



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE

TONE ERNESTO SILVA

RESUMO

Este estudo realiza uma análise comparativa sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e em Moçambique, com o objetivo de identificar semelhanças, diferenças e desafios nos dois contextos. A pesquisa justifica-se pela importância de preparar educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, um aspecto fundamental para a promoção da inclusão e equidade no ambiente escolar. Além disso, considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que defende uma educação de qualidade para todos, esta investigação propõe-se a explorar como políticas públicas e programas de formação inicial e continuada influenciam a competência docente para a educação inclusiva em cada país. A metodologia utilizada combina revisão bibliográfica e análise documental. Na revisão bibliográfica, foram selecionados estudos relevantes sobre a formação de professores e educação inclusiva no Brasil e em Moçambique, o que permitiu identificar teorias e práticas amplamente discutidas na literatura. Em seguida, a análise documental incluiu uma avaliação detalhada das políticas educacionais e programas de formação de ambos os países, focando na eficácia e adequação dessas iniciativas às realidades locais. Com base na comparação dos dados, foram identificados desafios comuns, como a escassez de formação específica para a inclusão, e diferenças importantes, como o suporte oferecido aos docentes em cada contexto. Os resultados indicam que, apesar de avanços em ambas as nações, as políticas e programas existentes ainda mostram lacunas significativas, limitando a efetividade da formação inclusiva. Conclui-se que há necessidade de uma visão crítica e adaptada às realidades sociais e econômicas de cada contexto, promovendo uma educação inclusiva que vá além das abordagens generalistas e considere as demandas culturais e regionais de Brasil e Moçambique.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Políticas Educacionais, Brasil, Moçambique.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nos sistemas educacionais contemporâneos, refletindo o compromisso global com o direito à educação para todos. No contexto da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a educação inclusiva não apenas visa garantir acesso igualitário à educação, mas também promover a equidade e a justiça social (ONU, 2015). Tanto o Brasil quanto Moçambique enfrentam desafios significativos na implementação de práticas inclusivas, que vão desde a formulação de políticas públicas até a capacitação de professores, elementos essenciais para a promoção de um ambiente escolar que acolha a diversidade.

A formação de professores é um aspecto crucial para o sucesso da educação inclusiva. Educadores bem preparados são capazes de identificar e atender às necessidades de todos os alunos, criando estratégias pedagógicas adaptadas que favorecem a aprendizagem. No entanto, muitos professores em ambos os países se deparam com lacunas em sua formação, que podem limitar sua capacidade de implementar práticas inclusivas de maneira eficaz. As políticas educacionais, por sua vez, muitas vezes carecem de diretrizes claras e suporte adequado para capacitar os docentes, refletindo desigualdades estruturais e contextuais que dificultam a

inclusão.

Este estudo propõe uma análise comparativa da formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e em Moçambique, examinando como as especificidades sociais, econômicas e culturais de cada país influenciam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. A pesquisa se justifica pela necessidade de identificar boas práticas, desafios comuns e soluções que possam ser compartilhadas entre os dois contextos.

A pesquisa dialoga com os ODS, com ênfase no ODS 4, que busca assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade; no ODS 5, que se refere à promoção da igualdade de gênero na educação; e no ODS 10, que aborda a redução das desigualdades (ONU, 2015). A integração desses objetivos na formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que não apenas reconheça, mas valorize a diversidade presente nas salas de aula.

A metodologia utilizada nesta pesquisa inclui a análise comparativa, revisão bibliográfica e análise documental, visando uma compreensão abrangente das particularidades da formação docente em cada país.

Este estudo visa analisar comparativamente as políticas e programas de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e em Moçambique. A pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma formação docente mais eficaz, que promova a inclusão e se adapte às realidades locais.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco em uma análise comparativa entre Brasil e Moçambique quanto à formação de professores para a educação inclusiva. Para tanto, são utilizados como materiais principais artigos acadêmicos e documentos institucionais que abordam a temática da educação inclusiva nos dois países. As bases de dados pesquisadas incluem Scielo, Google Scholar, além de documentos oficiais dos Ministérios da Educação de ambos os países e de organizações internacionais, como ONU.

