofunda a análise das relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas e os desafios estruturais enfrentados para assegurar a participação efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais. A análise do material revelou que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas moçambicanas encontra-se comprometida por diversos fatores, como turmas superlotadas, ausência de formação docente específica, carga horária inadequada e infraestrutura precária. Apesar de avanços legais, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores, bem como na disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis. As práticas inclusivas permanecem fragilizadas, apoiando-se mais na intuição dos docentes do que em fundamentos teóricos consistentes, o que evidencia um cenário marcado por contradições e exclusão educacional – reflexo direto da adesão do país às diretrizes do projeto neoliberal. Observa-se, assim, um profundo descompasso entre as políticas públicas e as condições reais das escolas inclusivas da educação básica em Moçambique.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Teoria Histórico-Cultural, Moçambique.

Abstract

This dissertation analyzes the trajectory of education in Mozambique, with an emphasis on the inclusion of students with special educational needs (SEN) in basic education. The guiding thread of the investigation is the analysis of teachers' narratives on inclusive education – its challenges, advances, and contradictions. To this end, the research begins with a historical study that encompasses three fundamental periods – pre-colonial, colonial, and post-independence – highlighting how each phase impacted the constitution of the Mozambican educational system. From this historical perspective, the study also emphasizes the transformations in the educational system and the emergence of proposals focused on special and inclusive education. Theoretically, the study is grounded in Cultural-Historical Theory, articulating the concepts of disability, development, and culture in order to understand the constitution of the subject and the role of the school in the inclusion process. The methodology is based on semi-structured interviews with eight public school teachers in Mozambique, all with experience in educating students with special educational needs. All empirical material was video-recorded and fully transcribed to support the construction of the analytical axes. The first axis addresses inclusive education policies in Mozambique, highlighting the meanings attributed to these policies and the formative paths of teachers. The second axis deepens the analysis of teaching practices in the daily life of inclusive schools, focusing on the pedagogical strategies used and the structural challenges faced in ensuring the effective participation of students with special educational needs. The analysis revealed that the inclusion of students with SEN in Mozambican basic education is hindered by several factors, such as overcrowded classrooms, lack of specific teacher training, inadequate working hours, and precarious infrastructure. Despite legal advances, significant gaps remain in both initial and continuing teacher education, as well as in the availability of accessible pedagogical resources. Inclusive practices remain fragile, relying more on the intuition of teachers than on consistent theoretical foundations, revealing a scenario marked by contradictions and educational exclusion – directly reflecting the country's adherence to neoliberal policy guidelines. Thus, there is a profound mismatch between public policies and the actual conditions of inclusive schools in Mozambican basic education.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Training, Historical-Cultural Theory, Mozambique.

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa de Moçambique e suas fronteiras.....	18
Figura 2: Zonas de destaque de linhagens.....	23
Figura 3: Mapa dos grupos étnicos.....	23
Figura 4: Mapa de representação dos CREI's.....	70
Figura 5: Estrutura do Plano Curricular do Ensino Básico.....	122
Figura 6: Exemplo de uma sala de aula da escola em pesquisa.....	167
Figura 7: Exemplo de carteiras da escola em pesquisa.....	169

Lista de Quadros

Quadro 1: Grupos étnicos moçambicanos.....	24
Quadro 2: Estrutura do SNE Lei 4/83.....	58
Quadro 3: Estrutura do SNE Lei 6/92.....	60
Quadro 4: Correspondência de frequência escolar registrado no Censo populacional.....	71
Quadro 5: Publicações selecionadas para a análise.....	90
Quadro 6: Apresentação dos professores.....	102
Quadro 7: Cronograma da realização das entrevistas.....	106
Quadro 8: Tabela demonstrativa da estrutura dos objetivos do estudo, trabalho empírico e resultados analíticos.....	108

Lista de Siglas

BM - Banco de Moçambique

CPH - Censo Populacional e Habitacional

CREI - Centros de Recursos de Educação Inclusiva

DF - Destacamento Feminino

EEIDCD - Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência

EPF - Escolas de Professores do Futuro

FMI - Fundo Monetário Internacional

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional

INE - Instituto Nacional de Estatística

IFP - Institutos de Formação de Professores

MANU - Mozambique African National Union

MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMM - Organização da Mulher Moçambicana

OPVDC - Organização Provincial de Voluntários e Defesa Civil

OUA - Organização da União Africana

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

PcD - Pessoas com Deficiência

PEA - Processo de Ensino Aprendizagem

PEE - Plano Estratégico de Educação

PPI - Plano Prospectivo Indicativo

RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDENAMO - União Democrática Nacional de Moçambique

UNAMI - União Nacional Africana para Moçambique Independente

SNE - Sistema Nacional de Educação

TANU - Tanganyika African National Union

ZAPU - Zimbabwe African People's Union

Sumário	
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Figuras.....	viii
Lista de Quadros	ix
Lista de Siglas	x
Apresentação.....	16
Capítulo 1: História de Moçambique: Pré-Colonial, Colonial e Pós-Independência	18
1.1 Período Colonial: Séculos IX-XX	25
1.2 Período Pós-Independência: Século XX – até os dias atuais	38
Capítulo 2: Percurso Histórico da Educação em Moçambique e o Desenvolvimento da Educação Inclusiva	44
2.1 Educação no Período Pré-Colonial	44
2.2 Educação no Período Colonial.....	48
2.3 Educação Pós-independência.....	55
2.4 A Educação Especial e Inclusiva em Moçambique	64
Capítulo 3: Educação, Desenvolvimento e Cultura	77
3.1. Ontogénese, Deficiência e a Teoria Histórico-Cultural: principais conceitos	79
Capítulo 4: Análise Sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico em Moçambique – uma revisão da literatura	88
4.1. Apresentação do Material Investigativo Levantado	93
4.2. Objetivos da Pesquisa	98
Capítulo 5: Metodologia	99
5.1. Caracterização do Campo	101

5.2. Participantes da Pesquisa	102
5.3. Procedimentos de Construção dos Dados	107
Capítulo 6: Narrativas Docentes sobre Políticas Educacionais Inclusivas e Trajetórias de Formação em Moçambique.....	112
A1. Sentidos Produzidos Sobre as Políticas Educacionais de Inclusão.....	113
A2. Reflexões sobre os Processos de Formação Docente numa Perspectiva Inclusiva.....	130
Capítulo 7: As relações de Ensino no Cotidiano da Escola Inclusiva: Estratégias Pedagógicas e Desafios Estruturais no Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	146
B1 - Narrativas Docentes sobre o Cotidiano da Escola no Contexto Inclusivo: Estratégias Pedagógicas Desenvolvidas com Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	148
B2: Percepções Docentes sobre a Infraestrutura das Escolas	164
Capítulo 8: Considerações Finais	172
Referências.....	178
Apêndices.....	189

Apresentação

Após a conclusão do ensino médio, o gosto em trabalhar com crianças motivou-me a ingressar na formação psicopedagógica em 2013, no instituto de formação de professores em Maputo, Moçambique. Na época, a situação do país respondia ainda a uma demanda de formação por professores.

Havia uma falta de abordagem de conteúdo que promovesse o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas, o que culminava na dificuldade em desenvolver um ensino inclusivo. Isso despertava várias questões, tais como: o que fazer para incluir o aluno com necessidades educativas especiais nas aulas, conciliando com as condições disponibilizadas nas escolas? O ensino básico era regido por um conjunto de instrumentos pedagógicos que não auxiliava a realização das atividades no contexto escolar voltado a esse público.

A licenciatura em Ensino Básico, realizada entre 2015 e 2019, possibilitou o conhecimento das bases dos documentos legais que regem a implementação da educação inclusiva no país. Tal fato evidenciou uma grande lacuna relacionada à ausência de instrumentos metodológicos e materiais que subsidiem o professor no exercício de sua atividade educacional. Em sua maioria, por exemplo, os professores moçambicanos não conhecem a linguagem de sinais, tampouco o funcionamento do sistema braille, uma vez que esses conhecimentos não integravam o currículo de formação docente, tanto inicial quanto superior, o que os leva a atuar, muitas vezes, às escuras na formação de pessoas com necessidades educativas especiais.

O enfrentamento dessas questões traz inquietações sobre a prática docente; como compreender o impacto das políticas de inclusão em Moçambique no cotidiano da escola? Por essa razão, o interesse em aprofundar o estudo sobre a educação inclusiva pareceu-me fundamental, como professora em contextos *ditos inclusivos*. É importante entender que não

basta matricular o aluno com NEE em uma escola de ensino regular e deixá-lo inserido apenas formalmente no ambiente escolar.

Portanto, é a partir dessa perspectiva que esta pesquisa busca compreender, com base nas narrativas docentes, os sentidos produzidos acerca da inclusão educacional em Moçambique, bem como a articulação das políticas educacionais inclusivas, as trajetórias de formação docente e as práticas de ensino no cotidiano da escola inclusiva, com ênfase em suas estratégias pedagógicas e nos desafios enfrentados na realidade educacional.

Capítulo 1: História de Moçambique: Pré-Colonial, Colonial e Pós-Independência

Moçambique é um país situado na costa sudeste Africana, banhado pelo Oceano Índico. A região norte faz fronteira com a Tanzânia; a região oeste com Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e, ao sul, com a África do Sul. É tipicamente marcado por clima e vegetação tropical (Mundo Educação, 2024).

Figura 1 - Mapa de Moçambique e suas fronteiras.



Fonte: <https://www.flickr.com>

As características do país revelam que a zona norte possui maiores altitudes, solos férteis e florestas tropicais. Na zona sul, encontramos um relevo mais plano, solos pobres e vegetação de savana, sendo predominada por um clima tropical seco. A superfície do seu território é de 801.590 km². Está dividido em três regiões e 11 Províncias, ao Norte: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; ao Centro: Zambézia, Tete, Manica e Sofala; ao Sul: Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade – capital (Mundo educação, 2024). (ver figura 1).

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024), Moçambique possui um numero equivalente a 33 milhões de habitantes, sendo $n \geq 16$ milhões: homens e $n \geq 17$ milhões mulheres, correspondendo a um crescimento populacional de cerca de $n \geq 6$ milhões comparado ao ultimo Centro Populacional e Habitacional (CPH,2017).

É um país multilíngue, com aproximadamente 20 línguas nativas com mais de 40 dialetos falados em diferentes regiões do país. Entre as línguas mais faladas estão: Xichangana e Xitshwa, na região sul, Cishona e Cisena, na região centro, e Emakhuwa, na região norte (Cossa, 2007, Stephan, 1975). A única língua oficial de Moçambique é o Português, caracterizado como a segunda língua (L2) por quase a metade da população, que é usada como a língua de escolarização (Cossa, 2007; Mundo Educação, 2024).

Neste capítulo, após breve introdução sociogeográfica, buscamos delinear o percurso da história de Moçambique de modo sistematizado. Pretendemos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, contextualizar os seguintes períodos: 1) Período Pré-Colonial séculos (I-IX); 2) Período Colonial séculos (IX-XX) e 3) Período Pós-Independência de século (XX) até os dias atuais.

De uma maneira geral, é importante sinalizar que o estudo da história de Moçambique é desafiador. Na tentativa de pesquisar os acontecimentos marcantes do país, referente ao Período Pré-colonial, por exemplo, deparamo-nos com uma evidente escassez de estudos (Fernando, 2021; Ferreira,1982; Pereira, 2010; Serra, 2000). Segundo estes autores, o período pré-colonial foi marcado pela ocupação de numerosos povos oriundos de países da África Oriental, à procura de um território favorável para a sua subsistência. Primeiro, temos os *khoisan*, século I-IV, que se caracterizavam por ser uma comunidade nômade que vivia da caça e da colheita (coletores). Posteriormente, surgiu o povo *bantu*, século IV-IX, uma comunidade sedentária que praticava a agricultura e a pecuária como base econômica.

Sobre o Período Colonial, foram encontrados trabalhos mais bem documentados que focalizaram os vários povos que compuseram o território (Cabaço, 2010; Castelo, 2015; Ferreira, 1982; Filipe, 2018; Frei, 2020; Frei et al., 2016; Mondlane, 1995; Pereira, 2010; Serra, 2000). Porém, dada a quantidade numerosa destes povos, fizemos um recorte entre aqueles que mais se destacaram, são eles: os árabes, os manhykeni, os mwenemutapa, os portugueses e os maraves. Os autores descrevem como marcos do período colonial a invasão dos povos asiáticos entre os séculos IX-XIX; a formação dos primeiros Estados (Impérios) em Moçambique; a invasão do colonialismo Português, entre os séculos XV-XX, e o processo de luta de Libertaçāo de Moçambique no século XX.

No que concerne ao Período Pós-Independência, há trabalhos mais robustos e elegemos aqueles que apresentam estudos descritivos com enfoque para a guerra civil que ocorreu entre 1976-1992 (Cabaço, 2010; Fernando, 2021; Moçambique, 1978; Serra, 2000). Foi um período marcado pelo desafio da reconstrução de um *Novo Moçambique*, com o objetivo de formar um *homem novo*, livre do colonialismo português e de formação marxista. Contudo, durante o processo de reconstrução, houve um desentendimento ideológico que culminou em uma guerra civil violenta (Amâncio 2020; Fernando, 2021; Frei et al. 2016; Cabaço, 2010; Serra, 2000).

1. Período Pré-Colonial: Séculos I-IX

O território moçambicano era antigamente habitado por povos africanos diversos. Segundo Fernando (2021) e Pereira (2010), registros arqueológicos descrevem que, entre os séculos I a IV, extensas áreas do território atual de Moçambique, eram ocupadas pelos *khoisans*, que se organizavam em comunidades primitivas. Estes povos eram caracterizados como sociedades nômades e dependiam da natureza para a sua subsistência. Portanto migravam constantemente em busca de melhores condições para a sobrevivência (Fernando, 2021; Pereira 2010).

Segundo Serra (2000), várias estações arqueológicas evidenciam a ocupação destes povos nas zonas de planaltos, do interior e zonas fluviais costeiras, por volta dos anos 300. Eles também praticavam a arte de pintura. Para a execução das suas atividades, usavam instrumentos rudimentares como ossos de animais, pedras, marfim e fibras (Pereira, 2010; Serra, 2000).

No final do século IV, com a evolução da prática da caça e pesca, numerosos grupos migraram de diferentes partes da África Oriental e se fixaram em Moçambique, entre eles, os *bantus*, que tiveram destaque durante os séculos IV-IX. Tratava-se de uma comunidade sedentária, que substituiu as comunidades primitivas, caracterizada por suas tendências de acúmulo de riquezas e centralização do poder (Pereira, 2010; Serra, 2000). Serra (2000) afirma que o povoamento *bantu* emerge e se desenvolve como consequência do conhecimento da prática da agropecuária e do processamento do ferro.

Os *bantus* fixaram-se gradualmente nas bacias fluviais costeiras e nos planaltos do interior do território de Moçambique. Como dito anteriormente, a evolução desta comunidade destacou-se com a descoberta do metal (o ferro), que permitia a elaboração de instrumentos resistentes e eficazes para a produção e, consequentemente, produtividade. Este período foi descrito como a fase do ferro, porém os *bantus* praticavam também atividades artesanais e a extração de minérios (como ouro e prata) e do marfim (Pereira, 2010; Serra, 2000). O aumento da produtividade influenciou o crescimento rápido da população *bantu*, e desencadeou o interesse pela prática de trocas comerciais de diferentes produtos no âmbito local e em mercados distantes (Pereira, 2010; Serra, 2000).

Quanto à organização social e política, os *bantus* possuíam famílias extensas (alargadas) com uma constituição dividida em linhagens, que caracterizam cada região. A estrutura política era representada por cada linhagem dos poderes políticos, jurídicos, religiosos, incluindo um conselho de anciões. O conjunto de chefes e anciões constituía a classe

dominante da sociedade e a ele era estabelecido o controle das relações entre as linhagens e alianças matrimoniais (Pereira, 2010; Serra, 2000).

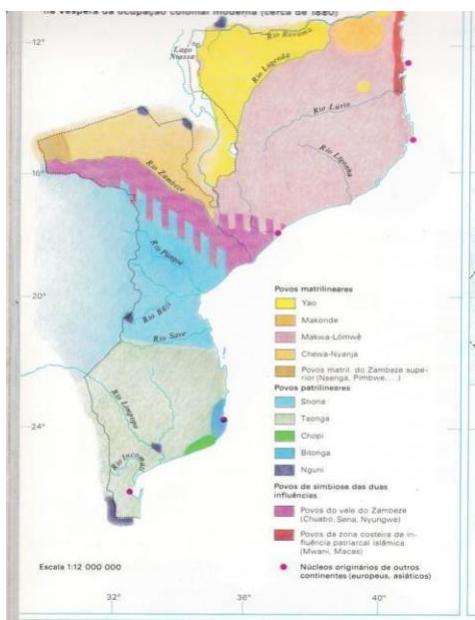
Na zona norte do país predominava a linhagem matrilinear, uma prática habitualmente conhecida por uxorilocalidade¹, que confere às mulheres poderes sobre os homens. Nesta perspectiva, isso significa que, ao se casar, o homem transfere-se da sua povoação para a da mulher. A educação dos filhos é assegurada pelo tio materno, não pelo pai (Pereira, 2010; Serra, 2000). Pereira (2010) explica que, na zona norte, a atividade econômica de maior destaque era a agricultura, responsabilidade das mulheres e a pecuária era atividade de domínio masculino. Em consequência da atividade pecuária ser empobrecida e a agricultura privilegiada pelo solo fértil, incumbiu-se às mulheres poderes sobre o sustento familiar (ver figura 3).

Contudo, essa prática social difere da zona sul, onde predominou a linhagem patrilinear, habitualmente conhecida como prática da virilocalidade², que concede ao homem o poder sobre a mulher. Neste contexto, significa que, no casamento, a mulher transfere-se da sua povoação para a do marido. O homem toma a responsabilidade total na vida econômica e social da mulher. A transmissão do poder e da herança é do pai para o filho mais velho (Pereira, 2010; Serra, 2000). (ver figura 2 e 3).

¹ Uxorilocalidade: Modo de residência de um novo casal em que os cônjuges vão habitar na casa ou na povoação da mulher (Pereira, 2010).

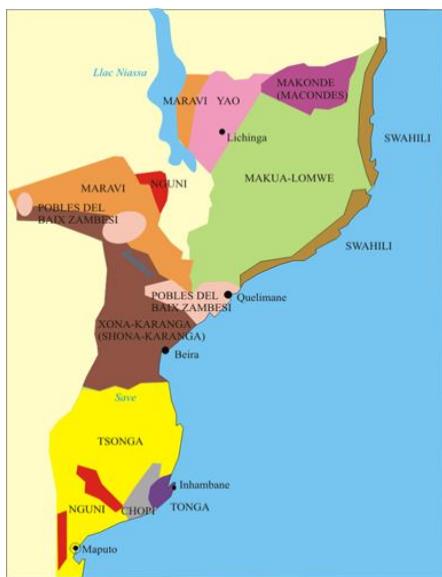
² Virilocalidade: costume, regra ou padrão de casamento que determina a morada de um novo casal em casa do marido ou junto da sua comunidade de origem (Pereira, 2010)

Figura 2 - Zonas de destaque de linhagens.



Fonte: <https://abemdanacao.blogs.sapo.pt>

Figura 3 - Mapa dos grupos étnicos.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

Com a fixação do povo *bantu*, condicionados pelas práticas econômicas produtivas, foram se ramificando vários outros povos que se destacaram no crescimento da população moçambicana. Fernando (2021) e Stephan (1975) sinalizam os grupos étnicos que ocupavam o território de Moçambique, alguns deles, ainda presentes no país - ver figura 3 (Tabela 1).

Tabela 1*Grupos étnicos moçambicanos (figura 3)*

Grupos étnicos		Território ocupado	Subgrupos
1	Os Maraves	Tete e Milange	2 Subgrupos 13 Tribos;
2	Os Swahilis	Faixa litoral do Rovuma até António Enes	—
3	Os Macua-Lomués	Quelimane - rios Lugenda e a Linha Morrumbala	2 Subgrupos 17 Tribos
4	Os Chopes	Região do rio Limpopo até Inhambane	3 Tribos
5	Os Chonas	Manica e Sofala: desde a região do rio Save até ao rio Buzi	1 Subgrupo 15 Tribos
6	Os Tongas	Região sul do rio Save: Gaza e Inhambane	11 Tribos
7	Os Angunes	Pequenos núcleos de Lourenço Marques (Maputo), Tete, Niassa e Cabo Delgado	8 Tribos
8	Os Ajauas	Região norte do rio Lugenda	—
9	Os Macondes	Região norte do rio Messalo e o leste de Ngomono	5 Tribos
10	Complexo Zambeze	Ao longo do rio Zambeze	7 Subgrupos

Durante o processo de expansão da povoação *bantu*, encontramos um período de transformações advindas de navegadores asiáticos oriundos da Indonésia, Árabes, Persas e Indianos (Ferreira, 1982; Pereira, 2010; Serra, 2000). Ferreira (1982) aponta que há registros arqueológicos que revelam a chegada dessas culturas no século VI, ainda no período pré-colonial, na grande ilha de Madagáscar. Em Moçambique, ao sul de Sofala, eles se abrigaram entre o rio Save e Limpopo.

Segundo Pereira (2010), os asiáticos se destacavam na prática do comércio de longa distância e dominavam a arte de navegação e leitura cartográfica. Ademais, tinham um conhecimento consolidado em Astronomia, o que lhes conferia a facilidade da expansão no continente africano. As viagens, como descreve Ferreira (1982), eram motivadas primeiramente pela realização de trocas comerciais de suas especiarias com os produtos típicos da população nativa. Com o tempo, deslocando-se do interesse de troca comercial, os povos provenientes do Golfo Pérsico, Península Arábica, da Índia e da China, a partir do século VII,

começaram a invadir a costa oriental africana impulsionados pela necessidade de expansão da religião islâmica, à procura de mercados seguros para o comércio e terras férteis para a prática de atividades econômicas (Pereira, 2010; Serra, 2000).

1.1 Período Colonial: Séculos IX-XX

Entre os séculos IX e XIII, a população do Golfo Pérsico se tornou a principal intermediária da atividade comercial entre a África Oriental e a Ásia. Os asiáticos criaram entrepostos comerciais ao longo da costa oriental, atingindo a região sul da costa de Moçambique, na zona central de Angoche e Sofala (Ferreira, 1982; Pereira, 2010).

Até o século X, Sofala se tornou um dos maiores centros de trocas comerciais entre os árabes e o Império de Mwenemutapa (Serra, 2000). Destaca o autor que o ouro era o produto central do comércio e correspondia ao maior interesse para os comerciantes árabes-persa, por isso esse período foi descrito como a fase do ouro. Nesta perspectiva, a partir do século XII, com a ampliação da atividade mercantil, os árabes começaram a construir entrepostos nas zonas costeiras de Moçambique, onde trocavam tecidos e miçangas pelo ouro e outros minérios (metais) (Ferreira, 1982; Pereira, 2010; Serra, 2000).

Ferreira (1982) explica que nas primeiras fases do intercâmbio, los comerciantes asiáticos exploravam brutalmente as comunidades locais, sugerindo a troca de uma *mão cheia de ouro por outra mão cheia de miçangas ou por alguns metros de tecidos*. “Só progressivamente, os mecanismos de oferta e de procura, o esgotamento do ouro e a superabundância de tecido e de missangas conseguiram melhorar as condições degradantes de troca” (p.50).

A população nativa das regiões de extração considerava as relações comerciais símbolo de prestígio. Isto é, a aquisição das especiarias trazidas pelos asiáticos fazia parte da dinastia e representava um símbolo de autoridade para os reis e seus subordinados (Serra, 2000). Ferreira

(1982) descreve que eles se utilizavam dos bens trocados “para adornar as suas numerosas mulheres e para marcarem a sua distinção pelo vestuário considerado sumptuoso” (Ferreira, 1982, p.50).

Com o crescimento do interesse comercial, surgiu a necessidade de uma divisão social para a administração e organização da sociedade, dando origem à criação dos primeiros Estados (Impérios) em Moçambique. Os mais destacados foram: o Estado de Manyikeni, séculos XIII – XVII; o Estado do Mwenemutapa³, séculos XV-XVII e o Marave, séculos XVI-XIX (Serra, 2000).

O Estado de Manyikeni aparece como um dos centros regionais do Estado de Zimbabwe (Mazimbabwe); conhecidos por suas habitações amuralhadas de pedras e sua prática de comércio a longa distância. O Estado Manyikeni se destacou entre os anos 1250-1450 e situava-se entre a Baía de Vilanculos e do grande Zimbabwe, controlando o comércio entre o planalto e os mercadores asiáticos que frequentavam o rio Save, a Baía de Vilanculos e o arquipélago de Bazaruto (Ferreira, 1982; Serra, 2000). Os Estados Maraves, por sua vez, integraram a região entre os rios Chire e Luangwa, no norte de Moçambique. Suas principais atividades econômicas eram agricultura e comércio a longa distância. Sua estrutura político-administrativa era hierárquica e baseada em laços de parentesco, com chefes em diferentes níveis territoriais ligados ao clã Phiri original.

Serra (2000) afirma que o declínio do Estado de Manyikeni, nos séculos XVI-XVII, foi motivado pela implantação de autoridades político-militares portuguesas, em Sofala, e na Ilha de Moçambique, entre os anos 1505-1507, somada à fragmentação do Zimbabwe, nos Estados Butua e Mwenemutapa, a partir do século XV. O Estado dos Mwenemutapas (Mutotas), por

³ Mwenemutapa: um império que floresceu entre os séculos XV e XVIII, na região sul do rio Zambeze, entre o planalto do Zimbábue e o Oceano Índico, com extensões provavelmente até ao rio Limpopo. Não há acordo quanto a significação do termo (Mutapa) e muito menos quanto ao prefixo (mwene, mono, munhu). O Estado dos mutapas deriva culturalmente do estado do Grande Zimbabwe, num movimento gradual de linhagem dos carangas partidas do século XV, do limite setentrional do planalto” (Ferreira, 1982, p.47).

sua vez, nasceu desta desintegração do Estado Zimbabwe, por volta de 1450. Ele se desenvolveu entre os séculos XV e XVII, na região ao sul do Zambeze, e se estendeu pelo território até ao rio Limpopo (Ferreira, 1982; Serra, 2000).

A transferência do povo de Mutota do Estado de Zimbabwe para o Vale de Zambeze deveu-se aos conflitos frequentes entre os chefes do Estado do Zimbabwe para o controle do comércio, à procura de terras férteis para a agricultura e a necessidade de troca comercial com os árabes no Vale do Zambeze (Ferreira, 1982; Pereira, 2010; Serra, 2000). Segundo esses autores, o Estado de Mwenemutapa representou um dos mais importantes e poderosos, ocupando as terras moçambicanas antes da invasão colonial portuguesa, em Moçambique.

O maior líder, à época, dos povos Mutotas foi Nhantsimba Mutota (Ferreira, 1982; Pereira, 2010; Serra, 2000). Os Mwenemutapas (Mutotas) ocuparam um imenso território delimitado pelo rio Zambeze, ao Limpopo, e do Oceano Índico, ao deserto de Kalahari. O comércio do ouro correspondia à base econômica do Estado. Para além da prática de agropecuária e da caça, a extração de minérios era concebida como produção complementar (Ferreira, 1982; Pereira, 2010). A partir de meados do século XV, precisamente por volta de 1453, foi marcado o primeiro contato dos portugueses na África Oriental comandados por Vasco da Gama (1469-1524).

Em Moçambique, numa primeira fase, a invasão portuguesa ocorreu na zona sul, em 1498, atraídos pelo ouro que representava o recurso atrativo nas trocas comerciais (Cabaço, 2010; Pereira, 2010; Serra, 2000). Os portugueses, guiados pela ambição de exploração e extração de recursos no território moçambicano, começaram a fixar-se por meio da construção de fortés na região litoral da província de Sofala, em 1505, e depois na Ilha de Moçambique, em 1507 (Cabaço, 2010, Pereira, 2010; Serra, 2000). É importante salientarmos que, antes dos portugueses, os navegadores e mercantes árabes e indianos já dominavam e disputavam o acesso às rotas marítimas e às posições de privilégio para o comércio em Moçambique. Os

asiáticos controlavam o ouro extraído do império dos Mwenemutapas (Mutotas) que, no século XVI, já estava em plena decadência (Cabaço, 2010; Frei, 2021; Ferreira, 1982; Pereira, 2010; Serra, 2000). Em Sofala, os portugueses objetivaram controlar o monopólio do comércio do ouro e do marfim para o financiamento das especiarias da Índia para a Europa. Em meio à resistência das comunidades locais, invadiram militarmente outras regiões. Essas invasões militares foram apoiadas pelas atividades missionárias e pelos comerciantes portugueses que já haviam invadido e construído fortes em algumas regiões do interior. Por exemplo, temos: a invasão da região de Sena, na província de Tete, em 1530, e Quelimane, na província da Zambézia, em 1544 (Castelo 2015; Frei, 2021).

Segundo Castelo (2015), a invasão dos portugueses na zona norte de Moçambique coincide com a chegada do povo Marave que despertou uma rivalidade de domínio territorial com o Estado de Mwenemutapa. Essa disputa territorial levou o Estado de Mutota, que já estava em falência, a aliar-se ao inimigo português buscando impedir a instalação dos maraves naquela região. Com essa aliança, o estado de Mutota deu aos portugueses a liberdade de exploração das minas de prata, ouro, cobre, ferro, chumbo e estanho (Castelo, 2015).

Pereira (2010) aponta que essa questão teria culminado também com a rivalidade entre o Estado de Mwenemutapa (Mutota) e com os comerciantes árabes que, antes da chegada dos mercadores portugueses, já comercializavam e controlavam o ouro, o cobre e o ferro vindo do antigo Império do Mwenemutapa. Estabelecida a aliança entre os Mutotas e os portugueses, os árabes foram gradualmente substituídos como intermediários comerciais e expulsos definitivamente em 1629 (Pereira, 2010; Serra, 2000).

Entre 1629-1693, os portugueses dominaram praticamente as esferas sociopolíticas e econômicas do Estado dos Muenemutapa. Os mercadores, *prazos*⁴, missionários e soldados

⁴ Prazos: “eram chamados Prazos, surgidos no vale do Zambeze no trato de tecidos e de missangas venezuelanas ou na ponta dos mosquetes”. Eram caracterizados como grupos de exploração de mercadorias que faziam parte de classes sociais de produção ligado a cadeia de acumulação de capital (Serra, 2000, p.84).

portugueses tinham um campo de ação quase ilimitado (Pereira, 2010). A invasão dos portugueses nos assuntos internos do Estado de Mutota, a intensa cristianização prosseguida pelos missionários e o desenvolvimento dos Prazos do Vale do Zambeze (um novo império, que emergiu nos finais do século XVII) contribuíram para o fim da dinastia dos Mwenemutapas em favor da dinastia dos Changamires (Maraves) (Pereira, 2010; Serra, 2000).

Os Maraves eram um conjunto de pequenos reinos que existiram no norte do Zambeze, zona de Tete, entre os séculos XVI-XIX, oriundos da região de Luba Congo, comandados pelo Clã Phiri (Pereira, 2010; Serra, 2000). Serra (2000) pontua que o termo *Marave* designa várias formações etnolinguísticas e sabe-se muito pouco da sua origem. São escassos os registros sobre as atividades produtivas do Estado do Marave antes do século XIX. Testemunha-se que os Maraves possuíam uma característica de comunidade cooperativa. Eles dedicavam-se à prática de agricultura como atividade econômica principal. Entre os séculos XVIII-XIX, destacaram-se na produção e comercialização da enxada de ferro e na produção de tecidos, abdicando da dependência de tecidos árabes-asiáticos (Ferreira, 1982; Pereira, 2010). Serra (2000), aponta que os maraves possuíam habilidades excepcionais para a produção de tecido de algodão:

eram tão elevadas a qualidade e a quantidade de machiras⁵ que estas puderam resistir à competição dos tecidos de origem indiana e provocavam com frequência o pânico na coroa portuguesa que auferia muitos lucros dos direitos aduaneiros cobrados pelas entradas dos tecidos da Índia (p.74).

Com a invasão dos portugueses no norte de Moçambique, os maraves perderam o interesse pela extração e comércio do ouro começando a se interessar pelo comércio de marfim que passou a ser a base do comércio do Estado. Essa atividade tornou-se a principal fonte de rendimento (Pereira, 2010).

⁵ Machiras- tecidos de algodão produzidos pelo povo de Marave (Serra, 2000, p.74).

Após a fixação portuguesa no território moçambicano, caracterizam-se as três fases de dominação e exploração europeia, descritas como: i) fase do ouro, do séc. IX/XIV-XVII; ii) fase do marfim, entre o séc. XVII-XIX e iii) a fase de escravatura, entre meados do séc. XVIII e séc. XIX (Pereira, 2010; Serra, 2000).

O Ciclo do Ouro, séculos IX/XIV-XVII, foi marcado pelos seguintes fatores: i) lutas clânicas e interdinásticas pelo controle do comércio; ii) desmembramento dos Mwenemutapas (Mutotas) e; iii) o surgimento de novas unidades políticas, onde a classe dominante era formada por mercadores árabes e portugueses (Pereira, 2010; Serra, 2000).

Segundo Serra (2000) e Pereira (2010), o ano de 1693 marcou o fim do ciclo do ouro e o início do ciclo do marfim, entre os séculos XVII-XIX. A ampliação da exploração das terras pelos mercantes portugueses no norte de Zambeze derivou na escassez do ouro. Os portugueses invadiram, assim, as regiões de Tete, Sena (em Sofala) e Quelimane onde havia uma produção abundante de marfim. Este período foi marcado por constantes lutas de resistência do povo nativo que ocupava as regiões em que havia abundância de extração do marfim. Despontava, então, uma longa guerra contra os portugueses, que já haviam invadido e dominado todas as rotas comerciais, em Moçambique (Serra, 2000).

Serra (2000) destaca, ainda, a participação ativa dos ingleses e holandeses entre os anos 1680-1800, na atividade comercial na região sul de Moçambique. Os principais produtos exportados eram: dentes de elefante, chifres do rinoceronte e dentes de cavalo-marinho. Capela (2010) descreve que o tráfico de humanos escravizados pelos europeus iniciou por volta de 1740, com destaque para a participação dos franceses. Eles procuravam mão-de-obra gratuita para as suas plantações de açúcar e de café nas Ilhas Mascarenhas.

Nas duas últimas décadas do século XVIII, com o interesse brutal de acumulação de riquezas, os invasores portugueses perdem o interesse pela aquisição de matéria-prima (ouro, marfim) e, tal como os franceses, interessam-se pelo tráfico humano iniciando a fase de

escravização em Moçambique (Ferreira, 1982; Serra, 2000). Somam-se centenas de milhares da população moçambicana escravizada, comercializada e exportada para vários cantos do mundo. Eram países que precisavam de mão-de-obra barata nas minas de ouro, prata e diamantes, bem como as plantações de café, açúcar, cacau e algodão (Capela 2010). As lutas constantes de domínio territorial dos chefes locais enfraqueciam a atuação das lutas de resistência contra os invasores portugueses, pois alguns reinos se juntavam ao inimigo (Ferreira, 1982; Pereira; Serra, 2000).

O ano de 1787 marcou a legalização do comércio de armas de fogo que teve uma consequência desastrosa. Apesar dos chefes locais poderem adquiri-las, o fato não contribuiu para a possível expulsão dos portugueses. Ao contrário, fortaleceu a disputa por território entre os próprios moçambicanos e as armas de fogo foram utilizadas para o aumento brutal da caça furtiva de animais em busca do marfim, bem como na captura de pessoas para a escravização. (Ferreira, 1982; Pereira; Serra, 2000).

Sobre isso, Serra (2000) destaca que:

a caça ao homem generalizou-se então, aumentou tão consideravelmente e caça ao escravo que os súbditos portugueses, do mesmo modo que Baneanes e os afro-islâmicos, se lançaram, por sua conta e risco, na organização de expedições ao interior, desafiando o controlo dos chefes Macua sobre as rotas (p.102)

Neste contexto, segundo o autor, o comércio de pessoas escravizadas em Moçambique, se intensificou entre os anos 1810-1820. E o enfraquecimento das comunidades nativas nas lutas de resistência impossibilitou o poder de controlar seus territórios, fazendo com que esta ação desumana virasse uma regra. Serra (2000) descreve que:

durante o séc. XIX o panorama político econômico do norte de Moçambique foi completamente dominado pela captura, transporte, comercialização e exportação de escravos... centenas de milhares de vítimas indefesas foram implacavelmente assoladas

pelas classes dominantes dos reinos Afro-islâmicos litorais, dos estados de Ajaua do planalto do Niassa, dos reinos Macua e por mercadores portugueses e Indianos, etc. (p.102).

Para Serra (2000), a população mais afetada nestas expedições desumanas na região norte foi a de origem Macua-Lomué. Há registros que dezenas de milhares de Macua foram exportados para as ilhas de Mascarenhas, Madagascar, Zanzibar, Golfo Pérsico, Brasil e Cuba.

Entre 1850 e 1878, verificou-se uma liberalização progressiva das leis laborais coloniais. Em 1858, decretou-se a abolição da escravatura e, apenas, em 1869, decidiu-se formalmente pela efetiva abolição no Decreto, em 1878. Nele, defendia-se que ninguém podia ser intimado a celebrar contrato para a prestação de serviços obrigatórios, o que permitiu consolidar o estatuto dos trabalhadores sem o viés escravagista (Capela, 2010; Frei et al., 2016).

Entre os anos 1884 e 1885, foi realizada a Conferência de Berlim descrita como o maior banquete para a divisão e partilha da África entre as principais potências europeias. Nesta época, assistimos a um interesse renovado, por parte das potências europeias, em relação à África na busca de matérias-primas e à conquista de novos territórios (Frei, 2021; Pereira 2010). O objetivo principal desta conferência era o delineamento das fronteiras com finalidade de se evitar possíveis contradições entre os próprios colonizadores (Frei, 2021; Pereira 2010). Como explica Frei (2021):

Após a Conferência de Berlim, foram definidas novas formas de relacionamento entre as potências europeias e os territórios colonizados, o que em Moçambique, se traduziu na delimitação de fronteiras e na ocupação militar, administrativa e económica do território, beneficiando das disputas das principais potências coloniais (Inglaterra e França).

