

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

LUÍS ALFREDO CHAMBAL*

JOSÉ GERALDO SILVEIRA BUENO**

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar a incorporação das políticas de formação docente pelas instituições de formação de professores de Moçambique, na perspectiva da educação inclusiva. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se a análise documental da organização acadêmica e curricular dos cursos ministrados nos Institutos de Formação de Professores (ensino médio) e cursos de nível superior. A análise dos dados, com base nas contribuições de Bernstein (1988) e Gimeno Sacristán (2000), centrou-se em duas fontes básicas: organização curricular e planos/programas de disciplinas. Por meio desses instrumentos, pode-se constatar a pouca importância que esses temas assumem nas proposições curriculares do Ministério da Educação, que redundam em uma situação de precariedade na formação docente na perspectiva da educação inclusiva nos Institutos de Formação de Professores (nível médio). Por outro lado, a formação docente nas universidades, em razão do seu caráter autônomo, caracteriza-se pela diversificação, dispersão e diferenciação na denominação, conteúdo e bibliografia dos cursos e disciplinas específicas oferecidas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Inclusão escolar. Currículo. Formação docente.

* Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). São Carlos (SP) – Brasil.

* Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo (SP) – Brasil.

Contato com os autores: <jotage@pucsp.br>

TEACHER EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION IN MOZAMBIQUE: A CRITICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This paper aims to analyze the incorporation of teacher training policies for teacher education by the institutions of Mozambique, in the perspective of inclusive education. As data collection procedure we used documentary analysis of academic and curricular organization of courses in Institutes of Teacher Education (high school) and university courses. Data analysis, based on contributions from Bernstein (1988) and Gimeno Sacristan (2000), is centered on two main sources: a) curriculum organization and b) plans and programs of disciplines. By means of these tools we can notice the little importance that is given to these themes on curricular proposals from the National Department of Education, which results in a precarious situation in teacher education from the perspective of inclusive education in Institutes of Teacher Education (secondary level). Moreover, teacher training in universities, due to its autonomous character, is characterized by diversification, dispersion and differentiation in the names, contents and bibliography of specific courses and subjects offered.

Key words: Educational policy. School inclusion. Curriculum. Teacher training.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar a formação de professores regentes de classe para a inclusão de alunos com deficiência, na medida em que a documentação oficial (que os designa como portadores de necessidades educativas especiais) determina como estratégia política a *educação inclusiva*, por meio de *escolas inclusivas*.

Assim, a sua realização se deu pelo fato das diretrizes e políticas públicas vigentes na República de Moçambique contemplarem a educação básica como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos e porque o país aderiu aos desafios do movimento internacional em prol da educação para todos, fruto da Declaração de Jomtien (1990), e da inclusão de alunos com necessidades especiais, oriunda da Declaração de Salamanca (1994).

Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) admite que, em termos gerais, a educação que é ministrada na maioria dos países apresenta graves deficiências e, por isso, se faz necessário melhorar sua qualidade, subsumida à perspectiva de sua universalização.

Da mesma forma, embora os documentos oficiais moçambicanos e os depoimentos dos gestores (CHAMBAL, 2007) se refiram a alunos com “necessidades educativas especiais”, em geral, os dados sobre o alunado e sobre as questões que envolvem a sua escolarização se restringem somente aos alunos com deficiência.

Outra razão para a escolha de tal tema prende-se à constatação, durante pesquisa anterior, da quase inexistência de dados quantitativos sobre o acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais, na rede de ensino pública em Moçambique, na medida em que as poucas informações disponíveis se restringiam aos alunos com deficiência (visual, física, auditiva e intelectual).

Por outro lado, o levantamento preliminar realizado no Brasil permitiu a constatação de que existem muitos estudos que versam sobre a formação de professores no geral, mas são raras as pesquisas centradas em políticas de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Dessas pesquisas destacam-se, entre outras: Michels (2004), que discute a formação de professores de educação especial, com foco em suas ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico; Menezes (2008), que analisa a formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, verificando que a maioria dos professores pauta o trabalho pedagógico em sua precária formação inicial e vai crescendo-a de conhecimentos e estratégias julgadas necessárias no decorrer de suas jornadas; a de Caetano (2009), que trata da formação do generalista e do especialista em educação especial, em que aponta a necessidade de imbricação entre essas formações; por fim, a investigação levada a cabo por Ponso (2009) centra seu foco nos novos desenhos das políticas de formação do profissional docente, diante da perspectiva educacional inclusiva, procurando especificar aproximações e distanciamento entre as diretrizes legais e as “vozes dos professores”.