A metodologia inclui três etapas principais: (1) Revisão Bibliográfica, onde são selecionadas e analisadas pesquisas anteriores sobre formação de professores e educação inclusiva em cada país, a fim de identificar as teorias, práticas e desafios que têm sido mais debatidos. (2) Análise Documental, que examina políticas educacionais e programas de formação inicial e continuada dos professores no Brasil e em Moçambique, permitindo avaliar a adequação dessas políticas às realidades locais e às necessidades inclusivas. (3) Comparação e Síntese dos Dados, etapa em que os dados coletados são organizados e comparados, destacando tanto os desafios comuns quanto as práticas bem-sucedidas em cada país.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Especial emergiu em um contexto onde o acesso à educação era um privilégio restrito a uma minoria com maior poder aquisitivo. Para abordar os temas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, é imprescindível compreender a evolução histórica, as atitudes sociais e os contextos que moldaram as sociedades em diferentes épocas. Discutir inclusão apresenta sempre um desafio, pois, para muitos, ainda é uma área ignorada. No entanto, para entender melhor o discurso contemporâneo sobre inclusão é vital revisitar o passado e examinar o percurso histórico das pessoas com deficiência, desde a Educação Especial até o surgimento do movimento de Educação Inclusiva.

De acordo com Blanco (2003), o desenvolvimento da inclusão de pessoas com deficiência na educação pode ser dividido em quatro fases distintas. A primeira, que vai até o século XIX, é chamada de “fase da exclusão”, a segunda é denominada a “fase da segregação”, a terceira e última é denominada a “fase da integração”, e fase da “inclusão total”. Na primeira fase, a sociedade via as pessoas com deficiência ou condições excepcionais como inadequadas

ao ambiente educacional. Nas sociedades antigas, o infanticídio era uma prática comum quando se detectavam anormalidades nas crianças. Embora a Igreja, na Idade Média, condenasse essa prática, mantinha a crença de que tais condições poderiam ter causas sobrenaturais, interpretadas como punições divinas. Como resultado, muitas crianças com deficiências eram ocultadas ou mesmo sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

No século XVII, pessoas com deficiências, especialmente aquelas com deficiência mental, eram completamente segregadas, internadas em orfanatos, manicômios e outras instituições estatais. Esses locais abrigavam uma variedade de indivíduos com patologias diferentes, incluindo tanto deficientes quanto doentes (Amaral, 2001, p. 32). Essa fase é caracterizada como a fase da exclusão, pois qualquer indivíduo que não estivesse dentro dos padrões de comportamento e desenvolvimento impostos pela sociedade era completamente afastado.

Para Amaral (2001), no final do século XVIII e início do século XIX, surgiu a segunda fase, marcada pela criação de instituições especializadas para o tratamento de pessoas com deficiências. Nesse período, nasceu a educação especial. A partir de então, uma pedagogia institucionalizada começou a se desenvolver, segregando indivíduos com base em diagnósticos relacionados ao quociente intelectual. Este primeiro momento é chamado de fase de segregação; as escolas especiais proliferaram, especializando-se em diversas etiologias, como cegueira, surdez, deficiências físicas e intelectuais. Essas instituições possuíam programas próprios, com profissionais especializados, que formavam um sistema de educação especial distinto do sistema educacional regular. Assim, dentro do sistema educacional, coexistiam dois subsistemas que não se interligavam: a educação especial e a educação regular.