A Conferência de Berlim conferiu para Portugal a materialização da ocupação efetiva das suas colônias no continente africano. Isto implicou em mudanças no padrão da organização

do território e do espaço de reprodução social, material e cultural das famílias campesinas moçambicanas que foram ordenadas para atender aos interesses políticos e econômicos do colonizador (Frei, 2021; Pereira 2010).

De acordo com Filipe (2018), a partir de meados da década de 1950, o governo português ainda tinha interesse em povoar suas colônias, apesar de outras potências europeias já terem iniciado o processo de descolonização em resposta aos movimentos nacionalistas. Nessa linha, em 1961, Portugal reforçou a integração de suas colônias à metrópole com o objetivo de transformá-las em províncias ultramarinas. Essa política de povoamento colonial culminou na emigração de portugueses, na sua maioria, provindos de classes sociais mais baixas (campesinos e desempregados), mas com um nível de escolaridade superior à média nacional de Moçambique. O objetivo era que exercessem cargos referentes à administração pública, comércio e outros serviços (Filipe, 2018). O autor esclarece que foi a partir do:

Decreto nº 43.895, de 6 de Setembro de 1961, que se criaram as bases para a instituição das Juntas Provinciais de Povoamento nas províncias ultramarinas de Angola e Moçambique. Essa instituição era um órgão superior da administração pública responsável pela condução ou orientação de todas as atividades, quer privadas, quer públicas, referentes ao povoamento, independentemente da modalidade em causa, assim como da proveniência dos colonos. Era um organismo dotado de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira (Filipe, 2018, p.163).

Essa situação permitiu um rápido crescimento da população colonia, a partir da década de 60, com o desenvolvimento do mercado e a melhoria das vias de comunicação em Lourenço Marques, nome da província que atualmente é a capital de Moçambique, Maputo. Portugal objetivava se apropriar e dominar o país. A década de 60 foi marcada ainda por uma luta de resistência ativa à libertação do colonialismo português. Moçambique recebeu apoio de movimentos nacionalistas de países africanos que já haviam alcançado a independência.

Iniciou, assim, a formação de movimentos de luta de libertação do país. Entre os anos 1959-1961, formaram-se três movimentos formais de resistência à dominação portuguesa de Moçambique: a União Nacional Africana para Moçambique Independente (UNAMI), a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) e o Mozambique African National Union (MANU) (Cabaço, 2010; Ferreira, 1982; Mondlane, 1995; Pereira, 2010; Serra, 2000). Esses movimentos eram constituídos por moçambicanos provindos de vários pontos do país e por partidos políticos de colônias vizinhas já independentes. Era uma base social e étnica diferente e unida que buscava a independência (Cabaço, 2010; Ferreira, 1982; Mondlane, 1995; Pereira, 2010; Serra, 2000).

Em 1959, o MANU formou-se com o apoio da Tanganyika African National Union (TANU) e do presidente da Tanzânia Julius Nyerere (1922 - 1999). Já o UDENAMO foi fundado por trabalhadores moçambicanos que viviam na Rodésia do sul (atual Zimbabwe). Este movimento foi incentivado por Zimbabwe African People's Union (ZAPU) em 1960. Em 1961, apoiado pelo Malawi, surge o movimento UNAMI (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995). A fusão destes movimentos, em 1962, dá origem à Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) com objetivo de lutar contra o colonialismo português, liderado por Eduardo Mondlane (1920-1969), presidente da FRELIMO (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995; Serra, 2000).

A união destes movimentos mantinha a esperança de conseguir uma possível negociação para independência das colônias portuguesas sem recorrer à luta armada. Tendo falhado uma tentativa pacífica, a FRELIMO decidiu recorrer à via da luta armada para tentar forçar o governo português a aceitar a independência das suas colônias (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995). Em Setembro de 1962, a FRELIMO realizou o I Congresso destacando a importância da unidade nacional durante o combate e a organização da luta armada (Serra,

2000). De fato, historicamente, a falta de unidade política caracterizou o fracasso das diversas tentativas de luta de resistência do povo moçambicano pela independência.

De acordo com Cabaço (2010), no início da década de 60, formou-se a Organização Provincial de Voluntários e Defesa Civil (OPVDC) que tinha como objetivo organizar um plano operacional capaz de atuar nos pontos planejados para os ataques. O autor aponta que nesta altura, “na concepção da FRELIMO, a transformação de todos, sem exceção, em quadros revolucionários político-militares dependia de sua imersão na dupla *práxis* do trabalho com o povo e da guerra, como instrumento de aprendizagem permanente e progressiva” (p.292). Segundo Silva (2005) afirma, “a FRELIMO recebeu, durante toda a guerra, o apoio da Rússia, da China e de Cuba, no conhecido contexto da guerra fria entre o bloco democrático e o bloco comunista” (p.64).

Porém, até ao final dos anos 60, Moçambique apresentava uma relação diferente de outros Estados Africanos, pois não dispunha ainda de uma posição nacionalista organizada. Num contexto de disputa, a antiga União Soviética (URSS) e a China entraram em conflito entre si, ao oferecerem propostas divergentes de apoio para a luta de Libertação de Nacional, sob pressão de Moçambique escolher um alinhamento ideológico. Portanto, a FRELIMO aliou-se ao pensamento socialista e manteve uma relação entre as duas partes (Cabaço, 2010). O autor descreve que:

O apoio logístico para a guerra e o treino militar eram concedidos exclusivamente pelos países socialistas, pelo Comité de Desenvolvimento da OUA⁶ (cujo armamento oferecido era originário também dos países socialistas) e pela Tanzânia e pela Argélia (inicialmente), pela Zâmbia (mais tarde) e, esporadicamente, por um ou outro país africano (...). A ação de uma via socialista marcaria decisivamente a política de identidade seguida pela FRELIMO depois da independência nacional (p. 293)

⁶ OUA: Organização da União Africana.

A Luta Armada de Libertação Nacional foi lançada oficialmente em 25 de Setembro de 1964, com um ataque ao posto administrativo de Chai, no atual distrito de Macomia, província de Cabo Delgado. E, no período de 1965 a 1967, foi realizado o recrutamento de moçambicanos para a continuidade da luta armada (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995; Serra, 2000).

Este período foi marcado pela abolição do *indigenato*⁷ e pela tomada de identidade formal dos moçambicanos como cidadãos; uma ação que proporcionou novas oportunidades de trabalho assalariado. Isso impulsionou a urbanização de jovens que viviam nos campos, o que serviu de incentivo para o alistamento ao treinamento militar, pois todo jovem que assim o fazia tinha prioridade às novas oportunidades laborais (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995).

Essa conquista fortificou a atuação da FRELIMO contra o governo português, pois havia diminuído a opressão do povo moçambicano, permitindo a formação e fortificação das suas bases militares (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995). Em 1966, a FRELIMO tomou, como parte da decisão do comitê central, a reorganização do exército, que deu origem à criação de um conselho de comando nacional.

Esta nova estrutura de organização deu resultados mais rápidos e eficientes, lançando a sua primeira ação ofensiva de operacionalização em 1967 (Mondlane, 1995). Segundo Mondlane (1995), na tentativa de enfraquecer as manifestações de resistência organizadas pela FRELIMO, nos anos de 1966 e 1967, os portugueses tentaram lançar novas estratégias de combate, “uma mistura de guerra terrorista e psicológica” (p. 64). O objetivo era forçar e persuadir a população a retirar o seu apoio à FRELIMO na luta de libertação nacional. Eles organizavam campanhas de propagandas pelas rádios e distribuíram cartazes, folhetos escritos em português (e em língua regional) que ilustravam imagens de repúdio às manifestações da FRELIMO, contrariando dessa forma o objetivo da causa. Estratégias estas que falharam,

⁷ Indigenato ou indígena: “nativos das colónias portuguesas não assimilados, que não possuíam ainda hábitos individuais e sociais pressupostos para a integração ou aplicação do direito dos cidadãos portugueses (Cabaço, 2010)

devido à existência do distanciamento habitual entre o povo moçambicano e os portugueses e pelo alto índice de analfabetismo (Mondlane, 1995).

O ano de 1967 foi marcado também pela criação do Destacamento Feminino (DF). No dia 4 de Março, organizou-se um movimento de guerrilha formado por mulheres que participavam ativamente na luta de libertação nacional. Este movimento mobilizava e organizava linhas de defesas durante o período da guerra, destacando o poder popular e o papel da mulher na reorganização econômica nas áreas libertadas (Serra, 2000).

Em 1968, a FRELIMO realizou o II congresso na província de Niassa, com o objetivo de consolidar a unidade e o triunfo das teses da revolução democrática nacional para estabelecer o poder popular e incentivar a continuação da guerra (Cabaço, 2010; Mondlane, 1995; Serra, 2000).

No ano de 1969, ocorreu o trágico assassinato do presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, no dia 3 de Fevereiro, uma data que é consagrada como feriado nacional até os dias atuais. Com a sua morte, ele foi substituído por Samora Machel (1933-1986), eleito em 1970, pelo Comitê Central da FRELIMO (Cabaço, 2010; Serra, 2000).

Cabaço (2010) aponta que, em 1972, foi criado um centro de formação de Grupos Especiais (GE), na cidade da Beira, sob a condução do Estado Civil. Foi criada uma frente entre as províncias de Manica e Sofala, também reforçada pela Organização da Mulher Moçambicana (OMM), criada em 1973 (Serra, 2000). Tal ação militar permitiu que a FRELIMO atingisse as áreas onde havia maior domínio de portugueses (Cabaço, 2010). A guerra de libertação durou cerca de 10 anos, de 1964-1974, período no qual a FRELIMO fortificou suas bases em relação à administração colonial (Cabaço, 2010; Silva, 2005).

A guerra terminou com os Acordos de Lusaka, assinados a 7 de Setembro de 1974, pela FRELIMO e os portugueses. Com este acordo, Portugal encerrou a guerra e nasce um novo

Estado em Moçambique, um Governo de Transição, chefiado por Joaquim Chissano (1939), que incluía ministros nomeados pelo governo português e outros nomeados pela FRELIMO.

Este período caracteriza-se pela vitória da independência de Moçambique, aprovada em 20 de Junho de 1975, pelo comité central Frente de Libertação Nacional de Moçambique e proclamada no dia 25 de Junho de 1975, pelo primeiro presidente da República popular de Moçambique, Samora Moisés Machel (Fernando, 2021; Macuene, 2001; Moçambique, 1978; Serra, 2000; Silva, 2005). A FRELIMO tomou conta do poder com os quadros inteiramente despreparados para reestruturar e governar o país, estando ainda alinhado à Rússia, à China e a Cuba, países que haviam apoiado a guerra contra Portugal (Silva, 2005)

1.2 Período Pós-Independência: Século XX – até os dias atuais

Após a independência, preocupado pela reconstrução do país, a FRELIMO tomou como foco a busca pela igualdade, justiça social e desenvolvimento econômico do país (Cabaço, 2010; Silva, 2005). Segundo Cabaço (2010), a proposta política da frente de libertação de Moçambique consolidava-se no projeto de “criação do novo homem” (p.284), que significava dar corpo a uma nova identidade moçambicana, criar valores e comportamentos que compreendessem as condições socioeconómicas e culturais do país em bases socialistas.

Nesta linha, a FRELIMO buscou construir um Estado que impossibilitasse o desenvolvimento das ideologias do Estado colonial para a formação de um Novo Estado moçambicano (Cabaço, 2001, 2010; Fernando, 2021; Silva, 2005). Cabaço (2001) descreve que a FRELIMO decidiu que o Estado era o meio mais eficiente de eliminação do sistema de exploração do homem pelo homem e para a edificação da base política, material, ideológica, cultural e social da nova sociedade. Na proposta cultural, buscou promover o desenvolvimento do nacionalismo e o espírito revolucionário, a fim de afirmar a personalidade moçambicana e completar a tarefa de educação na formação do homem novo. “Um homem novo e emancipado

em relação às ideias velhas – tribalismo, regionalismo, obscurantismo, etc. – ou seja, liberta de seus usos e costumes” (Cabaço, 2001, p. 96).

Contudo, a consolidação do pensamento nacionalista não repercutiu como o esperado, pois existia uma discordância quanto à determinação e aplicação ideológica com as comunidades locais. O que desencadeou uma ação de revolta que culminou em uma guerra civil entre a FRELIMO e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), um movimento de resistência armada formado em 1976 (Cabaço, 2010; Fernando, 2021; Silva, 2005).

Fernando (2021) e Silva (2005) destacam que a RENAMO emerge da composição de dissidentes da FRELIMO, descontentes com a divisão do poder e a discordância ideológica, após a Independência nacional. Sua estrutura foi apoiada primeiramente por Zimbabwe e posteriormente pela África do Sul em 1988 (Silva, 2005). Segundo Cabaço (2010) afirma:

No projeto do homem novo, o principal obstáculo a vencer era a persistência das estruturas tradicionais. A FRELIMO estava consciente do problema, mas enfrentava a convicção determinista na dinâmica revolucionária e com a visão iluminista do poder transformador da ciência e do progresso. A FRELIMO subestimou o facto de que a “construção da unidade nacional” se fazia em estreita interacção, sempre conflitual com identidades já existentes, as quais, na resistência cultural ao colonialismo, tinham desenvolvido mecanismos de defesa e iniciado processos de adequação de seus valores e de seus sistemas simbólicos ao diálogo contra a “modernidade” (pp. 287 e 290).

Neste contexto, segundo Fernando (2021), as ideias divulgadas pela RENAMO espelhavam abrangência ao consenso da população e em favor da conservação da cultura, idiomas e tradições nacionais. O destaque da conservação destes aspetos revelou o compromisso que a RENAMO tinha com a identidade moçambicana e os seus ideais de construir de um Estado inclusivo e moderno, contrariando o projeto da FRELIMO. O autor aponta como principais fatores que causaram o descontentamento do povo moçambicano,

depois da independência, e que motivaram o apoio ao movimento da RENAMO, foi “a criação de campo de reeducação, fuzilamento dos opositores da ideia de socialismo, abandono compulsivo das tradições e idiomas moçambicanos e da religião, falta de consideração pelo regionalismo, abolição dos líderes tradicionais (p. 205).

Nesta conjuntura, a FRELIMO mantinha ainda o apoio da Rússia, China e Cuba, especialmente no fornecimento de equipamentos militares, contou também com as tropas militares do Zimbabwe e Malawi que mantinham uma relação de interesse nos canais de acesso ao Oceano Índico (Silva, 2005).

Em 1977, a FRELIMO afirmou, no seu III Congresso, a definição da linha de Governo marxista-leninista e aderiu definitivamente ao socialismo para a reconstrução e desenvolvimento do Estado moçambicano (Macuene, 2001). O autor salienta que a adesão a essa definição ideológica gerou uma discordância entre os membros da FRELIMO (Governo), pois não aconteceu sob consentimento de todos os integrantes. Ele também destaca como um dos pontos divergentes a proibição de privatização e acumulação de recursos pelos membros do Governo. Nas palavras do autor: “em sintonia com estas determinações, todos os membros do Governo ou do partido foram proibidos de assumir propriedades privadas ou de serem patrões” (Macuene 2001, p. 263). Isso desencadeou o desmembramento de integrantes que, na sua maioria, aliaram-se à base da RENAMO. Mesmo assim, “o partido continuou a ser uma força hegemônica, formado por militares e intelectuais marxistas-leninistas e indivíduos que viam no partido uma forma de obter benefícios particulares diversos” (Macuene , 2001, p.63)

Entretanto, no período de 1976 -1992, o país foi abalado pela guerra civil que durou 16 anos, ao mesmo tempo em que foi assolado por fenômenos naturais extremos (secas, cheias e ciclones) que inviabilizaram o desenvolvimento de Moçambique (Amâncio, 2020; Cabaço, 2010; Macuene, 2001; Silva, 2005). Macuene (2001) aponta que, em 1980, a FRELIMO criou

o Plano Prospectivo Indicativo (PPI); uma estratégia de desenvolvimento focado nos ideais socialistas que colocou o Estado como promotor do desenvolvimento econômico do território.

Neste contexto, combinados à guerra civil e aos desastres extremos causados por fenômenos naturais, aos poucos, foram fragilizando as instituições do Estado e os programas de desenvolvimento (Amâncio, 2020; Cabaço, 2010). Amâncio (2020) destaca também que, além da guerra e da seca, que produziram insegurança e a crise alimentar, a queda dos preços dos produtos primários no mercado internacional inviabilizou que o país honrasse com os compromissos financeiros externos. Em 1982, o país iniciou um movimento de inclinação à administração dos Estados Unidos em busca de apoio e mecanismos de mitigação do quadro, diante da situação vivida durante aquele período.

Em 1983, a FRELIMO realizou o IV Congresso que tinha como objetivo analisar os motivos do fracasso econômico e político do modelo socialista e definir novos caminhos para solucionar a crise (Macuene, 2001). Macuene descreve que “medidas graduais de liberalização econômica e políticas foram iniciadas, culminando na adoção do PRE em 1987” (p.263.) Vale dizer que o PRE significa Programa de Reabilitação Econômica. Diante desta situação, segundo Amâncio (2020), a FRELIMO, não vendo outra saída, afirmou sua posição de apelo ao apoio externo e direcionou as necessidades da população como resposta à situação. “Moçambique recomeça, assim, a caminhada internacional em busca de ajuda, apontando para o outro bloco ideológico: o capitalista” (Amâncio, 2020, p.172).

Em 1989, a FRELIMO, no seu V Congresso, abandonou formalmente a sua ideologia marxista-leninista, aboliu a proibição de privatização de propriedade aos seus membros e marcou o aparecimento de novas gerações sintonizadas aos ideais econômicos do capitalismo (Amâncio, 2020; Frei et al 2021; Macuene, 2001). No programa de reconstrução do país da FRELIMO, o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) foi finalizado em 1990, com alguns avanços e retrocessos que minaram as perspectivas futuras de desenvolvimento (Frei et al.,

2016). Ainda no final da década de 80 e início da década de 90, o país mudou de orientação política e econômica, em que a FRELIMO adere ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, impondo desta forma a liberalização da economia e a democracia multipartidária atual (Amâncio 2020).

O pacote econômico lançado no ano de 1990 dava continuidade às políticas do PRE, complementadas com novas medidas: priorização do setor agrário familiar, a partir da concessão de incentivos aos produtores e comerciantes; orientação dos investimentos do estado a este setor, acompanhada de ações de diminuição da pobreza; reabilitação e desenvolvimento das infraestruturas sociais e econômicas nas zonas rurais; mobilização de assistência financeira internacional em termos concessionais e por meio de donativo orientados aos setores produtivos (esta assistência seria destinada a melhorar a distribuição de mercadorias, a comercialização e escoamento da produção, de modo a garantir o abastecimento de bens de consumo essenciais); reforços e desenvolvimento da capacidade institucional do aparelho de Estado; aperfeiçoamento do controle e da gestão das despesas públicas; prosseguimento de reestruturação e privatização do setor empresarial e; continuidade das reformas iniciadas no setor financeiro e nas áreas bancária e seguradora (Moçambique, apud Macuene, 2001, p. 259).

A Constituição de 1990, de caráter liberal, introduziu no sistema político moçambicano a possibilidade da organização de partidos políticos que poderiam participar no governo do País. Em 1992, à luz dos Acordos Gerais de Paz⁸, em Roma, a FRELIMO e a RENAMO consolidaram a paz, dando fim à guerra civil (Fernando, 2021; Pereira, 2010; Serra, 2000). Com este acordo, Moçambique tornou-se um país com um regime multipartidário (Fernando, 2021). As primeiras eleições multipartidárias realizaram-se em 1994, com a participação de vários partidos (Amâncio, 2020; Cabaço, 2010). Deste modo, podemos concluir

⁸ Acordos Gerais de Paz: acordos de consolidação da paz que declarou o fim da guerra civil, entre os partidos FRELIMO e RENAMO, assinados em Roma (Itália), ao 4 de outubro de 1992. <https://www.dw.com>

que, desde a independência do país em 1975, a FRELIMO em suas contraditórias posições históricas ainda representa o partido hegemônico, costurando o destino dos moçambicanos há quase 50 anos. Esta configuração política e social se reflete no âmbito educacional, como explicaremos no capítulo seguinte.

Capítulo 2: Percurso Histórico da Educação em Moçambique e o Desenvolvimento da Educação Inclusiva

Neste capítulo, trazemos um panorama sintético sobre o percurso histórico da educação em Moçambique. Dividido em dois subtítulos, procuramos, inicialmente, destacar os marcos temporais ocorridos no âmbito geral da Educação, desde o período pré-colonial até os dias atuais. Em um segundo momento, apresentamos o percurso histórico da Educação Especial e Inclusiva que corresponde ao principal foco da nossa pesquisa.

Elucidamos que refletir acerca da educação em Moçambique é despertar um passado que expõe a retórica do que se descreve como a civilização dos povos africanos, resultante da colonização europeia. Uma faceta hegemônica que se caracterizou pelo apagamento social e cultural dos próprios anseios dos povos africanos.

2.1 Educação no Período Pré-Colonial

Muito tempo antes da invasão asiática e europeia, as comunidades africanas já se preocupavam com a educação das suas gerações. Os autores Cipiri (1996), Namuholopa (2019), Omar (2022) e Quimuenha (2018) apontam que, apesar de não apresentar um sistema educativo estruturado, a educação tradicional nas comunidades africanas, em particular em Moçambique, era baseada na transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva com enfoque na aprendizagem dos códigos de valores políticos, morais, culturais, sociais e religiosos. Nesta perspectiva, os autores elucidam que o objetivo da educação, neste período, era preservar os valores culturais e preparar as comunidades para enfrentar os desafios da vida social.

Segundo Golias (1993), “a educação tradicional visa a tripla integração do indivíduo na sociedade, do ponto de vista pessoal, social e cultural” (p.16). Ela aspirava à formação da personalidade num contexto de socialização e sem ênfase nas qualidades humanas individuais,

procurava fazer do indivíduo parte integrante da sua comunidade. Nesta via, o autor explica que a educação se concentrava em desenvolver no indivíduo as capacidades físicas, o caráter, o respeito pelo próximo, pelas autoridades e na preparação para o trabalho na comunidade. A educação, nesta época, era confiada às gerações adultas que, com base no conhecimento colhido das experiências, transmitiam aos mais novos (Omar, 2022).

Porém, os mecanismos de aprendizagem destes valores obedeciam aos critérios definidos pelas comunidades e não apresentavam uma estrutura uniforme na forma de realizar e conceber o sentido das suas práticas. Cipiri (1996) explica que a educação tradicional se caracterizava por uma estrutura organizacional de acordo com cada sistema tribal (organizada em pequenas sociedades). Isto é, sua estrutura era determinada a partir do clã e buscava preparar o indivíduo não apenas a conviver no meio, mas também a contribuir para o seu desenvolvimento.

O conhecimento era partilhado por meio de atividades práticas que identificavam cada comunidade, tais como: a pesca, a caça, a tapeçaria, o artesanato, a olaria entre outras (Cipiri, 1996; Omar, 2022). Segundo Quimuenha (2018), não se dispunham de espaços específicos e tempo determinado para a transmissão ou produção destas práticas educativas e nem havia adultos qualificados, especificamente, para estas tarefas (pesca, caça, etc.). Todavia, o ensino era também constituído por elementos orais baseados em vivências transmitidas de geração em geração, por meio de contos, cantos, anedotas, adivinhas, histórias, lendas e mitos. Por exemplo, os famosos contos de *Karingana ua Karingana* (José Craveirinha, pp. 4-5) que retratam situações cotidianas com o objetivo de transmitir uma lição moral. Vejamos:

Karingana ua Karingana (Craveirinha, 1974, pp. 4 e 5)

De hora a hora

De minuto a minuto cresce devagarinho a semente na terra escura.

E a vida curva-nos mais ao ritmo fantástico

do nosso chico mo relampejante áscua de chanfuta

*sub africano amadurecendo as jejuadas manhãs
 ao velho calor dos braçais intensos
 na lavra das lavras de uma lua
 esfarrapada no meio do chão.*

*E a semente de milho cresce
 cresce na povoação que a semeou com ternura
 desidrata à preto nos sovacos da machamba
 e a estrada passando ao lado vai-se abrindo
 como uma mulher vai-se abrindo quente e comprida
 aos beijos das rodas duplas da wenela de cus
 e dorsos a germinar os pesadelos dos mochos
 bacilarmente
 imperceptivelmente
 desabrochando os profilácticos
 férteis sudoríparos cereais em maturação.*

*E depois...
 de capulanás e tangas supersticiosa a vida
 vai espiando no céu os indecifráveis agoiros
 que hão-de rebentar a nhimba da massiva culimada
 e na mórbida vigília dos ouvidos ao – Karingana*

*Ua Karingana! – todos perscrutando a mafurreira
 longínqua no horizonte e as mãos batendo a forja dos mil
 sóis da tingoma dos corações de mambas
 de ansiedade à luz da fogueira, respondendo – Karingana!
 Oh! Os Xicuembos a chamar a chamar
 nas facas de esmeraldas de milhos verticais na terra!*

*Ah, o dia bom da colheita destes milhos de amor
e tédio vai começar a recomeçar nos inumeráveis chicomas
desalgodoando os algodões a mais sofisticados
de tractores que deviam estar e não estão.*

Golias (1993) pontua três fases que definiam os períodos de transmissão dos valores na educação tradicional: 1) primeira fase compreendida desde o nascimento até aos 6 anos de idade e a criança ficava sob a proteção da sua mãe; 2) segunda fase (7 aos 10 anos) iniciava-se a separação entre os gêneros, em que o rapaz vivia ao lado do seu pai aprendendo ofícios e costumes considerados masculinos e, por outro lado, a menina alinhava-se a sua mãe para aprender atividades e valores conferidas às mulheres e; 3) na terceira fase (10 aos 15 anos de idade), a criança começava progressivamente a participar nas atividades produtivas da família, consciente dos seus deveres e responsabilidades para futura autonomia. Destaca Omar (2022) que o princípio basilar da educação deste período era a discriminação dos gêneros em função da qual se defendia a subalternização da mulher. Não se estimulava a educação da mulher, já que o seu futuro era traçado tendo como horizonte o lar e a maternidade.

Mandlate e Souza (2021) apresentam críticas a essa educação tradicional caracterizando-a como:

uma educação retrógrada e fundamentada em sistemas de classes, de idades, de ritos de iniciação com o objetivo de integrar a juventude nas ideias velhas e obsoletas. Devido ao isolamento de comunidades, de certos grupos sociais e étnicos, conseguia-se manter a dominação retrógrada sobre a sociedade, a partir de uma tradição rígida e dogmática (p. 27).

Esta colocação dos autores, na nossa opinião, desvaloriza os traços étnicos e culturais do povo moçambicano, descredibiliza a importância e o reconhecimento da diversidade

cultural e as marcas de desenvolvimento histórico de suas práticas. Ao considerar esta educação retrógrada, coloca em superioridade a educação implementada no regime colonial.

2.2 Educação no Período Colonial

Como descrito no capítulo anterior, o período colonial foi caracterizado pela invasão estrangeira no território moçambicano, a partir do séc. IX. Numa primeira fase, pelos asiáticos com o interesse de práticas comerciais e, posteriormente, pela extração de matéria-prima e expansão da religião islâmica. Além disso, no final do século XV e princípio do século XVI, houve o primeiro contato dos portugueses na costa moçambicana, porém, inicialmente, os portugueses não se preocupavam com a educação dos nativos. Seus interesses, após a invasão, estavam voltados para a extração, acúmulo de recursos (ouro, marfim, prata) e a exploração de mão-de-obra barata e/ou escrava. Com a queda dos últimos reinos africanos no fim do século XIX, assistiu-se a uma intensificação significativa no âmbito educacional por parte dos europeus (Bavo & Coelho, 2022; Omar, 2020, 2021). Esta intensificação, que pode ser considerada como invasão, caracteriza, até os dias atuais, marcos históricos que modificaram tanto a estrutura como o estilo de vida dos moçambicanos no âmbito político, econômico e cultural (Mussoho & Matsinhe, 2022).

Segundo Quimuenhe (2018), o sistema escolar colonial em Moçambique emerge, entre os finais do século XIX e início do século XX, com a crescente ambição dos portugueses pelo domínio, controle e exploração do território africano, tomando a direção política e econômica dos países invadidos. Destaca Mondlane (1995) que “os colonialistas em geral desprezavam e repudiavam a cultura e educação africana tradicional” (p.56) e sob esse olhar buscaram implementar um sistema de educação que pudesse “desenraizar o africano do seu passado e força-lo a adaptar-se a sociedade colonial” (p.56). Desta forma, decidiram constituir, nas suas

colônias, uma nova estrutura política e social na qual a educação apresentava uma estrutura de ensino ligada aos seus objetivos (Ribeiro, 2015).

Ribeiro (2015) explica que a decisão para a implementação de um sistema de educação nas colônias europeias gerou discordância entre os europeus inicialmente, pois enquanto uns viam um favorecimento para o processo de integração e apropriação das colônias, para outros, representava um risco proeminente, pois, para eles, educar o africano seria despertá-lo para, posteriormente, se rebelar contra o colonizador. Ribeiro (2015) comenta:

O surgimento de um sistema de ensino nas colônias ultramarinas portuguesas atendia aos interesses da metrópole, mas também proporcionava intensos debates e discordâncias entre os diversos setores envolvidos na administração colonial. Alguns temiam que a educação pudesse fornecer subsídios para revoltas, colocando-se em dúvida a capacidade dos indígenas (subalternizados pela sua condição de ‘nativos’, de acordo com as categorias coloniais portuguesas de classificação das populações) de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado. De modo geral, à semelhança das colônias francesas, defendia-se um ensino voltado apenas ao trabalho compulsório, desdenhando da necessidade de uma real instrução para os nativos (Ribeiro, 2015, p.9).

Partindo deste pensamento, Portugal empreendeu um esforço sistemático de educação integrada sob um princípio ideológico para civilização da população africana. O que significava, em linhas gerais, unificar culturalmente os moçambicanos proporcionando uma aprendizagem da língua portuguesa, ensinamentos da religião católica e uma formação que garantisse a mão-de-obra para os trabalhos manuais a baixo custo (Bavo & Coelho, 2022; Quimuenhe, 2018). “Na realidade, não se pretendia criar entre os povos africanos elites letreadas, mas sim torná-los “instrumentos” ao serviço de Portugal” (Bavo & Coelho, 2022, p.6). Na visão de Portugal, só poderia disponibilizar para o africano uma educação de servilismo que cobrisse os interesses da metrópole.

Portugal criou as primeiras escolas em Moçambique, entre os anos 1854 a 1912 (final do século XIX e início do século XX), sob a condição de um sistema educativo aliado aos seus interesses. Nesta linha, aprovou, no Decreto nº 317, de 9 de janeiro de 1917 (o Estatuto do Indigenato), um instrumento de colonização, que distingua indivíduos indígenas e não indígenas (Mandlate & Souza, 2021; Omar, 2021). Mondlane (1995) destaca que o ensino se centrava em “conduzir gradualmente o indígena de uma vida de selvajaria para uma vida de civilização” (p. 57). Ademais, sob o decreto da Lei nº 238, de 15 de maio de 1930, estruturou-se o ensino em dois subsistemas: i) o ensino oficial destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados⁹ e ii) o ensino rudimentar, destinado para os indígenas.

Nesta perspectiva, o ensino oficial promovia os conhecimentos fundamentais e científicos de todo o saber e estava confiado ao Estado colonial português e às instituições privadas. Por outro lado, o ensino rudimentar, destinado aos nativos, considerados indígenas, limitava-se apenas à formação de mão-de-obra barata para serviços de exploração econômica no monopólio de companhias comerciais (Mandlate & Souza, 2021; Mondlane, 1995; Omar, 2021). Era um sistema de educação baseado na discriminação e opressão dos moçambicanos de modo que não permitia o desenvolvimento de ideias contrárias à política colonial (Omar, 2021). Mondlane (1995) enfatiza que:

O ensino do africano tinha dois objetivos: formar elementos da população que atuariam como intermediários entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo nos africanos (...). Os portugueses acreditavam que uma educação cuidadosamente controlada poderia criar no futuro uma população africana falando apenas português, abraçando o cristianismo, e então intensamente nacionalista como os

⁹ Assimilado – era aquele indivíduo, em que se atribuía a identidade de cidadão português, à semelhança dos colonos portugueses (Mandlate & Souza, 2021, p. 27).

próprios cidadãos da metrópole (...) sonhavam que se todos africanos se tornassem de facto portugueses, deixaria de existir uma ameaça do nacionalismo africano (p.56)

Para alcançar esse objetivo, o governo português decretou que a língua portuguesa seria a única língua de ensino nas escolas das suas colónias. Foi descartado o uso das línguas nativas no processo de ensino e se estabeleceu o catolicismo sobre todas as religiões africanas (Mondlane, 1995). O autor destaca que, na fase inicial, o Estado português era encarregado pela elaboração de todo o currículo educacional destinado ao africano; desde a estrutura dos programas à produção dos exames e aos diplomas de passagem.

A partir de 1940, o governo português assinou um acordo diplomático com a Santa Sé. Tratava-se de uma concordata sobre a Lei nº 238/ 1930 que incumbiu à igreja Católica oficialmente o encargo pela educação dos africanos. O governo passou à responsabilidade do ensino rudimentar para a Igreja prometendo dar apoio às missões católicas (Mondlane, 1995; Mussoho & Matsinhe, 2022; Omar, 2021). Mondlane (1995) declara que, naquele contexto:

A educação dos africanos está quase toda nas mãos da igreja (...). A responsabilidade total pela educação dos africanos foi confiada à Igreja Católica Romana, apesar do facto de a esmagadora maioria dos africanos não ser cristã (...). Os portugueses acreditam que há maiores possibilidades de um africano se tornar português em todos os sentidos se ele for católico (pp, 62-63).

Assim sendo, entre os anos de 1940-1960, a Igreja Católica tomou a responsabilidade do currículo educacional do considerado indígena, encarregando-se da elaboração dos programas, exames e diplomas, bem como de formar professores, especificamente, para o ensino rudimentar (Bravo e Coelho, 2022; Mandlate & Souza, 2021; Mondlane, 1995; Omar, 2021). Segundo Omar (2021), o currículo educacional, sob critério da Igreja católica, era composto por ensinamentos ligados ao cristianismo que tinha como objetivo inculcar nos nativos (indígenas) o dever de submissão e obediência aos portugueses.

Sua estrutura era composta apenas por quatro anos de escolaridade no programa de ensino. Segundo Bravo e Coelho (2022), o Estatuto Missionário apresentava a seguinte estrutura:

- i) Ensino Rudimentar – destinado aos considerados indígenas – que era composto por 4 classes, sendo: a 1^a e 2^a classe do Ensino de Iniciação (classe infantil); a 3^a e a 4^a classe do Ensino Primário. A conclusão do nível primário permitia o acesso ao Ensino Profissional Indígena; um currículo de ensino focado na aprendizagem de ofícios. As classes eram separadas por gênero de forma a garantir a servidão ao colono.
- ii) o Ensino oficial que era destinado aos filhos dos portugueses e assimilados. Ele era composto por três Ciclos: o 1ºCiclo, compreendia o Ensino Primário; o 2ºCiclo, o Ensino secundário; e o 3º Ciclo, Ensino Complementar ou Liceal.

Mondlane (1995) indica que “as atividades mais importantes da Igreja Católica eram as fundações e direção de escolas para crianças europeias e africanas” (p.63). Os programas elaborados pelas igrejas para a educação dos africanos apresentavam conteúdos predominantemente religiosos; maior parte da carga horária era dedicada à aprendizagem religiosa. Outras matérias lecionadas na língua portuguesa (leitura, escrita e aritméticas) apresentavam pouco destaque. Nas disciplinas de história e geografia, por exemplo, referenciavam apenas aspectos de Portugal (Mondlane, 1995).

Em 1954, o governo português reforçou o decreto nº 317, de 9 de janeiro de 1917 – o Estatuto dos Indígenas alinhado a Lei nº 39.666 de 1954 – o Estatuto de Assimilado, que impunha condições sobre o indígena para atingir um estado aceite para se tornar um cidadão (considerado) civilizado. Omar (2021) aponta algumas das condições exigidas para ser um *assimilado*:

Saber escrever e falar português de forma correta; ter meios suficientes para sustentar a família; ter bom comportamento; ter o nível de educação necessário e hábitos

individuais e sociais aceitáveis pelas leis portuguesas e, para tal, o indígena moçambicano deveria solicitar este estatuto a partir de um requerimento dirigido à autoridade governamental colonial para ser aprovado (p. 65).

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações em todas as colônias africanas. Essas foram motivadas pelas manifestações anticoloniais e pela intervenção da comunidade internacional que contestavam as políticas educativas nas colônias portuguesas (Bravo e Coelho, 2022; Mandlate & Souza, 2021; Modlane, 1995; Omar, 2021). A partir deste período, os portugueses implantaram novas reformas, das quais revogaram as missões encarregadas à igreja. Decidiu-se, então, que os programas de ensino aplicados na metrópole seriam também aplicados nas províncias ultramarinas.

Em setembro de 1961, foi revogado o Estatuto Indígena, por meio do Decreto-Lei nº 43.893 de 6/1961, que buscou a eliminação dos efeitos opressivos relacionados a discriminação étnico-racial com o intuído de expandir os direitos aos nativos (Mandlate & Souza, 2021; Mondlane, 1995; Mussoho & Matsimbe, 2022; Omar, 2021). Sobre isso, Omar (2021) destaca que a ação das novas reformas de educação não descredibilizou a Igreja Católica pois, fora das suas atuações no setor educacional, manteve suas posições privilegiadas na sociedade colonial. Mussoho e Matsimbe (2022) descrevem a constituição do currículo educacional após a revogação do acordo com a igreja Católica.