No caso específico de Moçambique, não existe qualquer registro de pesquisas realizadas sobre políticas de formação docente com foco na inclusão escolar. Portanto, considerando que este trabalho se centra nas políticas educacionais e nas propostas curriculares para a formação de professores na perspectiva de inclusão, cabe uma breve explanação sobre o caráter excludente das políticas atuais.

Borón (1995) considera que a hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma

desabitual intensidade na América Latina¹ e um dos seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional, diante da superpotência imperial, da grande burguesia transnacionalizada e de suas “instituições” guardiãs, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Ainda segundo esse autor, no momento atual, assistimos à “naturalização” dos significados dessas reformas em vários países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino.

Se, no entanto, as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos” – saúde, água, saneamento e educação para todos –, esta expressão supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente, na medida em que o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico”. Ou seja, aqueles que podem pagar pela parte “não básica” desses serviços não estão interessados e não pretendem se incluir no acesso ao pacote oferecido pelo poder público. Para tanto, segmenta-se de fato a população em dois setores: os pobres, que só dispõem de serviços básicos gratuitos ou subsidiados, que tendem a ser de menor qualidade, e os que obtêm serviços mais amplos, integralmente, por meio do mercado, incluindo serviços “básicos” de melhor qualidade (CORAGGIO, 2003).

No caso específico de Moçambique, o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2006, p. 1) defende a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino. A partir de 1998, institucionalizou-se o Projeto *Escolas Inclusivas*; o documento “Conjunto de materiais da Unesco para formação de professores: necessidades especiais na sala de aula”, utilizado em mais de 50 países, passou a ser adotado como instrumento de ação, mesmo que não se tivesse informações mais precisas sobre os eventuais resultados alcançados, o que vem corroborar com Coraggio (2003, p. 95-96), quando afirma que

[...] várias objeções teórico-filosóficas podem ser levantadas quanto à decisão de dar centralidade à análise econômica no desenho das políticas e processos, como, por exemplo, embora se declare que essa análise é apenas um ponto de partida e que os governos têm motivações outras para estabelecer suas prioridades educativas, de fato, por razões que

devemos determinar, as recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem estar sendo assumidas sem críticas por muitos governos da região e do mundo. Isso transforma os governantes, intelectuais e os técnicos nacionais em corresponsáveis pelas consequências dessas políticas.

Assim, o Projeto *Escolas Inclusivas* foi iniciado em Moçambique, em 1998, cuja finalidade propalada era a de desenvolver um conjunto de estratégias e materiais de formação, que pudessem ser usados por professores e formadores, de modo que as escolas regulares fossem capazes de responder positivamente à diversidade dos alunos.

Em Moçambique, o Ministério da Educação definiu como estratégias a formação inicial e em exercício de professores em matéria de necessidades educativas especiais; a capacitação de pessoal docente sem formação pedagógica e a produção dos materiais específicos de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais.

Considerando o panorama do sistema educacional moçambicano, uma das problemáticas centrais caracteriza-se pelo despreparo da maioria dos professores, apesar de, em alguns casos, terem concluído as suas formações iniciais ou recebido algumas capacitações em exercício.

Assim, analisando o cenário atual do sistema educacional moçambicano, este trabalho procura verificar, com base nas contribuições de Bernstein (1988), o grau de recontextualização das propostas curriculares destinadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular em instituições de formação docente em Moçambique, em relação às políticas nacionais e às recomendações dos organismos internacionais. Para tanto, a coleta de dados foi realizada em duas etapas, utilizando três tipos de fontes documentais:

- Documentação educacional oficial do Ministério da Educação e Cultura;
- Documentos referentes à organização acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas instituições de diferentes níveis de formação docente: institutos de formação de professores (de nível médio) e instituições de ensino superior públicas e privadas; e
- Planos e programas curriculares das diferentes disciplinas que se relacionam com a escolarização de alunos com deficiência.

Para colher, organizar e classificar as informações dessa documentação foram elaborados roteiros que permitiram analisar as políticas de formação docente introduzidas em Moçambique e, além disso, consultar os programas curriculares das diferentes disciplinas e os conteúdos lecionados voltados para o atendimento aos alunos com deficiência.