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, emergiu a terceira fase, conhecida como fase da integração. Neste período, as pessoas com deficiência começaram a ter acesso às classes regulares, desde que se adaptassem e não causassem transtornos ao ambiente escolar. Embora a bandeira da integração tenha sido defendida desde o final dos anos 60, essa nova fase trouxe uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, onde escolas regulares aceitavam crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, ao menos, em ambientes menos restritivos. Entretanto, a adaptação deveria ocorrer sem alterações significativas no sistema escolar (Blanco, 2003, p. 28).

Com o advento da década de 1970, começaram as reivindicações por mudanças. Para Nascimento (2014), as pessoas com deficiência, que até então eram educadas em instituições especializadas, deveriam ser reintegradas à comunidade. Essa época testemunhou mudanças significativas na educação especial e, como resultado das mobilizações de pais de crianças com deficiência que exigiam espaço nas escolas regulares, foi garantido o direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência. Vale ressaltar que não apenas os pais, mas também profissionais começaram a reivindicar e pressionar a sociedade em geral, visando garantir direitos fundamentais e evitar discriminações.

Conforme Nascimento (2014), as conquistas decorrentes das manifestações resultaram no declínio da educação especial paralela à educação regular. O termo “deficiência” foi substituído por “necessidades educativas especiais”, ampliando as oportunidades para a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares. No entanto, mesmo com essa integração sendo considerada um avanço significativo na luta pela igualdade de direitos, os benefícios concretos para o desenvolvimento real das pessoas com deficiência foram escassos. A deficiência era vista como um problema a ser resolvido por quem a possuía, e a expectativa era de que estas se adaptassem ao meio social. A responsabilidade pela adaptação não recaía sobre as escolas, mas sobre as pessoas com deficiência, que tinham que se moldar ao sistema educacional, inclusive em termos financeiros.

É importante ressaltar que a integração física, que envolvia a criação de classes especiais em escolas, muitas vezes não garantiu uma inclusão verdadeira. Assim surgiu a ideia de

“inclusão total”, um conceito que defendia a inserção de todas as pessoas nas classes regulares, propondo a eliminação dos programas paralelos de educação especial. Na década de 1990, a ideia de Educação Inclusiva ganhou força, propondo-se a prática de uma educação que atendesse a todos, baseada em um movimento global chamado “inclusão social”. Segundo Nascimento (2014, p. 18), “o movimento pela Educação Inclusiva representa uma crítica às práticas marginalizantes do passado, incluindo aquelas da própria Educação Especial”.

De acordo com Lima (2006), o ensino inclusivo não deve ser confundido com a educação especial, embora a englobe. A educação especial surgiu de uma proposta de educação para todos, independentemente de sua origem social. A escola inclusiva, juntamente com uma sociedade inclusiva, refletiu-se em encontros internacionais, por meio de grupos que buscavam reivindicar seus direitos sociais. Essa trajetória histórica enfatiza a importância de um olhar crítico sobre as políticas e práticas educacionais, sublinhando que a verdadeira inclusão vai além da mera presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares, exigindo um comprometimento genuíno para adaptar métodos e ambientes de ensino às diversas necessidades educacionais.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, visa garantir o acesso ao ensino regular para alunos com diversas deficiências, incluindo intelectual, física, surdez, cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até a educação superior. A construção de uma sociedade inclusiva começou a se desenhar a partir de experiências de inserção social de pessoas com deficiência, que remontam à década de 1980. Em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, pequenas e grandes modificações têm sido implementadas em setores como educação, trabalho, lazer, infraestrutura e espaços urbanos, buscando assegurar a participação plena de pessoas com deficiência, oferecendo igualdade de oportunidades em relação à população em geral (Sassaki, 1998, p. 8).