Em 1963 existiam em Moçambique os seguintes tipos de ensino: Primário, Médio, Técnico e agrícola. O ensino geral compreendia sete classes divididas em três ciclos: Preparatório (dois anos), Liceal (três anos) e complementar (dois anos). O ciclo preparatório e liceal era de cultura geral e o complementar era diversificado de acordo com os cursos superiores cujo ingresso era por exames de aptidão. No ensino técnico tínhamos o sector Comercial e o Industrial. O ensino Agrícola compreendia o ensino elementar agrícola e o ensino Médio. O Ensino Primário era segundo a ordem jurídica

de “indígenas” – rudimentar de adaptação, e “civilizados” - ensino primário comum (p.13)

Portanto, como descrevem Mondlane (1995) e Omar (2021), a partir 1963, a substituição do ensino rudimentar dos indígenas pelo ensino elementar para os nativos permitiu o melhoramento do acesso ao ensino para os moçambicanos. Além disso, contribuiu para o aumento de escolas para todos os níveis, embora permanecesse a discriminação à classe desprivilegiada, que continuou ao longo dos anos. Isso porque existia ainda limitações de acesso a certos níveis de escolarização. Temos então que, a partir de meados dos anos de 1960, graças a um conjunto de acontecimentos eminentemente sócio-políticos, ocorre:

i) a abolição do chamado Estatuto de Indígena, em 1961, que estendeu o estatuto de cidadão português a toda a população nativa; ii) a pressão internacional sobre o caráter opressivo e discriminatório da política colonial, incluindo na sua vertente educacional; e iii) a intensificação das lutas de libertação, não só em Moçambique, como também noutras colónias portuguesas (Chimbutane, apud Bavo & Coelho, 2022, p. 28).

A conjugação destes fatores levou a algumas mudanças positivas no sistema educativo colonial: i) a expansão da rede escolar; ii) o aumento das taxas de ingresso; iii) a autorização de uso das línguas locais como instrumentos auxiliares no ensino da língua portuguesa no nível primário; iv) a africanização do currículo e; v) a uniformização do ensino e seu alinhamento com o ensino metropolitano (Bavo & Coelho, 2022).

Como explicamos no capítulo 1, em 1964, dois anos depois da criação da FRELIMO, iniciava a guerra de Libertação Nacional em Moçambique. A guerra revolucionária e a educação das massas decorriam da libertação dos moçambicanos e da liberação do controle da terra do colonialismo português. Nesta perspectiva, a FRELIMO viu-se sob pressão de uma discussão mais efetiva para a escolha do modelo educacional em meio à complexidade do período da luta contra o regime colonial (Mandlate & Souza, 2021).

A natureza do ensino empreendida pela FRELIMO, no período entre 1970 a 1975, era revolucionária e caracterizada pelas interrupções do sistema de educação das sociedades tradicional e colonial. A partir do princípio da educação do *Homem Novo* (como descrevemos no capítulo 1), adotado por Machel, foi necessário primar por atividades que permitissem atingir os objetivos da revolução: combater o regime colonial e reduzir o índice de pobreza e o subdesenvolvimento (Mandlate & Souza, 2021; Massoho & Matsimbe, 2023). Portanto, após a independência em 1975, o ensino foi reformulado sob ideais políticos socialistas do novo Governo de Moçambique independente, que se preparava para servir os moçambicanos para uma nova sociedade livre do colonialismo.

2.3 Educação Pós-independência

Moçambique, após a conquista da independência em 1975, com o objetivo de reconstruir a identidade apagada durante o período colonial, iniciou a organização de um novo sistema de educação. Uma estrutura que poderia abranger as necessidades do país, sob total responsabilidade do Governo de Moçambique (Gonçalves, 2018).

Segundo MINEDH (2020), o país herdou uma taxa de analfabetismo equivalente a 93%, para além de acentuadas desigualdades socioeconômicas. As primeiras décadas de desenvolvimento foram caracterizadas por uma política de orientação socialista, unipartidária. Langa (2023) aponta alguns desafios encarados durante o governo de transição na reestruturação do Sistema Nacional de Educação (SNE) descreve que:

A partir de 1975 a 1979 o sistema de ensino foi caracterizado por um crescimento descontrolado dos efetivos escolares [...]. Surgiram escolas primárias incompletas; de 1979-1985, o marco importante foi a introdução do SNE, incremento de escolas completas de 36%, em 1980, para 71%, em 1984, registro de maior índice de baixo aproveitamento escolar e redução da taxa de admissão; de 1985 a 1992, notabilizou-se

a redução da rede escolar e cobertura educativa, baixa qualidade de ensino tendo como uma das grandes causas a proporção aluno-professor, sendo média para a África Subsaariana de baixo nível de formação de professores e suas condições deploráveis de trabalho e escassez de recursos materiais e financeiros (Golias, apud Langa, 2023, p. 278).

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique foi concebido no quadro do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) elaborado pelo governo do país em 1980. O objetivo primordial era eliminar o subdesenvolvimento, entre as décadas de 1980-1990, sob a direção da ideologia socialista (Gonçalves, 2018; Massoho & Matsumbe, 2023). Destacam-se como marcos da revolução histórica da educação em Moçambique, as seguintes reformas e inovações:

- i) o primeiro SNE foi aprovado em 1983, pelo Decreto-lei 4/83 de 23 de março, ancorado na ideologia socialista, monopartidário, com foco na democracia popular;
- ii) o segundo SNE foi aprovado, em 1992, pelo Decreto-lei 6/92 de 6 de maio, que revogou o primeiro sistema educativo e foi marcado pelo pensamento capitalista, multipartidário com bases liberais e;
- iii) após 26 anos, foi aprovada a Lei 18/2018 de 28 de dezembro de 2018, caracterizada pelo avanço do neoliberalismo, multipartidarismo e pela questionável democracia (Langa, 2023; Massoho & Matsumbe, 2023).

O objetivo central da Lei 4/83 do SNE centrava-se na “formação do homem novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (artigo nº 4, p. 15). Para estas ações, foi reforçada a importância da unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário; o engajamento e contribuição ativa na construção da ideologia socialista (Moçambique, 1983).

A Lei 4/83 defendia como princípios gerais:

- i) a educação como um direito e dever de todo o cidadão, em que traduziu esses preceitos na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática;
- ii) a importância da relação direta entre a escola e a comunidade para efetivação de uma ação dinâmica para o desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade em resposta às exigências da edificação do país e;
- iii) o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, para preservar e desenvolver o património cultural (Moçambique, 1983).

Desta forma, encontramos os seguintes objetivos gerais do SNE (Lei 4/83):

Formar cidadãos com uma sólida preparação política ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica; erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com as condições do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista; difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuído para a consolidação da unidade nacional; e fazer das instituições de ensino bases revolucionária para a consolidação do Poder Popular, profundamente inserir na comunidade (Moçambique, 1983, p.15).

Quanto à estrutura, era constituído por cinco (5) subsistemas correspondentes a: i) Educação Geral; ii) Educação de Adultos; iii) Educação Técnico Profissional; iv) Formação de Professores e; v) Educação Superior.

O ensino geral compreende 4 Níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior. Constituía-se como obrigação a frequência e conclusão do nível primário gratuito. Determina-se como idade de ingresso, todo o aluno com 7 anos de idade. Como descrevemos na tabela 2 (Moçambique, 1983).

Tabela 2

Estrutura do SNE Lei 4/83. Fonte: SNE (Lei 4/83)

Subsistemas	Níveis	Classes/ equivalência	Idades/pré-requisito para ingresso
Educação Geral e Educação de Adultos	Primário	1º Grau: 1 ^a à 5 ^a 2º Grau: 6 ^a à 7 ^a	7 aos 14
	Secundário	8 ^a à 10 ^a	14 aos 17
	Pré-universitário / Médio	11 ^a à 12 ^a	17 aos 19
Educação Técnico Profissional	Ensino Elementar Profissional	Técnico- 1º Nível Educação Geral = 7 ^a classe	Conclusão do 1º Grau = 5 ^a classe
	Ensino Básico profissional	Técnico- 2º Nível Educação Geral = 10 ^a classe	Conclusão do 1º nível = 7 ^a classe
	Ensino Médio Profissional	Técnico- 3º Nível Educação Geral = 12 ^a classe	Conclusão do 2º nível = 10 ^a classe
Formação professores (inicial, exercício permanente)	de Médio em e	- F. Professores do Ensino Primário Geral, Educação de Adultos e Formação Técnico-Profissional	2º Nível do ensino geral: duração de 3 ou 4 anos
	Superior	F. Professores do Ensino Secundário e Médio do SNE	Nível Médio do SNE: duração de 4 à 5 anos
Ensino Superior	-	-	Nível Médio

Em relação à concepção e implementação da Lei 4/83, pode-se analisar que a ideia de base era fazer da educação uma arma para o povo tomar o poder, portanto, era imprescindível erradicar o analfabetismo. Segundo Massoho e Matsimbe (2023), mesmo perante o sistema socialista, o governo viu-se em meio a várias limitações como, por exemplo, a falta de pessoal qualificado para assegurar a administração de um sistema centralizado, que Moçambique adotou logo depois da independência.

A guerra civil, que ocorreu durante os primeiros anos de independência, culminou na desestruturação social e cultural e, consequentemente, na destruição da infraestrutura social, educacional e econômica (Langa, 2023). Porém, com o fim da guerra em 1992, abriram-se novos caminhos para a reestruturação no âmbito educacional. Para tal, definiu-se a Lei (6/92) de 6 de Maio de 1992.

Esta lei centrou-se na introdução de propostas para uma melhoria do setor da educação no âmbito geral, com o objetivo de restabelecer a rede escolar devastada pela guerra civil (Moçambique, 2020; Langa, 2023). Desta forma, para além da promoção do direito à educação para todos, permitiu a participação de outras entidades no desenvolvimento da educação (as comunidades comunitárias, cooperativas) atuando sob linhas definidas nos termos da Constituição da República. Para atender a dimensão multicultural e, consequentemente, multirreligiosa, integrou-se no estatuto o ensino público laico (Moçambique, 1992). A seguir apresentamos as reformas feitas no SNE de 1992 (ver tabela 3).

Tabela 3*Estrutura do SNE Lei 6/92. Fonte: SNE Lei 6/92*

Subsistemas	Níveis	Classes/ equivalência	Idades/ ingresso
Educação Geral e Educação de Adultos	Primário Secundário	1º Grau: 1 ^a à 5 ^a 2º Grau: 6 ^a à 7 ^a 1º Ciclo: 8 ^a à 10 ^a classe (Básica) 2º Ciclo: 11 ^a à 12 ^a classe (Médio)	6 Anos - -
Educação Técnico Profissional	Ensino Elementar Técnico- Profissional	1º Nível Educação Geral = 7 ^a classe	5 ^a Classe
	Ensino Básico Técnico- profissional	1º Ciclo do 2º Nível Educação Geral = 10 ^a Classe	7 ^a Classe
	Ensino Médio Técnico- Profissional	2º Ciclo do 2º Nível Educação Geral = 12 ^a Classe	10 ^a Classe
Formação de professores (inicial, em exercício e permanente)	Básico	Formação de professores do ensino primário do 1º Grau	7 ^a Classe
	Médio	F. Professores do Ensino Primário Geral; F. Professores de práticas de especialidades do ensino Técnico- Profissional	10 ^a Classe ou equivalente
Ensino Superior	Superior	F. Professores de todos os níveis de ensino	12 ^a Classe ou equivalente
	-	-	Nível Médio ou equivalente

Em comparação com a Lei 4/83, mudanças notórias foram redefinidas na constituição geral do ensino com destaque na formação de professores. Como sinaliza a tabela 3, notamos a redução de idade de ingresso no ensino geral, a reestruturação do Nível 2 (o ensino secundário), subdividido em dois ciclos correspondentes: 1ºCiclo=Formação Básica e 2º Ciclo=Formação Média.

Para a formação do Professor, introduziu-se a formação do Nível Básico destinado ao ensino do 1º grau do ensino primário (de 1^a - 5^a classe). O seu ingresso exigia a conclusão do segundo grau do ensino primário (7^a classe). A formação do Nível Médio correspondia a

Formação de Professores do Ensino Primário Geral e Formação Professores de práticas de especialidades do Ensino Técnico-Profissional com a exigência de ingresso na conclusão do nível básico secundário (10^a classe) ou equivalente (Moçambique, 1992).

Todavia, após a realização das primeiras eleições Multipartidárias, em 1994, foi permitida a estabilização e abertura econômica no país. Em 1995, foi necessária uma reforma que proporcionasse pequenos ajustes à Lei 6/92 do SNE (Langa, 2023; Moçambique, 1995).

Estas reformas culminaram:

- i) na revisão dos objetivos do currículo e métodos de ensino-aprendizagem de modo a garantir a integração da Educação Básica (o ensino primário completo de 7 classes) para todos;
- ii) na definição e a aplicação das modalidades de introdução das línguas maternas, como línguas de ensino nas classes iniciais do primeiro ciclo do ensino primário (1^a e 2^a classe) e;
- iii) no aumento do tempo de permanência nas escolas, reduzindo o número de escolas que lecionam em regime de 3 turnos para 2 turnos de forma a favorecer o contato entre o aluno e professor por mais tempo (Moçambique, 1995).

No que se refere à formação dos professores, foco da presente pesquisa, com o objetivo de atender a demanda, foram eliminados os cursos de formação de 7^a Classe (2º grau do ensino primário) + 3 anos e substituídos pelo modelo correspondente à 10^a Classe (1º ciclo do ensino secundário) + 2 anos, e 10^a Classe +1 ano.

Criou-se também uma coordenação com a Universidade Pedagógica para a integração do ensino de nível bacharel ou licenciatura em ensino primário, de modo a reforçar a qualidade do ensino no nível primário (Moçambique, 1995). Langa (2023) aponta que o Modelo de 7^a +2+1, com 2 anos de formação e um de estágio, garantia que no ano de estágio o estudante assumisse uma turma por meio de um contrato laboral efetivo. O Modelo 10^a+2, por sua vez,

era basicamente pedagógico constituído por metodologias específicas do ensino primário e disciplinas das ciências da educação e estágio integrado. O Modelo 10^a+1+1 funcionou como variante do modelo de 10^a+2 e surgiu da necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo, à semelhança do 7^a+2+1. O Modelo de 10^a+1, em vigor atualmente, é um modelo intensivo e enquadra-se numa situação que visa responder aos desafios de desenvolvimento do milênio (Langa, 2023).

Estas reformas regeraram o sistema de educação por mais de duas décadas até a aprovação da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018, resultante da revisão da Lei n.º 6/92, promulgada em 1992 e reforçada pela lei 8/95. A Lei 18/2018 determina uma escolaridade obrigatória de 9 classes (1^a a 9^a classe). O Sistema Nacional de Educação passa a integrar seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior (Moçambique, 2018; MINEDH, 2020). O ensino geral em vigor atualmente apresenta a seguinte estrutura:

Organizada em dois níveis: Ensino Primário e Ensino Secundário. O Ensino Primário compreende dois ciclos: 1º ciclo= 1^a à 3^a classe; 2º ciclo= 4^a à 6^a classe. O Ensino Secundário compreende dois ciclos: 1º ciclo da 7^a à 9^a classe; 2º ciclo da 10^a à 12^a classe. A Educação de Adultos é organizado em dois ciclos: o 1º ciclo de alfabetização +1º ano de Pós-Alfabetização; o 2º ciclo – 2º, 3º e 4º ano de Pós-Alfabetização (Moçambique, 2018; MINEDH, 2020).

Segundo a avaliação do Plano Estratégico de Educação PEE (2020-2029), apesar dos esforços realizados nas últimas décadas, Moçambique ainda registra uma elevada taxa de analfabetismo de adolescentes e jovens, segundo os dados do Censo de 2017. Estima-se que 39% da população moçambicana nesta faixa (adolescentes e jovens) não saiba ler nem escrever, sendo 49,4% correspondente às mulheres e 27,2% para os homens (MINEDH, 2020).

Destacando a prevalência do pensamento apontado pela autora Omar (2022), ainda hoje, encontramos a subalternação da mulher à educação tradicional. Essa situação influencia negativamente o desenvolvimento da educação no país. Segundo o MINEDH (2020):

A qualidade da educação é baixa, e o aproveitamento das raparigas, tem a tendência de ser mais baixo que o dos rapazes. A qualidade do serviço prestado pelo sector de Educação é fraca, traduzindo-se na saída do sistema de graduados com conhecimentos e competências abaixo das expectativas dos cidadãos e das necessidades do mercado de trabalho. A pouca eficiência do sistema é um dos elementos críticos da qualidade. De certo modo, está-se num círculo vicioso: por um lado, a qualidade do ensino é fraca e, por isso, os estudantes não aprendem, repetem classes e, nalguns casos, abandonam o sistema; por outro, a repetição das classes aumenta o número de alunos na sala o que prejudica a qualidade do ensino (MINEDH, 2020, p.28).

Os fatores que influenciam a qualidade da educação, destacam-se aqueles relacionados à oferta, à demanda e, ainda, ao contexto:

Do lado da oferta, um dos principais fatores que contribui para a baixa qualidade é a limitada competência de muitos professores, a qual é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema), pela baixa qualidade dos programas de formação e formadores dos IFP e, ainda, pela insuficiente supervisão e apoio pedagógico no exercício das funções. O que distingue as escolas onde estão os alunos com melhor aproveitamento das outras escolas é ter um professor menos ausente e um professor com mais conhecimentos. O principal desafio é aumentar, gradualmente, o nível de ingresso e melhorar a qualidade da formação e capacitação de professores (MINEDH 2020, p. 29)

Nesta perspectiva, Massoho e Matsimbe (2022) sinalizam que as mudanças frequentes que têm ocorrido no sistema educativo moçambicano deve-se a influência dos financiadores

liberais externos, pois a falta de autonomia do Ministério de Educação moçambicano leva a dependência dos organismos internacionais (BM e FMI) para execução dos seus planos de ação no setor educacional. Moçambique concebe planos e programas com base na promessa dos recursos orçamentários, sem considerar as condições reais do país, o que tem contribuído no retrocesso no sistema educativo moçambicano. Esse ponto tem afetado as tentativas de desenvolvimento e implementação de projetos de ações focados na inclusão escolar nos dias de hoje, apesar de apresentar vários esforços para tal.

2.4 A Educação Especial e Inclusiva em Moçambique

Segundo o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020), a preocupação de educar pessoas com deficiência em Moçambique iniciou na década 60, durante o período colonial, com a criação de escolas especiais que visavam educar crianças que apresentavam atrasos na educação, aprovada pelo Diploma Legislativo n.º 2.288/62, de 25 de setembro. Registros mostram que até 1975, pouco mais de 300 crianças frequentavam este ensino.

Após a Proclamação da Independência Nacional, em 1975, Moçambique adotou novas estratégias de educação com o objetivo de reorganizar o sistema educacional para garantir a *formação de um novo homem*. O ensino foi nacionalizado a partir de 1976, por meio do Decreto n°12/75, no qual o Governo Moçambicano tomou responsabilidade da educação dos cidadãos, adequando os programas de ensino às necessidades do país (Moçambique, 1975; Silva 2021).

Em 1983, foi aprovada a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, na qual destacava a garantia ao acesso à educação para todos. Esta lei tinha como objetivo principal o ensino especial: “proporcionar às crianças e jovens com deficiência um enquadramento social em escolas especiais para garantir que a formação permitisse a sua integração na sociedade e na vida laboral” (Moçambique, 1983, p.17).

Segundo aponta o MINEDH (2020), até 1983, havia cerca de 114 alunos com deficiência sensorial, intelectual e múltiplas, devidamente matriculados no ensino especial. Ao abrigo desta Lei, os alunos graduaram-se no 1º grau do Ensino Primário nas escolas especiais, depois foram integrados em escolas regulares. Entre os anos de 1985-1999, “foram constituídas turmas diagnósticas no Ensino Regular” (MINEDH, 2020, p.876), objetivando apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de vários fatores que afetam o desenvolvimento da aprendizagem.

Silva (2021) explica que em 1986 “o departamento de educação inclusiva adotou o método “turmas diagnosticas” nas escolas do ensino comum destinado para o atendimento de alunos com problemas de aprendizagem” (p.253). Neste contexto, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) frequentavam dois turnos, uma turma regular e outra especial para o acompanhamento pedagógico. Este método teve resultados positivos, pois a sua intervenção minimizava as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Todavia, a sua implementação foi revogada por razões desconhecidas. Segundo a autora, os currículos das escolas especiais, nesta época, estavam programados apenas até o 1º Ciclo do Ensino Primário (1^a - 5^a classe), o que impedia a continuação de estudos no final do ciclo. Com a onda de desastres que assolavam o país (a guerra civil, a crise econômica e as calamidades naturais) só foi possível a introdução da educação especial no 2º Ciclo (6^a e 7^a classe), na década de 90, com a ratificação de novos quadros políticos e das políticas de educação com apoio de organismos internacionais no país (Silva, 2021). Segundo o MINEDH (2020) descreve:

Em 1992, com a aprovação da Lei n.º 6/92, de 6 de maio, a Lei do SNE, Moçambique apresentou uma nova visão no que concerne à educação da pessoa com deficiência. Esta lei determina a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, deixando para as escolas especiais, apenas, aluno com deficiência acentuada (p.876).

A aprovação da Lei 6/92 destacou as diretrizes para o enquadramento do ensino especial, em seu vigésimo nono artigo sobre o ensino especial, filiando as políticas de inclusão ao âmbito internacional. Destacou que o “ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares” (p.11). Portanto, buscava para a educação especial: “proporcionar e garantir a formação em todos os graus de ensino e capacitação vocacional que permitisse a integração de crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral” (Moçambique, p.11, 1992). A lei responsabilizou o Ministério da Educação, em coordenação com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Ação Social, o apoio e a fiscalização dos critérios para abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial (Moçambique, 1992).

Em 1995, ocorreu um reajuste da Política Nacional de Educação, aprovada pela Lei nº 10/ 95, destacando a adesão às orientações estabelecidas na Declaração de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). Então, foi definido que a Educação Especial seria destinada às crianças com necessidades educativas Especiais (NEE) divididas em dois grupos:

- i) “as crianças que apresentam um nível de comprometimento orgânico agudo, mas que podiam ser enquadradas em escolas normais e individualizadas; e
- ii) crianças cujo grau de comprometimento era severo deveriam ser atendidas exclusivamente em escolas especiais (Moçambique, 1995, p. 180).

A lei destacava as seguintes estratégias de integração de alunos com NEE:

- i) a promoção de princípios de integração por meio da sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades para o programa de Educação especial integrado;
- ii) a formação de professores de apoio itinerante;

- iii) o fornecimento de materiais de ensino e equipamento e;
- iv) a concepção de um plano de estudo flexível para crianças com NEE.

Em destaque a Lei n.º 6/92, do SNE, concordado as reformas da Lei nº 10/95 em relação a Educação Especial, Moçambique apresentou uma visão mais abrangente no que concerne à educação da pessoa com NEE¹⁰. Ao determinar a inclusão nas escolas regulares, deixando para as escolas especiais, apenas, alunos com deficiência acentuada (termo não mais usado). Neste contexto, à luz da defesa dos direitos constitucionais da pessoa com NEE, Moçambique procurou ratificar, conceber e implementar instrumentos normativos que regulam e orientam a promoção e implementação da educação inclusiva e desenvolvimento integral da pessoa com NEE (MINEDH, 2020).

A Educação inclusiva foi formalmente introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINEDH), em 1998, precedendo um projeto piloto denominado por “Projeto Escolas Inclusivas”, cujos objetivos centrais eram:

- i) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e
- ii) o estabelecimento das bases para o plano de ação para a implementação das escolas inclusivas previsto para 1998 a 2008. (Silva, 2021; Milice, 2023; Muthambe, 2022).

Para o andamento desta ação, foi aprovada, em 1999, por meio da Resolução n.º 20/99, de 23 de Junho, a Política sobre a Pessoa Portadora de Deficiência (termo não mais usado) que conferiu ao Ministério da Educação a responsabilidade de “garantir o acesso e a integração da criança e jovem com NEE na escola em condições apropriadas e adequadas para a aprendizagem (MINEDH, 2020). Neste contexto, foi possível enquadrar crianças com

¹⁰ É importante destacar que segundo Lei 10/95 do SNE, na resolução sobre Educação especial, inclui o aluno com deficiência dentro do conceito de NEE (Moçambique, 1995). Por isso que os conceitos alunos com deficiência e NEE encontra-se interligados, o que leva a concepção de aluno com deficiência como aluno com necessidades educativas especiais no contexto de Moçambique.

deficiência sensorial e intelectual em 11 escolas regulares, de 5 províncias de Maputo Província, Maputo Cidade, Sofala, Zambézia e Nampula, tomadas como escolas inclusivas.

Em 1999-2003, o Ministério da Educação aderiu ao Plano Estratégico de Educação com o lema “Combater a exclusão, renovar a escola” (Silva, p.256, 2021).

O plano traçou os seguintes objetivos: i) aumentar o acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema; ii) manter e melhorar a qualidade da educação, e desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos moçambicanos (MINEDH,1998, p.1).

O Plano destaca que o sucesso da inclusão exige uma formação inicial e contínua de professores para prepará-los face às exigências quanto à diversidade de alunos nas escolas. Recomenda também mais esforços na preparação dos pais e das comunidades para as mudanças no acompanhamento do contexto da inclusão, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas (Chambal & Bueno, 2014).

O Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011), cujo lema era “*Fazer da escola um pólo de desenvolvimento, consolidando a moçambicanidade*”, foi introduzido em 2006. O plano definia as instruções de formulação e implementação de atividades na educação inclusiva, destacando:

- i) A necessidade de desenvolvimento de um programa de formação de professores para a inclusão escolar;
- ii) A introdução de conteúdos específicos sobre as necessidades educativas especiais no currículo de formação e;
- iii) A melhoria na coordenação das atividades e apoio às crianças com NEE em geral, por meio de reuniões regulares para a promoção da integração das

crianças com necessidades especiais no Sistema de Educação regular (MINEDH, 2006).

O período de 2011- 2016 foi marcado pelo início do funcionamento dos “Centros de Recursos de Educação Inclusiva” (CREI), que se constituíram como um laboratório de referência para os processos e estratégias de inclusão escolar (MINEDH, 2012). Os centros atuavam por meio de cursos de módulos, capacitação de professores e mobilização da comunidade com uma função múltipla para o nível primário e secundário. Um plano de educação inclusiva foi criado sobre o diploma ministerial nº191/2011 (MINEDH, 2012; Silva, 2021).

Aliante et al. (2020), Reginaldo (2018) e Sunde (2018) apontam que a introdução dos CREI abrangeu 3 província do país: Gaza, Tete e Nampula (ver figura: 4), com o objetivo de promover a aprendizagem de crianças e jovens com NEE, oferecendo uma atenção direta e adequando-se às adaptações de estratégias curriculares em atendimento à diversidade dos alunos. Nesses Centros de Recursos, os alunos recebiam um acompanhamento de aulas em salas regular e salas de compensação (sala de recurso), com o material adaptado às suas necessidades, com o acompanhamento médico, psicológico e assistência social.

Figura 4 *Mapa de representação dos CREI's. Fonte: Autoria da autora*



Em 2012, a implementação do Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012-2016) teve como lema “*Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*”. Ele trouxe alguns pontos importantes para o reforço no que concerne à inclusão e equidade no acesso e retenção (MINED, 2012). O PEE (2012- 2016) recomendou:

i) A construção de escolas cada vez mais próximas das comunidades; ii) a distribuição do livro escolar a todas as crianças nas escolas primárias; iii) o controle sobre o uso do tempo letivo; iv) o aumento do envolvimento dos conselhos de escolas e dos próprios pais e encarregados da educação; v) a implementação da política de educação inclusiva, e vi) a promoção da diversificação das modalidades de educação através da expansão da Educação Aberta e à Distância, como forma de criar oportunidades e flexibilidade na participação em atividades educativas em todos os níveis de educação, ao longo da vida (MINEDH, 2012, p. 35).

Quanto à questão do acesso ao plano, tem-se a expansão do atendimento às crianças com NEE, bem como o alargamento do projeto *Escolas inclusivas* por meio das seguintes propostas:

i) Melhoria do sistema de identificação, antes e durante o percurso escolar, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; ii) realização de adaptações

arquitetônicas nos edifícios escolares; iii) promoção da língua de sinais e do Sistema Braille; iv) incentivo, às famílias, para manterem os seus filhos na escola, através de programas de proteção social (MINEDH, 2012, p.65).

Neste contexto, segundo Silva (2021), o plano em análise, dá ênfase ao sucesso da inclusão escolar, responsabilizando o professor como o fator chave para a garantia desse sucesso. Por isso destaca a necessidade de investir na formação do professor para responder à diversidade na escola.

O Censo populacional (2017) registrou um número equivalente a $n= 5.210.939$ do total de frequência escolar no âmbito geral, sendo $n= 56.678$ correspondentes a frequência de pessoa com NEE, abrangendo as idades no intervalo de 3 anos a 24 anos em todo o território de Moçambique. Confrontando uma equivalência de $n= 7.097.723$ correspondentes a população sem frequência escolar, sendo $n=101.619$ referentes às pessoas com NEE no mesmo intervalo etário em todo o país. Como ilustramos na tabela a seguir:

Tabela 4.

Correspondência de frequência escolar registrado no Censo populacional (2017) compreendendo a faixa etária dos 3 – 24 anos. Fonte: Censo populacional de Moçambique 2017

Tipo de deficiência	Categoria	Em Frequência	Já frequentado	Sem frequência
Sem deficiência	-	5 154 261	2 849 815	6 996 104
	Completa	3 497	2 489	6 677
Visual	Parcial	5 276	3 667	4 282
	Completa	7 022	5 127	16 973
Auditiva	Parcial	4 770	3 523	5 492
	Todo	3 769	3 996	15 168
Intelectual	Todo	13 880	11 518	23 738
Física				

Outras	-	18 464	14 669	29 289
Total	-	5 210 939	2 894 804	70 97723

A partir dos registros acima descritos, podemos observar uma taxa elevada de pessoas com NEE na faixa etária dos 3 aos 24 anos que nunca tiveram acesso à frequência escolar. Porém, quando comparado ao registro de pessoas com NEE que já frequentaram pelo menos o 2º grau do ensino primário (7ª classe), nesta faixa etária, destaca-se um número considerável de frequência escolar no período correspondente. Estes dados demostram um crescimento referente à frequência de alunos com NEE nas escolas, podendo se considerar a aceitação gradual de frequência e permanência de pessoas com NEE nas instituições de ensino.

Com a aprovação da Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação e a aprovação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência, foi lançado o “*Projeto Escolas Inclusivas*” (Moçambique, 2018). Este foi um acontecimento importante na inclusão de alunos com NEE, pois foi a partir dele que grande parte dos alunos com NEE passaram a frequentar as escolas de ensino comum. Para o alcance dos objetivos estruturou-se, como instrumento de ação, o Conjunto de Materiais do Projeto UNESCO (1996) intitulado: “*Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula*”, o qual foi implementado em mais de cinquenta países (Moçambique, 2018).

É nesse contexto que as políticas internacionais inclusivas ganham espaço, em Moçambique, por meio da transferência de ideias ou de financiamento internacional para uma determinada ação educacional. O “*Projeto Escolas Inclusivas*” tinha como objetivo prioritário transformar as escolas de ensino comum em escolas inclusivas (Moçambique, 2018).

Recentemente, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, no quadro da operacionalização da lei nº 18/2018, do Plano Estratégico da Educação (2020- 2029), determina a “implementação de um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficaz e inovador,

capaz de garantir às crianças, jovens e adultos, uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida” (MINEDH, p.875, 2020). Para tanto, destaca que:

Para implementar a presente estratégia com sucesso, deve ser observada a relação existente entre as várias instituições que atuam em prol da inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência /ou com NEE, em especial na Educação Básica, no que tange à redução do número de crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou com NEE fora da escola em todo o país. Ela visa orientar a implementação da educação inclusiva com maior abrangência e robustez, proporcionando um incremento no acesso, retenção desenvolvimento do atendimento integrado (p.876).

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano desenhou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD, 2020-2029), alinhado ao PEE (2020-2029), que traça as diretrizes, ações, indicadores e metas a curto, médio e longo prazo para a implementação de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade dos alunos com NEE no sistema educativo. Este foi um projeto orientador para o setor da Educação e Desenvolvimento Humano, tendo em vista assegurar o sucesso da inclusão escolar de todas as pessoas com deficiência e/ou NEE (EEIDCD, 2020; Milice, 2023).

Em análise aos documentos normativos acima citados, verificamos avanços significativos quanto à contextualização da inclusão escolar no país, embora demonstre claras evidências de uma ausência da consolidação teórica e prática na formação para a implementação e o desenvolvimento das estratégias de integração e inclusão de alunos nas escolas regulares. De acordo com Milice (2023), a prática da educação inclusiva, em Moçambique, constitui um problema do cotidiano, pois existe uma disparidade entre a teoria e a prática na implementação dessa política. Isto contribui para o fracasso, devido à falta de acompanhamento das mudanças na organização de escolas regulares, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Apesar de o país proceder as políticas educacionais no âmbito internacional direcionadas à inclusão escolar, percebemos a necessidade de maiores investimento e valorização da formação de professores, pois “ao assumir a perspectiva inclusiva, precisa-se criar condições de acessibilidade dos alunos com necessidades educativas especiais e de repensar a criação de equipes profissionais de modo a prover o necessário para esses alunos e professores” (Silva, 2021, p. 260).

Atualmente, a educação de alunos com NEE, em Moçambique, é caracterizada pela busca e pela ampliação de atendimento bem como a implementação de ações que mantenham os alunos na escola. De acordo com INDE (2019), o plano curricular de formação de professores em vigor, no modelo de formação de professores (12+3), prevê um currículo de abordagem diferente dos modelos anteriores, pois promove a introdução de disciplinas como Sistema Braille, Língua de Sinais de Moçambique e Necessidades Educativas Especiais nos currículos de Formação de Professores Inicial e Educadores de Adultos (INDE, 2019). Segundo Langa (2023), Moçambique possui, nos dias atuais, vinte sete (27) Institutos de Formação de Professores (IFPs) e onze Escolas de Professores do Futuro (EPF), estabelecidas para formar professores para o ensino primário/fundamental, sob orientação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. O autor aponta que os Instituto de formação de professores atuam sob 3 modalidades, sendo: n=23 com atuação do modelo de 10^a classe + 1 ano de duração, n =12 com atuação da 10^a classe + 3 anos, e n = 21 do modelo 12^a classe + 3 anos. É importante destacar que a atuação destas modalidades na sua maioria ocorre em simultâneo nas instituições, considerando-se a diferença entre as categorias.

O modelo de formação 10^a classe + 1 ano é considerado uma modalidade de regime intensivo que apresenta como ponto forte a formação de professores em massa para atender a demanda de integração dos professores nas escolas focado na erradicação do analfabetismo. Porém, o seu currículo não prioriza a preparação do professor para a inclusão escolar, que não

dispõe de tempo suficiente para abranger esta área. É uma lacuna que constitui a preocupação da maioria dos professores em exercício atualmente na educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Como apontamos anteriormente, o modelo de formação 10^a classe + 1 ano foi reafirmado na Lei 10/95 de 1995 e corresponde até os dias atuais ao modelo que mais atua para a formação de professores de Moçambique. Os demais modelos implementados recentemente, apesar de apresentarem um currículo esperançoso para o atendimento aos alunos com NEE, no processo de inclusão escolar, não abrangem os professores em exercício que se formaram por meio do modelo intensivo e que são insuficientes. Esta lacuna foi produzida pela emergência de formação de professores em massa no país com o objetivo de erradicar o índice de analfabetismo que assolava o país após a independência nacional, seguido da guerra civil. Razão pela qual a constituição dos currículos de formação focou mais em contextos metodológicos de como ensinar.

Sob esse olhar, identificamos um ponto negativo que tem impactado bastante na prática de inclusão nas escolas regulares do país com uma acentuada ausência de discussão sobre os aspectos que constituem o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais e as práticas inclusivas no contexto educacional. Em geral, as políticas determinam as diretrizes que normalmente não dialogam com as condições concretas de aprendizagem dentro da escola; existe um abismo entre aquilo que se delibera legalmente e as condições efetivas de implementação de uma política inclusiva em Moçambique.

Dentro dessa contextura, chama a nossa atenção a ausência nos documentos oficiais de referências às concepções de desenvolvimento deste alunado e, consequentemente, os desafios da inclusão educacional. Buscando sanar essa lacuna, pretendemos discutir no próximo capítulo a questão do desenvolvimento de crianças com NEE sob a perspectiva de Vigotski, esmiuçando as particularidades do seu desenvolvimento. Nossa objetivo é iniciar uma maior

articulação entre a epistemologia deste autor e contribuir para revisão crítica das políticas, tão orientadas por determinantes dos organismos internacionais neoliberais. A alternativa epistemológica visa defender uma perspectiva *desenvolvimental* que se oriente à emancipação e autonomia humana em articulação com um acontecimento educacional alternativo tecido por políticas que se projetem para um novo horizonte social. Entendemos, nesta linha argumentativa, que é impossível dissociar as políticas educacionais de concepções de desenvolvimento (e vice-versa). Em nossa visão, política e desenvolvimento trata-se de duas faces de uma mesma moeda.

Capítulo 3: Educação, Desenvolvimento e Cultura

Neste capítulo, pretendemos apresentar a concepção do desenvolvimento atípico defendida pelo teórico bielorrusso L.S. Vigotski (1896-1934), articulada às pesquisas científicas desenvolvidas em Moçambique acerca da inclusão escolar.

Liev Semionovitch Vigotski foi psicólogo e precursor principal da Teoria Histórico-Cultural. Descendente de uma família judia, nascido em 1896 em Orsha, ele passou sua infância e adolescência em Gomel. Desde muito cedo, mostrou ser muito dedicado aos estudos, terminando o seu Ensino Médio com uma medalha de ouro (Blanck, 2003). Em 1913, ingressou na Universidade Imperial em Moscou onde iniciou sua carreira em medicina, porém logo depois mudou para o curso de direito.

Importante salientar que o ingresso nessas duas carreiras teria permitido o exercício profissional como médico ou advogado, porém, naquela época, os judeus eram proibidos de assumir cargos públicos na Rússia. Sobre isso, Blanck (2003, p. 17) afirma: “no regime czarista, os judeus não podiam ocupar nenhum posto estatal; por isso, não podiam seguir uma carreira judicial, nem trabalhar em hospitais ou escolas”. Por essa razão, no mesmo ano em que Vigotski iniciou seu estudo na faculdade de Direito, ele cursou em paralelo seus estudos em História e Filosofia na Universidade Popular de Chaniavski (Blanck, 2003; Friedrich, 2012). Ele se formou em ambas as universidades, em 1917, ano da revolução socialista (Blanck, 2003).

