

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**LUÍS ALFREDO CHAMBAL**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE**

**DOUTORADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO**

**2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**LUÍS ALFREDO CHAMBAL**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE**

**DOUTORADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**SÃO PAULO**

**2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

**LUÍS ALFREDO CHAMBAL**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE**

**DOUTORADO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO**

**2012**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### **Nota Prévia**

A presente Tese foi produzida mediante o financiamento do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), administrado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores da República Federativa do Brasil, pela CAPES e pelo CNPq, no âmbito da cooperação educacional desenvolvida, prioritariamente, com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

Aos legisladores das políticas educacionais.

Aos profissionais da educação em diferentes níveis, aos técnicos pedagógicos no nível central e das instâncias provincial e distrital em Moçambique.

Aos formadores de professores nos Institutos de Formação de Professores e aos docentes das Universidades públicas e privadas em Moçambique.

Aos professores e outros profissionais que, em diferentes frentes da vida social, não medem esforços e contribuem em prol da educação e inserção social das pessoas com necessidades educativas especiais, em especial aos meus companheiros de longas jornadas durante o Curso de Licenciatura em Educação: Especialidade de Defetologia, na República de Cuba: Alfredo Amade, Afonso Sacume, Lucas Chiluvane, Luciano José, Pedro Baptista, Pires Jacinto e Inácio Viniche.

## AGRADECIMENTOS

Após longa e árdua caminhada, chegou o momento de endereçar meus agradecimentos a todos que direta ou indiretamente aportaram com seu esforço e alento no que permitiu dar origem ao trabalho que culmina com esta tese, desde docentes, colegas de estudos, amigos e familiares.

Estou ciente de que corro o risco, de um lado, de não conseguir abarcar, neste espaço, todos os nomes, e, por outro lado, de não encontrar palavras que possam, na verdade, expressar a minha gratidão como é merecido.

Esta foi uma caminhada cheia de inúmeras dificuldades de toda índole, desde acomodação dos meus quatro filhos e esposa, por um período de quatro anos, legalização de estadia, entre outras. Mas, todos esses percalços, longe de obscurecerem a minha trajetória acadêmica, aumentaram o seu brilho. No lugar de me deterem, impulsionaram-me a seguir até esta fase: conclusão da tese.

Posso afirmar, sem medo de errar, que esta tese é o resultado mais visível do processo de construção em meio a uma conjuração de afetos e amizades.

Portanto, dedico algumas palavras de apreço àqueles que tornaram possível o meu sonho:

Primeiro, agradeço a Deus pela vida e oportunidade concedida.

Ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, na qualidade de orientador, os tantos e inesquecíveis diálogos e orientação que ultrapassam o que foi escrito nesta tese; sou inteiramente grato à sua orientação, bem como ao imenso carinho e à compreensão nos momentos de dificuldades enfrentadas nesta trajetória, e não foram poucos.

À Banca do Exame de Qualificação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alda Junqueira Marin e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Leite Soares, pelas ricas e profundas contribuições teóricas e metodológicas.

Aos professores do Programa-Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo compromisso, competência e seriedade no tratamento dos conteúdos das cadeiras que lecionam. Menção especial à Prof<sup>a</sup>. Dra. Alda Junqueira Marin, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Giovanni, ao Prof. Dr. Odair Sass, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leda Maria de Oliveira Rodrigues, e ao Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

A minha esposa Migdalia Rodriguez Cabrera e filhos Patricia, Luís, Rute Migdalia, pelo apoio e paciência, por terem acreditado e compartilhado os meus desafios, e particularmente, por terem compreendido e cedido o seu tempo de lazer e suportado as minhas constantes ausências durante os longos anos desta minha caminhada.

Ao Programa de Estudos e Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), pela bolsa de estudo concedida, sem a qual não teria sido possível realizar os estudos do doutorado no Brasil.