Os critérios de seleção das instituições foram os seguintes: representatividade regional e geográfica; diferentes modelos e níveis de formação; vocacionadas à formação docente; distribuição entre instituições públicas e privadas (no caso do ensino superior); mais consolidadas e de maior procura, cujos dados coletados foram submetidos à análise do conteúdo, mediante classificação e categorização (WOODS, 1998), o que permitiu a compreensão e explicação das questões a serem estudadas nas instituições formadoras.

A análise foi efetivada de acordo com as contribuições de Bernstein (1988) e Gimeno Sacristán (2000), no que se refere à recontextualização, organização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, particularmente nas instituições de formação de professores em Moçambique.

Embora as contribuições de Bernstein (1988) estejam centradas no movimento de tornar os conhecimentos mais acessíveis aos alunos do ensino básico, em que os segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas da escola, elas também podem servir para analisar a distribuição, recontextualização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, tais como os das políticas governamentais, das instituições formadoras de professores e dos planos e programas de disciplinas dos cursos de formação de professores.

Para Domingos et al. (1985), uma primeira aproximação ao conceito de recontextualização pode ser feita a partir do princípio segundo o qual se estabelece uma relação especial entre as unidades de tempo e os seus conteúdos. Assim, para se compreender o modo como, num dado sistema educacional, o currículo está estruturado, há que se analisar a relação entre os diferentes conteúdos, a delimitação entre eles, que deve incidir sobre o estatuto relativo de cada um.

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa foi trabalhar com as diferentes instituições formadoras de professores, as contribuições de Gimeno Sacristán (2000) sobre o currículo e seu desdobramento em relação à prática pedagógica e do currículo, prescrito como instrumento da

política curricular, constituíram aporte essencial para a análise da organização curricular e das disciplinas específicas ministradas nos cursos de formação docente em Moçambique.

Dessa forma, as contribuições de Bernstein e as de Gimeno Sacristán asseguraram o sustento teórico que contribuiu para se adotar a perspectiva relacional entre as propostas dos discursos educacionais oficiais da formação de professores com a organização curricular e os elementos constituintes das disciplinas específicas ministrados nos cursos de formação docente, tendo em vista o atendimento do alunado com deficiência no sistema educacional moçambicano.

Assim, embora a introdução das políticas educacionais inclusivas seja de responsabilidade do MEC, a partir da oficialização do projeto *Escolas Inclusivas* (1998), a pesquisa permitiu constatar que, em Moçambique, existem duas modalidades de formação docente, a primeira correspondente ao ensino médio e a segunda, ao superior:

- Nível médio – em que a formação docente é oferecida pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), nos quais se contemplam conteúdos sobre a deficiência/necessidades educativas especiais, mediante proposta elaborada centralmente pelo Ministério de Educação e Cultura; e
- Nível superior – a formação docente ocorre nas diferentes universidades, públicas e privadas, que, por seu caráter autônomo, elaboram diferentes propostas curriculares de cursos e disciplinas específicas com conteúdos sobre deficiência, necessidades educativas especiais, educação inclusiva, entre outras designações.²

Nesse sentido, a prevalência da instabilidade dos modelos de formação inicial de professores em Moçambique é reveladora de que estamos perante uma situação institucional da formação de professores caracterizada por sua provisoriedade e precariedade.

Assim, a análise empreendida a seguir abrange primeiramente a formação oferecida pelos IFPs para, posteriormente, voltar-se à formação universitária, por meio dos seguintes indicadores:

- Proposta curricular;
- Inclusão de temas sobre educação inclusiva nas disciplinas gerais;

- Inclusão de disciplinas específicas sobre deficiência/educação inclusiva; e
- Bibliografia utilizada.

A formação oferecida pelos IFPs

A maior parte da formação inicial de professores, particularmente para o ensino primário da 1^a à 7^a classe,³ é oferecida pelos Institutos de Formação de Professores. Assim, a formação de professores efetiva-se por meio de propostas curriculares centralizadas do Ministério de Educação destinadas ao ensino básico, segundo as quais se pretende conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

O achado mais importante refere-se exatamente à constatação de que a centralidade da proposta elaborada pelo Ministério da Educação não garantiu a homogeneidade e, muito menos, a incorporação integral dos princípios da educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva.