Vigotski interessou-se também pelas áreas de literatura e arte. Sua frequência assídua na cena teatral moscovita rendeu-lhe importantes experiências, tendo motivado a escrita do seu trabalho de final do curso intitulado “*A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca de W. Shakespeare*” (1916), (Friedrich, 2012). Mais tarde, esse material serviu de base a sua tese de doutorado intitulada “*A Psicologia da Arte*” (1925), que só foi publicada em 1965 (Friedrich,

2012). Vale destacar que Vigotski elaborou a sua tese de doutoramento junto com a produção de uma obra, a saber: *Psicologia pedagógica* (1926), (Blanck, 2003).

Em 1919, iniciou a sua atuação nas atividades pedagógicas nas escolas públicas e profissionais em Gomel. Como dito anteriormente, Vigotski dedicou-se a várias áreas, tais como: literatura, lógica, psicologia, história, ética, filosofia e estética. Blanck (2003, p.18) aponta que “Vigotski lera toda a literatura russa como todo intelectual judeu, conhecia bem Spinoza. Também estudou Hegel. Este o levou a Marx e Engels e estes a Lênin, cujas obras comprehendia cabalmente”. Nessa época, o teórico já se dedicava à área de Psicologia, uma carreira que atuou por cerca de quinze anos. Ao longo do seu trabalho na Escola de Formação de Professores, o autor organizou um laboratório de psicologia experimental, no qual desenvolveu muitas atividades com seus alunos; prática que permitiu o seu primeiro contato com as deficiências infantis (Blanck, 2003).

Sua participação no Congresso Panrusso de Psiconeurologia, em 1924, não só possibilitou a exposição das suas pesquisas, mas permitiu que conhecesse outros pesquisadores como Alexandre R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979). Ambos, mais tarde, constituíram um núcleo de pesquisa; um trio temporariamente denominado de *Troika* (Blanck, 2003; Friedrich, 2012). Juntos formaram uma rede de pesquisadores situados em diversas instituições lideradas por Vigotski (Friedrich, 2012). Em 1924, o teórico e os seus colaboradores “propuseram reelaborar toda a psicologia existente e criar uma nova psicologia geral, como objetivo de seu futuro trabalho” (Blanck, 2003, p.19).

Blanck (2003) salienta que nos últimos dez anos de vida, Vigotski “dirigiu várias cátedras e instituições, organizou grupos de trabalho, dirigiu laboratórios de pesquisa e centros de saúde, fundou e presidiu o Instituto de Defectologia mais importante da URSS” (p.20). Foi diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências, subordinado ao Comissariado do Povo para a Educação Pública. Desde seus anos em Gomel e

até sua morte em Moscou, o teórico lidou com diversas crianças com desenvolvimento atípico e outras psicopatologias, participando, em 1925, da Conferência Internacional para a Educação de Surdos, realizada em Londres (Vigotski, 2018). Essa viagem permitiu visitar muitas escolas para surdos em lugares como: Berlim, Holanda e França (Friedrich, 2012).

Em 1928, Vigotski escreveu os manifestos fundamentais de sua Escola Histórico-Cultural de Psicologia, que começou a desenvolver por volta de 1927, em colaboração com Lúria. Críticas epistemológicas relativas ao marxismo mecanicista e à psicanálise, tais manifestos são: *O problema do desenvolvimento cultural da criança*” e “*Primeiras teses sobre o método instrumental em psicologia*” (Blanck, 2003, p.20).

Focado em bases ideológicas do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1828-1895), Vigotski desenvolveu a Teoria Histórico- Cultural (Friedrich, 2012). Abreu (2015) explica que a teoria histórico-cultural foi responsável por inaugurar uma maneira de problematizar a relação constitutiva do homem com meio circundante, revelando o papel primordial da história e da cultura para a emergência da consciência.

Por volta de 1930, Vigotski foi editor de livros em várias editoras, diretor da principal instituição de defectologia da Rússia. No final de 1931, foi nomeado diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva da Universidade da Ucrânia Jarkov. Neste período, Vigotski se matriculou, novamente no curso de medicina, tendo começado a estudar patologias como: esquizofrenia, demência, doença de Pick e outras afecções neurológicas e psiquiátricas com Lúria (Blanck, 2003). Diagnosticado com tuberculose em 1920, Vigotski teve sua vida interrompida muito cedo em 1934, aos 37 anos de idade, porém seus estudos se destacam até aos dias atuais como referência no campo do desenvolvimento humano.

3.1. Ontogénese, Deficiência e a Teoria Histórico-Cultural: principais conceitos

Apresentamos a seguir, para fins epistemológicos, as ideias revolucionárias de Lev Semionovich Vigotski no campo da defectologia¹¹, desenvolvidas na sua *obra Fundamentos de Defectologia*, que constitui o *Tomo Cinco da sua produção das Obras Completas* (2019). Descreve Abreu (2015, p. 24) que a obra apresenta as “teses sobre a dimensão semiótica do desenvolvimento humano, a plasticidade do funcionamento psíquico e o papel fundante das interações sociais na constituição do sujeito”, interligadas às reflexões e reestruturações pedagógicas e sociais para crianças com desenvolvimento atípico. Segundo aponta Albarán (2017), Vigotski, reformula o termo “*defectologia*” sob perspectiva a histórico-cultural, fundamentando-o na construção do sujeito por meio da sua inter-relação com o contexto cultural, social e histórico.

Nesses termos, vale retomar a ideia central do pensamento vigotskiano que defende a gênese histórica, materialista e dialética da constituição humana tomando, tendo a cultura “como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico” (Carvalho, et al. 2019, p.10). Para o teórico, os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas (Costa, 2018).

A partir dessa premissa, Vigotski rompe com as concepções hegemônicas da época acerca do desenvolvimento atípico, focalizando suas potencialidades ao rechaçar o enfoque quantitativo que só mirava em suas incapacidades e limites. Suas pesquisas, partem de uma sistematização ampla e profunda dos trabalhos de autores como Stern (1871-1938), Adler (1870-1914), Pavlov (1849-1936), Bekhterev (1857-1927), Biriliev (1871-1959). Vigotski criticou parte deles e conseguiu reunir tantos outros trabalhos com o que havia de mais progressista na área, avançando surpreendentemente (Carvalho, et al. 2019).

¹¹ Defectologia: ciência daquele contexto histórico russo cujo objeto de estudo era compreender os processos de desenvolvimento da criança com desenvolvimento atípico (Vigotski, 2019).

Segundo Vigotski (2019), o ramo da defectologia emerge inicialmente como um componente menor da pedagogia e da psicologia em que seus fundamentos estavam atrelados à uma perspectiva de desenvolvimento que tomava como base aquilo que a criança não consegue fazer. Tal ideia estava aprisionada à noção de subtração, que caracterizava a deficiência como menos-valia, falha ou limitação; um ângulo de perda de funções (Vigotski, 2019). Assim, toda a psicologia da criança considerada anormal foi construída, em geral, pelo método da falta ou insuficiência das funções, tendo como base referencial a estrutura *desenvolvimental*, se assim podemos dizer, da criança considerada normal (Vigotski, 2011).

Vigotski (2019) toma como exemplo, os estudos desenvolvidos por Binet (1857- 1911) e Rossolimo (1910-1975), os quais eram fundamentados em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento. Ele critica esta concepção que usa o método de escala e o volume como categoria principal de investigação; uma interpretação generalista que atribuía uma visão única a todos os problemas da defectologia. Ou seja: uma abstração que se importava apenas com os *deficits* para a identificação do grau (menor) de desenvolvimento psíquico dessas pessoas.

Em sua observação, a avaliação quantitativa influenciava negativamente pesquisas nesse campo, pois “na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado, de proporções reduzidas, na prática, naturalmente, foi proposta a ideia de uma aprendizagem reduzida e lenta” (Rieber & Robinson, 2024, p.304). Segundo Abreu (2015), Vigotski argumenta em defesa de uma visão promissora e positiva sobre a pessoa com desenvolvimento atípico, atribuindo um papel fundamental “às relações sociais na emergência e consolidação de capacidades potenciais das crianças deficientes, rompendo com uma visão quantitativa que visava mensurar, em graus e níveis, a deficiência” (p. 25).

Assim, a tese que fundamentava o conceito da defectologia como ciência, reside na defesa de que a criança com desenvolvimento atípico não é simplesmente menos desenvolvida

em relação àquela considerada normal, mas ela se desenvolve de outro modo, seguindo outros caminhos (Vigotski, 2019). Sobre este olhar, traz-nos um paradigma inovador acerca da criança com desenvolvimento atípico.

Vigotski sustenta sua ideia partindo da concepção de que o processo da criança com desenvolvimento atípico segue um duplo caminho dialético compensatório: por um lado temos as dificuldades decorrentes do defeito (como se chamava na época) e que atua produzindo obstáculos (dificuldades) na adaptação social da criança. Por outro lado, temos a ideia defendida por Vigotski de que a deficiência mobiliza, pois “serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (Vigotski, 2011, p. 7). O autor esclarece que:

a estrutura do caminho indireto surge apenas quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando aparece um obstáculo ao caminho direto, quando a resposta pelo caminho direto está impedida; em outras palavras, quando a situação apresenta exigências tais, que a resposta primitiva revela-se insatisfatória ... a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (Vigotski, 2011, p.7)

Assim, partindo desta perspectiva, Vigotski (2011) defende que o desenvolvimento precisa ser entendido em termos qualitativos envolvendo a relação entre a estrutura específica do organismo, o funcionamento psíquico e a formação da personalidade. Portanto, sob esta perspectiva, o autor coloca as possibilidades de *vencimento* dos problemas estabelecidos sobre o desenvolvimento biológico da criança com desenvolvimento atípico tendo como fontes as possibilidades que emergem do meio cultural. Afinal, para Vigotski, com relação a sua

concepção ontogenética, vale destacar a ênfase que o autor atribui às próprias leis *desenvolvimentais*; seu ritmo, seus ciclos, suas desproporções, suas metamorfoses e sua estrutura que sempre dependem das condições dadas pela cultura (Vigotski, 2019).

O autor destaca que o principal aspecto a ser considerado no desenvolvimento da pessoa com deficiência é o duplo tensionamento entre o impacto da insuficiência orgânica no processo de crescimento às exigências culturais e à construção da personalidade. Visto que, de um lado, o defeito representa a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, porém, do outro lado, origina estímulos que elevam e intensificam o desenvolvimento (Vigotski, 2019).

O teórico explica duas dimensões sobre o desenvolvimento atípico: dimensão primária e secundária. A primeira refere-se ao aspecto orgânico e fisiológico do defeito que se apresenta como um obstáculo ao desenvolvimento. A secundária diz respeito à forma como culturalmente a deficiência é significada e que coincide qualitativamente sobre o primeiro nível, fortalecendo-o ou transformando-o em potencialidade. A deficiência secundária vincula-se diretamente ao meio sócio histórico (Costa, 2018). Vigotski afirma:

Referimo-nos ao conceito de defeito primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta do caráter biológico: a perda da visão e da audição, a lesão na criança com atraso mental etc.; e o defeito secundário refere-se às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem ser produzidas pelo defeito primário e pela feita de educação adequada desde os primeiros momentos (Vigotski, 2019, p.23).

Por essa via, ele destaca que “o desenvolvimento orgânico realiza-se no meio cultural e converte-se em um processo biológico historicamente condicionado” (Vigotski, 2019, p.32). Mendonça et al (2024) explicam que o desenvolvimento humano é como um processo contínuo, dinâmico e complexo, que ocorre a partir da relação entre o sujeito e o meio que se dá a partir de um processo dialético complexo de internalização e transformações. Sob esta perspectiva, Vigotski (2019) afirma que os planos de desenvolvimento apresentam uma

estrutura divergente do ponto de vista qualitativo e quantitativo, com relação ao grau e caráter de cada tipo de deficiência.

O grau do caráter primitivo da psique infantil, o caráter da apropriação de instrumentos cultural-psicológicos e o modo de utilizar as funções psicológicas: esses são os três momentos fundamentais que determinam o problema do desenvolvimento cultural da criança com defeito (Vigotski, 2019, p. 62).

Vigotski expande a concepção de desenvolvimento ao compreender que a deficiência não está apenas restrita às estruturas biológicas, mas se inscreve na relação que a pessoa tem com a cultura. Por isso, o autor defende que a ativação de processos compensatórios deriva de práticas culturais, colocando em destaque que só os meios culturais podem potencializar (ou não) o desenvolvimento (Vigotski, 2019).

Discorrendo dessa visão, Vigotski (2019), baseado em Adler (1870-1937), explica que a deficiência emerge como a força motriz fundamental do desenvolvimento; o objetivo final e especial do plano da vida. Assim, por volta deste argumento, o teórico aponta que a deficiência por si não define a personalidade, mas as consequências sociais e suas realizações sociopsicológicas. Sobre esse olhar, ele reforça que os processos compensatórios são vias indiretas, portanto mediadas, de desenvolvimento, dando início aos processos alternativos de desenvolvimento.

Nesta linha, o autor coloca que a tarefa da educação especial é criar formas de trabalho que respondam às necessidades educacionais dos seus alunos, respeitando a diversidade no desenvolvimento psicológico de crianças com desenvolvimento atípico no contexto de aprendizagem. Vigotski esclarece que:

o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o

qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (2011, p. 7).

Vigotski coloca o papel do coletivo como fator fundamental para a criança com desenvolvimento atípico, entendendo que os processos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores têm sua origem nas relações sociais. Com respeito à filogênese, fica claro que:

as funções psíquicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) formaram-se no período histórico de desenvolvimento da humanidade e deve seu surgimento não à evolução biológica que formou o biótipo humano, mas a seu desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem (Vigotski, 2019, p. 284)

Em volta desse argumento, concede-nos a ideia de que é na relação com o outro que temos desenvolvido as funções psicológicas superiores. Ou seja: é na relação com o outro que o sujeito se insere no meio culturalmente constituído. Quanto à função ontológica “a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social que a rodeia” (Vigotski, 2019, p.284). Portanto, “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas” (Vigotski, 2011, p.7). Nessa perspectiva, Vigotski destaca a atuação dos grupos coletivos heterogêneos como fundamentais no desenvolvimento da educação das crianças com desenvolvimento atípico.

Descreve, dessa forma, como inadequado e antipedagógico a composição de grupos homogêneos como atuação limitada do coletivo, pois este caminho desestrutura e limita o

transcurso das possibilidades reais da criança com desenvolvimento atípico, na sua relação com o social (Vigotski, 2019). A diversidade no contexto da aprendizagem amplia as possibilidades de um processo dinâmico de construção de conhecimento para todas as pessoas, independentemente de suas características de desenvolvimento. Segundo Mendonça et al. (2024) apontam, “são as demandas, as exigências e as condições objetivas que emergem no meio social, no qual a pessoa com deficiência se insere, que impactam positivamente o seu funcionamento psicológico”, (p.37). Portanto consideram necessária a adoção de uma visão qualitativa do desenvolvimento no contexto educacional, possibilitando nesse ambiente a criação de técnicas, recursos metodológicos alternativos e para auxiliar e atender às especificidades das crianças com desenvolvimento atípico. Os autores afirmam que é

A vida social coletiva da criança e o caráter coletivo da sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo de desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação (Mendonça et al. 2024, p. 39).

Partindo dessa perspectiva, Mendonça et al. (2024) defendem que, no trabalho pedagógico, é fundamental estimular a mediação das funções ou processos intelectuais, de modo que o ambiente coletivo favoreça o desenvolvimento da aprendizagem da criança com a orientação de um parceiro mais experiente. Assim, promove-se a flexibilidade necessária para sua integração nas atividades propostas em sala de aula.

Entretanto, em virtude do exposto, podemos entender a complexidade e a importância da obra *Fundamentos de Defectologia, o Tomo Cinco Obras Completas* (2019). As ideias revolucionárias trazidas por Vigotski na sua concepção sobre as peculiaridades da criança com desenvolvimento atípico, a relevância imposta sobre o contexto cultural para o desenvolvimento é fundamental para de pensar os processos de inclusão educacional deste público. Mas não somente a inclusão de pessoas com desenvolvimento atípico, mas todos

aqueles que têm o direito de experimentar a produção de conhecimento produzido na escola. Pois, afinal de contas, no contexto cultural e social que buscamos bases para o nosso desenvolvimento, nos identificamos como seres biologicamente dependentes das nossas produções históricas.

Em alinhamento com os ideais do teórico, pensar em uma educação que explore todas as possibilidades de desenvolvimento e que incluam o sujeito no meio cultural e social é, portanto, a via mais correta a se aplicar às nossas práticas diárias como profissionais da psicologia e educação. Apresentamos a seguir uma análise sistemática, objetivando buscar uma síntese sobre a narrativa dos professores de Moçambique acerca da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico, e o impacto das políticas de inclusão para as relações concretas de ensino.

Capítulo 4: Análise Sobre a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas

Especiais no Ensino Básico em Moçambique – uma revisão da literatura

Com o objetivo de melhor compreender a realidade da educação inclusiva em Moçambique, decidimos por realizar uma revisão de literatura com base na busca de pesquisas relacionadas ao nosso tema investigativo, sob um olhar de análise da sua efetivação após a adesão às políticas de inclusão escolar no país. Para o efeito, foram escolhidas as seguintes plataformas: *Scielo/ Scielo Brasil e Periódico da Capes e Google Acadêmico*.

A escolha de busca nestas Bases deveu-se à sua abrangência de publicações num contexto generalizado. Neste sentido, o nosso panorama de busca, inclui publicações feitas desde 1998, ano de adesão às políticas de Educação inclusiva em Moçambique, até 2024. Foram selecionadas obras publicadas na língua portuguesa, na área de Ciências humanas, em destaque, na Psicologia e Educação, lançados especificamente por pesquisadores moçambicanos neste contexto.

Em um primeiro momento, a busca na Base de Dados Scielo/ Scielo Brasil foi pelos descritores *inclusão, educação básica, moçambique* combinados em português e em inglês com os operadores booleanos AND e OR: *inclusão OR inclusion AND educação básica OR basic education AND moçambique OR moçambique*. Filtrados em todas as coleções, em todos os idiomas, todo o tipo de literatura, destacados entre os anos 1998 – 2024, obtivemos os seguintes resultados: nenhum documento encontrado. Na segunda busca apenas com descritores em português utilizamos os seguintes descritores: *inclusão AND educação básica OR Moçambique*, resultando em 2 artigos não relacionados com o tema em questão. Portanto, ao refinarmos a busca, incluindo a palavra *deficiência* e os descritores definidos anteriormente: *inclusão OR inclusion AND deficiência OR deficiency AND educação básica OR basic education AND Moçambique*, o resultado correspondeu: n= 0, nenhuma publicação. Nisso, inserimos *necessidade educativa especial* somando-o aos descritores – *inclusão OR*

necessidade educativa especial AND educação básica AND Moçambique. A busca não obteve nenhum resultado.

Estendemos a busca na plataforma Periódicos da CAPES, inicialmente com os seguintes descritores: *inclusão, educação básica, Moçambique, em uma busca avançada*, no contexto geral, filtrando todo o tipo de material, em qualquer campo. Obtivemos o resultado de n= 3 artigos não relacionados, sendo n=2 publicados em 2024 e n=1 publicado em 2021 (n= 2 disponíveis e n= 1 indisponível). Porém a inclusão da palavra deficiência nos descritores não correspondeu a nenhum resultado.

Entretanto, ao atentarmos à escassez de publicações nas buscas feitas nestas Bases de Dados (Scielo/ Scielo Brasil e Periódicos da Capes), relacionadas com o contexto da pesquisa em questão, estendemos a busca na plataforma Google Acadêmico. Apesar de esta ser uma plataforma que dispõe de muito fluxo de publicações, nem sempre aconselhável para estudos acadêmicos, ela nos permitiu buscar pesquisas publicadas especificamente por pesquisadores moçambicanos em repositórios de universidades reconhecidas de Moçambique e outras universidades internacionais, bem como em revistas que as plataformas definidas anteriormente não tinham disponibilizado. Neste sentido, mantendo-se os mesmos critérios de inclusão acima definidos, a filtragem na plataforma *Google Acadêmico* trouxe resultados importantes, como veremos a seguir.

Sobre a combinação de vários descritores, em um primeiro momento, a busca na plataforma *Google Acadêmico* ocorreu com os seguintes descritores: *inclusão, educação básica, moçambique.* A busca geral atingiu um número total e a: n= 52 artigos, n= 5 dissertações, n= 10 tese e n= 3 livros; dos quais, estavam n= 3 indisponíveis; n= 6 repetidos, n=4 sem data e n= 8 publicações relacionadas especificamente com tema em pesquisa (n= 3 artigos, n= 3 dissertações e n= 2 teses), sendo n= 1 para a Psicologia e n= 7 publicações na área de educação.

Para refinar a busca, utilizamos os mesmos descritores incluídos entre aspas “*inclusão*”, “*educação básica*”, “*moçambique*”. Obtivemos, em âmbito geral, um número equivalente a n= 48 artigos, n= 6 dissertações, n= 10 teses e n= 6 outras publicações. Registramos n= 5 indisponíveis; n= 7 repetidos, n= 7 sem data e uma seleção de n= 8 publicações relacionados especificamente com tema em pesquisa publicadas na área de educação (n= 2 artigos, n= 3 dissertações e n= 3 teses). Destacamos que a seleção dos trabalhos relacionados coincidiu com a busca anterior, com a diferença de subtração de um artigo e adição de uma tese.

Em um segundo momento, incluímos nos descritores anteriores a palavra “*deficiência*”, sendo: *inclusão*, *deficiência*, *educação básica*, *moçambique*. O resultado geral foi de n= 42 artigos, n= 10 dissertações, n= 10 teses e n= 8 outras publicações, sendo n= 4 publicações indisponíveis, n= 2 repetidos e n= 4 sem a datação. Nesta busca, observamos um aumento com relação aos trabalhos relacionados com o tema em questão, dos quais obtivemos n= 6 artigos, n= 3 dissertações e n= 5 teses, incluindo os anteriormente selecionados. Sendo n= 4 na Psicologia e n=10 publicados nas áreas de Educação. Verificamos que a densidade do número de publicações nesta filtragem é marcante a partir dos últimos 10 anos, ainda que a busca tenha sido feita entre os anos de 1998 – 2024, conforme o explicado anteriormente.

Buscando ampliar a pesquisa, substituímos a palavra deficiência pela palavra necessidade educativa especial (NEE), levando em consideração o descrito no capítulo anterior sobre a generalização do conceito NEE no país, que inclui na sua abordagem a pessoa com deficiência. Os resultados deram, em geral, n= 39 artigos, n=13 dissertações, n=14 teses e n= 4 outras publicações. Identificamos n= 3 indisponíveis, n= 4 repetidos e uma redução de artigos relacionados com o tema de pesquisa em comparação com a busca anterior, sendo n=11 publicações (n=4 artigos, n= 2 dissertações e n= 5 teses).

Assim, com base nos resultados encontrados na busca, na plataforma *Google Acadêmico*, a filtragem final considerou como critério a seleção de trabalhos relacionados ao tema pesquisado e publicados nos últimos cinco anos. Essa delimitação temporal deve-se ao aumento significativo de publicações após a aprovação da Lei 18/2018 (atualmente em vigor), bem como à inauguração do Plano Estratégico de Educação (2020 à 2029) e da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020 à 2029). Antes desse período, observamos uma escassez de estudos voltados à temática da educação inclusiva, que, em geral, eram pontuais e descontínuos. Assim, a busca resultou em: n= 7 artigos, n= 1 dissertação e n= 2 teses, somando assim um total de n= 10 trabalhos para a análise sistemática. (ver tabela 5).

Tabela 5

Publicações selecionadas para a análise

Área	Tipo de publicação	Tipo de pesquisa	Objetivo	Referência
Psicologia	Dissertação	<i>Empírica</i>	Compreender a realidade da inclusão educativa em Moçambique e quais as necessidades e qual o valor da inclusão em Moçambique, através do olhar e perspectiva dos/as professores/as.	Branco, A. (2019). Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique (Master's thesis, Universidade de Évora)
Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Analizar os resultados de uma pesquisa realizada entre os anos 2013-2014 na região central da Beira sobre o processo de inclusão na escola regular de estudantes com NEE de visão.	Gonçalves, A. C. P., & Vicente, E. R. (2020). A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais, cidade da Beira: um discurso panfletário?. <i>Revista Científica Da UEM: Série Ciências Da Educação</i> , 2(2)

Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Analizar a constituição das comunidades moçambicanas e suas práticas educacionais da vida cotidiana com destaque para a solidariedade e a primazia pelos interesses da coletividade.	Alberto, A. (2020). Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas. <i>InFor</i> , 6(1), 28-44
Educação	Artigo	<i>Análise sistemática</i>	Compreender a ação da implementação das estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo em Moçambique.	Guebert, M. C. C., & Rodrigues, M. A. (2021). Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. <i>Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos</i> , 9(1), 255-274
Educação	Tese	<i>Mista</i>	Analizar a relação entre as vivências sociais e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência no sistema educativo geral.	Alberto, A. (2022). Educação especial no sistema educacional moçambicano: As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral. <i>Unesp- USP</i>
Educação	Tese	<i>Mista</i>	Compreender a materialização das políticas públicas educacionais voltadas à Educação Inclusiva na escola regular do ensino básico.	Parruque, H. D. (2022). Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique.

Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Analizar a política de educação inclusiva considerando a gênese, o percurso histórico da educação inclusiva em Moçambique e a influência das instituições multilaterais na educação como um direito básico.	Cossa, D., & Pelembe, M. A. (2023). A educação inclusiva em Moçambique: um estudo a partir do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. <i>Revista Intratextos</i> , 14(2), 1–26.
Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Refletir sobre os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas.	Matola, R. R., & Inácio Cumbane, R. (2023). Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas: <i>Revista Internacional de Culturas, Línguas africanas e Brasileiras</i> (ISSN: 2764-1244), 3(Especial II), 150–159
Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Descrever as políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique.	Mazalo, J. V., Ramos, R. H., Xavier, W. da S., Bambamba, J. de M. , & Bambamba, Ângela E. (2023). Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. <i>Research, Society and Development</i> , 12 (14), e119121444577.
Educação	Artigo	<i>Análise sistemática e documental</i>	Avaliar os desafios na implementação da educação inclusiva em Moçambique por meio de uma revisão bibliográfica	Choveque, I. X., & Manjinski, E. (2024). Desafios na implementação da educação inclusiva em Moçambique: uma análise crítica. <i>Revista Teias De Conhecimento</i> , 1(4).

4.1. Apresentação do Material Investigativo Levantado

Branco (2019), em sua dissertação intitulada “*Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique*”, buscou compreender a realidade da inclusão no país, analisando as necessidades e o valor da inclusão a partir da perspectiva dos professores. O estudo parte dos desafios e expectativas da implementação da educação inclusiva em Moçambique, por meio de uma abordagem qualitativa, com a aplicação do método *focus group*. A análise dos dados, coletados em três províncias do país (Tete, Sofala e Nampula), revelou as dificuldades enfrentadas pelos docentes para compreender o valor e o significado da inclusão no sistema de ensino, sobretudo em razão da falta de formação qualificada, elemento essencial para que a transformação educativa se concretize.

Gonçalves e Vicente (2020), por sua vez, realizaram uma pesquisa de revisão de literatura com o objetivo de examinar documentos oficiais sobre as políticas de educação especial e inclusiva, analisando os resultados de um estudo realizado entre os anos de 2013 e 2014, na região central da Beira, sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual na escola regular. Os resultados evidenciaram a falta de efetividade das práticas de inclusão escolar, conforme preconizado pelo Sistema Nacional de Educação, revelando-se como um discurso panfletário e pouco realista. Constatou-se, ainda, que o processo de inclusão de crianças com deficiência visual permanece à margem das ações educativas naquele distrito.

Alberto (2020) refletiu sobre as práticas cotidianas e sua relação com a política educacional inclusiva, por meio de revisão de literatura e pesquisa documental. Seu objetivo foi analisar a constituição das comunidades moçambicanas e suas práticas educacionais cotidianas, destacando a solidariedade e a primazia pelos interesses coletivos. A análise revelou uma incongruência entre a teoria e as práticas inclusivas vivenciadas, o que contribui para a baixa frequência de alunos com necessidades educativas especiais no sistema educacional. Concluiu-se que a política educacional inclusiva, no contexto cotidiano, encontra-se fragilizada e ineficaz.

Em continuidade, Alberto (2022), além do artigo já citado, desenvolveu sua tese intitulada *“Educação especial no sistema educacional moçambicano: as vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral”*. A pesquisa qualitativa incluiu entrevistas com dois estudantes com deficiência e seus familiares, além da análise de dados estatísticos da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula (2015–2020) e do Centro de Recursos de Educação Especial Josina Machel (2011–2020). Com base na perspectiva histórico-cultural, o autor analisou a relação entre as vivências sociais e o processo de inclusão escolar, destacando o conceito de vivência como central para o desenvolvimento da pessoa com NEE, considerando seu contexto histórico, cultural e social. Os resultados indicaram que a efetivação da inclusão depende fortemente das características das vivências cotidianas dos alunos. Observou-se que os alunos com necessidades educativas especiais são muitas vezes percebidos como não produtivos no ambiente escolar, e que a negligência institucional influencia negativamente seu desempenho acadêmico.

Parruque (2022) desenvolveu sua tese intitulada *“Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique”*, com o objetivo de compreender a concretização das políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva na escola regular. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em análise documental de normativas oficiais e observação participante em uma escola pública no Distrito de Boane-Matola-Rio. A partir da teoria histórico-cultural, buscou-se compreender como os docentes atendem os alunos com necessidades educativas especiais. Os resultados indicaram a necessidade de políticas e práticas que efetivamente sustentem a educação inclusiva no país, destacando-se, entre os principais entraves, a carência formativa dos professores e a escassez de fundamentação teórica nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Cossa e Pelembe (2023) analisaram a política de educação inclusiva em Moçambique, com foco em sua gênese, trajetória histórica e influência das instituições multilaterais. A

pesquisa, com abordagem quanti-qualitativa, utilizou análise de documentos normativos e estudos correlatos, além de um trabalho de campo realizado no Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, na Província de Gaza. Os resultados demonstraram que, embora as políticas educacionais sejam abrangentes, ainda estão distantes de uma efetivação concreta no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Matola e Cumbane (2023), por meio de revisão bibliográfica, discutiram os desafios da educação inclusiva nas escolas regulares moçambicanas, confrontando diferentes autores. Identificaram que a maioria dos professores formados para atuar no ensino primário não possui preparo adequado para trabalhar com alunos com NEE. Os autores ressaltam a necessidade de formação especializada sobre os diversos tipos de deficiência e dificuldades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de competências psicopedagógicas voltadas às potencialidades dos estudantes, a fim de oferecer apoio efetivo ao processo de ensino-aprendizagem.

Mazalo et al. (2023) realizaram uma pesquisa qualitativa baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos do Governo de Moçambique (2016–2023), além de registros de organizações nacionais e internacionais ligadas à educação. O estudo investigou o acesso e a inclusão de estudantes com deficiência visual no sistema educacional moçambicano. Os achados evidenciaram a ausência de fiscalização e regulamentação efetiva por parte dos órgãos responsáveis, o que perpetua práticas discriminatórias e segregadoras de alunos com necessidades educativas especiais, favorecendo, inclusive, a evasão escolar. Os autores defendem a necessidade de adequação das políticas educacionais à realidade concreta das escolas, como condição para a efetivação da inclusão.

Choveque e Manjinski (2024) realizaram uma análise crítica, com base em pesquisa bibliográfica qualitativa, sobre os desafios da implementação da educação inclusiva em Moçambique. Os resultados apontaram entraves relacionados à formação deficiente de

professores, à inadequação das infraestruturas e à escassez de materiais didáticos, comprometendo significativamente a efetivação de uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva.

Guebert e Rodrigues (2021), realizaram uma pesquisa fundamentada em revisão de literatura e análise documental, propõem uma reflexão sobre a implementação das estratégias internacionais de inclusão no sistema educativo moçambicano, sob a ótica do direito social. Os autores examinam os pressupostos teóricos presentes em documentos internacionais, destacando como esses influenciam a formulação de políticas de inclusão escolar no país. Os resultados evidenciam a necessidade de um acompanhamento educacional que priorize ações com impacto direto na vida dos cidadãos, por meio de uma estratégia gradual, contínua e sistemática, capaz de atender a todos, independentemente de suas condições físicas, econômicas, sociais ou culturais. Nesse sentido, os autores defendem uma educação inclusiva como elemento estruturante para a construção de uma sociedade justa, equitativa e livre de preconceitos, pautada pela promoção da dignidade humana e pelo reconhecimento da diversidade como valor.

De modo geral, as pesquisas analisadas revelam um padrão de recorrência quanto aos principais obstáculos enfrentados ao longo da trajetória da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique. Apesar da existência de projetos e normativas com esse fim, persistem fragilidades estruturais, formativas e culturais que dificultam a implementação das políticas inclusivas. Há consenso, entre os estudos, sobre a urgência de políticas educacionais que dialoguem com a realidade concreta das escolas, incluindo o currículo formativo docente, as condições físicas e pedagógicas das instituições e a atuação dos diversos agentes escolares.

Identificamos, neste levantamento, sete pesquisas com base em análise sistemática e documental, duas com abordagem mista (documental e empírica), e uma de caráter empírico

com uso do método *focus group*. As produções apontam uma clara disparidade entre os objetivos propostos nas políticas públicas e sua aplicação efetiva nas escolas moçambicanas. Adicionalmente, observou-se escassez de estudos voltados à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na interface entre psicologia e educação, com apenas um estudo vinculado à psicologia e nove à educação, dos quais apenas dois dialogam com a teoria histórico-cultural.

Neste contexto, e considerando a lacuna investigativa identificada, formulamos a seguinte pergunta norteadora: **o que narram os professores de Moçambique sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino básico?** Como desdobramento, indagamos: **qual o impacto das políticas de inclusão nas relações concretas de ensino?**

4.2. Objetivos da Pesquisa

4.2.1. Geral

Compreender, a partir das narrativas docentes, os sentidos produzidos acerca da inclusão educacional em Moçambique: análise das políticas educacionais, as trajetórias de formação docente e as relações de ensino no cotidiano da escola, com foco nas estratégias pedagógicas adotadas e nos desafios enfrentados.

4.2.2. Específicos

- Analisar as narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação em Moçambique;
- Analisar as relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva: estratégias pedagógicas e desafios estruturais.

Capítulo 5: Metodologia

Este trabalho fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, origem epistemológica da Teoria Histórico-Cultural. Nagel (2015), baseado no pensamento marxiano, focaliza “o homem como um ser social é a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção ou a reprodução da vida” (p. 26). Em outras palavras, o ser humano é produto da prática histórica, da expressão das atividades objetivas e da conexão de suas relações sociais.

De acordo com Abreu (2015), a teoria na perspectiva materialista histórico-dialética se caracteriza por ser o movimento real do objeto transposto para o pesquisador, em que o real é reproduzido e subjetivamente interpretado. O autor aponta ainda, que o modo de conceber a pesquisa dentro desses princípios busca, para além de uma explicação do real em sua aparência, a compreensão contraditória de sua essencialidade numa determinada historicidade.

Na metodologia Teoria histórico-cultural, “a relação do objeto de análise com o seu princípio explicativo não é direta, mas mediada por uma unidade de análise que se constitui como a realidade material e dinâmica” (Delari Junior, 2015, p.60). Portanto, no resgate dessa dimensão histórica da constituição humana, o projeto investigativo parte da compreensão de que o desenvolvimento do ser humano como um ser social é caracterizado como um processo dialético, repleto de contradições, evoluções e involuções com momentos de relativas transformações (Delari Junior, 2015).

Partindo dessa perspectiva, direcionamos o nosso trabalho baseado na entrevista semiestruturada, com o objetivo de compreender, a partir das narrativas docentes, os sentidos produzidos acerca da inclusão educacional, na educação básica de Moçambique, e o impacto nas relações de ensino.

Duarte (2012) explica que uma entrevista semiestruturada é caracterizada pela “flexibilidade e por explorar ao máximo determinado tema, exigindo da fonte sublimação

dinâmica ao entrevistado" (p.2). Trata-se de um formato de questionamento semiaberto, fundamentado em uma observação livre e na análise de conteúdos e instrumentos relevantes para o foco da pesquisa, tornando esse tipo de entrevista um dos principais meios de coleta de dados (Manzini, 2004; Triviños, 1987).

A entrevista semiestruturada, portanto, "valoriza a presença do investigador oferecendo múltiplas perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (Triviños, 1987, p.45). De acordo com Manzini (2004, p.3) esse tipo de entrevista é direcionado a um tema específico, para o qual é elaborado um roteiro com perguntas principais, complementadas por questões adicionais que surgem de acordo com as circunstâncias do momento da entrevista. Nesse contexto é possível emergir informações de forma espontânea e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Segundo Duarte (2012) a entrevista semiestruturada:

conjuga a flexibilidade de questões não estruturadas com um roteiro de controle. As questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação, dependem do entrevistador, mas a partir do conhecimento e disposição do entrevistado, da qualidade das respostas e das circunstâncias da entrevista (p.3).

Deste modo, aponta o autor que o modelo da entrevista exige que esta seja condizente em grande parte pelo entrevistado, permitindo a valorização do seu conhecimento, porém sem sair do foco da pesquisa. As perguntas devem ser designadas como explicativas ou causais, com o objetivo de determinar razões imediatas ou mediadas do fenômeno social, mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador permitindo a relevância na situação do ator (Manzini, 2004; Triviños, 1987). Portanto, destaca Triviños (1987) que a entrevista semiestruturada não só oferece a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda maneira, diante

destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a "teoria em ação", que apoia a visão do pesquisador (p. 152).

Com base nesse olhar, pretendemos compreender de forma aprofundada, a partir das narrativas docentes, a inclusão educacional em Moçambique. Nossa interesse debruça-se sob a articulação entre as políticas educacionais inclusivas, as trajetórias de formação docente e as relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva, com foco nas estratégias pedagógicas adotadas e nos desafios enfrentados na realidade educacional.

5.1. Caracterização do Campo

Para efeito, a pesquisa foi realizada em uma escola inclusiva de ensino básico, da rede pública, do Distrito da Manhiça, na província de Maputo, ao sul do Posto Administrativo de Maciana, em Moçambique. Optamos por fazer a investigação neste estabelecimento de ensino, por ser uma das escolas que possui um funcionamento em contexto de inclusão escolar que é considerada a segunda maior escola da área municipal da Manhiça.

