



ISSN 2763-6739



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Formação de professores: rumo à inclusão nas escolas moçambicanas

<http://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2024.24116>



Diamantino Hilário Norte*

<https://orcid.org/0009-0004-0740-9789>



Everson Manjinski**

<https://orcid.org/0000-0002-8427-5129>



<http://lattes.cnpq.br/1080213560778828>



* Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma de Moçambique e Professor Formador na Escola de Professores do Futuro Nsaúca-Sanga.

✉ dianorte@gmail.com

** Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG) e Professor da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG).

✉ emanjinski@uepg.br

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

RESUMO: Este artigo de revisão discute a formação de professores como um direito essencial para a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas primárias de Moçambique. O plano Curricular de Formação, aprovado pela lei 18/2018, introduziu disciplinas de Necessidades Educativas Especiais (NEE), Braille e Línguas de sinais nos Institutos de Formação de Professores, com o princípio pedagógico de "inclusão equidade e igualdade de oportunidade em todos os subsistemas de aprendizagem". No entanto, o elevado número de alunos com necessidades especiais, aliado à falta de material, equipamento adequados e à insuficiente de formação prática dos professores, caracteriza o problema central deste estudo. Utilizando um paradigma interpretativista e reflexivo, com metodologia qualitativa, foram realizadas leituras bibliográficas de autores que abordam Direitos Humanos e NEE, além de planos estratégicos, curriculares e programas de cursos de formação de professores, e leis da República de Moçambique. Os resultados destacam a necessidade urgente de melhor preparação dos formadores e professores para identificar e apoiar alunos com necessidades especiais. Este estudo pode auxiliar formadores e jovens professores a desenvolverem competências necessárias para um ensino inclusivo eficaz nas Escolas Primárias. Definiu-se os seguintes objectivos específicos: i) Identificar como as escolas estão preparadas para o ensino inclusivo, ii) descrever como pode ser transferido competências de ensino inclusivo, iii) Esclarecer na prática a produção e funcionamento do material, equipamentos e instrumentos usados ao preparar professor para ensinar turmas com crianças que precisam de cuidados especiais.

Palavras-chave: Formação de professores; direitos humanos; inclusão; necessidades educativas especiais.

TEACHER TRAINING: TOWARDS INCLUSION IN MOZAMBICAN SCHOOLS

This review article discusses teacher training as an essential right for the inclusion of children with special needs in primary schools in Mozambique. The Teacher Training Curriculum Plan, approved by Law 18/2018, introduced subjects such as Special Educational Needs (SEN), Braille, and Sign Languages in Teacher Training Institutes, with the pedagogical principle of "inclusion, equity, and equal opportunity in all learning subsystems." However, the high number of students with special needs, coupled with the lack of adequate materials and equipment and insufficient practical training for teachers, characterizes the central problem of this study. Using an interpretative and reflective paradigm with qualitative methodology, bibliographic readings were conducted from authors who address Human Rights and SEN, as well as strategic plans, curricula, teacher training programs, and laws of the Republic of Mozambique. The

results highlight the urgent need for better preparation of trainers and teachers to identify and support students with special needs. This study can assist trainers and young teachers in developing the necessary skills for effective inclusive education in primary schools. The following specific objectives were defined: i) To identify how schools are prepared for inclusive education, ii) To describe how inclusive teaching skills can be transferred, iii) To clarify in practice the production and operation of materials, equipment, and instruments used in preparing teachers to teach classes with children who need special care.

Keywords: Teacher training; human rights; Inclusion; special educational needs.

1. INTRODUÇÃO

O Plano estratégico de Educação (2015-2019) descreve que houve aumento das crianças com necessidades Educativas Especiais (NEE) de 74.000 em 2009 em Moçambique, para 100.000 em 2014, esta subida nos preocupa tanto, por que os professores formados para área de NEE têm dificuldades de lecionar turmas mistas.

A visão do MINEDH, “a educação constitui Directos humanos”, catalizador de direitos afins e da possibilidade de conquista da cidadania visando à emancipação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana por meio de socialização, Piletti (2008), nesta concepção é urgente à introdução das disciplinas de NEE em todos subsetores de educação, com mais prioridades nas escolas primárias e investir as com material e equipamentos.