Ao Ministério de Educação e Cultura de Moçambique, particularmente a dr<sup>a</sup> Cristina Tomo, da Direção Nacional do Ensino Geral, o dr. Matavele e a dr<sup>a</sup> Raquel, do Departamento de Formação de Professores; o dr. Manuel Rego e o dr. João Assale, do Departamento de Planificação; a dr<sup>a</sup> Aissa Braga, o dr. Pires Jacinto, o dr. Manhiça, do Departamento de Educação Especial, pela colaboração nesta esta pesquisa.

Ao Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, em Moçambique, particularmente, do Dr. Rafael Bernardo pela disposição e facilitação para a consulta documental.

À Direção Provincial de Educação e Cultura de Gaza, em Moçambique, por ter concedido a autorização para a continuidade dos estudos do nível de doutorado no Brasil.

Às Direções dos Institutos de Formação de Professores de Lichinga e Xai-Xai, e das Reitorias da Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Universidade Católica de Moçambique e da Universidade Politécnica, pelo acolhimento e colaboração no fornecimento de informações diversificadas para a pesquisa.

Aos docentes, dr. Ali e a dr<sup>a</sup> Lúcia Simbine, da Universidade Pedagógica de Maputo; dr. José Blaunde e o Prof. Dr. Mangué, da Universidade Eduardo Mondlane; dr. Martins Vilanculos, da Universidade Católica de Moçambique; dr. Lulu Bata e o dr. Daniel Mabota, do Instituto de Formação de Professores de Xai-Xai; dr. Domingos Quenklave, do Instituto de Formação de Professores de Lichinga; e, o Prof. Dr. Marcos Lourenço, da Universidade Politécnica, pelas valiosas contribuições durante o trabalho de campo.

À Professora Rita de Cassia Cardoso de Carvalho, pelo incentivo e apoio para a concretização desta pesquisa, e pelas oportunidades de participação nos eventos educacionais em todos os estabelecimentos escolares por onde exerce atividades como docente e coordenadora de cursos.

Ao Pastor Reinaldo Namura e a Maria Namura, pelo incentivo e disposição em prestar o apoio incondicional durante a minha permanência no Brasil.

Aos Pastores Vicente, Daniel, Eduardo, Alfredo Bila e Júlio Chissico.

A Jeane, Ronaldo e Roberto Cavalcante, pela amizade e apoio para a pesquisa de campo.

Aos meus compatriotas e colegas de longas jornadas da vida acadêmica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os quais: Ana, Basílio, Bernadete, Braço, Fernando, Hizildina, Jacinto, Remane, Leonilda, Lénia, Ludovico, Maia e Pedro Mateus.

A Betinha, secretária do Programa-Educação: História, Política, Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela amizade e disposição de prestar o apoio incondicional sempre que foi solicitada.

Aos colegas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os quais, faço menção especial a Bete, Cláudia, Flávia, José Luíz, Kátia, Lucélia, Lúcia, Maluf, Mirian, Ricardo, Simão Samba, e Tathyana Gouvêa.

À amizade fraternal concedida por Aurélio, Dalila, Glória, Lilian, Nkowane e Ricardo.

A Chiluvane, Júlio Sarracent, Maria Medina, Rosalina Zamora e Álvaro Manguéle, pela amizade, confiança e disposição para ajudar em diligências de diversa índole, em Cuba e Moçambique, sem a qual a minha trajetória acadêmica teria sido mais tortuosa.

Há muito mais a quem agradecer. A todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com seus apoios em distintos momentos da carreira e estadia nesta Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que deixará tanta saudade em mim, por já fazer parte da minha vida, o meu reconhecimento e admiração!

**A todos vocês o meu 'Khanimambo' (Muito obrigado)**

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012.