A pesquisa inicial realizada no Brasil revelou que, apesar da abundância de estudos sobre a formação de professores em geral, são escassas as investigações focadas nas políticas de formação para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Destacam-se, entre essas pesquisas, trabalhos como o de Michels (2004), que examina a formação de professores na educação especial, enfatizando suas ambiguidades estruturais e a persistência do modelo médico-psicológico. Menezes (2008) analisa a formação de docentes que atendem alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, observando que muitos professores baseiam suas práticas pedagógicas em uma formação inicial insuficiente, complementando-a ao longo de suas carreiras com conhecimentos e estratégias que consideram necessários. Caetano (2009) discute a formação tanto de generalistas quanto de especialistas em educação especial, enfatizando a necessidade de interligação entre esses dois enfoques. Por último, a pesquisa de Ponzo (2009) concentra-se nas novas diretrizes das políticas de formação docente, explorando as aproximações e distanciamentos entre as normativas legais e as “vozes dos professores”.

Borón (1995) argumenta que a hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, têm exercido uma influência significativa na América Latina, resultando em um acentuado enfraquecimento do Estado, cada vez mais submisso aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional, especialmente diante da superpotência imperial e da grande burguesia transnacionalizada, além de suas instituições, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Além disso, Borón aponta que, atualmente, observa-se uma “naturalização” dos significados dessas reformas em diversos países do Terceiro Mundo. Termos como descentralização, capacitação de professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação a distância, priorização do ensino primário, assistencialismo e privatização dos demais níveis de ensino têm se tornado comuns.

O panorama das políticas sociais contemporâneas, que priorizam a inclusão com o lema "para todos", traz implicações importantes, especialmente ao considerar os serviços públicos como saúde, educação e saneamento. Embora essa expressão sugira universalidade, também denota uma diferenciação na qualidade dos serviços prestados. Em muitas sociedades, o acesso "para todos" é interpretado como acesso a serviços "básicos", que, apesar de essenciais, frequentemente não atingem os mesmos níveis de qualidade que serviços privados ou pagos. Nesse sentido, Coraggio (2003) aponta que essa segmentação social cria uma divisão entre aqueles que podem pagar por serviços melhores e aqueles que dependem do pacote oferecido pelo setor público.

A educação especial é reconhecida pela legislação brasileira como uma modalidade de ensino, com previsão específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que lhe dedica o Capítulo V. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e objetivos a serem atingidos dentro de um período de dez anos, enfatizando a necessidade de incluir todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e condições excepcionais, no sistema educacional. A legislação também conta com o parecer CNE/CEB n. 17/2001, que define diretrizes para a educação especial na educação básica, posteriormente formalizadas na Resolução n. 2 de 2001 (Brasil, 2001).

Entretanto, embora a legislação avance na regulamentação e implementação de diretrizes para a educação especial, o tema da formação de professores para atuar nesta área ainda permanece em aberto (Saviani, 2009). É amplamente reconhecido que a inclusão efetiva de estudantes com deficiência requer profissionais preparados para atender às especificidades dessa modalidade, mas não há uma regulamentação uniforme ou obrigatória que determine a formação específica para esses docentes. A carência de políticas e programas de formação continuada e específica para a educação especial cria uma lacuna no sistema educacional, o que dificulta a inclusão plena e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Ainda de acordo com Saviani (2009), o curso de Pedagogia poderia ser o espaço adequado para a inserção de conteúdos específicos sobre educação especial, visando formar professores com as habilidades necessárias para atender às diversas demandas dessa modalidade de ensino. Todavia, o currículo da Pedagogia muitas vezes trata a educação especial de forma generalista, deixando a formação específica para cursos complementares, que nem sempre são acessíveis a todos os profissionais. Essa situação gera um desafio para o sistema educacional, que, apesar dos avanços legais e das diretrizes estabelecidas, ainda não consegue garantir plenamente que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e a profissionais capacitados para atender às suas necessidades.

A implementação do Projeto Escolas Inclusivas em Moçambique, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) desde 1998, representa um marco importante no compromisso do país com a educação inclusiva. Ao adotar o "Conjunto de materiais da UNESCO para formação de professores: necessidades especiais na sala de aula", o país buscou alinhar-se com práticas internacionais que visam preparar educadores para lidar com a diversidade de necessidades educacionais. Esse material, utilizado em mais de 50 países, oferece orientações valiosas, baseando-se em experiências globais para promover práticas inclusivas. Contudo, a falta de adaptação crítica e contextualizada dessas políticas para a realidade moçambicana levanta questionamentos sobre sua efetividade e sustentabilidade.