Acredita-se que a historia de Moçambique assim como outros países africanos a educação nos Institutos de formação e escolas primárias, nunca foi de privilegio para todos os alunos, haja a vista para atitudes e comportamentos, Lopes (2020) citando, Libaneo (2009), estes autores fizeram estudo que reforça o ensino inclusivo em Moçambique, deixam uma brecha, deviam olhar a situação dos institutos de formação e escolas primárias, analisando a qualidade, condições materiais, equipamentos e instrumentos que facilitam o ensino inclusivo tendo em conta a realidade moçambicana. Muito mais interpretaram as politicas, leis e introdução das Disciplinas nos institutos superiores e escolas secundárias, até então as leis, politicas estão bem escritas, na prática à inclusão é defeituosa, Garcias (1999).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

Preocupa o facto em que os currículos falam da integração das crianças no ensino primário, mas nos programas não constam, outro sim, os institutos formam professores para atender as crianças com NEE, o que estes professores vão ensinar e como vão ensinar com problemas que as escolas apresentam tendo em conta o material, equipamento e instrumentos de ensino Braille e línguas de sinais?

O que motivou a escolha deste tema foi o elevado número de crianças com Necessidades Educativas Especiais e as condições (material, equipamentos e instrumentos), que as escolas deviam ter ou produzidos. Isto que viola os direitos plasmados na Declaração das Nações Unidas sobre os direitos da criança.

Este estudo foi conduzido com base a um paradigma interpretativista e reflexivo prático, utilizando uma metodologia qualitativa. A escolha deste paradigma se justifica pelas necessidades de compreender e interpretar as complexas realidades sociais e educacionais relacionadas à formação de professores para inclusão de alunos com NEE nas Escolas Primárias em Moçambique.

A colecta de dados envolveu leituras bibliográficas das obras de autores renomeados na área de Direitos Humanos como Piletti (2008), Libaneo (2009) e Pires (2020), além dos planos estratégicos e currículos, programas de Cursos de Formação de Professores e leis da República de Moçambique. Os documentos foram seleccionados com base em sua relevância e contribuição para o tema em estudo.

Foram analisados documentos oficiais, incluindo o Plano Estratégicos de Educação (2015-2019) e a lei 18/2018, que introduziu disciplinas de NEE, Braille e Línguas de Sinais nos programas de Formação de Professores. Análise dos dados foi realizado de forma reflexiva, buscando identificar os principais desafios e lacunas no Instituto de Formação de Professores para o Ensino Primário e propor recomendações práticas para melhorar os materiais, instrumentos e equipamentos para o ensino inclusivo.

Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão profundada do contexto educacional moçambicana e das políticas públicas voltadas para formação

de professores inclusivos, contribuindo para a elaboração de propostas fundamentais em evidências para melhoria do sistema educacional.

2. DIRECTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS NAS ESCOLAS

Apesar de inúmeras tentativas de análise de definição de Directos profissionais ou humanos, a linguagem dos Directos permanece bastante ambígua, pouco rigoroso frequentemente usado de modo retórico. Nada impede que se use o mesmo termo para indicar direitos apenas proclamados numa declaração, até mesmo solenes, e direitos efetivamente protegidos Bibbio (2004, p. 11). Na ordem jurídica inspira nos princípios do constitucionalismo, onde haja juízes, imparciais e variáveis, forma de poder executivo das decisões dos juízes.

Neste preâmbulo procura-se interpretar Directos dos jovens para frequentar a formação profissional para lecionar turmas mistas, ou seja, onde encontramos crianças “normais” e com necessidade educativas especiais, que devem ser incluídos da mesma forma no PEA.

O relatório do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) sobre avaliação externa do Currículo de Formação de Professores e analisando os dados da SACMEQ III e IV, um dos objectivos forte foi de enquadrar nos programas de ensino as disciplinas de NEE.

A decisão foi acomodada, assim como Garcias (1999);

A formação de competência profissional no domínio de ciência, técnica e arte dependerão em grande medida do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhe conduziram a melhores respostas em necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados fase à situação.