Se, no âmbito das proposições mais globais das políticas educacionais, estava prevista a introdução da *disciplina de educação especial* nos currículos de formação inicial dos professores em todos os IFPs, o que ocorreu foi apenas a introdução da disciplina *Psicopedagogia*, em que o conteúdo da disciplina planejada transformou-se em um pequeno subtópico da última unidade do curso.

Dessa forma, da proposta política global, que parecia implicar em um currículo diferenciado, voltado ao atendimento do alunado que apresenta necessidades educativas especiais, ou seja, os grupos excluídos,⁴ a sua recontextualização no nível da formação para as séries iniciais redundou na introdução da disciplina *Psicopedagogia*, que não chega a responder nem às necessidades dos alunos que apresentam deficiência.

Por outro lado, a própria bibliografia utilizada nessa disciplina está composta, essencialmente, por obras centradas no desenvolvimento e aprendizagem e na caracterização psicológica, não incluindo uma obra sequer que trate de conteúdos sobre a educação especial ou educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

Fica evidente, portanto, que, do projeto nacional de educação inclusiva ao currículo proposto para a formação de professores pelos IFPs, ocorreu um forte processo de redução, que transformou um dos princípios

básicos da política educacional moçambicana (a educação inclusiva) em aspeto secundário e periférico de uma única disciplina. Cabe reiterar que a responsabilidade pela elaboração do currículo nesse nível de ensino era do Ministério da Educação e Cultura, ou seja, dentro de uma mesma instância administrativa, o que é ainda mais paradoxal.

Em outras palavras, há uma dicotomia entre as proposições políticas globais e a de formação de professores, o que, com certeza, deve comprometer o alcance e a qualidade dessa política, na medida em que um dos elementos-chave – o professor regente de classe – recebe formação altamente insuficiente para atendimento qualificado de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais.

A formação universitária

Se a formação de professores para o EP-1 e o EP-2 é de responsabilidade dos IFPs, a formação docente para o ensino secundário, que compreende da 8^a a 12^a classe, é, teoricamente, de responsabilidade das instituições universitárias. Embora, na prática, muitos graduados dos antigos Institutos de Magistérios Primários (atualmente designados por Institutos de Formação de Professores), assim como muitos outros graduados das universidades públicas e privadas sejam absorvidos por escolas secundárias.

Contudo, como praticamente todos os egressos dos cursos universitários de formação de professores são absorvidos pela rede básica de ensino, e como a universidade possui autonomia no que se refere à organização curricular de seus cursos, esta pesquisa procurou investigar como está sendo absorvida, por essas instituições, a proposta de educação qualificada de alunos com necessidades educacionais especiais. A coleta de dados foi efetivada em quatro universidades, com diferentes características (públicas e privadas; regiões Sul, Centro e Norte do país; organização interna), visando ao cotejamento das distintas formas que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências, na perspectiva da educação inclusiva, tem sido por elas incorporada.

Dessa maneira, diferentemente do cenário prevalecente nos IFPs, a formação dos professores nas instituições de ensino superior apresenta uma diversificação dos cursos oferecidos, em razão da diversidade na organização estrutural entre universidades públicas e privadas, que oferecem cursos e planos curriculares muito distintos.

Essa diversificação exigiu um refinamento nos processos de coleta e análise dos dados, já que nos obrigou a efetuar rastreamento que envolveu a oferta de diferentes cursos, de distintas disciplinas e organizações curriculares dessas disciplinas, cujas sínteses analíticas seguem abaixo.

A primeira constatação referiu-se à inexistência de cursos específicos de formação do professor especializado, o que parece revelar que a responsabilidade pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência é inteiramente do professor regente de classe.

Outra constatação significativa foi que, apesar dos cursos de formação de educadores apresentarem denominações distintas (que vão desde a Licenciatura em Educação da Infância até a de Ciências Pedagógicas), seus egressos adquirem o direito de serem absorvidos tanto pelo ensino primário, quanto pelo secundário e mesmo como docentes pelos IFPs.

Por outro lado, cursos com denominações muito próximas apresentam propostas curriculares bastante diferenciadas, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiência.

Assim, a exploração dos cursos e de suas propostas curriculares permitiu constatar a imensa ambiguidade nas ações de formação docente encetadas pelas universidades moçambicanas, tanto públicas quanto privadas, que não se resumem apenas à nomenclatura de seus cursos de licenciatura, mas à falta de precisão sobre o que deve ser oferecido, a fim de que se tenha uma formação docente de qualidade para a implementação de política educacional com base na educação inclusiva.