Um dos principais desafios nessa implementação reside na possível influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações frequentemente privilegiam análises econômicas e modelos padronizados que nem sempre consideram as complexidades sociais, culturais e econômicas de países em desenvolvimento. Conforme observa Coraggio (2003), a adoção de políticas inspiradas por essas instituições pode ocorrer sem uma análise crítica rigorosa, o que implica em uma recepção acrítica e potencialmente

superficial das diretrizes. Isso é particularmente relevante no caso do Projeto Escolas Inclusivas em Moçambique, onde se observa uma discrepância entre os ideais inclusivos apresentados nas políticas e a realidade enfrentada nas escolas. A ausência de monitoramento e de avaliações contínuas limita a compreensão dos impactos reais do projeto, o que reduz a possibilidade de adaptações e melhorias que realmente atendam às necessidades da comunidade escolar.

Outro ponto crítico é a formação de professores para lidar com a inclusão. Embora o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tenha desenvolvido estratégias de formação inicial e continuada voltadas para as necessidades especiais, além de capacitar docentes sem formação pedagógica, o preparo ainda é insuficiente. Os programas de formação carecem de um aprofundamento teórico e prático que permita aos educadores aplicarem eficazmente as metodologias inclusivas em suas salas de aula. Essa falta de preparo compromete a qualidade da educação inclusiva, uma vez que os professores, principais agentes de implementação das políticas, não estão totalmente equipados para exercer seu papel.

Além disso, a falta de monitoramento dos resultados limita a capacidade de identificar problemas e ajustar as políticas de maneira a torná-las mais eficazes. Sem uma avaliação contínua, fica difícil entender quais estratégias funcionam ou precisam ser ajustadas para atender melhor às realidades locais. Em países como Moçambique, com desafios socioeconômicos expressivos, a dependência de diretrizes internacionais sem uma adaptação contextualizada acaba por reduzir a eficácia das políticas educacionais, que se tornam mais um reflexo de interesses externos do que uma resposta genuína às necessidades nacionais.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e em Moçambique ressalta a necessidade urgente de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às políticas educacionais e práticas pedagógicas em ambos os países. Embora haja avanços significativos nas discussões sobre inclusão, os desafios persistem, evidenciando lacunas na formação docente e na implementação de práticas eficazes.

Assim, apesar de existirem diretrizes e políticas que promovem a inclusão, muitas vezes essas iniciativas não se traduzem em ações concretas nas salas de aula. A formação de professores continua a ser superficial em termos de preparação para lidar com a diversidade, refletindo a falta de um compromisso real por parte das instituições responsáveis. Além disso, as desigualdades socioeconômicas e culturais entre as regiões impactam diretamente a capacidade de implementação das políticas inclusivas, levando a uma educação fragmentada que perpetua a exclusão.

Para futuras pesquisas, sugere-se um estudo aprofundado das percepções dos próprios professores e alunos sobre a eficácia das práticas inclusivas, além de investigações sobre iniciativas locais bem-sucedidas que possam servir como modelo.

Conclui-se que há uma necessidade urgente de um esforço coletivo e coordenado entre governos, instituições formadoras e educadores para uma formação contínua e contextualizada que valorize não apenas técnicas pedagógicas, mas também uma compreensão profunda das questões sociais e culturais que envolvem a inclusão. Somente com um compromisso efetivo será possível avançar rumo a um sistema educacional que verdadeiramente assegure o direito à educação de qualidade para todos, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>. Acesso em: [27/10/2024].

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 17/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf.

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.

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.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

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.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Resolução A/RES/70/1, 25 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: [27/10/2024].

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.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.