A que o MINEDH responsabiliza os jovens formados o directo e a missão de ensinar as crianças tal como elas são e sem separá-los, incluindo-os em todas as actividades dentro e fora da sala de aula.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

Na pátria amada Moçambique, não há, registos de existência de um conjunto de profissionais colocados nas escolas e/ou em outras instituições que base estruturada e regular oferecem serviços de apoio. Pode-se acreditar com afirmação do autor, naquela época Moçambique não estava preparado para iniciar o ensino inclusivo nas escolas e nos institutos de formação de professores, conforme a afirmação de Sanchez (2003).

Analisando a ideia do Sanchez, o apelo internacional e para acomodar os estudos realizados por SACMEQ III, IV e responder às exigências do desenvolvimento das Políticas Educacionais em Moçambique. Em 2018 foi introduzido o modelo de 12^a classe com duração de 3 anos e disciplinas das NEE no Programa de Formação em 2000 foram introduzidos em todos os institutos do país.

Em dezembro 2023 foi reajustado o programa, com objetivos de melhorar os conteúdos e remover algumas disciplinas para aumentar mais carga nas disciplinas de NEE, Braille e Línguas de Sinais, em 2024 iniciou a sua implementação, no mesmo ano o MINEDH, INDE, UP e UEM, efetuaram consultorias aos Institutos de Formação de Professores, para colher sugestões, proposta e acomodar no Programa de Formação de Professores no atual modelo, tendo como foco as unidades e conteúdos de todas as disciplinas incluindo NEE, Braille e Línguas de Sinais, PCFPEPED (2018).

A questão que nos preocupa agora é o MINEDH tem condições de investir e equipar todos os Institutos de Formação de professores e escolas Primárias tendo em conta as demandas da educação inclusiva? Se Moçambique cumprir com as demandas da UNESCO (1994),

Os administradores locais e os das escolas exercem um papel extremamente importante para que, efetivamente, as escolas atendam mais a criança com NEE, desde que lhes seja dada a autoridade necessária e capacitações. Estas entidades devem ser convidadas a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis a manipular recursos pedagógicos, a alunos com dificuldades, e estabelecer relação com pais e a comunidade.

Os jovens, estes que vão ser administradores locais ou diretores já estão a ser preparados nos atuais Institutos de Formação de Professores para o Ensino e

Educação de Adulto, mesmos com muitas dificuldades.

À partida, a gravidade de implementação nos Institutos de formação de professores, esta associada à questão da natureza normativas e de limitação naturais decorrente duma abordagem absolutamente nova no contexto das escolas moçambicanas, para qual não existe experiências nem estudos prévio Nhapuala (2014), aliás Matemulane (2015), atíça tal pormenor ao reiterar que a educação inclusive necessita de condições favoráveis como recursos multidisciplinar e os fazedores (gestores, professores e formadores) com competências profundas sobre os aspetos da inclusão e NEE.

A questão é, estes professores e formadores foram formados e capacitados usando instrumentos adequados e quando chegam à escola não encontram estes instrumentos ou equipamentos, Nhapuala (2014) chamou de "escassez" de recursos, ou seja, formadores com competências e sem equipamento e instrumentos para transferir experiências/competências aos alunos e porem em prática PEA inclusivo, onde Matemulane (2015) acrescenta que o orçamento é o garante da implementação de qualquer obra política e, a educação inclusiva não seria uma exceção.

O texto de Andreola (2010, p. 107-132) apresenta uma discussão empírica do desacato público de que foram calouras numa defesa de dissertação dum estudante (p. 128-146), do Curso de Pedagogia da UFRGS, e nas considerações finais o autor insistia que:

A necessidade de formação permanente de professores, como condições para a inclusão efetiva dos jovens, para a realização de uma verdadeira educação libertadora e emancipatória, ele acrescentou que se torna inevitável o debate em torno do directo dos professores, como garantia de educação inclusivo e emancipatória das crianças, adolescentes e dos jovens, condenados às drogas, à delinquência e ao cárcere pelo preconceito, e por uma sociedade elitista, injusto e excluído, por uma opinião pública marcada por governantes relapsos ou corruptos.

Este paradigma que Andreola trás de reflexão, abre nos espaços de trazer algumas experiências vividas no Moçambique actual.