Segundo os dados fornecidos pela escola, ela foi construída na década de 70, inicialmente concebida apenas para os brancos e os assimilados (período colonial) e passou a ser pública, após a independência no país. Quanto à infraestrutura, possui 23 salas de aula, uma sala para secretaria, uma sala para o gabinete do diretor, 2 blocos de banheiros para os ambos sexos, uma quadra de esporte e um pomar. Cabe ressaltarmos que para delimitar o espaço da escola, há uma rede, e não um muro, como o habitual. Segundo os dados estatísticos do primeiro trimestre do ano 2024, a escola possuía aproximadamente um número de 30 alunos com NEE matriculados em um universo de 1862 alunos.

O passo preliminar para efetivar este trabalho foi submetê-lo e aprová-lo, em forma de projeto, ao Comitê de Ética em pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para a avaliação, segundo as normativas das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho

Nacional de Saúde. É importante destacarmos que devido a complexidade da constituição do comitê de ética, em Moçambique, para pesquisas não veiculadas com as instituições nacionais, a pesquisa foi autorizada pelos Serviços Distritais de Educação e Juventude do Distrito da Manhiça em concordância com a escolha selecionada. Após o aval do Comitê, foi encaminhada a proposta de pesquisa à diretoria da instituição de ensino escolhida.

Em seguida, foi marcada uma reunião com os professores para a apresentação e discussão do projeto de pesquisa. Após a reunião, os professores colocaram-se de prontidão para participarem do trabalho investigativo. Destes, foram selecionados aqueles que lecionavam no primeiro e no segundo ciclo, com experiência mínima de 5 anos de atuação na educação básica e com idade compreendida entre 25-45 anos. A determinação deste critério de inclusão deve-se ao fato de que na seleção dos entrevistados buscou-se abarcar os professores formados nos modelos adotados nos Sistema Nacional de Educação (SNE) de 1992, reformulado em 1995. Interessou-nos compreender a relação entre os modelos de formação de professores e atuação nas escolas após adesão às políticas internacionais de Educação Inclusiva, em 1998, junto com as ações de reformas para a sua implementação desenvolvidas ao longo dos últimos anos. Os professores selecionados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram seus nomes alterados para preservar o sigilo.

5.2. Participantes da Pesquisa

Participaram da investigação 8 professores de uma escola pública da Manhiça. Conforme já explicado, eles estavam lecionando no 1º e 2º ciclos do ensino básico, com 5 anos de experiência profissional e idade compreendida entre 25 à 45 anos, formados com o nível académico: básico, médio ou superior.

Seguem abaixo os dados de caracterização dos participantes para contextualização da pesquisa.

Tabela 6

Apresentação dos professores

Nr de ordem	Nome do professor	Idade	Anos de experiência	Nível	História de formações
1	Lúcia	43	15	Superior	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Ensino Básico
2	Arthur	40	22	Superior	1 ^a Formação: Educação de adulto 2 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 2 3 ^a Formação: Licen. Psicologia Educacional
3	Lídia	33	10	Superior	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Ensino de Biologia
4	Nélia	37	15	Superior	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Educação de infância
5	Paulo	28	6	Básico	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1
6	Moisés	38	14	Superior	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Educação de infância
7	Liz	32	9	Superior	1 ^a Formação: Básico regular, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Psicopedagogia
8	Osvaldo	38	15	Superior	1 ^a Formação: Básico Inglês, Modalidade 10 ^{a+} 1 2 ^a Formação: Licen. Psicopedagogia

a) Lúcia (43 anos e 15 anos de experiência no Ensino Básico)

Lúcia fez formação inicial para o ensino básico na especialidade regular, modalidade 10ª classe +1 ano (nível básico com duração de um ano de formação). Durante a sua formação básica, não teve contato com matérias relacionadas com a inclusão escolar, o que tornou difícil o trabalho no cotidiano com esse público. Em sua experiência de ensino, ela teve contato com alunos surdos, transtorno de fala e um caso de aluno com múltiplas deficiências. Relatou-nos como maior desafio identificar alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula; problema esse que se agrava por falta de registro histórico dos alunos na matrícula (ou quando passam para a classe seguinte). A sua segunda formação no nível superior foi na área de Licenciatura Ensino Básico, onde teve uma disciplina que lhe apresentou a temática da inclusão escolar, mas sem abordagem de estratégias ou técnicas pedagógicas.

b) Arthur (40 anos e 22 anos de experiência no Ensino Básico)

Arthur é formado em Educação de Adultos para o seu ingresso no ensino. Fez o ensino regular no Instituto de Formação de Professores (IFP) na modalidade 10ª classe +2 (nível básico com duração de dois anos de formação) e o seu ensino superior na área de Psicologia Educacional. Destacou-se pelo seu currículo de longa experiência na área de ensino e por ser o único professor formado em psicologia na nossa lista. Revelou ter tido durante a sua formação conteúdos relacionados com a inclusão escolar, metodologias e estratégias de como lidar com alunos com NEE. Ao longo da sua experiência, trabalhou com alunos com surdos no contexto inclusivo.

c) Lídia (33 anos e 10 anos de experiência no Ensino Básico)

Sua formação inicial foi no regime regular no Instituto de Formação de Professores (IFP), modalidade 10+ 1 ano (nível básico com duração de um ano de formação). Durante a

sua formação, ela teve matéria sobre tipos de deficiências sem aprofundamento metodológico e estratégico sobre práticas inclusivas no contexto escolar. Sua formação superior foi na área de ensino de Biologia. Relatou que teve experiência com alunos com surdos, deficiência visual e transtorno de fala ao longo da sua carreira.

d) Nélia (38 anos e 15 anos de experiência no ensino básico)

Nélia também foi formada no regime regular pelo Instituto de Formação de Professores, na modalidade 10+1 ano para o ingresso no Ensino Básico (nível básico com duração de um ano de formação). Teve ampliada a sua formação com o nível médio na modalidade 10+2 (nível básico com duração de dois anos de formação); regime regular à distância. Sua formação superior foi na área de Educação Infantil. Ao longo da sua prática, ela teve experiência com alunos surdos, com dificuldades da fala etc. Declarou que, durante a formação básica, não teve matérias mais aprofundadas sobre a prática ou métodos colaborativos para a inclusão de alunos com NEE na sala de aula, embora no ensino superior tenha tido um pouco de abordagens relacionadas com a inclusão desses alunos.

e) Paulo (28 anos e 6 anos de experiência no Ensino Básico)

Paulo é formado no regime regular pelo IFP, na modalidade 10+1 ano (nível básico com duração de 1 ano). Ao longo da sua prática teve experiência com alunos com deficiência física, auditiva e dificuldades da fala. Afirmou que durante a formação não teve abordagens mais aprofundadas sobre a prática de atividades ou métodos colaborativos para a inclusão na sala de aula.

f) Moisés (38 anos e 14 anos de experiência no Ensino Básico)

Moisés é formado no regime regular pelo Instituto de Formação de Professores, na modalidade 10º classe +1 ano (nível básico com duração de um ano de formação). No ensino superior, formou-se na área de Educação Infantil. Afirmou que, ao longo da sua prática teve experiência com alunos com surdez e deficiência visual, além de casos de múltiplas deficiências. Porém, ele explica que durante a formação não teve matérias mais aprofundadas sobre a prática de atividades ou métodos colaborativos para a inclusão na sala de aula.

g) Liz (31 anos e 9 Anos de experiência no Ensino Básico)

Liz fez a formação inicial no regime regular no Instituto de Formação de Professores, modalidade 10+ 1 ano (nível básico com duração de um ano de formação). Sua formação superior foi na área de Psicopedagogia. Relatou-nos que, durante a formação, teve matéria sobre tipos de deficiências, mas sem aprofundamento das metodologias e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão na sala de aula. Em uma das disciplinas no ensino superior, teve noções de língua de sinais, mas não conseguiu proficiência na mesma. Ao longo da sua experiência teve alunos com surdez, deficiência visual etc.

h) Osvaldo (38 anos e 15 anos de experiência no Ensino Básico)

Osvaldo teve a formação inicial na área de Ensino de Inglês, modalidade 10º classe + 1 ano (nível básico com duração de um ano de formação). Durante a formação, teve matérias sobre tipos de deficiências sem aprofundamento das metodologias e estratégias pedagógicas de como promover a inclusão no contexto da sala de aula. Sua formação superior foi na área de Psicopedagogia e, durante a sua experiência, teve contato com alunos surdos e com deficiência visual. Ele diz que não se sente preparado para as abordagens inclusivas, apesar de sua vasta experiência.

5.3. Procedimentos de Construção dos Dados

As entrevistas realizadas neste estudo foram audiogravadas em espaços isolados para um bom registro. O local da entrevista foi selecionado de acordo com o acesso e a disponibilidade de cada entrevistado, conforme apresentaremos no quadro 7 mais adiante.

Com o intuito de compreender de modo detalhado a narrativa dos professores, a pesquisa foi dividida em três blocos, são eles: i) reunião para apresentação do projeto de pesquisa aos professores e posterior seleção dos entrevistados; ii) realização da primeira etapa de entrevista, que buscou compreender as narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação em Moçambique; iii) realização da segunda etapa da pesquisa tendo como foco analisar as relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva: estratégias pedagógicas e desafios estruturais.

Cada entrevista semiestruturada teve uma duração média de 1 hora e 30 minutos (90 minutos), totalizando aproximadamente 3 horas (180 minutos), por entrevistado, nos dois momentos, consolidando um banco de dados integralmente transscrito em aproximadamente 512 páginas. O processo de construção de dados ocorreu entre janeiro e março de 2024, presencialmente, em Moçambique, conforme apresentado na tabela 7. Como dito anteriormente, as audiogravações foram completamente transcritas para composição dos resultados analíticos.

Tabela 7

Cronograma da realização das entrevistas

Nº	Entrevista	Horário / período	Professores selecionados	Observação
1	Fase 1 20/02/24	Terça - De tarde Duração: 01:13:41	Lúcia	Supervisionada (vídeo meet) Áudio gravador Local: jardim municipal da vila da Manhiça

2	Fase 1 21/02/24	Quarta – tarde Duração: 01:32:58	Osvaldo	Áudio gravador Local: Em casa do entrevistado
3	Fase 2 22/02/24	Quinta – tarde Duração: 01:01:45	Lúcia	Áudio gravador Local: Escola
4	Fase 1 23/02/24	Sexta- manhã Duração: 01:22:13	Moisés	Áudio gravador Local: Escola
5	Fase 1 23/03/24	Sexta- tarde Duração: 01:13:41	Arthur	Áudio gravador Local: Escola
6	Fase 1 27/02/24	Terça – Tarde Duração: 01:14:30	Lídia	Áudio gravador Local: Escola
7	Fase 1 29/02/24	Quinta- Manhã Duração: 01:26:07	Paulo	Áudio gravador Local: Escola
8	Fase 1 01/03/24	Sexta-Tarde Duração: 01:43:33	Nélia	Supervisionada (vídeo meet) Áudio gravador Local: Em casa da entrevistada
9	Fase 2 06/03/24	Quarta – manhã Duração: 01:16:34	Nélia	Áudio gravador Local: Escola
10	Fase 2 06/03/24	Quarta – tarde Duração: 01:02:25	Lídia	Áudio gravador Local: Jardim Municipal da Manhiça
11	Fase 2 07/03/24	Quinta – manhã Duração: 01:23:43	Moisés	Áudio gravador Local: Escola
12	Fase 2 08/03/24	Sexta – manhã Duração: 01:20:3041	Paulo	Áudio gravador Local: Escola
13	Fase 1 09/03/24	Sábado – Tarde Duração: 01:13:41	Liz	Áudio gravador Local: Jardim Municipal da Manhiça
14	Fase 2 11/03/24	Segunda – Tarde Duração: 01:33:53	Arthur	Áudio gravador Local: Escola
15	Fase 2 12/03/24	Terça – Tarde Duração: 01:31:26	Osvaldo	Áudio gravador Local: Jardim da Maragra
16	Fase 2 13/03/24	Quarta – manhã Duração: 01:09:25	Liz	Áudio gravador Local: Em casa da entrevistada

Assim sendo, a análise dos dados transcritos foi realizada, considerando os objetivos propostos na pesquisa. Observamos, na análise do material construído, os sentidos produzidos na dinâmica discursiva desenvolvida em cada entrevista, tendo como fio condutor os princípios da teoria histórico-cultural que torna a linguagem e os processos de significação que emergem nas narrativas como fundamentais para compreender as dinâmicas subjetivas. Oliveira (2012) apresenta duas concepções do fenômeno narrativa, explica:

o evento narrado traz à memória bruta, o registro factual do testemunho e vivência do passado que, no relato, é convertido em um fato ou alegoria; e o evento narrativo refere-se ao fenômeno performativo da ativação da memória, a reconstrução e, portanto, a

recriação do passado que considera as intencionalidades do narrador, o contexto narrativo e a audiência. Enquanto o primeiro é um processo intersubjetivo, o segundo é intersubjetivo, ou seja, envolve a reconstrução do vivido/testemunhado/ conhecido através da mediação da imaginação poética, sendo sempre efeito do endereçamento ao outro (p. 372).

Na perspectiva da autora, o narrador expõe sua experiência a respeito dos eventos e os processos transformadores da pessoa que transcorrem em dado intervalo temporal. A tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de *narrativização* da experiência traz e faz da narrativa um meio importante para a investigação do desenvolvimento humano.

Segundo Farias e Benites (2020), a análise de dados demanda um período de síntese, apresentação, elaboração e constatação, com o objetivo de atribuir novos sentidos para o contexto no qual a pesquisa se insere. Os autores afirmam que, o conteúdo das impressões de campo consiste em duas formas de materiais: i) descriptiva, isto é, possui registro de palavras que traduzem situações, comportamentos e imagens de locais; ii) reflexiva, isto é, com uma interpretação e ponto de vista do pesquisador. Estas características envolvem um processo que exige dedicação e tempo na transcrição dos dados recolhidos.

Na presente pesquisa, a etapa inicial da análise consistiu na organização e leitura integral do material produzido em campo, com o propósito de captar impressões, conteúdos e conflitos que atravessavam as narrativas registradas. Posteriormente, essas narrativas foram estruturadas em forma de episódios, com a finalidade de identificar trechos, recortes de falas, palavras e ideias recorrentes que revelassem sentidos mais sutis e indiretos presentes nas diferentes entrevistas (Farias & Benites, 2020). A partir dessa perspectiva, a pesquisa foi conduzida com base na seleção destes episódios alinhados aos objetivos específicos,

desdobrando-se em dois eixos de análise (Eixo A e Eixo B) que foram subdivididos em quatro itens (A1, A2, B1 e B2). São eles:

Tabela 8

Tabela demonstrativa da estrutura dos objetivos do estudo, trabalho empírico e resultados analíticos

<p>Objetivo Geral: Compreender, a partir das narrativas docentes, os sentidos produzidos acerca da inclusão educacional em Moçambique: análise das políticas educacionais, as trajetórias de formação docente e as relações de ensino no cotidiano da escola, com foco nas estratégias pedagógicas adotadas e nos desafios enfrentados.</p> <p>Objetivos Específico 1: Analisar as narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação em Moçambique.</p> <p>Eixo A. Análise das narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação em Moçambique.</p>	
A1. Sentidos produzidos sobre as políticas educacionais de inclusão.	A2. Reflexões sobre os processos de formação docente numa perspectiva inclusiva
<p>Objetivo Específico 2: Analisar as relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva: estratégias pedagógicas e desafios estruturais.</p> <p>Eixo B. As relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva: estratégias pedagógicas e desafios estruturais.</p>	
<p>B1. Narrativas docentes sobre o cotidiano da escola no contexto inclusivo: estratégias pedagógicas desenvolvidas.</p> <p>B2. Percepções docentes sobre a infraestrutura das escolas.</p>	

A análise e discussão dos dados transcritos foi realizada considerando os objetivos propostos na pesquisa. As narrativas dos profissionais apresentam importantes considerações sobre a efetividade da inclusão educacional de alunos com NEE nas escolas regulares de Moçambique e o funcionamento das políticas de educação, seus avanços e pontos críticos.

Ao longo das entrevistas foram identificados dois eixos de análise, subdivididos em quatro eixos imprescindíveis para explorar o problema investigado. São eles:

Eixo A: Análise das narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação em Moçambique.

A1. Sentidos produzidos sobre as políticas educacionais de inclusão;

A2. Reflexões sobre os processos de formação docente numa perspectiva inclusiva.

Eixo B. As relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva: estratégias pedagógicas e desafios estruturais.

B1- Narrativas docentes sobre o cotidiano da escola no contexto inclusivo: estratégias pedagógicas desenvolvidas

B2- Percepções docentes sobre a infraestrutura das escolas.

Os eixos, configurados em forma de capítulos, têm o objetivo de explorar todo o espectro de dados construídos no campo para melhor compreender as diferentes facetas das questões que envolvem a educação inclusiva em Moçambique a partir da perspectiva dos professores.

Capítulo 6: Narrativas Docentes sobre Políticas Educacionais Inclusivas e Trajetórias de Formação em Moçambique

Para compreendermos a narrativa acerca da educação inclusiva, conforme apontamos anteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalham numa escola inclusiva do ensino básico em Moçambique. Ao serem questionados sobre suas trajetórias na educação, especificamente, sobre a atuação com alunos com NEE, os docentes relataram em suas experiências, o desafio de trabalhar em um ambiente inclusivo na prática escolar.

Um dos desafios de Moçambique, na conciliação de suas políticas educativas com a realidade nacional, está relacionado ao fato de o país ter apenas 50 anos de independência; período marcado por grandes lutas, como destacado no capítulo 1. Após a nacionalização, Moçambique começou a se interessar pela educação de pessoas com NEE, embora nos primeiros anos após a nacionalização, esta fosse feita de forma segregada, em turmas especiais, dentro das escolas comuns (Moçambique, 1992).

Este interesse mais geral ocorreu de forma articulada à primeira Lei do Sistema Nacional de Educação, em 1983 (Lei 4/83), que tinha como objetivo garantir o acesso à educação para todos. Esta lei determinou o enquadramento de crianças e jovens com NEE em escolas especiais para permitir a sua integração na sociedade e na vida laboral (Moçambique, 1983). Dessa forma, sob essa legislação, os alunos poderiam frequentar o 1º grau do Ensino Primário (de 1^a a 5^a classe) em escolas especiais, depois seriam integrados em escolas regulares para frequentarem as classes subsequentes (MINEDH, 2020).

As classes especiais frequentadas pelos estudantes no primeiro ciclo eram relativamente adequadas para esse público. Mas quando os alunos eram integrados em turmas comuns, já no segundo ciclo, eles encontravam dificuldades porque as escolas não estavam devidamente organizadas para recebê-los. Em razão disso, a frequência de alunos com NEE, após o 1º grau,

era bastante reduzida e a referida estratégia de matrícula resultou em um baixo índice de ingresso ao 2º grau do ensino primário (6ª e 7ª classe). Devido a esta problemática, foram feitas reformas na Lei n.º 6/92, do SNE, em 1992, na qual determinou-se a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares. Mas os alunos considerados com *deficiência acentuada* iriam para a escola de classes especiais (Moçambique, 1992, p.876).

Como discutido no capítulo 2, Moçambique aliou-se às políticas internacionais de inclusão escolar em 1998, formalizando, a partir desta ação, a implementação da educação inclusiva. Foi elaborado, assim, um plano piloto denominado *Projeto Escolas Inclusivas*. O projeto tinha como objetivo desenvolver planos de atuação para mobilizar o governo moçambicano em relação à educação de crianças e jovens com NEE (Silva, 2021; Milice, 2023). Desde então, o Ministério da Educação tem desenvolvido projetos que buscam efetivar a inclusão escolar nas escolas públicas de Moçambique de forma bastante precária, como veremos.

Partindo desta perspectiva, buscamos destacar os sentidos produzidos pelos professores da educação básica sobre as políticas educacionais de inclusão definidas no país. Os conceitos, tais políticas educacionais, a inclusão e as necessidades educativas especiais constituíram o núcleo analítico das entrevistas.

A1. Sentidos Produzidos Sobre as Políticas Educacionais de Inclusão.

Conforme será apresentado a seguir, na exposição e análise do material construído em campo, os dados indicam que os professores demonstram, em um primeiro nível de análise, certa compreensão sobre os conceitos de inclusão escolar e de alunos com necessidades educativas especiais. Afirmam, por exemplo, que a inclusão envolve a inclusão de todos os alunos na escola, com respeito às suas diversidades. No entanto, ao examinarmos os dados com

maior profundidade, observamos que, de modo geral, as narrativas revelam certa indefinição quanto à percepção e apropriação efetiva desses conceitos. Vejamos:

Osvaldo, um dos participantes, descreve uma escola inclusiva como um lugar preparado para incluir todos os alunos:

“Eu concebo escola inclusiva como sendo aquela que procura criar, de todas as formas, mecanismos para que as crianças, todas elas, tenham uma educação, digamos, igualitária. Por que igualitária? É que temos verificado geralmente que, como se diz em gíria¹², há crianças normais e outras, aquelas com necessidades especiais ou deficientes, são ditas como anormais, digamos assim. Então, uma escola inclusiva tem que ser aquela que procura, de todas as formas, criar condições para que esse grupo todo de crianças, ou então, os dois grupos de crianças possam estudar e possam ser livres. Aquelas crianças com necessidades especiais podem ganhar autonomia, também, não precisam estar na escola simplesmente como sendo uma bagagem, digamos assim. Elas precisam estar livres. E essa educação inclusiva é a mesma que futuramente criará condições para que a gente tenha um adulto autônomo.”

No argumento de Osvaldo, uma escola inclusiva é um espaço preparado para garantir que a educação seja disponibilizada para todos os estudantes de uma forma igualitária e equitativa, um espaço de produção coletiva. Esta colocação do profissional, vai na direção da ideia de Vigotski (2019) que defende a centralidade do papel do coletivo como fator fundamental para a criança com desenvolvimento atípico. Vigotski (2019) alude que “somente no processo da vida social coletiva criam-se e desenvolvem-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem” (p.284). Ele entende que os processos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores têm sua origem nas relações sociais tanto

¹² Gíria: forma de comunicação utilizada em um contexto informal, muito utilizada em conversas do cotidiano (calão) <https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A3o>.

do ponto de vista filogenético como o ontogenético (Vigotski, 2019). Por isso, educar em um ambiente socialmente inclusivo permite as possibilidades de um desenvolvimento integral que promove a participação da criança com NEE no contexto escolar.

Moisés, logo a seguir, descreve a inclusão de uma forma bastante ampla, incorporando todos os integrantes sociais do contexto religioso, racial, político etc. O argumento do Moisés se refere ao conceito de inclusão educacional definida na Declaração de Salamanca (1994), que têm como fundamento o princípio da igualdade de direito para todos, sem discriminação, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. Defende, deste modo, a garantia não só do acesso a essa educação, mas também a permanência de todos os grupos na escola e a garantia de uma formação completa. Moisés comenta: “*A inclusão escolar, já posso resumir ela como uma justiça social, né? Em que (hesita e continua), vamos lá, colocar quase todos os intervenientes sociais dentro da educação. Os religiosos, a área política, raça, cor, tudo aquilo.*”

Partindo desta percepção ampla do conceito de inclusão escolar, Moisés comenta sobre os alunos com deficiência, deixando evidente a confusão conceitual entre a terminologia pessoa com deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais. Na Lei 06/92, as pessoas com deficiência são pessoas com necessidades educativas especiais – ver capítulo 2. Entretanto, na compreensão dos entrevistados, trata-se de conceitos diferentes, mas que muitas vezes se confundem. Moisés argumenta que nem toda a pessoa com deficiência têm necessidades educativas especiais e é contundente com relação ao respeito às diversidades no ambiente de aprendizagem. Ele diz: “*Crianças com necessidade de educação especial e crianças com deficiência, uau! (espantado sorri e continua). Acho que crianças com deficiência (...), a deficiência é um bocadinho ampla, né? Podemos ter deficiências na aprendizagem, podemos ver crianças com deficiências físicas, motoras e por aí... Agora, quando falamos (...) de crianças com necessidades especiais, ya, eu estou a ver crianças*

praticamente com dificuldades em aprender em um ambiente normal. Então, nesses dois lugares, eu acho que crianças com deficiência ainda podemos ter lá com aqueles poucos recursos, né? Conseguirmos enquadrar a criança ou trabalharmos num ritmo normal. Diferente de crianças com necessidades educativas especiais. Essas já levam mais um pouco de especialidades, né? Porque vão trazendo também múltiplas especialidades para lidar com elas. Então, vejo assim. ”

Os professores supracitados revelam compreender uma concepção bem ampla sobre o que é inclusão. Contudo, a narrativa de Moisés merece nossa atenção porque, na opinião dele (e isso pode ser verificado com outros participantes), as pessoas com deficiência e alunos com necessidades educativas especiais apresentam condições educacionais distintas para inclusão. Aqui, os primeiros parecerem ter mais facilidade de serem incluídos do que os demais. Esse tensionamento aponta para uma confusão conceitual que implica diretamente na forma como eles concretamente compreendem os alunos com deficiência e suas necessidades educativas numa perspectiva inclusiva. Essa confusão também está expressa nas políticas públicas orientadoras da inclusão.

Na sequência do material de campo construído com os professores, decidimos compreender como eles avaliam a efetividade da implementação da inclusão escolar no país. O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012-2016), que teve como lema “*Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*”, destacou como um dos pontos pertinentes o reforço aos projetos de ação da implementação da política de educação inclusiva em todos os níveis de ensino como o previsto na revisão da Lei 10/95 do SNE.

No projeto *Escolas inclusivas*, temos o plano de ação com as seguintes propostas: i) a melhoria do sistema de identificação, antes e durante o percurso escolar, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; ii) realização de adaptações arquitetônicas nos edifícios

escolares; iii) promoção da língua de sinais e do Sistema Braille; iv) incentivo, às famílias, para manterem os seus filhos na escola, através de programas de proteção social (MINEDh, 2012).

Buscando a coerência da proposta sugerida no plano, a narrativa de Osvaldo descreve as condições de aplicação do processo, como *uma utopia*, pois o professor não consegue identificar elementos determinados nos projetos voltados às ações de inclusão escolar no país.

Osvaldo comenta: “*Eu diria que, em forma de resumo, a educação inclusiva em Moçambique é uma utopia. Uma utopia. É um sonho. É um sonho que, na verdade, não existe no seu verdadeiro sentido. Um sonho por que? Um sonho porque existe nos manuais, existe nos documentos, que se deve incluir as crianças, de tal forma que nós até vimos as crianças nas escolas, mas quando vamos à própria prática, vamos perceber, e vamos à própria prática daquilo que está a acontecer com as mesmas crianças com necessidades educativas especiais ou com deficiência; aquilo que acontece na teoria não é aquilo que acontece na prática. Existe o que se diz incluir. Do outro lado, carregamos a criança, colocamos na escola. Mas, como incluir de verdade? O que seria incluir? Não é aquilo que está a acontecer na escola. Não é aquilo que está a acontecer na escola.*”

A narrativa de Osvaldo enfatiza que a ação das políticas de inclusão no país, limitam-se apenas à matrícula do aluno com NEE nas escolas regulares; não constitui preocupação criar ou disponibilizar condições para a efetividade da sua inclusão. Este ponto foi também levantado por Lídia, ao descrever em um tom irônico, a incoerência em relação aos projetos e a realidade das escolas de Moçambique para a atuação na inclusão educacional. Ela comenta que, apesar das escolas funcionarem como inclusivas, as instituições não dispõem de condições para a inclusão de alunos com NEE e, na maioria dos casos, estas são submetidas em ambientes de total exclusão.

Lídia explica: “*Educação inclusiva em Moçambique. E... é muito interessante ouvir isso, Educação inclusiva em Moçambique. Todos nós sabemos, né? Está lá nos papéis de*

educação inclusiva em Moçambique. E... temos, temos em algumas escolas. Em algumas escolas tem sido inclusivas, sim. Mas em outras escolas isso não se faz sentir. Não se faz sentir. Por que? Muitas das vezes, aquelas crianças que nós achamos que tinham que ter essa educação inclusiva são excluídas dentro da escola. São excluídas de uma ou de outra maneira, até pelo próprio professor, pelas crianças, pelos alunos, colegas, ali, são excluídas. Aí, já não é uma educação inclusiva porque nós sabemos que educação inclusiva é aquela em que integra quase todas as crianças, independentemente, da deficiência ou das necessidades que elas possuem. Mas em Moçambique ainda estamos esperando uma educação inclusiva no verdadeiro sentido.”

A narrativa de Lídia mostra uma ideia contrária dos objetivos estabelecidos no primeiro plano de ação desenvolvido em Moçambique, após a adesão às políticas internacionais, como apresentamos no capítulo 2. Lembramos que um dos pontos-chave do processo de implementação da educação inclusiva foi o combate à exclusão, quando o Ministério da Educação elaborou um Plano Estratégico de Educação com o lema "*Combater a exclusão, renovar a escola*" de 1999-2003. O plano destacou como pontos prioritários: i) o aumento do acesso às oportunidades educativas para todos os moçambicanos, em todos os níveis do sistema; ii) melhorar a qualidade da educação; e iii) desenvolver um quadro institucional e financeiro que possa, no futuro, sustentar as escolas e os alunos moçambicanos (MINED,1998; Silva, 2021). Contrariando as colocações do plano, Lídia diz que a exclusão de alunos com necessidades educativas especiais prevalece na escola. O ambiente educacional não dispõe de condições que possibilitem um espaço mínimo de socialização dos alunos.

Liz, em reforço aos argumentos de Lídia e Osvaldo, comenta que as condições disponibilizadas nas escolas não refletem um contexto de inclusão, apesar de existirem planos para a efetivação das escolas inclusivas. Explica também a problemática do tempo de

realização das atividades na sala de aula, que é bastante reduzido, e não permite que o professor dê um atendimento devido aos alunos em contexto de inclusão. Vejamos:

Liz comenta: “*Eu posso dizer que eu nunca vi uma escola inclusiva em Moçambique, entre aspas, né? Porque até podem dizer que a minha escola ou a nossa escola é uma escola inclusiva. Enquanto, afinal de contas, aquela escola não condiz a essa inclusão que estão a se referir. Porque só está escrito nos papéis que a escola é inclusiva. Mas o que já se vivencia dentro da escola não condiz com o conceito. Então, para dizer que há escola inclusiva em Moçambique, ainda precisa mais se trabalhar porque só o próprio tempo é pouco tempo para uma escola inclusiva. Porque a própria escola inclusiva deve tomar em consideração aquelas crianças que têm essas necessidades educativas especiais*”

Esta situação é também observável nas escolas inclusivas no Brasil; a disparidade entre a política e as condições educacionais concretas das escolas. Rebelo e Kassar (2018) afirmam que, a partir de 2007, a política educacional brasileira estabeleceu duas propostas que tinham como objetivo a efetivação das políticas inclusivas nas escolas: “a matrícula em classes comuns do ensino regular e o oferecimento de atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno escolar”. Foi, então, criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para a materialização desta ação (Rebelo & Kassar, 2018, p. 284). Porém Rebelo e Kassar, (2018) destacam que:

Apesar do grande número de estabelecimentos com salas de recursos que oferecem AEE, o alcance do programa não chegou a atender 50% dos alunos público-alvo da política, matriculados no ensino comum, o que sugere que grande parcela desses alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado. A análise desses dados indica que a proposta, a princípio hegemônica, não chega a conquistar essa premência na execução da política na escola (p. 292).

Padilha e Silva (2020), por sua vez, destacam que “a matrícula desses alunos na escola não garante, necessariamente, a realização do atendimento adequado e que o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais também não tem respondido a todas as características e necessidades acadêmicas dos alunos” (p.109).

O argumento de Liz também chama a nossa atenção com relação à escassez do tempo da carga horária como um dos fatores que prejudica a prática de inclusão nas escolas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, como abordamos no capítulo sobre a história da educação em Moçambique, podemos observar que houve, em 2003, uma radical mudança no Sistema Nacional de Educação estruturado desde 1983. Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) de 2003, foram determinados dois regimes de funcionamento da carga horária das escolas básicas (da 1^a à 5^a classe). Uma estrutura organizada pela presença de um professor único, sob uma carga horária determinada para o funcionamento de 2 turnos (correspondentes a aproximadamente 5h de permanência na escola). Outra estrutura é dividida em 3 turnos, equivalente a aproximadamente 3 horas e meia de permanência diária. Destacamos que esta estrutura de carga horária ainda se encontra em vigor atualmente na maioria das escolas básicas de Moçambique (INDE/MINEDH, 2003). O Plano Curricular do Ensino Básico de 2003 aponta que:

As turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serão leccionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3/4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes, em exercício, ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem leccionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola (INDE/MINED, 2003, p. 28)

No 2º grau, que corresponde a 6ª e 7ª classe (estrutura determinada no SNE, Lei 4/83 e 6/92), cada disciplina é desenvolvida por um único professor, considerando a carga horária disciplinar de 2 turnos, com 4 aulas, de 45 minutos, para cada disciplina no sistema curricular. Todavia, dependendo da relação quantitativa professor-aluno de cada escola, um professor pode lecionar duas ou três disciplinas no segundo ciclo.

Partindo dessa perspectiva, é possível perceber que a carga horária de 2 turnos, que apresenta um tempo razoável para a atuação das atividades curriculares, não é comum nas escolas que se encontram alocadas em comunidades urbanas, que possuem um número alto de matrículas. Nestas escolas, encontramos uma escassez de recursos materiais e humanos. Este fator leva à obrigatoriedade de muitas escolas optarem pela adesão ao sistema curricular de 3 turnos, afetando deste modo o tempo de permanência e execução das atividades curriculares.

Atualmente, o SNE, Lei 18/2018, mantém a mesma estrutura da carga horária, mas alterou os ciclos da educação básica. Isso, contudo, não produziu grandes efeitos na estrutura educacional de Moçambique. Ainda temos a atuação de 3 turnos laborais e um fluxo numeroso de alunos nas salas de aulas (65-85 alunos por turma). Esta situação preocupa os professores da educação básica, pois dificulta a realização das atividades no cotidiano na sala de aula com todos os alunos.

Nessa linha, Lúcia também comenta a questão do tempo de permanência na sala de aula como um fator que dificulta o professor para desenvolver um meio de ensino inclusivo. A professora comenta, em tom de desespero: *“Na verdade, o desafio é maior. Isso tem algo a ver com o tempo. O Tempo de permanência. Tem que ter permanência na escola porque tem que trabalhar muito, mas muito mesmo com a criança com esses problemas. De modo que também entre no ritmo dos outros. Sim, tem que ter um pouco de tempo extra em relação aos outros.*

Além das narrativas de Liz e Nélia, Osvaldo (em um tom de desespero) comenta acerca do problema da carga horária reduzida e das condições disponibilizadas na escola como fatores que dificultam a efetivação de um ambiente inclusivo no seu trabalho diário.

Ele relata: “*Eu estou a trabalhar com turmas, para melhor dizer, de 80 alunos. 80! Por cada turma. E tenho muitas turmas! Tenho muitas turmas! Tem um universo de 3, 4, 5 ... 9 turmas. Cada turma, 90 alunos, 80 alunos. Tempo para conversar com cada criança é o que quase não existe. Se a aula tem 45 minutos e eu tenho 80 crianças, então, não é possível conversar com todas as crianças. Não é possível durante a aula!*”

Esta colocação mostra que a condição do índice elevado da população nas zonas urbanas constitui um dos motivos da existência de turmas numerosas nas escolas. Isso tem afetado a frequência de alunos em escolas do currículo em regime de turnos. Este fator tem gerado a preocupação com a permanência na escola e da realização das atividades na sala de aula; fator que contribui para exclusão de alunos com NEE no ambiente escolar. Sobre estas condições, os professores seguem uma rotina regular de trabalho sem tempo para dedicação às particularidades de desenvolvimento de aprendizagem de cada aluno na sala de aula. Isso favorece a negligência em relação ao aluno com NEE no meio escolar.

Além disso, Osvaldo levanta a questão da obrigatoriedade do cumprimento do programa de ensino como outro obstáculo que impossibilita o cumprimento dos objetivos traçados para o processo de ensino aprendizagem. Ele comenta: “*Chamo a atenção de turmas numerosas. Eu vou à sala, já tenho o meu objetivo, tenho o meu plano, tenho que tentar cumprir com aquele programa, com aquele plano ali assim. Porque quando você não trabalha com o programa que você tem, depois é crucificado. Você não cumpriu com o programa (repete), não cumpriu com o programa! Há um dilema aqui entre cumprimento do programa versus atingir os objetivos.*”

Moisés, na mesma linha, reforça que a exigência do cumprimento do programa pelas políticas educacionais não favorece a atuação da inclusão no meio de ensino. As condições de trabalho em turmas numerosas e o pouco tempo na sala de aula dificultam a atividade pedagógica diária, como pontuou Osvaldo anteriormente.

Sobre isso, Moisés relata: *“As crianças estão dentro da sala, dentro daquela mesma sala com aquelas crianças supostamente normais, né? E são dadas aulas no mesmo ritmo. Essa é a realidade. Há vários fatores também que acabam culminando com essa perseguição (ou seja, com essa falta de cuidado – inserção nossa). Sabendo que nós temos programas de ensino, né? Esses programas também, o seu cumprimento é obrigatório. É obrigatório. Então, tudo isso, ali, acaba em algum momento influenciando até aquele plano de aula, que em algum momento (hesita e continua) ... Eu diria que estamos a trabalhar numa sala de 60 alunos em 40 minutos, não é? Não há, lá, todos os equipamentos, instrumentos, que possam nos ajudar em algum momento. Então, todos esses fatores, em algum momento, vão cortando aquele ritmo de aprendizagem que devia ajudar as crianças.*

Moisés, para além da falta de tempo para desenvolver as atividades que abrangem a aprendizagem de todos os alunos, também destaca a obrigatoriedade do cumprimento do programa de ensino. Sua narrativa revela que o cumprimento obrigatório do programa curricular, que é determinado pela política educacional, não permite o acesso a realização das atividades que não estejam fora do plano curricular, contribuindo dessa maneira para que os professores tenham pouca atenção para a formação de alunos com NEE nas escolas públicas de Moçambique.

As políticas do INDE/MINED (2003) definem o Programa de Ensino como conjunto de objetivos e conteúdos apresentados detalhadamente do que deve ser ensinado. Isto é, determina “o que ensinar em cada uma das matérias ou disciplinas e para cada uma das classes ou anos de escolaridade de um determinado sistema educativo” (INDE/MINEDH, 2003, p. 86).