O segundo nível da análise centrou-se nas disciplinas que envolvem temas e conteúdos voltados à inclusão da problemática da escolarização de alunos com deficiência nos cursos de formação docente. Nesse ponto, pôde-se constatar que nenhuma das disciplinas gerais oferecidas nos cursos inclui em seu conteúdo temas relacionados à educação de crianças com deficiência ou educação inclusiva. Isto é, apesar do discurso oficial da inclusão educacional, o tema da deficiência é tratado somente pelas disciplinas específicas. Todas as demais matérias (teóricas e práticas) não se ocupam, minimamente, de temas a ela relacionados, ou seja, continua sendo apresentado como um problema do especialista.

Por outro lado, a análise das disciplinas específicas oferecidas pelas diferentes universidades permitiu constatar que, com exceção da Universidade Pedagógica de Maputo, o restante não oferece disciplinas específicas nos cursos de formação de professores.

Essa ausência de disciplinas específicas nas suas propostas curriculares incide em diferentes cursos, conforme a universidade: em uma delas é o curso de gestores que não inclui disciplina; em outra, o curso de formação de psicólogos para o trabalho, paradoxalmente, é o único (entre quatro cursos oferecidos) que inclui uma disciplina específica.

Além disso, a diversidade de denominações das disciplinas oferecidas (NEE, Educação para NEE, Educação Inclusiva, Educação e Reabilitação) não expressa uma distinção de propostas, já que disciplinas com denominações diferentes possuem basicamente o mesmo conteúdo, assim como disciplinas com a mesma denominação possuem conteúdos distintos. A exceção aqui fica por conta da Universidade Pedagógica, que apresenta a mesma disciplina para os cursos oferecidos, o que, dada a importância política que essa universidade possui no campo da formação docente, pode estar designando uma tendência à uniformização.

Por outro lado, verifica-se uma contradição entre disciplinas mais específicas e outras de cunho mais geral. Por exemplo, se os objetivos da disciplina *Educação Especial e Reabilitação* se referem muito mais a processos especiais de ensino do que de inclusão escolar, os da disciplina *Educação Inclusiva* se voltam exclusivamente para as políticas, estrutura e funcionamento das instituições educacionais inclusivas. Ou seja, ao lado de uma postura bastante tradicional da primeira, surge uma disciplina que parece indicar que os novos princípios começam a ser incorporados.

Em outros termos, enquanto as primeiras, mesmo que de forma inconsciente, continuam a expressar que os alunos precisam se adaptar para serem absorvidos pela escola, as segundas parecem começar a indicar que a escola também tem que se modificar para receber os mais diferentes alunos.

As referências bibliográficas indicadas nas distintas disciplinas também espelham o mesmo movimento: uma grande concentração de obras que se caracterizam por uma visão tradicional da problemática, envolvendo processos de escolarização e deficiência, e a incorporação de títulos que expressam uma perspectiva crítica, envolvendo a construção social da deficiência e o papel da escola nessa construção.

Considerações finais

O processo de formulação e de execução de proposições educacionais, visando à consecução de política de educação para todos na perspectiva da

educação inclusiva, vai sofrendo transformações que, em última instância, redundam em redução persistente de sua abrangência, quer seja pelos cursos em que esse tema é incluído, quer pela estrutura e organização das poucas disciplinas oferecidas.

Apesar disso, foram encontradas evidências (poucas, é verdade) de iniciativas que procuram incorporar perspectivas mais contemporâneas, envolvendo a educação de alunos com deficiência, e que merecem ser analisadas mais a fundo para que possam ser disseminadas para todas as instituições.

Entretanto, esses achados parecem não corresponder aos dados oficiais, pois, com base neles, Matos (2009, p. 253) afirma que, em 2005, havia

[...] mais de três mil professores e técnicos *especializados*, num esforço que precisa ser continuado. Além de mais professores, precisa-se adequar as escolas e o material didático às necessidades de grupos especiais como estudantes com deficiências motoras, visuais ou outras dificuldades de aprendizagem.

A diferença entre os dados desta pesquisa e os números apresentados anteriormente reside no fato de que o governo moçambicano (entenda-se o Ministério de Educação e Cultura) considera como *professores e técnicos especializados* profissionais que receberam formação em serviço, por meio de cursos e seminários de curta duração, em geral, sobre aspectos específicos como a língua de sinais ou o Braille.