Temos muitos programas para a inclusão dos jovens em diferentes sectores, programas ligados a NEE, políticas bem desenhadas que orientam a construção e

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

reabilitação de escolas/Institutos adaptando com as crianças e futuros professores com Necessidade específica até mesmos para os formadores que trabalham naquela escola ou Instituto.

O que acontecem actualmente é que as escolas e Institutos de Formação, só podem ser adaptados a necessidades específicas, que o aluno apresentar, com mais frequência à construção de passadeiras para cadeirantes, como as NEE terminasse nos deficientes físicos.

As escolas e institutos construídos muitos não seguem as políticas das Estratégias da Educação traçadas até em 2019, outo sim, muito pouco pensa se em equipar as escolas e as Instituições com instrumento, equipamentos e material para o ensino de Braille e Línguas de sinais e formação das crianças e jovens para a vida profissional.

Em material de exemplo na comunidade de Nsaúca onde a Escola de Formação de Professores de Futuro esta Instalada, tem uma escola secundária e esta graduou um jovem que não fala e não ouve, este rapaz sabe ler e escrever, mas não tende condições de continuar a sua vida profissional, ou seja, formar se como professor, por que os editais limita este conjunto de jovens à concorrerem com pé de igualdade com outros.

Andreola (2010, p. 108-111), no seu texto Educação e Directos humanos na perspectiva ética da Educação popular, toma atenção que: um dos motivos para a antipatia generalizada pelos Directos Humanos está na aparente apatia do magistério, que não se sente com poder suficiente para exercer a sua autoridade, pedagogicamente, formar seus alunos para a cidadania no Estado democrático de directo.

2.1. Urgência de sair da exclusão para inclusão

Quando se advogou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da criança

UNICEF (1998), colocou-se a educação inclusiva a crianças num quadro de igualdade de oportunidades. Kelman, (2010), Nhapuala (2014), Moçambique também teve essa orientação. Neste período a educação inclusiva começou a ser apontado vigorosamente como um construto a ser explorado. Chambal, (2011), diz que a Educação inclusiva em Moçambique foi introduzida pelo Ministério de Educação MINED, (1998), na época se implementou um projecto piloto (projeto Escola Inclusiva), com objectivo de: (i) a mobilização dos representantes do governo em relação à Educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais e (ii) elaboração de um projecto-piloto a partir do qual seriam constituídas bases para o plano de acção para implementação das escolas inclusivas cf., MINED, (1998).

Passados aproximadamente 24 meses concluiu-se que os resultados obtidos na então, fase piloto, estavam alinhados aos objectivos e estratégias previamente estabelecidas para a implementação, gestão e expansão do projecto escola inclusiva, no território nacional MINED, (2000; 2012).

O slogan do Plano Estratégico do sector da Educação (1997-2001), revoga que combater a exclusão e renovar a escola, [...], assumiu valores como a inclusão e participação de todas as crianças e jovens no sistema regular do ensino. Incluído pessoa com deficiência Nhapula, (2014).

O autor deixa claro que para uma educação inclusiva é necessário a participação de todos, e é necessário investir nas escolas adoptando as realidades dos alunos e estudantes com necessidades Educativas, equipar as instalações com material, instrumentos e equipamento para que os envolvidos se sintam incluídos no Processo de Ensino e aprendizagem.

Para renovar a escola, Moçambique precisa investir muito, tendo em conta as

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

infraestruturas existentes e as que vão ser construídas, afirmamos assim por que as escolas não têm condições para abrigar estudantes com necessidades. Desde a sua implementação o que esta escrita na teoria esta muito perfeito e na prática os formadores das disciplinas de Necessidades Educativas Especiais, Braille e Línguas de Sinais, defrontam grandes desafios para formar os futuros professores que tenham domínio da inclusão.

Não esta se afirma que volvidos décadas até hoje nada se fiz Nhapuala, (2014), até os dias actuais Moçambique já formou quadros em todos os níveis; criou uns centros de recursos de educação inclusiva; mobilizou e fez campanhas de sensibilização enquadro as disciplinas da Educação inclusiva nos programas do curso de formação de professores e os programas de ensino constam os conteúdos de NEE.