Essa questão se refere diretamente ao que apontou Moisés. Afinal, o INDE/ MINEDH (2003) informa que:

O Programa de cada disciplina é um documento que se reveste de carácter de lei, sendo, por isso, de cumprimento obrigatório. É, no entanto, em simultâneo, um meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica (p.86).

Com efeito, o Programa de cada disciplina deve estar elaborado de tal maneira que, com base nele, sem qualquer tipo de ambiguidade – em termos dos objetivos, conteúdos, sua ligação com outras disciplinas, sequência, tempo letivo disponível, orientação metodológica ou didática permita que:

i) o professor cumpra a sua nobre e delicada missão de ensinar e educar; ii) as editoras ou as indústrias gráficas produzam os livros dos alunos e os manuais dos professores; iii) o Programa assume, pois, a direção do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta a relativa autonomia do professor na condução deste processo, bem como a política da liberalização da produção do livro (INDE/MINEDH, 2003, p. 68)

Assim tendo, os programas de ensino constituem um instrumento de cumprimento obrigatório que determina e conduz o processo curricular de ensino e aprendizagem nas escolas públicas. Os Programas de ensino básico apresentam a seguinte estrutura (ver figura 5)

Figura SEQ Figura * ARABIC 5 - Estrutura do Plano Curricular do Ensino Básico. Fonte: Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB) 2003

ESTRUTURA-BASE DO PROGRAMA	
1. Introdução sobre a disciplina	
2. Objectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • do Ensino Básico • do Grau • do Ciclo • da Classe
3. Metodologia Geral	
4. Avaliação	
5. Mapa Temático	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade Temática/Tema • Objectivos Específicos • Conteúdos • Sugestões Metodológicas • Competências Básicas • Carga Horária
Glossário	

O MINEDH (2012), por exemplo, para acionar o projeto *Escolas inclusivas* determinou como pontos importantes: i) Promover a diversificação das modalidades de educação por meio da expansão da *Educação Aberta*¹³ para criar oportunidades e flexibilidade na participação em atividades educativas; e ii) Promover a língua de sinais e do Sistema Braille como um incentivo, às famílias, para manterem os seus filhos na escola, por meio de programas de proteção social (MINEDH, 2012). Porém, as estruturas dos programas de ensino em vigor não previam a inclusão destas ações determinadas nos planos estratégicos desenvolvidos ao longo dos anos para a atuação nas escolas.

Ainda sobre as condições de trabalho, Lídia comenta: “*Temos 45 minutos para trabalhar lá e sabemos nós que se tem lá uma criança com uma necessidade educativa especial, com uma deficiência, assim, nós precisamos de mais tempo. Nós precisamos de mais... levamos mais tempo para poder fazer perceber aquela criança... Porque não é possível, não é possível trabalhar 45 minutos. Eu tento trabalhar com aquelas crianças que nós digamos normais. As próprias crianças que nós digamos normais não percebem, precisam de voltar a repetir, precisa de uma recapitulação de novo. O professor acaba mesmo tentando cumprir o*

¹³ Importa ressaltar que, em Moçambique, a *Educação Aberta* constitui a modalidade de ensino a distância com objetivo de expandir e ampliar o número de alunos, promovendo maior flexibilidade quanto à presencialidade nas atividades educativas.

programa, tentando cumprir o programa, o que já leva a deixar mesmo lacunas naquela criança que precisa de mais atenção.”

A questão da carga horária e do tempo de duração de cada aula é algo que Lídia comenta com um tom ironicamente contínuo. Ela fala: “*E, os números mesmo são em um intervalo de 88 numa turma. Estão bem lotadas as turmas, o que nos torna difícil mesmo trabalhar. Imagina 84, 85?! E, lá tendo algumas crianças que precisam de mais atenção. Porque naquelas crianças que nós dissemos que são normais, aquele número que nós dissemos, essas crianças são normais.*

Liz reclama sobre a situação do tempo com uma expressão de angústia: “*A nossa educação praticamente não leva tanto tempo assim. São 05 horas de tempo que se formos a fazer as contas, 05 horas de tempo com tantas disciplinas, com tantos tempos que nós temos que dar, porque na média temos que dar três disciplinas a quatro disciplinas. Isso é muito pouco tempo!*”

Partindo desta perspectiva, em análise as narrativas dos docentes, elas revelam que a estrutura curricular tanto de formação docente, assim como aquela que rege o Ensino Básico não prevê um espaço para a efetivação de práticas inclusivas de alunos com NEE, pois os profissionais estão sujeitos à exigência do cumprimento do programa sem se dar conta das condições concretas na escola para a prática diária do professor.

Milice (2023), por exemplo, aponta a disparidade entre os postulados políticos, as leis, e a prática na implementação da educação inclusiva em Moçambique. Isto constitui um problema do cotidiano e contribui para o fracasso escolar devido à falta de acompanhamento das mudanças na organização de escolas regulares, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem. Os autores Choveque e Manjinski (2024), ao analisar o processo de atuação inclusão escolar, comentam que:

A educação inclusiva pouco se faz sentir em Moçambique, e há insuficiências de mais ações, tantas leis e políticas bem traçadas, mas poucas realizações. É preciso fazer acontecer e projetar a educação inclusiva, buscando mais novas ideologias e experiências noutros países com a educação inclusiva mais acentuada em termos da sua concretização, se a vontade e a seriedade não existir no governo, o baixo nível da execução dessas leis será alarmante e a educação inclusiva cada vez mais incerta e longe do desejado (p.109).

Assim, os levantamentos destes pontos levaram-nos ao questionamento sobre como os profissionais avaliam a frequência e a permanência de alunos com NEE na educação básica. Sobre isso, Nélia avalia como sendo muito reduzida a frequência e aponta como uma das causas desse problema a falta de assistência no ambiente escolar. Esta situação tem contribuído bastante para a evasão dos alunos.

Nélia afirma: *“Eu avalio de uma forma negativa porque essas crianças depois desaparecem mesmo sem nem sequer ter terminado o ensino básico. Sim, a maior parte deles. Porque eles não têm aquela assistência que eles deveriam ter lá. Então, acabam fugindo. Tipo: vou ficar na escola a fazer o quê? Mesmo aquilo que eu preciso lá, não estou a encontrar. Então, acabam ficando mesmo em casa. E... Ninguém se dá por (hesita)... Como é que é? Ninguém se dá aquela responsabilidade de quê? Deixa eu ir atrás. Deixa eu recuperar aquelas crianças para voltarem à escola. Para mim, essas políticas praticamente só (e só) fazem com que o professor entenda que a sala de aulas não é só para crianças ditas normais, como também para as crianças anormais. É só isso, só.”*

Osvaldo traz um argumento contrário ao de Nélia, ao comentar sobre a frequência dos alunos com NEE na escola. Ele afirma que: *“As crianças são matriculadas nas escolas. Crianças com esses problemas todos são matriculadas nas escolas. As crianças frequentam o*

ensino básico e a maior parte das crianças terminam até o ensino básico. Mas aí está, com que bagagem? Essa é a questão.”

Porém ele concorda com Nélia com relação a falta de assistência, pois os alunos até terminam o ensino básico, mas ao passarem para o ensino subsequente dificilmente conseguem avançar. Ele continua: “... *porque as mesmas crianças que terminam o ensino básico, já não vejo elas no ensino subsequente. Não vejo a maior parte dessas crianças, aí, no ensino subsequente. Não vejo! Elas até estão lá no ensino básico. É como quem diz, olha, a de passar, vai de passar, passa, passa, passa, sabe, não sabe, passa, passa, passa, mas depois de passar e terminar o ensino básico, não progride. Não progride e não tem nenhuma formação para essas crianças e, consequentemente, não estamos a ter adultos provenientes desse sistema de ensino com NEE que estejam formados e estejam livres através desses modelos. São poucos os adultos que estejam assim.”*

Neste ponto, tanto Nélia como Osvaldo colocam como um dos motivos o funcionamento do sistema de progressão implementada pelo Sistema Curricular do Ensino Básico como política que camufla o índice de aproveitamento nos ciclos de aprendizagem.

Segundo o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) (2003), a Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA) é uma inovação no sistema de avaliação introduzida em 2004 no SNE. Esta progressão consiste na adoção de um sistema de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos, permitindo a transição de um ciclo de aprendizagem para o outro. A definição dessa estratégia baseia-se no princípio de que, ao serem criadas condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objetivos mínimos de um determinado ciclo, eles estarão aptos a progredir para os estágios seguintes (INDE/MINEDH, 2003). O documento determina que:

Uma vez assegurada a avaliação formativa, o que significa que se providenciou a recuperação dos alunos com problemas na aprendizagem, existem condições de base

para os promover para os estágios seguintes, mesmo que ainda existam algumas dificuldades de percurso. Excepcionalmente, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. No entanto, isso somente acontece, nos casos em que o professor, o Diretor da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte (INDE/MINED, 2023, p.28)

Arthur, hesitando, argumenta que a inclusão é responsabilidade do professor, considerando que é ele o único que, de fato, tenta lidar com a questão da inclusão no ambiente escolar. Ele explica: “*É meio complicado, talvez, para descrever, mas eu vou dar aquilo que é a minha opinião... O sistema de educação, é verdade que, lá nos papéis, as pessoas até podem fazer essa descrição toda de como atender crianças com NEE. Mas, já na realidade, já na realidade, é apenas aquilo que eu sempre tenho dito, apenas o professor aqui, já tem que de fato fazer este diagnóstico. O professor aqui, faz este diagnóstico e percebe que, de fato, há uma situação de crianças com necessidade. É verdade que, sim, é normal, é assim que as coisas devem funcionar. Mas eu acho que devia ficar claro desde os currículos até mesmo a aula.*”

O argumento de Arthur em relação à responsabilidade depositada ao professor na atuação da implementação da educação inclusiva nas escolas, tem constituído a preocupação dos profissionais em exercício. Isto porque as condições disponibilizadas nas escolas mostram o desafio que os professores têm enfrentado na tentativa de consolidação para uma escola, de fato, inclusiva.

Este ponto foi também destacado pelos autores Chambal e Bueno (2014), aludindo que o sucesso da implementação da inclusão escolar em Moçambique exige não só a adequação das condições do ambiente escolar, mas também a adequação da formação de professores às exigências quanto à diversidade de alunos nas escolas. Neste sentido, a proposta seria o ajuste do currículo em si, adequando as condições atuais de atuação das escolas no ambiente da

diversidade escolar. Para os autores, isso minimizaria as preocupações, não só dos professores e dos alunos, mas também do ambiente educativo em geral.

Apesar de Moçambique fazer parte das políticas educacionais no âmbito internacional, direcionadas à inclusão escolar, percebemos a necessidade de maior investimento e valorização da formação de professores. Para garantir o acesso à educação de qualidade de alunos com NEE são necessárias condições estruturais e formativas. Esta questão fica evidente na discussão a seguir no eixo A2.

A2. Reflexões sobre os Processos de Formação Docente numa Perspectiva Inclusiva.

A história da educação em Moçambique, desde a proclamação da independência do país, foi marcada pelo empenho e dedicação nas suas intenções de se reconstruir a sua identidade sem rastros do colonialismo, como abordamos no capítulo 1. Portanto, neste processo, a formação de professores desde o início, no sistema socialista, destacou-se como uma questão chave para o processo de reconstrução da identidade após séculos de colonização. A ideia era sustentada pelo lema *Formação de um Homem Novo*, que tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e a garantia da formação dos cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e uma elevada educação patriótica e cívica (Moçambique, 1983). Desta forma, tomou-se como ponto primordial a aprovação do primeiro SNE em 1983, pelo Decreto-lei 4/83 de 23 de março, ancorado na ideologia socialista, monopartidário, com foco em reestruturação moçambicana de forma a contemplar as necessidades do país.

Sob esta análise, foi determinado no primeiro SNE Lei 4/83 como principal objetivo: formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da

sociedade socialista (Moçambique, 1983). O destaque deste objetivo ainda é referido até aos dias atuais no hino dos professores moçambicanos, apresentado a seguir. A letra do hino exalta os valores de dedicação, sacrifício e compromisso dos professores moçambicanos em suas jornadas diárias para educar e inspirar seus alunos.

Hino da ONP/SNPM (Fonte: MINED, 2022 - Guião do professor)

Nós somos educadores das gerações,

Marchemos todos firmes, decididos:

(Bis)

Na formação do homem novo,

Na construção de um mundo melhor!

Coro

A nossa luta é pela paz!

Nosso combate é pelo progresso,

Ciência e técnica nas mãos do povo!

Moçambique será sempre rico e forte!

II

A unidade e o livro são nossas armas,

Educando com exemplo e firmeza:

(Bis)

No amor à pátria, no amor ao povo,

A trabalhar professores venceremos.

Ao longo dos anos, foram feitas as reformas de formação de professores, objetivando proporcionar uma educação de qualidade para todo o cidadão Moçambicano. Porém, ao longo destas reformas, podemos observar pontos críticos.

A introdução do projeto das escolas inclusivas, após a adesão às políticas internacionais para a inclusão em 1998, representa uma complexidade. Moçambique, sendo um país recém-independente, encontra dificuldades para adequar suas necessidades diante das condições

disponíveis no país, principalmente porque sua política educacional, depois da queda do regime socialista, tem assumido um conteúdo programático cada vez mais neoliberal. Segundo Muzime (2023), a educação na sociedade neoliberal tem como principal papel a reprodução da força de trabalho para o capital, formando os indivíduos conforme o interesse dos mesmos, sendo explorado comercialmente pelo setor privado. Muzime (2023) aponta que esta política ideológica neoliberal impõe para Moçambique opções educacionais que não favorecem o desenvolvimento de acordo com a realidade do país. Os planos curriculares do Ensino Básico promovem valores culturais, hábitos e costumes desajustados à realidade de Moçambique. Isto é, são valores referenciados ao ocidente. Isso tem impactado bastante na atuação das políticas educativas implementadas no país, pois os programas curriculares do Ensino Básico incentivam a desigualdade, convertendo a educação como uma fonte do capital para a classe dominante (Gonçalves, 2018). Os projetos das políticas públicas precisam ser concebidos a partir dos objetivos e necessidades educacionais da sociedade. Isto é, da realidade social, económica, política e cultural da sociedade moçambicana.

Nessa contextura, a formação dos professores para atender a diversidade no ambiente escolar é vista como um desafio. Ao longo dos anos, foram feitas reformas no SNE referentes à formação dos professores, como abordamos no capítulo sobre a história da educação em Moçambique. Esta preocupação é sempre incluída nos projetos de ação desenvolvidos no país, referentes à implementação da educação inclusiva, mas sua eficácia é bem questionável. Por exemplo, consta no Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011) instruções para implementação de atividades na educação inclusiva no país, destacando a necessidade de desenvolvimento de um programa de formação de professores para a inclusão escolar. Para a concretização desta ação, o plano sugere a introdução de conteúdos específicos sobre as necessidades educativas especiais no currículo de formação de professores e melhorias na coordenação das atividades e apoio às crianças com NEE (MINEDH, 2006). Ocorre que a

realidade educacional, as condições concretas das escolas e a própria estrutura da formação docente são tão precárias que tornam insuficiente qualquer orientação contida nas políticas públicas. Essa insuficiência, no entanto, revela-se como uma contradição *apenas* aparente, pois está em consonância com a lógica da perspectiva neoliberal adotada no país.

De um modo geral, os professores, em suas narrativas sobre a experiência de formação, relatam essa problemática. Eles tiveram poucos conteúdos relacionados com a inclusão escolar no meio de ensino. Os profissionais revelam ainda que o curso de formação docente estava focado na questão didática e metodológica para o Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) e, não, especificamente, nas questões relacionadas aos alunos com NEE. Essas temáticas eram praticamente ignoradas.

Em torno dessa questão, Lúcia, ao relatar sobre o percurso da sua formação inicial, em um tom de desabafo, revela que não teve uma boa experiência durante a formação. A professora comenta que o tempo de abordagem de conteúdos ligados à inclusão escolar foram apresentados de uma forma superficial. Desse modo, não foi possível que ela se capacitasse para educar alunos com NEE. Ela comenta: *“A minha formação não foi assim tão boa. Isso porque tive pouco tempo de preparação para tratar desses conteúdos de educação inclusiva. O que deveria ter sido um pouco mais! Mas não foi assim. Comigo, não posso dizer que foi bom porque não tive aquela bagagem mesmo 100% carregada. Falamos de tipos de deficiência, falamos de coisas, de como ajudar as crianças que têm esse tipo de que têm diferentes tipos de deficiência, mas de uma forma resumida.*

Um outro ponto destacado por Lúcia foi o modelo de formação de professores que ela descreve como ter sido intensivo e apresentar uma carga horária elevada. Um fato que não permitiu a abordagem mais ampla dos conteúdos, pois o tema sobre inclusão não constituía prioridade no percurso da sua estrutura curricular. Lúcia continua: *“Na verdade, na educação, no nível básico, na minha formação, não tivemos assim... E nem para tocar nessa situação, aí,*

foi um pouco difícil. Porque eu só fiz a 10+1. Então, foi um pouco difícil porque os conteúdos eram muitos. Então, devido àqueles conteúdos que foram muitos, o tempo estava assim, tão apertado. Não chegamos a falar das escolas inclusivas, nem da educação inclusiva.”

A modalidade de formação de professores 10^a Classe +1 (ingresso equivalente ao nível básico + 1 ano de formação), destacada por Lúcia, foi implementada na reforma curricular sobre a formação de professores, pelo SNE Lei 08/95, em substituição das modalidades de formação aprovadas no SNE Lei 4/83 e SNE Lei 06/92. Nesta perspectiva, ainda, é prioridade da política moçambicana a formação quantitativa de professores primários em curto espaço de tempo; uma modalidade de formação intensiva, como explicado no Capítulo 2.

Esta modalidade de formação, que ainda está em vigor atualmente (com ingresso equivalente a 12^a classe + 1 ano), é responsável pela formação da maioria dos professores do ensino básico de Moçambique. Sua característica intensiva, com objetivo de atender a demanda de falta de professores no país, constitui como um ponto de fragilidade no desenvolvimento da inclusão escolar. Segundo Langa (2023) aponta, na sequência da nova lei, o MINEDH (2019) sugeriu reformas nos cursos de formação de professores no modelo de 12^a (nível médio) + 3 anos, incluindo um plano para a formação continuada dos professores em exercício, com a modalidade 12^a classe (nível médio) + 2 anos sob um regime de Ensino à Distância (EAD). Porém o autor alude que, apesar das mudanças, a modalidade de formação tradicional prevalece, muitos conteúdos diluídos em pouca carga horária. Muzime (2023) afirma que os planificadores curriculares não obedecem às observações expostas nos documentos legais, por isso as propostas curriculares não se adequam às necessidades da sociedade – também não são contempladas as necessidades dos estudantes em relação às suas características. A ausência de adaptação curricular, e a não correspondência das demandas educativas, impossibilita o acesso pleno à educação, negando a formação do cidadão como princípio da organização social (Guebert & Rodrigues, 2021).

Olhando nesta perspectiva, é notória a não aplicabilidade das leis, políticas ou mesmo as estratégias, evidenciando a incompatibilidade entre a realidade social e os indicadores chaves das políticas formativas traçadas no país. Portanto, a falta de cumprimento destas ações dificulta as tentativas de se estabelecer uma educação inclusiva em Moçambique, visto que o país ainda enfrenta dificuldades para conciliar os programas de formação de professores com os Planos Estratégicos elaborados no PEI.

Lúcia, fazendo uma análise aprofundada, comenta que durante a formação ela foi informada que encontraria alunos com NEE no contexto escolar, mas não foi apresentada a nenhuma abordagem pedagógica que a ajudasse a pensar nos processos de inclusão destes alunos nas atividades curriculares. Sobre isso, Lúcia relata: “*Na disciplina de psicopedagogia (...). Então, ele falou um pouco das crianças com deficiência, que nós íamos encontrar nas escolas. Não podíamos estranhar aquelas crianças ali. O que nós devemos fazer é fazer de tudo de modo que aquela criança também se sinta como aluno da escola ou se sinta inserida como aluno normal numa escola.*”

Em uma linha similar de argumentação, Nélia relata, em um tom de desabafo, sua experiência durante a sua formação. Sem se distanciar do comentário de Lúcia, ela informa ter tido a mesma experiência intensiva do modelo de formação 10^a classe + 1 ano de duração. E narra: *Bem... Eu me formei, em 2008, aqui na Manhiça, no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (...), na escola, quando eu fiz a formação, né? Estavam a implementar o novo curso, que era de 10 + 1. Então, era um curso intensivo. Sim, era um curso intensivo. Agora, aquilo que (hesita)... sobre a própria formação... olhando para aquilo que é o foco da inclusão na formação, eu não tive.*”

Nélia afirma que a prioridade durante a formação era o foco metodológico sobre a leitura e escrita dos alunos considerados normais. Ou seja, o curso não apresentava nada focado em estratégias de inclusão de alunos com NEE, pois o desenho curricular de formação de

professores tratava com maior abrangência das metodologias de ensino para alfabetização. Os fundamentos didáticos eram referenciados apenas no ensino de alunos em condições consideradas típicas. Nélia relata: “*Então, para mim, olhando para esse tipo de exercício que nós fazíamos lá, era só mesmo olhando no quê?! Leitura e escrita da criança. Agora, para a inclusão de crianças com necessidade educativa especial, nós lá não tivemos. Não tivemos nenhum documento, não tivemos nenhuma aula que nos falasse disso.*”

Osvaldo afirma também ter tido uma formação inicial de um modelo intensivo e explica: “*Eu tive duas formações. Tive duas formações. Uma delas foi no Instituto de Formação de Professores, no curso de 10+1, na área de inglês. Como diz o nome, 10+1. Foi uma formação corrida. É um curso corrido, muita pressão, onde o objetivo é dizer, olha, isso aqui aconteceu, isso aconteceu, isso aconteceu, isso aconteceu...*

Osvaldo comenta que apesar da intensidade do curso, reconhece ter tido uma abordagem superficial da matéria relacionada à inclusão escolar. Não houve profundidade de conteúdos ou discussões de estratégias para a inclusão de alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, Osvaldo destaca a intensidade do curso e sua superficialidade. Ele ainda ressalta que o tema da inclusão foi programado para a última unidade no plano curricular do curso. Isto porque o objetivo da disciplina era abordagem metodológica do ensino geral.

Como destacado no capítulo sobre a história da educação, os Planos Estratégicos de Educação colocam o professor como elemento primordial para o sucesso da inclusão escolar, porém a realidade dos planos curriculares para a formação do professor mostra-se não adequada para responder à diversidade no meio de ensino. Silva (2021) aponta que, apesar dessa valorização dos professores para o sucesso da inclusão, as políticas de massificação do ensino em Moçambique não foram acompanhadas por estratégias de capacitação de professores da rede de ensino comum para garantir o atendimento aos alunos com NEE. Afirma a autora que:

Os programas de formação de professores não adotam ainda um componente de educação inclusiva. Uma das propostas vindas do Projeto Escolas Inclusivas foi a introdução da disciplina de educação especial nos programas de formação de professores. O conteúdo dessa disciplina foi transformado em tópicos na disciplina de Psicopedagogia (Silva, 2021, p. 257).

Foi ignorado o projeto definido no plano de ação para a implementação do projeto Escolas Inclusivas, que pretendia incluir uma disciplina de Educação Especial nos currículos de formação inicial dos professores. Todavia, foi visto como uma opção fácil a introdução da disciplina de psicopedagogia, definindo um pequeno subtópico da última unidade do plano curricular (Chambal & Bueno, 2014; Silva, 2021). De fato, a disciplina Psicopedagogia não atende às necessidades dos alunos que apresentam NEE. Este fato tem inquietado os nossos entrevistados. Osvaldo explica: “*Tivemos uma cadeira chamada Psicopedagogia, essa cadeira foi dada em um semestre. Foi nessa cadeira, aí assim, onde nós tínhamos que ter uma visão geral de como é que é o funcionamento da escola. As técnicas de como é que devemos ensinar e como deve-se ensinar no seu todo. É nessa cadeira onde nós vimos alguns temas relacionados com a inclusão. Aliás, nós tivemos uma matéria que falava sobre a possibilidade de encontrar crianças, e foi assim mesmo, como se falou, possibilidade de encontrar crianças com necessidades educativas especiais. De tal forma que quando discutimos esse assunto aí, assim, não sei se porque aquilo aconteceu, já no fim do curso (ou então no fim do semestre) que abordou o assunto com profundidade, mas senti falta de muita de muita coisa quando se abordou esse assunto.*”

Reforçando o argumento do Osvaldo, Lídia relata a sua experiência durante a formação inicial e, em um tom de desabafo, comenta: “*Foi um ano de uma formação bem intensiva. Na verdade, 10 +1, 10 + 1, 10 + 1. (...). No ensino básico, eu tive a formação, mas a formação foi de uma forma mesmo superficial. Foi de uma forma... nós não abordamos na íntegra ou não*

tivemos uma cadeira, não tivemos uma cadeira mesmo que falasse das necessidades educativas especiais, mas sim foi uma unidade temática e que abordamos esses assuntos por um curto período e (hesita)... assim foi, assim foi.”

Liz, em seu argumento, também deixa claro que durante a formação não teve abordagens relacionadas à inclusão escolar, embora reconheça que o tema fazia parte da unidade temática de uma das disciplinas do curso de Psicopedagogia. Com um sorriso irônico, argumenta: “*Para inclusão, não posso mentir. Não, não fomos dadas estratégias. Até pode ter, como é que eu vou dizer, no programa... já estava lá, que nós devíamos aprender, mas não fomos ensinados (sorri e continua) ... Só vimos mesmo de uma forma superficial.*”

Adany e Mendes (2024) avaliam na sua pesquisa o modelo de formação de professores 10^a + 1 como ineficaz, pois não permite que o formando tenha competências necessárias para ser um bom profissional. A redução do tempo de formação constitui a maior fragilidade deste sistema educacional e, mais grave ainda, é a ausência de políticas claras de formação contínua, conforme as colocações dos participantes. Afirmando os autores Adany e Mendes (2024) que, “o curso de 10^a classe + 1 ano não desenvolvia, nos novos professores primários, uma formação sólida e robusta, capaz de assegurar os saberes didáticos e pedagógicos” (p.14). Ao analisar os argumentos apresentados, evidenciam que a maioria dos professores foram formados na modalidade 10^a classe + 1 ano de formação. Uma modalidade intensiva e de curta duração que influenciou na fraca abordagem de conteúdos, que deveriam promover e preparar o professor para a inclusão de alunos com NEE nas escolas.

De acordo com as narrativas de formação de cada professor, podemos notar que todos foram formados após a associação às diretrizes internacionais, como abordamos no capítulo 2. Estas diretrizes estão apoiadas nos direitos humanos e no acesso à educação para todos, independentemente da condição de cada indivíduo. Mas seu conteúdo ideológico é neoliberal,

o que traz questionamentos a sua eficácia. Afinal, como incluir quando a ideologia norteadora da política é excludente?

Partindo desse ponto, identificamos a falta de comprometimento por parte do Ministério de Educação no que concerne ao planejamento do currículo de formação do professor para promoção e implementação ativa das políticas de educação inclusiva no país. Pois, mesmo reconhecendo a ineficácia do modelo de formação 10^a classe + 1 ano, esta parece ser a modalidade mais usada para a formação inicial da maioria dos professores moçambicanos. Apesar de sua ineficiência comprovada, nada efetivo foi feito para superar essa política.

Seguidamente, ao serem questionados sobre a participação em algumas atividades de formação continuada, referentes à inclusão escolar, Lúcia, Paulo e Nélia declaram terem participado de algumas capacitações promovidas pela escola. Eles comentam, ainda, que esta temática não foi discutida com densidade porque não constituía um tema planejado, porém era uma temática que aparecia como preocupação dos profissionais no momento do debate e de trocas de experiência nos seminários.

Surpreendentemente, os professores declararam que os seminários e as capacitações eram mais focados na preparação dos profissionais em exercício para orientar os que ainda estavam em formação (os professores em período de estágio); não eram para debater sobre inclusão escolar. Os conteúdos abordados privilegiados eram relacionados ao Processo de Ensino Aprendizagem (PEA), voltados para crianças consideradas normais. Assim, nada é ensinado que esteja relacionado com a promoção de práticas inclusivas nas escolas básicas.

Nélia comenta ter participado de um seminário sobre o tema ligado às necessidades educativas especiais, mas destaca que o seminário não apresentou *ferramentas* para a inclusão de alunos no sentido verdadeiro do termo. O objetivo era conscientizar o docente efetivo para receber estudantes ainda em formação (professores que estavam no último ano de formação e que realizavam seus respectivos estágios). Essa estratégia de estágio faz parte do novo plano

curricular, como descrevemos, na Lei 18/2018, no capítulo 2. Em vista desta Lei, em concordância com INDE (2019), a introdução do plano curricular destes novos professores em formação entrou em vigor na modalidade (12+3) trazendo como inovações disciplinas com noções de Sistema Braille, Língua de Sinais de Moçambique e NEE, na formação inicial. Podemos afirmar que estes estagiários que estão em formação fazem parte de uma nova geração de professores que revela avanços referentes à educação de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica. Por isso, como destaca Nélia, as capacitações objetivavam sensibilizar o professor efetivo para receber os estagiários e apoiá-los na implementação das técnicas participativas voltadas para uma sala de aula inclusiva.

Nélia explica: *“Bem, nós tivemos sim capacitações, melhor, tivemos uma capacitação que entrava o tema; a abordagem das crianças com necessidades educativas especiais. Mas o problema dessas capacitações (...) são capacitações que o tema não é exatamente falar dessas crianças aqui. É, simplesmente, eles dizerem que, nós, agora para a formação de professores já temos professores que estão capacitados para trabalharem com esse tipo de crianças. Não sei se você está a perceber.... Ali, há muito mais para o preparo nosso, nosso ou do próprio estagiário. O preparo nosso é muito mais para não haver choque (entre as gerações de professores – inserção nossa) (...) naquilo que é o plano de aulas. Porque ali o foco é o plano de aulas. Então, às vezes, tem tido choque porque eles trazem, lá, uma novidade que são as técnicas: técnicas participativas”*.

Lúcia, outra participante, afirma que as capacitações realizadas não são bem aprofundadas. Os temas são apresentados de forma esparsa e com pouco tempo de elaboração. Lúcia comenta: *“As capacitações, na verdade, abrangem quase tudo. (...). Então, há dias que falam, na verdade, da inclusão das crianças com NEE. Há dias que falam, na verdade, de outra matéria relacionada com o processo de ensino aprendizagem. Então, não abrange quase todos aqueles dias de capacitação a falar-se só do mesmo tema. Fala-se de muitas coisas ali....*

Então, falamos de muitas coisas, tratamos de muitas coisas, lá nas capacitações, que estão relacionadas com processo de ensino e aprendizagem.”

Lúcia também comenta que nem todos os professores são convidados para participar dos seminários e capacitações. Porém, aqueles que têm participado, são sempre orientados para reproduzirem na escola o que aprenderam. Paulo explica que essas transposições didáticas dos conteúdos debatidos nas capacitações para o contexto escolar não são eficientes. Ele argumenta: “... *Isso é uma parte dos professores da escola, mas eles depois orientam para que nós façamos uma réplica daquilo que aprendemos, lá, nas capacitações. Às vezes, voltamos para replicar, para fazer réplica. Mas não chega a ser assim 100%. (...) Na verdade, tínhamos que ir e participar nessas capacitações (...) porque não são todos mesmo que têm tido essas capacitações. É uma parte do grupo de pessoas escolhidas. Que eles escolhem (referindo-se à direção da escola)*”.

Ele continua: “*Há seminários que têm a ver com a inclusão escolar. E quando chega o momento de levar os professores para a capacitação, seminário, a direção da escola faz uma escolha, talvez, aleatória. E eu acho que isso é errado porque deveriam fazer uma escala. Muitas das vezes, eles, a direção da escola, quando um grupo de professores tem capacitação, pede àqueles professores para fazer a réplica daquilo que viram lá. Mas réplica, e aqueles que são especialistas na área, são coisas diferentes*”.

As narrativas acima evidenciam que, além da abordagem ainda limitada sobre a inclusão escolar nos seminários e capacitações, nem todos os professores participam dos espaços de troca de experiências, o que contribui para o distanciamento dos diálogos sobre a inclusão de alunos com NEE no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Confirmando assim, as narrativas dos professores que afirmam nunca terem participado, nem tido conhecimento, de um evento preparado pela escola sobre a inclusão escolar. É o caso de Osvaldo: “...*nunca vi nenhuma capacitação, nenhuma formação relacionada com a forma de*

trabalhar ou, então, trabalhar com crianças com necessidade educativas especiais ou, então, deficientes. Nunca vi nenhuma capacitação. Nunca vi! Aliás, nunca participei. Eu nunca vi nenhuma capacitação e também nunca vi acontecer essa capacitação”

Igualmente, Lídia enfatiza: ‘*Eu digo... eu acho que esse é o meu décimo ano, se não for o nono ano, nunca tive uma capacitação relacionada com as necessidades educativas especiais ou inclusão. Até que se fala um pouco, mas eu nunca tive uma capacitação mesmo que a escola ou os serviços distritais tenham promovido*’.

Arthur, sorrindo ironicamente, reafirma que o contexto de inclusão escolar está sob responsabilidade do professor. Concordando com o argumento dos outros professores, ele nos faz perceber que, às vezes, as formações continuadas promovidas pela escola não priorizam a formação do professor para lidar com alunos com NEE. A preocupação de Arthur não coaduna com os objetivos primários do SNE, elaborados após a Independência de Moçambique, como frisamos anteriormente, no capítulo da história da educação. Arthur comenta: “*A questão da inclusão escolar, na verdade, já está na consciência do professor. É que eu, em todas as capacitações onde eu já fui (hesita)... Não tivemos nenhuma abordagem sobre a inclusão, mas falávamos de matérias como português, matemática, sei lá. Mas não se pensou em algum momento abordar essa questão de inclusão escolar; de encontrar situações de crianças com necessidades educativas especiais. Não!*”

As narrativas de Osvaldo, Lídia e Artur deixam evidente que na verdade nem todos os professores têm o direito de participar das poucas capacitações ligadas à inclusão nas escolas, reconhecendo ainda a ineficácia da técnica de reprodução do conhecimento aprendido nos seminários para dentro do contexto escolar.

Ao perguntarmos o que os professores gostariam de ter aprendido durante suas formações e o que poderia ajudá-los a refletir sobre o cotidiano escolar inclusivo, surpreenderam-nos as respostas dos participantes. Todas as respostas eram iguais. Ao relatarem

as dificuldades vividas no dia-a-dia da prática docentes, eles afirmam sentirem a falta de estratégias metodológicas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Lúcia em um tom de desabafo comenta: *“Primeiro, para me sentir mais preparada, eu tenho que saber identificar o tipo de problema que a criança tem. Primeiro, eu tenho que saber identificar, para depois tentar resolver esse problema. Porque vendo ou, aliás, descobrindo o problema que a criança tem é uma base. Depois procurar ver... Mas na verdade, se é que essa criança tem problema. Como solucionar esse problema? O que eu devo fazer? Mas se tivesse língua de sinal e a criança também crescesse e desenvolvesse aquela língua de sinais (...) porque tem crianças que são, que têm problemas de fala e de audição. Eu não tenho o ensinamento da linguagem de sinais. Não temos nada preparado para poder ensinar essas crianças.”*

Neste ponto, Lúcia levanta a importância do diagnóstico de deficiência que o aluno apresenta como ponto de partida para buscar estratégias pedagógicas para incluir o aluno no processo de ensino aprendizagem. Ela destaca também importância da aprendizagem da linguagem de sinais, não só para o professor, mas para facilitar a comunicação do aluno surdo num contexto geral. Esta questão apontada por Lúcia deixa óbvia a vulnerabilidade que são envolvidos os alunos com NEE no ambiente escolar.

Lúcia entende que a criança com NEE tem um problema. Sobre isso, Vigotski (2019) explica que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e a sua realização sociopsicológica” (p. 74). Por isso, atribuindo um papel fundamental às relações sociais da pessoa com desenvolvimento atípico, Vigotski defende que o desenvolvimento atípico precisa ser entendido em termos qualitativos, envolvendo a relação entre a estrutura específica do organismo, o funcionamento psíquico e a formação da personalidade em relação constitutiva com o meio (Vigotski, 2011). Nesse sentido, é

importante identificar as questões que a criança apresenta, como salienta Lúcia, mas isso não significa ficar presa à sua limitação, mas oferecer condições educativas, como acesso à língua de sinais, para que a criança desenvolva suas potencialidades no contexto de ensino. Lúcia parece preocupada com isso, mas também revela que não tem todas as informações relevantes sobre quem é a criança e quais desafios ela apresenta à prática pedagógica.

O Plano Estratégico (2012) tem como ponto forte de sua política a promoção da diversificação das modalidades de educação, focalizando as oportunidades e flexibilidade na participação em atividades educativas de alunos com necessidades educativas especiais, em todos os níveis de educação. A promoção da língua de sinais e do Sistema Braille, por exemplo, constitui uma das ações para o cumprimento desse objetivo (MINEDH, 2012). Porém os argumentos dos profissionais participantes da pesquisa mostram uma visão contrária sobre a efetividade dessa política nas escolas inclusivas. Eles relatam um distanciamento entre as condições humanas e estruturais disponíveis nas escolas e aquilo que está previsto na política.

Arthur destaca a falta de conhecimento sobre a língua de sinais e o Sistema Braille. Em um tom de desabafo comenta: *“Os surdos (...), eles precisam de um atendimento mais especializado. E nós, aqui, nas nossas salas, temos tido situações de crianças surdas (...), né? Temos tido situações de surdas (...). Mas nós não sabemos nenhuma linguagem de sinais, não aprendemos nenhuma linguagem de sinal. Olha, há uma outra coisa aqui que queria dizer.... Temos situações de crianças com problemas de cegueira, cegueira total. Nós, como professores nunca fomos treinados a braille, nós não sabemos nada sobre braille”*.

As narrativas evidenciam que não existe uma coerência entre as políticas e a prática educacional desenvolvida nas escolas básicas de Moçambique. Sobre este ponto de vista, os professores participantes revelaram dificuldades formativas e ausência de uma orientação teórico-metodológica que pudesse nortear a sua prática com alunos com necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva.