Se a formação inicial aqui analisada, integrante de cursos de formação de professores (inclusive de nível universitário), mostra-se bastante insuficiente, o que dizer de resultados de curta formação sobre aspectos específicos, que não envolvem toda a diversidade que compõe a população com deficiência ou necessidades educacionais especiais?

Assim, o cenário educacional que caracteriza a formação docente permite afirmar que as políticas de formação docente implementadas em Moçambique, a partir de 1998, quando da adoção das diretrizes da educação inclusiva emanadas da Declaração de Salamanca e das recomendações dos organismos internacionais, não conseguem responder às demandas do alunado com deficiência, por não formarem professores em número e diversidade suficientes para atender às necessidades específicas desse alunado, tanto nos IFPs quanto nas universidades.

Por um lado, se é verdade que tanto nos IFPs quanto nas universidades a formação oferecida parece não corresponder às exigências de uma

política qualificada de inclusão escolar, por outro lado, há indícios de que, nestas últimas, parece estar ocorrendo um movimento ainda incipiente em direção à educação inclusiva.

Assim, se essas poucas iniciativas do ensino superior merecem ser ressaltadas e valorizadas e, principalmente, divulgadas para que se ampliem, a situação nos IFPs também precisa ser destacada. A precária formação desses professores, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, é, assim, altamente preocupante, já que esses institutos são responsáveis pela absorção e formação da maioria dos docentes que trabalha na rede das escolas do ensino primário, da 1^a à 7^a classe.

Dessa forma, os dados permitem constatar que a introdução das políticas de educação inclusiva, em Moçambique, expressa a redução de uma proposta global que se alardeava como inovadora, para um conteúdo paupérrimo e pouco trabalhado, o que redundava em formação precária dos professores. E esta complexidade do cenário prevalecente nas diferentes instituições formadoras de professores, no sistema educacional moçambicano, exige mais rigor na introdução e gestão das políticas de formação de professores, o que demandará instrumentos normativos e a implementação de ações que levem a uma efetiva educação inclusiva.

Esse desafio passa necessariamente pela mudança da postura e projeção de modelos consistentes de formação docente, que contemplem disciplinas específicas sobre a deficiência e/ou necessidades educacionais especiais como um todo, assim como a incorporação de temas e problemas pelas disciplinas gerais.

Por fim, esta não é uma questão meramente técnica, mas essencialmente política, assim como a análise aqui encetada não serve somente às questões internas desse país, que nesta investigação foi tomado como uma expressão possível de uma situação educacional que se estende pelos países periféricos desse mundo moderno globalizado

Notas

1. Aqui, atrevemo-nos a dizer que o seu impacto vai além dos limites dos países latino-americanos, ao se sentir os seus efeitos nos países africanos, entre os quais, Moçambique.
2. Existe ainda uma 3^a vertente – a formação docente realizada pelos técnicos do Departamento de Educação Especial, por meio de seminários de curta duração nas regiões de Moçambique – que, por se tratar da formação em serviço, não foi abrangida nesta pesquisa.

3. A estruturação da educação básica em Moçambique é a seguinte: Ensino Primário 1 - EP1 (1ª à 5ª classe) e Ensino Primário 2 - EP2 (6ª à 7ª classe); Ensino Secundário (8ª à 12ª classe).
4. Nesse grupo de excluídos, podemos citar, para além dos alunos com deficiências: as crianças de rua, as populações das periferias urbanas e rurais, os nômades e os trabalhadores imigrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os deslocados de guerras e os povos submetidos a um regime de ocupação.

Referências

BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: Cide, 1988.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

CAETANO, A.M. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CHAMBAL, L.A. *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

CORAGGIO, J.L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

DOMINGOS, A.M. et al. *A teoria de Bernstein: em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATOS, N. A contribuição do sistema nacional de educação para o desenvolvimento: reflexão sobre algumas questões críticas. In: MATOLA, A.; ZONJO, J.; COVELE, P. *Comunicações dos seminários da presidência da república*. Maputo: Pacto Imagem, 2009.

MENEZES, M.A. *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MICHELS, M.H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. São Paulo: PUC, 2004.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Projeto “Escolas Inclusivas”*. Maputo: MEC, 1998.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Políticas e perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano*. Maputo: MEC-DEE, 2006.

PONZO, M.G.N. *As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

UNESCO. *Conjunto de materiais da Unesco para formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

Recebido em fevereiro de 2014.

Aprovado em maio de 2014.