Em nossa opinião e o que vivemos na prática, Moçambique tem muito mais a fazer para responder a Educação nas Escolas Primárias e nos Institutos de formação dos professores; (i) Investir com equipamento, material e instrumento das disciplinas de Braille e línguas de sinais; (ii) reabilitar e construir infraestrutura tendo em conta crianças e jovens com necessidades educativas e deficientes; (iii) capacitar e treinar os formadores para darem replicas constantes os professores em exercícios nas Escolas.

As politicas educativas em Moçambique precisa mudar o cenário nas escolas primárias, os formadores dos Institutos de formação de Professores, das Disciplinas de Necessidades Educativas Especiais, os formadores e professores devem redobrar esforços quanto ao uso domínio e uso de equipamentos, instrumentos, material braile.

É sabido que a educação agora vive sem recursos a uma legislação própria que dê suporte e orientação concretas sobre a sua implementação nas Escolas e institutos, Nhapuala, (2014).

2.2. Avanço ou recuo & instrumentos para uma pedagogia inclusiva

Antes porem de começar com abordagem, vamos descrever como o texto de Bezerra entende a inclusão pedagógica, dai vamos relacionar com excesso e iscasse dos instrumentos de trabalho nas escolas. .

Um rápido levantamento bibliográfico, Bezerra (2016, p. 273), revela que as expressões pedagogia inclusive e/ ou pedagogia da inclusão, aparecem citados em fontes diversos, com isso o termo ganha como o caso da revista Nova escolar, que em material de 2002, explicava recomendações sobre [...] o que você [isto é, o professor-leitor] pode fazer para praticar uma pedagogia inclusive, Alencar, (2002).

Na atualidade, as tais pedagogias referem-se mais a propostas ou linhas de acção do que a uma teoria da educação propriamente dita. Com caractere propagandístico, elas fundamentam as propostas educacionais no âmbito nacional e internacional [...] e, no limite, submetem o desenvolvimento humano, o termo pedagogia do aprender a aprender pode ser como um termo guarda-chaves, por reunir os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas a Escola Nova, o Construtivismo a Pedagogia das competências e os estudos na linha do professor reflexivos Eidt, (2010).

O directo da formação e da escolar será consagrado quando a escolar ou instituto adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversões de prioridades, mediante atendimento de jovens e crianças nos institutos de formação e escolas primárias moçambicanas. Algumas políticas inibem aos jovens a formação Profissional, exemplo: a reserve de vagas, Boto (2005, p. 7).

2.3. Dominar os instrumentos & incluir as crianças no PEA inclusivo

Para formar professor inclusivo, em nossa opinião, não bastam ter um currículo bem elaborado, sem ter instrumentos, material, equipamento e infraestruturas adaptados as necessidades e deficiências. para o ensino das crianças com necessidades, também não basta ter o equipamento sem saber usar, então os equipamentos ou material braile, (pauta, funções, cobaltos, casa braile, ábacos, maquinas braile, material estatístico e matemático, devem estar presentes nos centros de formação e nas escolas.

O livro da Fundação dorina Nowill para cego (saber & incluir), explica

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

claramente como usar o material e equipamento braille, aborda o processo de alfabetização, que chamou de pre-braille, daí segue a esclarecer na fase inicial do Braille, propõe depois desta fase de escrita braille.

Este livro (saber & incluir), descrever as metodologias de como podemos manusear o equipamento e material braille e defende os instrumentos consagrados na lei para o ensino de Braille, encoraja aos professores a seguir algumas dicas de como usar os materiais e instrumentos de Da disciplina em Estudo, isso pode facilitar a transição do conteúdo na teoria e prática, afirma o autor, recomendando o uso de: Prancheta, punções, máquinas e linhas Braille.

Segundo dados pesquisados na internet o criador do sistema braille foi o cientista Braille, e ele esclarece como funciona cada máquina que escreve: Para o cientista a escrita na máquina braille é feita de direita para esquerda a leitura da esquerda para direita. Os leitores podem optar tanto por usar uma mão ou as duas de acordo com a forma que se adotar melhor.