Porém, como frisamos no capítulo 2, atualmente, para a operacionalização da Lei nº 18/2018, foi traçado o Plano Estratégico da Educação (2020- 2029), em concordância com a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020-2029). Esta ação conjunta evidencia um aumento significativo de matrículas para alunos com NEE nas escolas de ensino comum, além de avanços nas reformas no currículo de formação de professores. Contudo, vale destacar que os projetos de ação não dispõem de um plano para aprimorar a formação dos professores em exercício, ainda formados nas modalidades antigas, para atender à diversidade de alunos no meio de ensino. Eles, hoje, representam a maioria dos professores efetivos das escolas básicas. Esta situação inviabiliza a política educacional moçambicana em uma perspectiva inclusiva.

Um total de 64,4% das pessoas com deficiência (PcD) permanece fora da escola, revelando a ausência de programas de incentivo e sensibilização para o acesso à educação, a limitada capacidade de atendimento nas instituições de ensino e a elevada proporção de professores em exercício que não possuem habilidades adequadas para atender alunos com deficiência (Parruque, 2022, p. 194).

Essas análises evidenciam que a perspectiva inclusiva, de modo geral, ainda não contribui de forma efetiva para o processo de escolarização de alunos com NEE, apesar dos projetos de ação pontuais, em formato de políticas, indicarem uma tendência favorável à inclusão desses estudantes nas escolas.

Capítulo 7: As relações de Ensino no Cotidiano da Escola Inclusiva: Estratégias Pedagógicas e Desafios Estruturais no Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Segundo Kassar (2022), a escola caracteriza-se por ser uma instituição social marcada por contradições intrínsecas a uma determinada estrutura econômica, social e política, que influencia diretamente a formação de ideias e atitudes que afetam a formação dos professores e alunos. Para Libâneo et al (2023), as políticas educacionais induzem relações e práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais; “tanto os seus objetivos e resultados, quanto seus processos e meios são relacionados à formação humana, ganhando relevância, portanto, no fortalecimento das relações sociais, culturais e efetivas que nela têm lugar” (p. 413). Nesse contexto, os pesquisadores mencionados ressaltam que a compreensão dos desafios e impasses do trabalho docente exige, de forma fundamental, o entendimento do funcionamento do sistema escolar. Isso abrange as políticas educacionais, as diretrizes legais, o currículo, bem como a relação entre a escola e a comunidade.

Neste capítulo, apresentaremos as narrativas docentes acerca das relações de ensino no cotidiano da escola, inclusive as estratégias pedagógicas, e desafios estruturais no ambiente educacional. As entrevistas com os docentes, leva-nos a compreensão de como estes profissionais trabalham com alunos com NEE nas escolas inclusivas do país.

Vigotski (2019) atribui à educação uma tarefa primordial no desenvolvimento da criança com desenvolvimento atípico. O autor defende que a educação da criança com desenvolvimento atípico deve ser incorporada a um contexto social mais amplo, isto é, deve ser vinculada à vida e à prática social da pessoa. Vigotski se refere à escola especial como um espaço que isola e marginaliza a criança com deficiência, não permitindo o seu desenvolvimento integral. Ele (Vigotski, 2019, p. 95) afirma que “uma pedagogia desse tipo

oferece uma educação que se orienta desde o início para a invalidez como princípio e, como resultado disso, obtém-se algo que contradiz completamente os fundamentos da educação social¹⁴.

Neste sentido, Vigotski (2019) afirma ainda que para a educação da criança com desenvolvimento atípico, o pedagogo deve considerar a criança em primeiro lugar, e, em segundo, a sua condição do desenvolvimento. Ao se referir à criança cega, por exemplo, o teórico explica a importância de se compreender a criança com deficiência visual para além da falta orgânica. Vigotski (2019, p.75) defende que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica”, conforme tratamos em capítulo anterior. O teórico assevera que: “a tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar compensação do seu defeito”. Isso “restringe-se a conseguir que a alteração do enlace social com a vida seja obtida de alguma outra maneira” (Vigotski, 2019, p. 93).

Este argumento leva-nos a pensar na importância de uma educação que disponibiliza um meio equitativo para o Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) nas escolas. Gonçalves e Vicente (2020) afirmam que a visão da educação como um direito para todos exige que todos os alunos sejam considerados sob um âmbito geral, quanto ao crescimento e desenvolvimento na aprendizagem. Sob esta perspectiva, os autores conceituam a inclusão como um processo de *autorrevisão* da escola, com base nas dimensões relativas à cultura, política e práticas que aumentam a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem. Afirmam Gonçalves e Vicente (2020, p.5) que:

¹⁴ Educação social- uma educação que é “considerada como uma parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade, pela sociedade e para a sociedade constituem a base da educação social” (Vigotski, 2019, p.175). Considerando o meio social e sua estrutura como são o fator essencial para qualquer sistema educativo. ... por isso comprehende a escola como um instrumento da educação social, um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeiam (Vigotski, 2019).

Realizar a inclusão educacional envolve reduzir e remover as pressões excludentes que dificultam a participação na vida escolar, decorrentes de relacionamentos ou sentimentos de desvalorização que constituem barreiras à aprendizagem e a participação. Inclusão educacional, refere-se, portanto, a minimização de barreiras na educação para todos os estudantes.

Porém, fica evidente nos depoimentos dos profissionais entrevistados o distanciamento deste ideário. As condições reais vividas nas escolas básicas de Moçambique, quando se trata da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no meio de ensino, ainda, é um enorme desafio. Neste eixo, apresentamos a seguir, as narrativas dos profissionais acerca da prática cotidiana da escola no contexto inclusivo, no que concerne às estratégias pedagógicas desenvolvidas com alunos com necessidades educativas especiais e as condições de acessibilidade da infraestrutura escolar.

B1 - Narrativas Docentes sobre o Cotidiano da Escola no Contexto Inclusivo: Estratégias Pedagógicas Desenvolvidas com Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Como abordamos no capítulo 2, os objetivos definidos no *Projeto Escolas Inclusivas* em 1998, em Moçambique, garantiam o acesso e a inclusão de crianças e jovens com NEE na escola e a criação de condições apropriadas e adequadas para a aprendizagem (MINEDH, 2020). Estes objetivos foram também reafirmados na operacionalização da Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação ainda em vigor. A Lei 18/2018 orienta que, com a implementação da educação inclusiva, é garantido nacionalmente o acesso à educação para todos os alunos, incumbindo-se de proporcionar uma melhoria no acesso, retenção e desenvolvimento do atendimento integrado (Moçambique, 2018).

O Plano Estratégico da Educação (2012-2016) destaca como um dos pontos pertinentes para a expansão do atendimento às crianças com NEE as seguintes propostas: i) melhoria do sistema de identificação, antes e durante o percurso escolar, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e ii) realização de adaptações arquitetônicas nos edifícios escolares (incluindo o material didático que atenda a diversidade de alunos nas escolas (MINEDH, 2012). O plano inclui também um investimento na formação adequada de profissionais que possam atender a esta demanda nas escolas.

Contudo, ao questionar os docentes sobre o cotidiano da relação de ensino no contexto inclusivo no ensino básico, eles comentam acerca das dificuldades que encontram no cotidiano escolar. Lídia, por exemplo, afirma em seu argumento que a prática docente exige do professor muito esforço e atenção, principalmente, quando envolve os alunos de 1º e 2º ciclo do ensino primário. Lídia comenta: *“Lá no ensino básico, nós precisamos de prestar mais atenção nas crianças, prestar mais atenção em tudo, tratando-se das classes iniciais, eles precisam de todas as nossas forças. Não tem sido fácil, (sorrindo continua) não tem sido fácil, mas nós estamos lá para ultrapassar todas as dificuldades que enfrentamos lá”*.

Lúcia, em sua narrativa, conta que existem alunos que precisam de uma abordagem e metodologias mais complexas para o sucesso na sala de aula. Ela reconhece a relevância do seu papel em sala de aula, mas destaca a limitação das condições disponibilizadas no meio escolar. Em seu argumento, Lúcia diz que: *“... existem crianças com dificuldades mesmo da percepção de uma certa matéria, que (elas) precisavam de um apoio um pouco mais avançado. Mas que por falta mesmo do próprio material (...), que são meios de ensino, chegam a ser mesmo limitadas”*.

A inquietação de Lúcia faz referência não só à escassez de material didático disponível na escola, mas também demonstra sua fragilidade na busca de métodos pedagógicos que garantam um meio equitativo nas relações de ensino. Isto se articula com a questão analisada

no capítulo anterior sobre os processos de formação docente numa perspectiva inclusiva; o despreparo dos professores no que concerne às abordagens que contextualizam a prática de inclusão nas escolas.

Como destacou Lúcia, essas dificuldades agravam-se ainda mais com a escassez de material didático. Muitas vezes, tal escassez resulta no insucesso escolar e na evasão de alunos com necessidades educativas especiais. Por isso, é importante que a formação de professores esteja voltada ao desenvolvimento de habilidades, conhecimentos psicopedagógicos que priorizem estratégias docentes para atuarem em uma sala de aula com alunos com NEE (Matola & Cumbane, 2023).

Na narrativa das professoras fica clara a importância do papel do professor em sala de aula. Lídia enfatiza: “*eles precisam de todas as nossas forças. Não tem sido fácil, (sorrindo continua) não tem sido fácil, mas nós estamos lá para ultrapassar todas as dificuldades que enfrentamos lá*”. Lúcia, como salientamos anteriormente, chama a nossa atenção para a limitação da sua atuação como professora e a escassez de material pedagógico; ponto que será aprofundado no subexo seguinte. Esse aspecto do material pedagógico é importante porque, de acordo com o pensamento vigotskiano, o professor atua como aquele que organiza o meio social educativo, regula e controla suas interações com o aluno e, portanto, é indiscutível seu papel central na organização do “meio social”, que é essencialmente pedagógico (Silva et al, 2011, p.220). Mas como organizar o *espaço pedagógico* quando há escassez de *material pedagógico*?

Silva et al. (2011) explicam que a epistemologia vigotskiana abarca quatro eixos fundamentais que se articulam à questões educacionais mais amplas. São eles:

- i) a centralidade da atividade mediada, que é um desenvolvimento da ideia do emprego de ferramentas técnico-semióticas na atividade humana;

- ii) o papel da interação social na origem da linguagem e, em geral, de toda conduta mediada;
- iii) a conduta intencional e voluntária e;
- iv) a influência das condições socioculturais de vida no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (Silva et al., 2011, p.222).

Branco (2019) destaca que a atitude do professor no seu contexto geral assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos. O seu trabalho é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional na construção de uma escola inclusiva articulado às ações práticas que tornem as relações de ensino significativas para todas as pessoas envolvidas. Uma situação contrária aos objetivos definidos, a favor da implementação da inclusão escolar no país, coloca os alunos com necessidades educativas especiais excluídos do contexto de aprendizagem. Esta prática de exclusão alia-se à compreensão da deficiência como sinônimo de “menos valia” Vigotski (2019, p.78). Branco (2019) ainda aponta como desafio das práticas inclusivas nas escolas básicas, em Moçambique, os entraves comunicativos entre professores e os alunos com necessidades educativas especiais, bem como as dificuldades na adequação das práticas educativas voltadas à diversidade. A autora expõe a importância do envolvimento familiar e comunitário como fundamental para assegurar a inclusão nas escolas.

Sob esta perspectiva, ao questionarmos sobre o ensino para alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula, Osvaldo comenta a sua experiência com um aluno surdo. Em um tom de desespero, ele relata as dificuldades enfrentadas na interação com o aluno na sala de aula. A sua inexperiência e o pouco conhecimento das estratégias linguísticas adequadas dificultavam o trabalho com um aluno que não podia ouvir e nem falar na sua sala de aula. Osvaldo comenta: “*Eu fui encontrar uma criança com dificuldades, estou a falar de audição. E, consequentemente, não falava a criança. Aquilo foi um inferno. Inferno por quê? Porque eu*

sabia que não conseguia fazer nada para poder ensinar aquela criança... eu senti que, na verdade, não estava a fazer nada com aquela turma, especialmente com aquela criança ali assim, não estava a fazer nada.”

Vigotski (2019) afirma que a consequência direta da deficiência resulta da inferiorização da posição social da criança que muitas vezes determina o destino da sua personalidade. Entretanto, para a educação da criança com desenvolvimento atípico deve se considerar que, junto com a deficiência, estão dados novos caminhos de orientação para compensar a deficiência, “essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz” (Vigotski, 2019, p.78). De acordo com Vigotski (2019), uma criança com desenvolvimento atípico apresenta o mesmo desenvolvimento que uma criança considerada típica, porém segue uma trajetória diferente, isto é, precisa de outros meios para se desenvolver no ambiente social. A língua de sinais é fundamental neste processo para a criança surda.

De acordo com Mendonça e Silva (2015), uma criança com desenvolvimento atípico, quando mobilizada adequadamente, apresenta uma potente capacidade de reorganização psicológica, frequentemente mais acentuada do que aquela que observamos em crianças com desenvolvimento típico. As autoras sustentam que, quanto mais intencional e cuidadosamente forem planejadas as demandas pedagógicas, maior será a mobilização de energias compensatórias, as quais estruturam de maneira singular o funcionamento psicológico da criança. Tal dinâmica evidencia um processo ativo de construção subjetiva diante dos desafios impostos pelas próprias limitações. Mendonça e Silva (2015) descrevem a escola como um lugar privilegiado para a emergência de interações pedagógicas (professor-aluno e aluno-aluno), e, portanto, um lugar comprometido em ativar processos compensatórios e disponibilizar um meio educacional equitativo para todos os alunos.

Os professores participantes da pesquisa relataram, em sua maioria, experiências com diversos casos de alunos com necessidades educativas especiais, incluindo estudantes surdos, com deficiência visual ou cegueira, transtornos de fala e, em alguns casos, múltiplos diagnósticos. Deste modo, suas narrativas descrevem as estratégias usadas na tentativa de incluir todos esses alunos nas atividades curriculares, deixando evidentes as dificuldades que experimentam na escola.

Um dos pontos levantados foi identificar o aluno com necessidades educativas especiais em meio a turmas numerosas (como abordamos no capítulo 5). Uma situação que tem prejudicado não só os professores, mas também os alunos que são inseridos nas salas sem histórico e acompanhamento adequado. Isso compromete a efetiva política de inclusão educacional.

Os profissionais, ao descreverem a experiência com alunos com deficiência auditiva ou surdez, afirmam que têm tido dificuldades de comunicação durante a realização das atividades na sala de aula. Esta situação se agrava porque, geralmente, os docentes desenvolvem planos de aula que levam em consideração apenas a interação com alunos considerados típicos no meio de ensino. Vale dizer que a elaboração do plano de aula faz parte de um dos elementos que compõem o cumprimento do programa de ensino, de acordo com a MINED (2003), como abordamos no capítulo 5. A estrutura do plano de aula apresenta uma sequência que guia o professor no cumprimento dos objetivos traçados no programa de cada disciplina conjugado a carga horária estipulada. Muitas vezes, o programa de ensino ignora as particularidades de cada aluno no alcance dos objetivos propostos na aula. Essa situação também é um impedimento para uma efetiva inclusão dos alunos no contexto da escola.

Lúcia, se referindo a sua experiência com o aluno surdo, comenta: *“Em 2017, tive um aluno que fez a sexta no ano passado, ano antepassado (...). Esse aluno era surdo. Então, sempre que eu virava a cabeça, esse aluno tinha que subir por cima das carteiras. Sempre que*

eu falava ou virava a cabeça, aquela criança mantinha-se a brincar. Então, eu tentava me comunicar com ele na base de gestos, de modo que entendesse alguma coisa daquilo que eu vinha a falar... ”.

Ela continua: “Na verdade, tínhamos que (acompanhando a fala com as mãos) ... aquela criança tinha que olhar, fazer aqueles gestos, ali, e nós também procuramos formas de gesticular. Embora tais gestos não chegassem a ajudar tanto... Porque nós não conseguimos, porque nós não conhecemos na verdade a língua de sinais, é um pouco difícil.”

Osvaldo, na mesma direção de Lucia, comenta que a inexperiência para lidar com o aluno surdo durante as aulas influenciava na distração e esquecimento. Ele comenta que, às vezes, trabalhava sem se dar conta da necessidade de incluí-lo, como se todos na turma percebessem a matéria da mesma forma. Osvaldo relata: “*Eu não era feliz, nem um pouco. Eu esquecia, sim, esquecia (se referindo ao aluno) ... Trabalhava e, em algum momento, esquecia da criança ali... assim, que tem uma criança com essa necessidade. Era complicado, era complicado (...). Aí, assim, eu procurava em algum momento, toda vez que eu lembrava, tentava desenhar no quadro sempre, falar enquanto gesticulava e falar enquanto reparava mais para a própria criança – de formas que ela talvez pudesse fazer, não sei, leitura (se referindo a leitura labial), vendo a minha face. Ela tinha mais facilidade para ver o que estou a tentar dizer, os gestos, não sei lá o que é, que era muito mais para poder incluir a criança nas atividades”.*

Ele continua: “*Eu tentava gesticular e, em algum momento, até esquecia que existia aquela criança com aquele problema. E o próprio gesto que eu usava não era suficiente para poder falar com aquela criança. Aliás, eu não sei falar, usar a linguagem de sinais. E, mesmo se eu soubesse usar a linguagem de sinais, acredito que aquela criança ali, assim, não sabia também usar a linguagem de sinais. Ela simplesmente gesticulava. A comunicação era super deficiente.”*

Nessa mesma linha, Moisés, na relação de ensino com uma aluna surda, deixa claro que a interação na sala de aula era mecânica. Na sua primeira experiência, ele colocava a aluna na carteira da frente e tentava comunicação labial e com gestos, mesmo reconhecendo a ineficácia desse procedimento para inserir o aluno no ambiente de aprendizagem. Vejamos!

Moisés comenta: “*Trabalhei com uma menina, que tinha problemas na fala, assim como na audição, né? Foi uma experiência um bocadinho diferente, porque era a primeira vez a lidar com a situação (...). Tive que colocar ela na minha frente. Naquela capacidade que ela pode ter desenvolvido a leitura labial, né? Então, coloquei ela lá, para tentar perceber se ela entendia um pouco da minha comunicação. É claro que não tenho nenhuma habilidade em termos de comunicação com gestos, né? Então, era tudo, deixe-me dizer, mecânico ali, né?!*”

Nélia, no mesmo contexto, referindo-se ao aluno com surdez, aponta uma estratégia diferente dos outros professores, descrevendo o afeto como uma estratégia que a ajudava na interação com o aluno. Ela também comenta, tal como os com os outros professores, que auxiliava a comunicação com os gestos e reconhecia a ineficácia do uso dos mesmos. Em seu argumento, destaca ainda que não conseguiu acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno surdo em meio ao esforço e atenção dedicada. Nélia comenta: “*Então, olhando para aquilo... por que a criança fazia o quê? Eu poderia dar uma atividade na sala de aula, mas ele, em vez de sentar na carteira dele, se agitava para vir ao meu encontro. É como quem dissesse: ‘eu não percebi nada, mas, se você estiver próximo de mim, vou perceber’. Então, as atividades que eu dava mais para a criança eram mesmo de tentar estar mais perto dele, dialogar mais, ver se ele, com aquele balbuciar que ele fazia com os lábios, conseguiria me perceber e eu perceber a ele. Então, foi mais ou menos isso que eu tentei fazer lá... Os gestos, ali, eram só os gestos, só. Porque eu falava – a oralidade, sim, eu falava – mas o que eu queria ouvir dele, eu não ouvia.*”

Neste contexto, fica evidente a dificuldade dos professores em buscar estratégias metodológicas para a inclusão de alunos surdos, no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA), pela total inacessibilidade à língua de sinais, bem como o desconhecimento das necessidades educativas deste público alvo.

Nas tentativas de comunicação observadas, percebe-se um esforço inadequado de promover a aprendizagem das crianças, decorrente da inexperiência com a Língua de Sinais e das consequentes limitações para estabelecer uma interação ativa que minimamente garantisse a aprendizagem dos alunos surdos. Silva (2002), sob esta perspectiva, afirma ser “dispensável e absurdo” (pag. 28) investir em atividades pedagógicas com as crianças surdas, em seu contexto de interação social, por via da oralidade. A autora destaca que “a aquisição da linguagem de sinais, o mais precocemente possível, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo” (p. 28), o que suscita a reflexão de que, ao não garantir condições básicas de acessibilidade, a escola passa a operar como um espaço de segregação para esses alunos. Sunde (2018), autora moçambicana, defende que a escola deve adaptar o acesso ao currículo, promovendo modificações em materiais, sistemas de comunicação e na oferta de recursos especializados, de modo a viabilizar a inclusão de alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem. No contexto da sala de aula, cabe ao professor ajustar objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, metodologias e materiais didáticos, a fim de atender às necessidades individuais dos estudantes em sua diversidade.

Liz relata que se apoiou na escrita como estratégia para se comunicar com o aluno surdo na sala de aula. Ela comenta que optou por essa estratégia porque presumia que o aluno percebia o que escrevia apesar de não poder escutar e nem falar. Esta situação despertou-nos dúvida sobre as estratégias e as relações de ensino desenvolvidas pela professora no meio de ensino. Afinal, como o aluno compreendia a abordagem dos conteúdos dados pela professora

durante a realização das atividades na sala de aula se não podia ouvir e nem falar? Será que esse aluno teve surdez tardia?

Liz explica: “*Eu... ééé... é a única estratégia que eu... (sorri e continua), porque, quando eu percebi que a criança se comunica com a escrita, né? A única forma, assim, porque eu e ele não entendemos os sinais. Então, a única coisa que eu faço: eu escrevo uma pergunta. Os colegas da sala já sabem que, quando eu quero fazer uma questão a ele, eu tenho que escrever a pergunta no quadro. A criança sai e vai responder exatamente no quadro, consoante a matéria que nós já aprendemos. Porque eu tento fazer... eu tento fazer perceber que agora não estamos na explicação, não é? Você tem que prestar muito bem naquilo que nós escrevemos, nós aprendemos, o que nós escrevemos. Coloco simplesmente uma pergunta, eu digo a ele, vai escrevendo. Ele escreve enquanto eu converso com as outras crianças. Então, depois dele terminar de escrever, nós vamos ler, vamos analisar. Se ele estiver bom, nós vamos dar aquele gesto, tipo, vamos aplaudir. Ele vai perceber que, ah, ele está num bom caminho. Simplesmente desse jeito. (pausa e sorri).*”

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à forma como os professores relatam o desenvolvimento de estratégias de colaboração coletiva. Mendonça et al. (2024), baseando-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, colocam o trabalho coletivo como promotores de novas significações entre alunos e professores no contexto educacional. Nessa perspectiva, as pesquisadoras, apoiando-se em Vigotski, afirmam que é por meio das práticas interpessoais que as funções psicológicas se transformam em processos intrapsicológicos. Em outras palavras, é no contexto do trabalho pedagógico coletivo que os processos de desenvolvimento superiores se interiorizam e passam a operar como funções psíquicas internas.

Vigotski (2019) enfatiza o papel do coletivo como fator fundamental para a criança com desenvolvimento atípico, tal como apontamos no capítulo 5, entendendo que os processos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores têm sua origem nas relações sociais. De

acordo com o autor, é na relação com o outro que nos inserimos no meio culturalmente constituído. Vigotski (2019) destaca a importância dos grupos coletivos heterogêneos como fundamentais para o desenvolvimento educacional de crianças com desenvolvimento atípico. Como observam Mendonça e Silva (2024, p. 38), é nesse contexto de interação que a criança é capaz de realizar em colaboração com o outro novas atividades. Por meio de dicas, pistas e trocas, ela encontra novas formas de elaborar o conhecimento.

Nesse contexto, Lídia relata que, ao lidar com uma aluna com deficiência auditiva parcial, recorreu ao trabalho coletivo como estratégia para incluí-la de forma participativa nas atividades em sala de aula. Ela afirma que as atividades colaborativas ajudaram a aluna na aproximação com os colegas e na realização das atividades durante a aula, para além da comunicação em voz alta. Lídia comenta: *“Eu dividia as crianças em grupos. Ela estava lá, no meio daqueles grupos que eu formei. Então, as outras crianças a ajudavam. Aquilo que não conseguia fazer, estavam lá todas atentas para dar um auxílio a ela. É por essa razão que a maior parte das atividades, eu fazia em grupos. E, ali, a criança desenvolveu mesmo. Eu vi a diferença. Eu vi a diferença fazendo o trabalho sozinha e com os colegas. Com os colegas, ela saia-se mais bem”*.

Subjacente a esse argumento, Lídia mostra a sua insatisfação em meio a tentativas de inclusão da aluna com deficiência auditiva na sala de aula. Lídia, geralmente desenvolvia as mesmas atividades, pois seu plano de aula não previa atividades extras para atender a diversidade durante a aula. Ela conta: *“Eu tive que tirar a criança porque estava na última carteira. Estava na última carteira. Eu tive que tirar a criança para as primeiras carteiras, para ver se ela conseguia ouvir. E eu já tinha que falar com uma voz alta, porque, em algum momento, eu me sentia como se estivesse a sair fora mesmo da... (hesita e sorri). E assim, a criança foi se adaptando aos poucos. Não conseguia mesmo. O desenvolvimento foi fraco, foi fraco. A criança escutava, escutava um pouco, mas não na perfeição. A criança tinha*

dificuldades. Tinha que gritar, tinha que gritar mesmo para a criança conseguir ouvir. E é isso que eu fazia. Depois de dar a explicação, em algum momento, a toda a turma, eu ficava com a criança ali, na carteira. Eu falava com ela, lhe explicava o que tinha que fazer." Lídia explica: "Eu não dava atividades diferenciadas daqueles. Eu dava as mesmas atividades como das outras crianças. Só que, na explicação para fazer, ela já tinha uma... havia uma particularidade.

A narrativa de Lídia evidencia que, embora o trabalho coletivo seja reconhecido como uma prática positiva na construção de um ambiente inclusivo, ele não elimina o sentimento de frustração vivenciado pelos docentes. A partir desse relato, articulado aos demais depoimentos de professores, é possível inferir que o trabalho pedagógico, por si só, não conta com as condições necessárias para a efetivação de práticas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique. Os professores em muitos casos oferecem uma assistência limitada a esses alunos na sala de aula; eles administram o tempo de aula manipulando as atividades planificadas tendo como referência a maioria dos alunos na sala.

Lúcia conta que recentemente vivenciou um caso de um aluno com múltiplos diagnósticos. Em um tom de desespero, ela comenta que recebeu o aluno em sua sala apenas com um histórico de *dificuldades na fala*. Todavia, ao analisar a situação do aluno, descobriu que para além da dificuldade de fala, apresentava transtornos psicológicos importantes. Diante desta situação, sentiu-se frustrada e incapaz de buscar estratégias pedagógicas para incluir o aluno nas atividades curriculares. Lúcia explica: "Este ano aqui, tem um menino que está na primeira. Esse menino para estar na sala é um problema sério. É um menino que está inserido no processo de aprendizagem, mas a professora chega já a perder o foco. Porque tem que andar a perseguir aquele menino ali... porque a criança tem problema de fala, de ficar concentrado. Aquela criança, na minha turma, mesmo você tentando falar com ela, às vezes,

faz isto (cobre a cabeça com as mãos) para dizer que huum...! Acho que psicologicamente aquela criança também tem suas perturbações, não é só na fala. (...). Então, eu não sei, que formas podemos usar para nos entendermos com uma criança assim? Yhee!! (exclama e sorri). É um outro desafio, esse aí, porque tem que se estudar cada estratégia para poder se concentrar naquela criança. Tem que se estudar várias estratégias, têm que se estudar várias estratégias.”

Moisés, por sua vez, comenta sobre a sua experiência com um aluno com deficiência visual, reconhecendo a importância da colaboração conjunta com outros professores para compreender o caso. Nesta situação, por exemplo, Moisés informa que houve partilha do histórico do aluno entre os professores e a adoção de estratégias construídas coletivamente para a garantia da inclusão do aluno. Moisés explica: “*Ya, isso na quinta classe. Ele já escrevia uma e outra coisa, conseguia acompanhar na linha do caderno, normal. Mas, na sétima classe, já estava a fugir da linha. Para conseguir ler, ele tinha que aproximar muito o caderno à vista. Já estava nessa situação, então, já os professores, quando nos reunimos, criamos estratégias. E as estratégias acabaram funcionando. Foi um acompanhamento mesmo muito duro com a criança e, aí, ela conseguiu progredir.*”

Moisés comenta a sua experiência com o aluno com deficiência visual nas atividades na sala de aula. E com uma expressão de satisfação explica que usava a oralidade para se comunicar durante as aulas, já que o aluno tinha o domínio da escrita. Moisés orientava as atividades, por meio do ditado de letras, de uma forma pausada. Moisés explica: “*Ele já tinha um pouco da escrita – não sei o quê – e, por acaso, ele escrevia. Ele escrevia. Ali, nós, ao ditarmos... óoo... estávamos escrevendo no quadro de apontamento, né? Estar a ditar, naquele momento, cada letra de uma maneira muito pausada e dar espaço para que ele escreva (...). Então, foi uma estratégia muito bem desenhada. Ele foi, assim, progredindo com muita pausa*

nas frases; na construção frásica. Então, ele foi (hesita e muda de fala) ... Fomos vendo que ele estava escrevendo. ”

Lídia com uma voz receosa conta uma outra experiência: “*Hum! Eu agora tento lidar com uma criança que em algum momento me torna difícil, me torna difícil mesmo. Vou trabalhar com uma criança com deficiência visual. A criança, ela não consegue escrever. Não consegue escrever porque ela não enxerga como deve ser o caderno. Até que pode começar a escrever, mas aquilo vai descendo, vai subindo, vai assim, não consegue alinhar. Não consegue alinhar. (...). Ele é bom, o menino é bom. Fala normalmente, tudo, participa na aula. Porque ele consegue escutar. Ele escuta, ele sabe... O problema já é na escrita, que não escreve. Ele fala tudo, tudo. Eu acho que depois de perder a visão, acho que ele desenvolveu uma capacidade mesmo de memorizar as coisas. Do mesmo jeito que você fala, é do mesmo jeito que ele vai falar. E é assim mesmo, como tem sido as avaliações. Eu não avalio (hesita). Eu não avalio (hesita)... por escrito, sim. Eu mesmo pergunto, faço as perguntas oralmente. ”*

Osvaldo, que também trabalhou com o aluno com deficiência visual, relata as estratégias para incluir a criança nas atividades na sala de aula. Osvaldo afirma que, além de colocar o aluno junto de um colega mais dinâmico, optou em deixá-lo próximo do quadro. Osvaldo baseou-se na oralidade para repetição dos conteúdos durante a aula no intuito de garantir a compreensão e participação do aluno nas atividades. Osvaldo comenta: “*Então, trabalhar com uma criança com esse problema (deficiência visual) não é fácil! Eu havia colocado aquela criança, ali, como uma criança próxima, com uma criança vizinha, que já sabia, que falava, que já tinha um bocadinho de comunicação, conseguia manter uma comunicação um bocadinho mais saudável, digamos assim. Essa criança, primeiro, tem problemas de vista, não posso deixá-la sentada atrás. Puxo ela para frente. Tem que estar mais próximo do quadro. (...). Exploramos muito o quadro. Então, essa é uma das metodologias que eu uso. ”*

Outro ponto destacado por Osvaldo diz respeito à avaliação escrita. Ele relata que, em alguns casos, os professores adaptam as provas utilizando fonte ampliada, de modo a viabilizar a participação do aluno, cuja dificuldade estava relacionada à baixa visão. Explica Osvaldo: “*Quanto à questão das avaliações, eu dou mais avaliações orais. Eu parto do pressuposto de que a criança já tem conhecimento. Agora, em algum momento, a questão que a gente tem mais espaço para dar uma avaliação é com um letreiro um pouco maior, com espaçamento um pouco maior, quando achamos que é necessário mesmo que a avaliação seja escrita.*”

Liz, entretanto, trabalhava de outra forma, ela privilegia as atividades coletivas na sala de aula. E, para a avaliação, opta em questões de múltipla escolha para facilitar que o aluno responda com o auxílio dos outros colegas na escolha das opções corretas. Liz explica: “*Para aquilo que estamos a escrever, por mais que você escreva letras mesmo bem grandes, a criança não vai conseguir. E, o que eu, em particular, adotei... Qual estratégia eu adotei, né? Quando estamos a escrever, eu deixo com que o aluno se sente com uma outra colega mais atenciosa, mais inteligente, né? Para lhe facilitar na própria escrita, né? Só que por mais que a criança escreva, não vai ler, mas só que não vamos deixar de fazer isso, né? E, para além disso, eu tenho dado um teste de ‘multi-choice’, né? Aquele teste de só colocar X nas alternativas corretas. Então, a colega, depois de ter terminado de fazer o teste dela, ela vai lendo para ele, número por número, ele recordando aquilo que ele estudou, vai colocando uma bolinha na alternativa que ele acha que está correto. Então, é uma forma de avaliar a própria criança, mas é uma situação muito sensível*”.

As narrativas apresentadas até aqui, em seu conjunto, evidenciam que os professores possuem diferentes olhares sobre o que é surdez, deficiência visual, múltiplos diagnósticos, transtornos psicológicos etc. Além da pluralidade conceitual, há também uma diversidade pedagógica; cada um comprehende a política de inclusão sob uma determinada perspectiva em meio a tantas dificuldades e carência de materiais de apoio, recursos humanos e estruturais.

Nessa linha, chama-nos a atenção os esforços dos professores, mas as limitações decorrentes de uma formação continuada precária, que está muito distante das necessidades concretas da sala de aula. Em termos de políticas de inclusão, a situação parece ser ainda mais complexa; é tudo exigido do professor, mas nada ofertado em termos de condições laborais minimamente adequadas. Na soma das entrevistas, observamos o esforço de cada docente para atender as necessidades de seus alunos; de fazer com que eles aprendam *alguma coisa* na escola. Mas *alguma coisa* é muito pouco. E a frustração docente é algo inevitável.

Vigotski (2019) afirma que todo tipo de educação gera novas formas de conduta. Assim, se partimos do princípio de que não há distinção entre os fundamentos educacionais aplicáveis a crianças com desenvolvimento atípico e aqueles dirigidos às crianças consideradas típicas, não é possível admitir uma *pedagogia menor* – uma educação reduzida e fragmentada a *alguma coisa*. Neste contexto, analisando os depoimentos dos professores envolvidos, apesar dos esforços demonstrados, percebemos as dificuldades na condução de processos efetivamente inclusivos. Branco (2019) ressalta que uma das principais dificuldades em debate é a ausência de formação especializada – aspecto já problematizado no capítulo anterior –, o que representa um dos maiores obstáculos para a efetiva implementação das políticas inclusivas em Moçambique.

Os professores atribuem suas dificuldades não apenas à ausência de uma formação adequada, mas também à escassez de recursos que apoiam efetivamente o trabalho pedagógico. Reconhecem a escola como um espaço marcado pela diversidade e defendem a inclusão como uma política justa, por assim dizer, mas enfatizam a necessidade urgente da criação de condições materiais e humanas que assegurem igualdade de oportunidades nas relações de ensino e aprendizagem. As narrativas destacadas revelam a inexperiência dos docentes no domínio das práticas pedagógicas inclusivas e a fragilidade de adequação das políticas educacionais do país. Desse modo, o direito dos alunos com NEE de participarem efetivamente

do processo de ensino e aprendizagem é comprometido. Tal realidade contraria o princípio de que “a educação é um direito fundamental para todos”, estabelecido como um dos pilares das políticas educacionais em Moçambique (Silva, 2021, p. 17).

A seguir apresentamos as narrativas dos docentes sobre as condições estruturais disponíveis na escola que respondem a um contexto de atuação inclusiva no meio escolar. Seus resultados surpreendem, pois sob o ponto de vista geral, agravam ainda mais a concepção do distanciamento da efetividade dos projetos políticos da educação em relação às condições reais da Educação Inclusiva em Moçambique.

B2: Percepções Docentes sobre a Infraestrutura das Escolas

No que se refere à infraestrutura das escolas, os depoimentos dos professores revelam um contexto de precariedade. Na sua maioria, os profissionais acham que a escola não dispõe de infraestrutura adequada e nem tampouco apresenta disponibilidade de equipamentos ou materiais para atender a diversidade no ambiente escolar. Costa (2018, p. 55) afirma que: “a mediação adequada e os recursos apropriados utilizados com a criança com deficiência no âmbito escolar impactam diretamente no seu desenvolvimento”. A autora, baseada na teoria histórico-cultural, afirma que: “para a criança com deficiência é imprescindível a criação de estratégias e recursos que possibilitem seu desenvolvimento, isto é, a criação de caminhos alternativos voltados para atender as suas particularidades” (Costa, 2018, p. 53).

Nesta direção, Moisés comenta sobre as condições disponíveis na escola para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, e destaca ironicamente a falta de material didático. Ele conta: “*O desafio sempre existe no trabalho. Quando falo de desafio, estamos aqui aaah... referir em termos de condições, né? Temos que trabalhar! Em algum momento, falta esse material, falta aquele material... Você está num ritmo com a criança e em algum momento a criança acaba faltando por motivos de isto e aquilo. Então, em algum momento*

acaba sendo um desafio para o professor quando a criança regressa e ter que reintegrar novamente. Então, tudo isso acaba sendo um desafio.”

O material de apoio didático é considerado um recurso essencial no meio de ensino, pois facilita a mediação pedagógica. De acordo com Sunde (2018), ao utilizar material pedagógico adequado, o aluno consegue estabelecer uma ponte entre o abstrato e o concreto, aproximando-se de sua realidade e sendo auxiliado na realização das atividades propostas. Porém, destaca o autor em sua pesquisa, a escassez de recursos didáticos nas escolas regulares de Moçambique dificulta o desenvolvimento de atividades curriculares com alunos com NEE na sala de aula.

Lídia, em um tom de desabafo, demonstra o seu descontentamento no que concerne à acessibilidade de recursos didáticos na escola, revelando desta forma o despreparo evidente no meio de ensino nas escolas básicas de Moçambique. A importância de garantir o acesso dos recursos materiais foi um dos pontos destacados no relatório do Plano Estratégico da Educação (2012), cujo objetivo era assegurar a implementação da inclusão escolar nas escolas regulares de Moçambique. Todavia, este mesmo relatório, contraditoriamente, reconhece a vulnerabilidade das condições estruturais e materiais disponíveis para pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas básicas (MINEDH, 2012). Enfim, o plano estratégico inviabiliza o próprio plano porque não há estratégia.