Na prática, Sistema braille funciona da seguinte maneira: a pessoa passa a ponta dos dedos no papel para sentir e decifrar o código em relevo. As primeiras 10 letras do alfabeto (de A a J) são representadas pelos pontos 1, 2, 3, 4 e 5.

Para escrever, o cientista da máquina braille vai direto em dizer que prende-se o papel na regleta com o apoio das linhas braille e escreve-se, ou seja, pressionamos com punção da direita para esquerda, desta forma, formam os pontos desejados, , do lado do verso da folha e para impressão usa-se impressora Indix Everest, para ele e o que observamos na prática, este equipamento é capaz de converter textos comuns para o Braille.

O livro Saber & Incluir descreve 5 pontos para trabalhar com a ferramenta prancheta: (i) Selecionar a ferramenta prancheta; (ii) desenhar a prancheta na tela, (iii) redimensionar a prancheta caso necessário, (iv) selecionar, renomear a prancheta e (v) começar a adicionar elementos de design à prancheta.

Stumpf no resumo do texto, instrumentos linguísticos, tecnológicos de dramatização das línguas de sinais sistema SignWriting descreve que:

o instrumento simbólico, pode ser suporte cognitivo que esta faltando aos surdos para tornar sua educação um processo racional e efetivo. As investigações psicogenéticas da aprendizagem da escrita e da leitura que tiveram iniciam na década 70 fizeram com que as propostas didactica, a partir de então, estivessem centradas em fazer da criança e da classe escolar sujeito activo, participante e protagonista do processo de aprendizagem.

As metodologias que ele propõe são: (i) metodologias visuais, o professor deve usar recursos visuais que possibilitam a criança ou jovem ver e ler o que esta escrito, (ii) Metodologias de prática, aqui o autor enciste a prática constante daquilo que ele consegue ver; (iii) metodologias imersivas, incentiva-se a criação de condições para uma participação mas activa dos docentes, possibilitando através da realidade virtual, o softwares aqui funciona como simuladores específicos.

Para ensinar línguas de sinais, basta soletrar com alfabeto manual e perguntar qual o sinal. Se existe outra pessoa a qual você perguntou conhecer essa palavra, ela irá te ensinar o sinal correspondente, com isso você irá com tempo aplicar seu vocabulário de sinais e muitos autores defende que o alfabeto manual é útil para a compreensão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis e o plano estratégico de Educação estão a serem negligenciadas, ou seja, a inclusão dos jovens e crianças nos Institutos e Escolas estão a ser boicotado pelo próprio Sistema de Educação vigente. Lopes (2020, p. 25). Lopes citando Dinis, (2018) foram chamados atenção sobre a ausência de legislação no sector educativo moçambicana em alguns aspectos como: (a) falta de mecanismos de acesso, permanente e introdução das disciplinas de NEE no ensino Primário, (b) implementação das NEE em todas as Escolas Secundárias, (c) formação especifica de professores para o ensino das necessidades educativas especial no ensino primário, (d) fraca orientação dos professores formados nos institutos de formação para educação inclusiva, (e) infraestruturas sem qualidades para incluir as crianças e jovens com deficiências e necessidades, (f) falta de instrumentos, equipamento e

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

material para o ensino de Braille e línguas de sinais, (g) criação de centros de ensinos de NEE nas províncias, (h) Criação de políticas funcional nas escolas e institutos, (i) reajustamento do currículo do ensino primário.

Em Moçambique, a implementação da educação inclusiva tem tido um rumo notável, pois que volvidos décadas já conseguiu se enquadrar quase todos os Institutos de Formação de professores um formador especializado em ensino de NEE, introduziu se as disciplinas de Braille e Línguas de sinais e a própria disciplina de NEE no Curso de formação de Professores.

Já se fala de necessidades Educativas especial com mais frequência nas escolas secundárias, os formadores especialista tem instrumentos de braille, mas não é suficiente para atender uma turma com único equipamento, foi garantido a ética que ilumina uma escola para todos, as propostas e políticas educacionais, as novas propostas reconhecem e enaltecem as diferenças para desenvolvimento e aperfeiçoamento da Educação inclusiva. Estas reflexões são analisadas pelos autores Correia, (2002), Pereira, (2003).

As variáveis de sucesso da inclusão dos jovens e crianças na escola e formação profissional, tem muito a ver com as políticas Educacionais, os recursos financiamento, sistemas de apoio e serviços especializados, sensibilização comunitária e envolvimento familiar, colaboração inter-sectorial, liderança e tomada de decisões, flexibilidades e ajustamentos curriculares, são alguns tópicos que precisam um estudo de base e a nível nacional: Só pode se fazer sentir inclusão quando os professores formados, chegam na escola encontram os currículos, programas, material e instrumentos alinhados para as NEE.

Não faz sentido ser formados e chegar ao terreno não aplicar. Bueno (2008, p. 61,) o nosso papel, a meu juiz, é o de-levando em consideração que as crianças e jovens com deficiências ou com distúrbios têm, sim características pessoais que não podem deixar de ser considerados, se o intuito for o de uma afectiva melhorias da qualidade do ensino, inclui-los, de forma distinta, aos demais grupos sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios.

Por fim queremos deixar registrado que apesar das dificuldades que Moçambique apresenta quanto a inclusão, é de afirmar que atendendo a cumplicidade do assunto, já marcamos os passos introdutórios e rumo a inclusão efetiva nos institutos e escolas secundária e deve se reforçar as políticas econômicas para criação de mais centros e apedrejamento das infraestruturas, introduzir as disciplinas de NEE nas escolas primárias, garantir os instrumentos e material que possibilitam e facilitam o PEA inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOTO (2005). **A educação Escolar como direito humano de três gerações**: Identidade e Universidade.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. Integração, ano 11, nr.17.
- CHAMBAL, L. A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. X Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pp. 16510-16526.
- DINIS, T. F. (2018). O papel do gestor escolar na implementação da educação inclusiva nas escolas primárias do 1º e 2º Grau Sede e de Mirige – Cidade de Montepuez. *In*: Kulambela – **Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação**. Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez, pp. 92-110.
- MINED (1998). **Consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas”** em Moçambique. Maputo.
- MINED (2000). **Projecto Escolas inclusivas**: Relatório Preliminar da Fase Piloto. Maputo.
- MINED (2012). **Plano estratégico do sector da Educação-2012-2016**. Maputo.
- MINED (2018). **Plano estratégico de educação - 2016-2019**. Maputo.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
RUMO À INCLUSÃO NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS**

Diamantino Hilário Norte e Everson Manjinski

NHAPUALA, G. A. (2014). **Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique.** Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

República de Moçambique. (2004). **Constituição da República de Moçambique.** Maputo.

República de Moçambique. (2018). **Constituição da República de Moçambique.** Maputo.

UNESCO, (1994) **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Informe final.** Salamanca, Espanha.

UNICEF, (1998). **Convenção sobre os direitos da criança.** Portugal.

DORÉ, R. Wagner, S. & Brunet, J. P., (1997), **A integração escolar: os principais conceitos, os desafios de sucesso no secundário.** *In:* Mantoan, Maria T. et al. **A integração de pessoas com deficiências.** São Paulo: Memnon Edições Científicas. (Kelman, 2010, Nhapuala (2014),

GARCIA, C. M. (1999). **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto,

MATEMULANE, J., (2015). **As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social.** *In:* Ussene, C. & Simbine, L. S., **Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs),** Educar-UP, Maputo, Setembro, pp. 16-43. www.mined.gov.mz

BUENO (2008). **Deficiências e escolarização novas perspectivas de análise, programa de apoio educação PROESP- Brasil.**

CORREIA, L. M. (Org.) (2003) **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem outra não está no seu perfeito juízo.** Porto: Porto Editora, Lda.

LOPES (2020). **Educação inclusiva em Moçambique: Um olhar crítico sobre as variáveis de Sucesso,** Portugal.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégicos do sector da Educação.** 1997-2001.

MINEDH, (2018). **Plano Curricular de Formação de Professores.** Maputo. www.mined.gov.mz/manuais

MINEDH, (2018). **Programa de Ensino Primário em Moçambique.** Maputo. www.minedh.gov.mz

MINEDH, (2018). **Programa de Ensino Secundário em Moçambique.** Maputo. www.minedh.gov.educ.mz