Os professores destacam a ausência não só dos recursos didáticos, mas também a escassez de equipamentos públicos adequados para a concretização de uma educação inclusiva. Lídia comenta: “*Nós não temos condições adequadas para trabalhar com esse tipo de aluno. Falo do próprio material, nós não temos materiais para poder usar. Como nós sabemos que algumas necessidades educativas precisam dos meios próprios, nós precisamos de alguns objetos concretizadores, alguns meios de ensino.*” Ela continua: “*As nossas escolas não estão devidamente preparadas para trabalhar com as crianças. Nós não temos o material que nos*

leva à realização dos objetivos. Então, esses problemas não conseguimos mesmo trabalhar como deveríamos, como deve ser... ”

Estes argumentos somam-se aos depoimentos que se seguem referente às condições da escola quanto a sua adaptação estrutural e a acessibilidade voltada para a inclusão de alunos com NEE no ambiente escolar. Este ponto suscitou nos professores um sentimento de desespero quando tentam avaliar as condições de acessibilidade no ambiente escolar. Suas narrativas revelam uma condição precária no que concerne à infraestrutura adequada para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no contexto escola inclusiva. Lúcia diz: “*Não temos, na verdade, salas preparadas. Porque só as carteiras em si, (hesita e muda de fala)... porque cada aluno têm as suas dificuldades ou sua deficiência, que cada aluno apresenta... Então, se é só e só são as carteiras que nós temos, aquelas carteiras. Não temos nenhuma carteira especial, na verdade, só temos carteiras para abranger todos os alunos, sem nem prestar atenção naquilo que é a realidade do aluno. Não tem!*”

Lídia, em um tom irônico, expõe que a infraestrutura pensada para a escola não considera as particularidades dos estudantes com deficiência. “*Não, nós estamos num nível muito, muito baixo. De 1 a 100, eu diria que estamos nos 5% no geral, no geral. As infraestruturas, não estão construídas levando em consideração as deficiências de alguns alunos. Tem algumas salas que não tem rampa. As crianças que usam a carrinha de roda; é difícil entrar na sala. Se a escola inclusiva tem que ser construída ou tem que ser adaptada para atender aqueles problemas ali?! Mas, não é o que está acontecendo. Não é o que está a acontecer.*”

Na linha do argumento da Lídia, Osvaldo mais detalhadamente comenta sobre as condições estruturais, o acesso às salas, os quadros e as condições de acessibilidade dos banheiros, considerando inadequadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Com espanto, sua descrição demonstra claramente um ambiente de exclusão para

uma escola inclusiva. Ele comenta: “*Na escala de 0 a 100, nesse caso, uma vez que é porcentagem. Eu diria que a escola talvez esteja a 2, 3% preparada. Por exemplo, digamos assim, onde a maior parte das coisas acontecem, está lá o setor pedagógico, está lá a secretaria, o setor administrativo, depois tudo mais. Não tem rampa, por exemplo, como é a criança adentrar... uma criança que tem que se locomover usando uma cadeira. ... Há salas que não têm condições; tem sítio nas salas onde não é fácil, as rampas estão de uma forma totalmente desorganizadas, não tem como aceder à sala essa criança. Para além de que, mesmo depois de aceder à sala, o quadro está muito em cima. Como é que essa criança há de participar? Você pode entrar na casa de banho da escola, vai encontrar que a casa de banho não está adaptada para uma criança que seja cadeirante, por exemplo, que seja usar cadeira. A casa de banho não está adaptada. Será que chama de dar acesso?*”

Nélia e Paulo, receosos em seus argumentos, descrevem as condições da escola como adequada para a inclusão de alguns alunos e inadequada para outros. Nélia comenta que a infraestrutura, em alguns casos, favorece a acessibilidade para os alunos com algumas deficiências e em outros casos não. Comenta Nélia: “*Ela (se referindo a escola) está preparada para receber umas e não preparada para receber outras. Porque tem certas deficiências em que, do jeito como a infraestrutura foi construída, não dá para um aluno poder ter acesso à sala de aula. Tem salas que não tem nenhum problema. O piso está embaixo, então a criança pode lá estar.*”

Paulo comenta que, em alguns casos, tratando-se de salas de aula de difícil acesso, os alunos com NEE precisam de ajuda dos colegas da turma. Essa situação tem gerado nos alunos com desenvolvimento atípico um sentimento de impotência, quando são colocados sob condições de dependência dos outros para acessarem à escola. Isto reforça o sentimento de menos-valia abordado por Vigotski (2019). Para ele, esta visão está aliada a uma consequência social da deficiência, conforme apresentamos no capítulo 3.

Nuernberg (2008) aponta que, para Vigotski, as limitações secundárias são socialmente mediadas e remetem a uma estrutura cultural que se adequa a um padrão de normalidade que cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para participação social ou cultural da pessoa com desenvolvimento atípico. O autor afirma que Vigotski critica as formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com desenvolvimento atípico:

Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica dessas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são oferecidas condições para superarem suas dificuldades (Nuernberg, 2008, p. 309).

Para incluir os alunos com necessidades educativas especiais no espaço escolar, precisamos garantir a acessibilidade neste ambiente, o que exige que se eliminem as barreiras que dificultam a interação dos alunos de forma autônoma (Moreira et al., 2020). As barreiras arquitetônicas e atitudinais impedem a acessibilidade da área de circulação e relacionamento dentro da escola, dificultando que os alunos com NEE tenham a participação social em igualdade de condições e oportunidades como as demais pessoas (Moreira et al. 2020; Silva Filho & Kassar, 2018).

Vale dizer que os depoimentos dos profissionais nos mostram que, apesar das barreiras arquitetônicas interferirem no desenvolvimento da autonomia, elas são vencidas pelas próprias crianças quando auxiliadas pelos seus colegas. Isto é, o envolvimento colaborativo dos alunos minimiza as dificuldades experimentadas no ambiente escolar.

Sobre isso, Paulo explica: “*Os quadros são acessíveis noutras salas, noutras salas não, porque quando passa para... quer passar para o outro lado, por exemplo, por uma criança*

deficiente, seria obrigado a levar os colegas a carregarem. Porque lá já não tem rampa e... parece já, lá onde fica por cima, parece altar. Tem um degrau um pouco elevado.

Contradizendo os depoimentos apresentados pelos professores anteriormente descritos, Liz e Moisés trazem uma observação diferente sobre as condições da infraestrutura da escola para a inclusão de alunos, caracterizando como sendo adequadas para o contexto inclusivo. Liz narra que a escola apresenta condições adequadas para a contextualização da inclusão escolar. Na sua perspectiva, a escola dispõe de condições adequadas para incluir alunos, e sustenta que o problema seria o pouco conhecimento que se tem sobre o conceito. Liz comenta: “*Eu acho que a escola está preparada para a inclusão escolar, só falta mesmo o próprio conhecimento do que é inclusão escolar. Estar preparada a própria infraestrutura. Eu acho que temos lá salas que são guardadas, muitos livros, muitos materiais que podiam muito bem beneficiar aquelas...*”

Liz mostra-se confusa sobre a sua compreensão acerca do conceito de inclusão, ao classificar que as infraestruturas da escola são adequadas para a inclusão de alunos com NEE. Sua fala levanta questionamentos; afinal, como é possível afirmar que uma escola está adequada para a inclusão se o próprio conceito de inclusão, na opinião dela, não está claro?

Moisés descreve as condições estruturais da escola também como sendo as melhores considerando a realidade do país. Porém sua descrição não classifica se ela é adequada para a inclusão de alunos necessidades educativas especiais. A dúvida de Moisés também mostra a fragilidade sobre o conceito de inclusão escolar pois, para ele, a estrutura de uma escola é composta por infraestrutura e recursos humanos (os intervenientes da escola). Moisés destaca: “*Olha, em termos de infraestrutura, tem salas de aulas. Num contexto moçambicano nosso, eu posso dizer que a minha escola é a melhor escola do país. No geral, posso dizer isso. Em termos de infraestrutura, nós temos. Material didático, epa! É discutível. Existe material*

didático, sim, mas não saberia explicar se inclui também as crianças com necessidades educativas especiais.”

Em uma visão geral, os detalhes narrados pelos profissionais mostram uma precariedade referente às condições estruturais e materiais adequadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar. As narrativas evidenciam a existência de espaços sem acessibilidade, por exemplo: nas salas de aula, nos banheiros, nas carteiras e nos quadros planejados para alunos ditos típicos, portanto, inadequados para alunos com necessidades educativas especiais. Trazemos algumas fotografias de uma escola moçambicana para demonstrar tal realidade (ver figuras 6 e 7):

Figura 6 - Exemplo de uma sala de aula da escola em pesquisa.



Figura 7 - Exemplo de carteiras da escola pesquisada.



No geral, as condições precárias descritas pela maioria dos profissionais da educação inclusiva são notórias nas escolas de Moçambique. Branco (2019) aponta que para a efetivação de uma educação inclusiva de sucesso é necessário a colaboração de um conjunto de intervenções, dos quais destacam-se como prioritário a formação de professores, a adequação de espaços e ambientes de aprendizagem nas escolas. É preciso fazer acontecer e projetar a educação inclusiva, buscando novas concepções educacionais e articulá-las à realidade.

Capítulo 8: Considerações Finais

Este trabalho buscou compreender, a partir das narrativas docentes, os sentidos produzidos acerca da inclusão educacional em Moçambique, por meio de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, realizamos pesquisa de campo com professores da educação básica que lecionam no 1º e 2º ciclo do ensino primário em uma escola pública de Moçambique. Neste trabalho, analisamos a visão geral da realidade da educação inclusiva vivida nas escolas básicas. Dos dados obtidos, evidenciamos as narrativas docentes acerca das políticas educacionais inclusivas em articulação com as trajetórias de formação no país e das relações de ensino no cotidiano da escola inclusiva referente às estratégias pedagógicas e aos desafios estruturais que ainda persistem em Moçambique.

Desde 1998, a trajetória da educação inclusiva em Moçambique está marcada pelas diretrizes internacionais de forte impacto neoliberal. Ao longo dos anos foram desenvolvidas várias ações, tais como: aprovação de novas leis educacionais, adaptações de políticas de educação e desenvolvimento de planos estratégicos, que objetivam efetivar a educação inclusiva no país. Mas há um abismo entre as formulações políticas, as condições estruturais e os recursos humanos. Sob esta perspectiva, ao longo da pesquisa, observamos que, embora as políticas educacionais no país tendem a ser direcionadas na perspectiva da inclusão, e considerando que há algum investimento do governo moçambicano na implementação das escolas inclusivas, são notórios os desafios que o país tem enfrentado, como veremos a seguir.

Conseguimos perceber, com base nas entrevistas construídas com os professores participantes da pesquisa, uma visão abrangente da realidade do funcionamento da Educação Inclusiva nas escolas regulares de Moçambique. De acordo com os relatos apresentados, identificamos um distanciamento entre os projetos políticos e a prática educacional inclusiva desenvolvida nas escolas básicas de Moçambique. É marcante a incoerência entre as propostas e os projetos de ação que visam garantir a efetivação da inclusão escolar em Moçambique. As

narrativas dos profissionais revelam que, apesar da existência de variados projetos, eles não se coadunam com o descrito nos planos curriculares vigentes nas unidades de ensino; e muito menos com as condições reais das escolas do país.

Este fato tem influenciado no baixo índice de frequência e permanência escolar de alunos com NEE associado à superlotação de turmas, carga horária docente mínima e as exigências do cumprimento de um programa de ensino que não prevê o tempo para responder à demanda da inclusão nas escolas. Os dados apontados pelos profissionais revelaram que:

- i) as escolas do ensino básico abarcam na sua maioria turmas compostas em média de 65 a 85 alunos nas zonas urbanas, fato que dificulta identificar e trabalhar com os alunos com NEE na sala de aulas devido a superlotação das salas de aulas;
- ii) a carga horária propostas nos planos curriculares não são coerentes com a realidade das escolas. Isto é, os profissionais são submetidos a uma demanda maior que o previsto. Como exemplo, temos os programas de cada classe que preveem uma carga horária de 4 a 5 disciplinas a serem lecionadas em um intervalo curto de tempo em turmas lotadas;
- iii) a exigência do cumprimento de programa que acelera o trabalho dos profissionais em salas de aulas, impossibilitando o cumprimento dos objetivos traçados pelos próprios programas. Isto porque são propostos programas de ensino com influência de países ocidentais que não observam as condições reais da educação moçambicana, fazendo que este distanciamento passe despercebido nos relatórios de balanço da educação no país.

Este distanciamento impossibilita o acesso a uma educação que responda às diversidades no meio de ensino e aprendizagem, não permitindo a formação integral de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas. Apesar da renovação, o SNE e a Lei 18/2018 não produziram grandes efeitos na estrutura educacional de Moçambique, pois mantém-se ainda a mesma estrutura da carga horária no que concerne ao tempo de permanência na sala de aula, com a atuação de 3 turnos laborais e um fluxo numeroso de alunos nas salas de

aulas . Das inovações notórias, apenas se destacam as alterações na estrutura curricular dos ciclos da educação básica.

No que concerne à formação de professores, os profissionais revelaram dificuldades durante a formação que culminaram na ausência de uma orientação teórica e metodológica para lidar na prática com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A estrutura curricular não prevê um espaço para a efetivação de práticas inclusivas de alunos com necessidades educativas especiais. A maioria dos professores foi formada na modalidade 10^a classe (nível básico) + 1 ano de formação. Uma modalidade intensiva e de curta duração que não prevê, no seu plano curricular, conteúdos que deveriam promover um olhar do professor para a inclusão. Notamos ainda que, além da fragilidade de formação de professores, há ausência de formação continuada. Isto é, por meio de seminários e capacitações que formem o professor para práticas inclusivas. Os projetos de ação não dispõem de um plano para aprofundar a formação dos professores em exercício, que ainda estão, em sua maioria, formados nas modalidades antigas; representantes majoritários dos professores efetivos das escolas básicas do país.

Em contrapartida, identificamos avanços notórios implementados na nova Lei 18/2018 que rege, em concordância com INDE (2019), um plano curricular que prevê uma modalidade de formação de professores na modalidade 12^a classe (nível médio) + 3 anos de duração do curso. Esta modalidade apresenta como inovações curriculares a introdução de disciplinas com noções de Sistema Braille, Língua de Sinais de Moçambique e NEE na formação inicial. Todavia, apenas a mudança na lei não garante mudanças nas práticas pedagógicas, segundo as narrativas dos próprios professores.

No que concerne à relação de ensino na inclusão, os professores revelaram os desafios que vivenciam cotidianamente na tentativa de incluir os alunos com NEE nas atividades curriculares. As narrativas destacam:

- i) A dificuldade de identificar o aluno com necessidades educativas especiais em meio a turmas numerosas, tornando difícil a interação com todos no meio de ensino;
- ii) A falta de relatório histórico que facilite o acompanhamento e a inclusão na sala de aula;
- iii) A dificuldade de comunicação por parte dos professores e alunos com surdez devido a inexperiência do uso da Linguagem de Sinais.
- iv) Os profissionais não sabem como podem promover efetivamente o desenvolvimento dos alunos incluídos, gerando um sentimento de impotência. Na verdade, há pouco conhecimento sobre as diversas deficiências, suas especificidades e o desenvolvimento de tecnologias e estratégias pedagógicas eficazes para promover novas zonas de desenvolvimento das crianças no contexto escolar.

As escolas básicas de Moçambique não dispõem de condições para a efetivação de atividades inclusivas. As narrativas evidenciam que os profissionais em muitos casos oferecem uma assistência limitada para aqueles com NEE na sala de aula. Isto ocorre porque há uma inexperiência dos professores que os leva a organizar o meio de ensino considerando apenas os alunos com um desenvolvimento considerado típico. Na verdade, não há uma compreensão das particularidades do desenvolvimento humano e sua interface com as relações de ensino. Os conteúdos teóricos no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento em articulação com a educação são ignorados. Vigotski praticamente desconhecido. O fazer pedagógico é fortemente intuitivo e depende muito da *boa vontade* dos professores envolvidos.

Estas dificuldades, então, estão associadas à falta de uma formação adequada e à escassez de recursos materiais que auxiliam no desenvolvimento das relações de ensino que envolvam alunos com NEE numa perspectiva inclusiva. Encontramos uma escassez de condições estruturais e de materiais didáticos que possam auxiliar na execução das atividades na sala de aula. Os profissionais, por exemplo, queixam-se das estruturas arquitetônicas

precárias que não permitem fácil acesso ao espaço da escola. Esses fatos, e a carência de material pedagógico, contrariam radicalmente os planos de ações produzidos para a efetivação da inclusão escolar em coordenação com as políticas internacionais. O contexto é de profunda contradição e segregação.

Vigotski (2019) critica as formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência, reconhecendo que sob o ponto de vista desenvolvimental é muito comprometedora. O teórico mostra-nos que a deficiência por si não define a personalidade, mas sim a forma que ela é concebida no contexto social. Por isso, coloca o papel do coletivo como fator fundamental no desenvolvimento de qualquer criança.

Vigotski (2019) também atribui à educação uma tarefa primordial no desenvolvimento, mostrando, desde a sua época, a importância de uma educação que, hoje, denominamos por inclusiva. Ele defendia que o processo de escolarização da criança com desenvolvimento atípico deveria percorrer o mesmo caminho daquela criança considerada normal. Ou seja, uma educação vinculada à vida e à prática social da criança articulada aos saberes acumulados e produzidos historicamente.

Deste modo, Vigotski atribui à educação uma tarefa primordial: criar os caminhos alternativos para o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, respeitar suas particularidades, ao garantir acesso aos instrumentos que podem produzir processos compensatórios advindos das práticas coletivas e do uso de instrumentos técnico-semióticos diferenciados. O autor comprehende que a diversidade no contexto da aprendizagem amplia as possibilidades de um processo dinâmico de construção de conhecimento para todas as pessoas, independentemente de suas características de desenvolvimento.

Por isso, consideramos fundamental a ampliação do debate sobre políticas de inclusão, no sentido de permitir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos. Mas também defendemos que tal debate deve ser construído à luz de uma nova formulação sobre a política

educacional como um todo em Moçambique; fissuras históricas precisam ser enfrentadas e superadas. Isso significa que o modelo neoliberal não é compatível com as exigências que o sistema educacional moçambicano tem que enfrentar. Neste caso, trata-se de ampliação de recursos e fortalecimento das políticas de Estado. Tudo contrário ao que se apregoa pela lógica neoliberal.

É fato que a implementação da educação inclusiva em Moçambique é algo novo. Também compreendemos que foram feitos movimentos no sentido de responder a essa orientação, mas ainda há necessidade de se pensar na constituição de dinâmicas que envolvam ações coletivas e inclusivas no ambiente escolar como um todo. Além de um forte investimento no próprio sistema de ensino, como sinalizamos anteriormente.

Portanto é premente repensar a valorização dos profissionais. Assumir a perspectiva de uma educação inclusiva não é uma questão de *boa vontade* subjetiva, mas uma política de Estado. Por isso, é fundamental a criação de condições de acessibilidade dos alunos com NEE e a reestruturação da equipe profissional com qualificação profissional, melhoria das condições salariais e de trabalho. Para tanto, desenvolver novas pesquisas é outra urgência que se impõe ao cenário moçambicano. Em nossa perspectiva, o debate está somente começando.

Referências

- Abem da Nação. (n.d.). *Etnias de Moçambique: novo mapa*. <https://abemdanacao.blogs.sapo.pt/etnias-de-mocambique-novo-mapa-1890263> (Acesso em 24 de setembro de 2024)
- Abreu, F. S. D. D. (2015). *Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18646>
- Adany, M. M., & Oliveira-Mendes, S. A. de. (2024). Formação inicial de professores em Moçambique: antigos e novos desafios do ensino primário. *Revista Lumen*, 33(1), 4–26. <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/738>
- Albaran, P. A. O. O. (2017). *Ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília). <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23512>
- Alberto, A. (2020). Reflexividade das práticas do cotidiano nas políticas de inclusão educacional: um olhar sobre as comunidades moçambicanas. *InFor*, 6(1), 28–44.
- Alberto, A. (2022). *Educação especial no sistema educacional moçambicano: As vivências sociais e inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino geral* (Universidade Estadual Paulista – campus de Bauru).
- Aliante, G., Mussa, A. & Pereira, A. M. (2020). Estresse ocupacional em professores moçambicanos da educação inclusiva. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 11(1), 162-181. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2020v11n1p162>
- Amâncio, H. P. (2020). *Visibilizar histórias outras da Antropologia: gerações de antropólogos e antropólogas em Moçambique pós-colonial* (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219358>

- Bavo, N. A. C. N., & Coelho, O. (2022). A educação de populações indígenas em Moçambique: do Período Colonial ao início da Era Pós-Independência. *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, e219.
- Blanck, G. (2003). Para ler a Psicologia Pedagógica de Vygotsky (Prefácio). In L. S. Vigotski (Org.), *Psicologia Pedagógica* (pp. 15–32). São Paulo: Artmed.
- Branco, A. (2019). *Olhares dos professores sobre a inclusão educativa das crianças com deficiência em Moçambique* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Portugal). <http://hdl.handle.net/10174/25689>
- Cabaço, J. L. (2001). Trabalho como política em Moçambique: do período colonial. In P. Fry (Org.), *Moçambique: ensaios* (pp. 91–133). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Cabaço, J. L. (2010). Identidades, conflitos e liberdade. *Travessias – Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, (4/5), 2^a ed.
- Capela, J. (2010). A imprensa de Moçambique até à independência, 1854-1974. *Moçambique pela sua História*, 149-171.
- Castelo, I. F. R. (2015). *Traços da presença portuguesa no Vale do Zambeze entre os sécs. XVI-XIX à luz das pesquisas realizadas pela Brigada de Estudos de Pré-história e Arqueologia (JIU) entre 1971 e 1972* (Tese de doutorado).
- Chambal, L. A., & Bueno, J. G. S. (2014). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. *Cadernos CEDES*, 34(93), 225–239. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>
- Choveque, I. X., & Manjinski, E. (2024). Desafios na implementação da educação inclusiva em Moçambique: uma análise crítica. *Revista Teias de Conhecimento*, 1(4).
- Cipiri, F. (1996). *Educação tradicional em Moçambique* (2^a ed., p. 82). Maputo: EMEDIL.

Cossa, L. E. (2007). *Línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento da educação em Moçambique*. (Dissertação de mestrado UFRGS).
<http://hdl.handle.net/10183/10832>

Cossa, D., & Pelembe, M. A. (2023). A educação inclusiva em Moçambique: um estudo a partir do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. *Revista Intratextos*, 14(2), 1–26.

Costa, M. T. M. S. de (2018). *A unidade corpo e mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília). Repositório Institucional da UnB.

Craveirinha, J. (1974). *Karingana ua caringana* (2^a ed.). Lourenço Marques: Edição da Académica, IDA.

Delari Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves & H. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43–84). Maringá: Eduem.

Duarte, J. (2012). Entrevista em profundidade. In J. Duarte & A. Barros (Eds.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 62–83). São Paulo: Atlas.

DW. (2022). *30 anos do acordo geral de paz em Moçambique: Está privatizada?* Deutsche Welle.
<https://www.dw.com/pt-002/30-anos-do-acordo-geral-paz-em-mo%C3%A7ambique-est%C3%A1-privatizada/a-63325493> (Acesso em 4 de setembro de 2024)

EEIDCD. (2020). Resolução n.º 40/2020 (2020–2029). *Boletim da República*, I Série, n.º 13, 10 de julho de 2020.

- Farias, A. N., Impolcetto, F. M., & Benites, L. C. (2020). A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. *Pensar a Prática*, 23. <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>
- Fernando, C. T. (2021). O outro lado da história de Moçambique: surgimento da Renamo entre 1977 e 1992 como alternativa para construção da democracia multipartidária e identidade moçambicana. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, 15(29), 194–211.
- Ferreira, A. R. (1982). *Fixação portuguesa e história pré-colonial de Moçambique* (Estudos, Ensaios e Documentos, no. 142, 331 p.). Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical; Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- Filipe, E. V. (2018). Colonialismo tardio e política de povoamento: o colonato do Sábiè e a expropriação de terras dos camponeses africanos, 1956–1974. *Afro-Ásia*, (58), 155–185.
- Flickr. (n.d.). *Moçambique – foto por moitas61yahocombr* [fotografia]. <https://www.flickr.com/photos/moitas61yahocombr/2289175079> (Acesso em 24 de outubro de 2024)
- Frei, V. (2021). Mineração e formação socioterritorial do Moçambique colonial. *Entre lugar*, 12(23), 356–390.
- Frei, V. V. M., Chaveiro, E. F., & Macaringue, E. J. (2016). Mineração e apropriação da terra em Moçambique: algumas reflexões sobre o processo de expropriação das comunidades locais. *Anais do Encontro Nacional de Geógrafos*, 18.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique, presente e passado*. Maputo: Editora Escolar.

- Gonçalves, A. C. P. (2018). O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23, 37–57.
- Gonçalves, A. C. P., & Vicente, E. R. (2020). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, cidade da Beira: um discurso panfletário? *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*, 2(2).
- Guebert, M. C. C., & Rodrigues, M. A. (2021). Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 9(1), 255–274.
- INDE. (2019). *Plano curricular: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo. <https://pt.scribd.com/document/457699919/Plano-Curricular-2019-B5-Final>
- INDE/MINED. (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*.
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Censo 2017 – Resultados definitivos*. https://www.ine.gov.mz/censo-2017/-/document_library/pfpz/view/44418 (Acesso em 25 de outubro de 2024)
- Instituto Nacional de Estatística. (2024). *INE – Moçambique*. <https://www.ine.gov.mz/> (Acesso em 24 de julho de 2024)
- Kassar, M. D. C. M. (2022). Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. *Revista Educação Especial*, 35, 1–29.
- Langa, B. O. (2023). A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. *Educere et Educare*, 18(46), 272–309.
- Libâneo, J. C., de Oliveira, J. F & Toschi, M. S. (2023). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez editora.

- Macuene, J. J. (2001). Reformas econômicas em Moçambique: atores, estratégias e coordenação. In P. Fry (Ed.), *Moçambique, ensaios* (pp. 251–276): Editora da UFRJ.
- Mandlate, C. D., & Souza, J. E. (2021). Samora Machel, presidente engajado na educação em Moçambique: um recorte da sua governação entre 1970 e 1975. *Criar Educação*, 10(1), 21–39.
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos em Debate, Bauru.
- Martins, L. M. (2015). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: método e metodologia de pesquisa* (pp. 29–42). Maringá: Eduem.
- Matola, R. R., & Inácio Cumbane, R. (2023). Os desafios da educação inclusiva nas escolas regulares moçambicanas. *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 3(Especial II), 150–159.
- Mazalo, J. V., Ramos, R. H., Xavier, W. da S., Bambamba, J. de M., & Bambamba, Â. E. (2023). Políticas de acesso e inclusão de alunos com deficiência visual na educação em Moçambique. *Research, Society and Development*, 12(14), e119121444577.
- Mendonça, F. L. D. R., & Silva, D. N. H. (2015). A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 508–526.
- <https://doi.org/10.1590/198053143274>
- Mendonça, F. L. D. R., Silva, D. N. H., Silva, K. O. D., & Souza, P. H. M. D. (2024). O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 33–46.

- Milice, G. N. M. (2023). Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. *Revista Educação em Páginas*, 2, e12244. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12244>
- MINEDH. (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, renovar a escola*. Maputo. <https://silo.tips/download/plano-estrategico-de-educaao>
- MINEDH. (2006). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11: Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_peec_por.pdf
- MINEDH. (2012). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016: Vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique*. Maputo. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_pee_2012-2016_po.pdf
- MINEDH. (2020). Plano estratégico da educação 2020-2029. Maputo. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-22-mozambique-esp.pdf>
- Moçambique. (1975). Lei nº 13/92. Ministério da Educação e Cultura, da Saúde e das Finanças. Maputo: Imprensa Nacional. <https://gazettes.africa/archive/mz/1975/mz-government-gazette-series-i-dated-1975-09-06-no-32.pdf>
- Moçambique. (1983). Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional. https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESEMPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf
- Moçambique. (1992). Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional. <https://gazettes.africa/archive/mz/1992/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1992-05-06-no-19.pdf>

Moçambique. (1995). Lei nº 10/95. Política Nacional de Educação e estratégias de implementação. Maputo: Ministério da Educação.

<https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/1500/12565/version/1/file/Pol%C3%ADtica+da+Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Moçambique. (2018). Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I Série, n. 254. Maputo: Imprensa Nacional E.P.

Mondlane, E. (1995). *Lutar por Moçambique, moçambicana*. Maputo: Coleção Nossa Chão.

Mundo Educação. (2024). *Moçambique*.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mocambique.htm> (Acesso em 27 de agosto de 2024).

Moreira, J. K. da S., Droszak, J. de P., & Sachinski, I. (2020). Barreiras de acessibilidade para a inclusão dos deficientes físicos no espaço escolar. *Anais Simpósio De Pesquisa E Seminário De Iniciação Científica, I(5)*. Recuperado de <https://www.sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/107>

Mussoho, J. & Matsimbe, B. (2020). *Percorso da Educação Moçambicana: Reformas & Inovações-Avanços & Recuos*. Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, [S. l.], v. 1, n.5.

<https://periodicos.upc.br/index.php/revistasalaoito/article/view/678>.

Muthambe, A. V. (2022). *Competências e estratégias da atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35884>

Muzime, F. A. (2023). Influência do neoliberalismo na formulação de políticas curriculares do ensino básico em Moçambique (2004-2018) (Doctoral dissertation, Universidade Eduardo Mondlane). <http://www.repositorio.uem.mz/handle258/844>

- Nagel, L. H. (2015). Do método ou de como pensar o pensamento. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 19–28). Maringá: Eduem.
- Namuholopa, Ó. M. F. (2019). Práticas educacionais a partir de ritos de iniciação: Evidências da comunidade Yaawo em Moçambique. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais* (2238-3565), 8(3), 06-29.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13, 307–316.
- Oliveira, M. C. S. L. D. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos Cedes*, 32, 369–378.
- Omar, D. K. S. (2021). O carácter discriminatório da educação do colonizado em Moçambique entre 1926 e 1974. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, 4(3).
- Omar, D. K. S. (2022). A importância da valorização da história local no ensino de História em Moçambique. *Revista Espacialidades*, 18(1), 38–51.
<https://doi.org/10.21680/1984-817X.2022v18n1ID26346>
- Padilha, A. M. L., & dos Reis Silva, R. H. (2020). Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. *Nuances: estudos sobre Educação*, 103-125. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8291>
- Parruque, H. D. (2022). *Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores do ensino básico em Moçambique* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pereira, J. L. B. (2010). *História 12 – Pré-Universitário*. Maputo: Longman Moçambique.
- Quimuenhe, A. (2018). História da educação moçambicana no século XX: lei 4/83 e 6/92 do sistema nacional de educação. *Revista Científica de Educação*, 3, e019011.

- Rebelo, A. S., & Kassar, M. D. C. M. (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(70), 276–307.
- Reginaldo, J. S. (2018). A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. *Ano IX*, (29), 61.
- Ribeiro, F. B. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. *Mneme – Revista de Humanidades*, 16(36), 27–53.
- Rieber, R. W., & Robinson, D. K. (2024). *O essencial em Vigotski*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Serra, C. (2000). *História de Moçambique – Vol. 1: Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores (200/300–1886)*.
- Silva, D. B. M. (2021). Percurso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990–2019. *Cadernos do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114007>
- Silva, L. G. R. (2005). *Uma missão de paz na África*. Biblioteca do Exército Editora.
- Silva, S. M. C. D., Almeida, C. M. D. C., & Ferreira, S. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, 16, 219–228.
- Stephan, E. (1975). *Moçambique, vítima do colonialismo*. PRELO Editora, S. A. R. L.
- Sunde, R. M. (2018). Inclusão escolar: um desafio entre teoria e prática curricular em Moçambique. *Rein – Revista Educação Inclusiva*, 2(2), 40–50.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vecteezy. (n.d.). *Mapa de Moçambique na África – ícones mostrando bandeiras e localização*. <https://pt.vecteezy.com/png/23639553-mapa-de-mocambique-na-africa-icones->

[mostrando-bandeiras-e-localizacao-de-mocambique](#) (Acesso em 24 de outubro de 2024)

Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37, 863–869.

Vigotski, L. S. (2019). *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. Cascavel: UNIOESTE.

Wikipedia. (n.d.). *Moçambique [gráfico étnico]*. Em *Wikipedia*. Versão recuperada em 24 de setembro de 2024, de https://pt.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%A7ambique#/media/Ficheiro:Mz_etnies.PNG

Apêndices



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa com o tema “Educação inclusiva: o que falam os professores de Moçambique sobre a inclusão de alunos com deficiência?” De responsabilidade da pesquisadora Ofélia José Mula, estudante de mestrado da Universidade de Brasília, no Departamento de Psicologia de Desenvolvimento e Escolar.

O objetivo desta pesquisa é analisar a partir das narrativas docentes que trabalham com alunos incluídas, quais sentidos eles produzem sobre a integração de conteúdos/ programas desenvolvidos em Moçambique e o impacto nas relações de ensino numa perspectiva inclusiva. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas, fitas de audiogravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturada com recurso a audiogravação. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos como: possibilidade de constrangimento, desconforto, estresse, cansaço ou aborrecimento durante a entrevista, quebra de sigilo ou anonimato.

Entanto a pesquisa seguirá as normativas das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, ela será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília para apreciação, com intuito de assegurar o sigilo e todos os cuidados necessários aos participantes.

Neste sentido, a pesquisadora garante que todo cuidado será tomado. Como forma de minimizar os ricos irá garantir: um ambiente acolhedor, privativo para a realização da entrevista; apresentara as perguntas de forma clara e objetiva, ficara atenta aos mínimos sinais verbais e não verbais que demostrem desconforto; consciencializará o entrevistado sobre a sua liberdade em interromper a participação ou possibilidade de recusa a responder a qualquer pergunta em caso de desconforto, irá assegurar o sigilo dos dados e a utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato.

Caso ocorra alguma destas situações de riscos em qualquer etapa da pesquisa, a pesquisadora paralisará a entrevista e tomará as decisões de forma a encontrar uma solução para a situação em questão, mesmo após a assinatura o termo de consentimento livre e esclarecido. Assegurando por tanto a confiabilidade e privacidade do entrevistado, de modo garantir a qualidade das informações para a pesquisa.

Benefícios: espera-se que esta pesquisa contribua para que comunidade científica da área e demais pessoas que vivenciem ou se interessem por essa temática tenham mais atenção para o funcionamento das políticas de educação inclusiva nas escolas públicas de Moçambique, que contribua para a melhoria de modelos de formação docente numa perceptiva inclusiva para melhorar o atendimento de alunos com deficiência nas escolas inclusivas e na comunidade em geral.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 981977134, 0258 84855475 ou pelo e-mail ofeliamula@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes apos transcritos, compilados, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica em forma de artigo ou dissertação.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

_____, ____/____/____

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Rubrica do/a participante

Rubrica da pesquisadora



Universidade de Brasília

**Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar**

Plano de recolha de dados

Tema de pesquisa: Educação inclusiva: que falam (narram) os professores de Moçambique sobre a inclusão de alunos com deficiência?

Objetivos:

Geral

Analizar a partir das narrativas docentes que trabalham com alunos incluídos, quais sentidos que eles produzem sobre a integração de conteúdo/programas desenvolvidos em Moçambique na formação docente e o impacto nas relações de ensino numa perspectiva inclusiva.

Específicos

Compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem nas escolas comuns a partir da perspectiva docente, à luz dos programas e conteúdos desenvolvidos durante a formação em Moçambique.

Analizar a efetividade das políticas de inclusão na promoção do desenvolvimento dos alunos, seus pontos críticos e avanços a partir das narrativas docentes.

Procedimentos

A pesquisa será realizada com professores de escolas públicas do Distrito da Manhiça, na província de Maputo em Moçambique que possuem alunos incluídos em suas respectivas salas de aulas (critério de inclusão).

A pesquisa possui o seguinte desenho metodológico:

Fase 1. Apresentação do projeto de pesquisa para a identificação dos professores selecionados para a pesquisa. (Reunião)

Fase 2. Realização de entrevistas com os professores escolhidos. A entrevista será dividida em um roteiro de 2 blocos, focalizando em cada objetivo específico da pesquisa, com uso de audiogravador. Os áudios serão totalmente transcritos e, posteriormente, analisados para a identificação dos eixos de análise dos dados.

Participantes

Para a entrevista serão selecionados 8 professores de uma escola pública, que estejam a leccionar o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental com no mínimo 5 anos de experiência profissional e idade compreendida entre 25 a 45 anos, formados com o nível académico: básico, médio ou superior.

Instrumentos e materiais

Serão utilizados áudiogravações das entrevistas, além dos objetos gerais, serão assinados os termos de consentimento livre e esclarecido; áudiogravação dos professores para a composição de dados.

Cronograma

Data	Agenda	Horário / período	Professores selecionados	Observação
30/10/23	Aceite de pesquisa	-	-	-
Semana: 15/01 - 19/01	Apresentação e mapeamento da escola	De manhã	-	-

Semana: 22/01 - 26/01	Apresentação do projecto e selecção dos professores	De manhã	Todos	
Semana: 29/01 - 02/02	Entrevista 1 Entrevista 2	De manhã e de tarde	Prof. 1 Prof. 2	Supervisionado (vídeo meet)
Semana: 05/02 - 09/02	Entrevista 3 Entrevista 4	De manhã e de tarde	Prof. 1 Prof. 2	Áudio gravação
Semana: 12/02 - 16/02	Entrevista 5 Entrevista 6	De manhã e de tarde	Prof. 1 Prof. 2	Audio gravação
Semana: 19/02 - 23/2	Entrevista 7 Entrevista 8	De manhã e de tarde	Prof. 1 Prof. 2	Áudio gravação
Semana: 26/02 - 01/03	Finalização da recolha de dados	De manhã e de tarde	-	-

Pesquisadora responsável: Ofélia José Mula

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/4203584516563127>

E-mail para contato: ofeliamula@gmail.com

Orientadora: Daniele Nunes Henrique Silva

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/5177909419017721>

E-mail para contato: daninunes74@gmail.com

Instituição onde será realizada a pesquisa: Escola Primaria do 1º e 2º Graus da XXXX