## **RESUMO**

Esta pesquisa versa sobre a problemática das políticas educacionais de formação docente, as instituições formadoras de professores, suas propostas curriculares e disciplinas específicas oferecidas, tendo em vista o atendimento ao alunado que apresenta algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais. A principal questão da pesquisa foi investigar 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 destas para as recomendações dos organismos internacionais. Teve como objetivo geral analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano. Como procedimento para coleta e tratamento dos dados, privilegiou-se a análise documental das políticas educacionais, das organizações acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente e, complementarmente, a aplicação de entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores. A análise dos dados está centrada em quatro fontes básicas: 1) documentos nacionais de políticas educacionais; 2) documentos das instituições formadoras de professores; 3) documentos das disciplinas curriculares, como os planos e programas de disciplinas; e 4) depoimentos dos coordenadores dos cursos educacionais sobre conteúdos referentes ao atendimento aos alunos com deficiência em cada uma das seis instituições de diferentes níveis de formação, com base nas contribuições de Bernstein (1985 e 1988) e Gimeno Sacristán (2000), no referente à recontextualização, organização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, particularmente nas instituições de formação de professores em Moçambique. Os principais achados mostram que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) não garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva, refletido por sua redução a um subtópico de disciplina geral. No que se refere à formação universitária, verificou-se também o mesmo processo de redução. Entretanto, pôde-se constatar que, ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Inclusão escolar; Formação do professor; Necessidades educacionais especiais; Deficiência.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **Initial teacher's education formation on school integration for disabled students in Mozambique.** Thesis (Doctorate thesis on Education) - Program of Posgraduation Studies in Education: History, Politics, Society – Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2012.

## **ABSTRACT**

This work aims on educational policies issues on teachers' education formation, also focuses on the teacher's education current institution centers, its curricular proposals and specific discipline available by taking into account the service enabled for disabled students or those with special intellectual needs. The main issue on this research is based on the investigation about the reconceptualization level on curricular proposals focused on disabled student's integration in regular school and, on teacher education institutions in Mozambique related to domestic policies and into this subject, take into account recommended worldwide organizations. Such research has also as a general objective to analyze how do the teachers' education formation policies are being embodied by different institutions, based on the service provided to disabled students in the educational system in Mozambique. As a procedure on the collection and data treatment, it has been prioritized the document analyses on educational policies, academic organizations, curricular organizations from distinct courses taken in the six institutions – in different educational teaching levels and finally, interviews taking place with the coordinators of teachers trainings. The data analysis is mainly based on four basic sources: 1) national documentation on educational policies; 2) documentation from teacher's educational institutions; 3) documentation from curricular disciplines such as discipline programs and its forecasts; and 4) interviews with coordinators from the educational course having its content on services rendered to disabled students in each one of the six different levels of education, based on Bernstein (1985 e 1988) and Gimeno Sacristán (2000) contributions, when it comes to reconceptualization, organization and assessments introduced in distinct educational system levels, especially in teacher's educational institutions located in Mozambique. The main findings demonstrate the centralized curricular proposal in Institutos de Formação de Professores (IFPs) and it didn't guarantee action sameness, neither incorporation on the main national education policies for everybody, aiming in foreseeing an inclusive education that reflects through its reduction a subtype of general discipline. Regarding university degree, it has been verified the same process on reduction basis. Although, it is possible to certify that, next to the reduced perspective and traditional one, when it comes to disabled or intellectual students' education it has been discovered some candidate initiatives still not yet completely formed but on the incorporation of principles and practices for inclusive education.

**Key Words:** Educational policies; School Inclusion; Teachers Education; Disabled Educational Needs; Disability.

## Lista de Quadros

Quadro 1- Seleção das instituições formadoras de professores .....	59
Quadro 2 - Níveis e séries escolares do Brasil e Moçambique: do ensino superior à educação infantil .....	102
Quadro 3 - Plano curricular de formação de professores para o ensino primário ..	110
Quadro 4 - Objetivos da disciplina de psicopedagogia .....	111
Quadro 5 - Conteúdos da disciplina de psicopedagogia .....	112
Quadro 6 - Bibliografia definida na disciplina de psicopedagogia .....	114
Quadro 7 - Cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior	131
Quadro 8 - Disciplinas específicas oferecidas nos cursos .....	135
Quadro 9 - Objetivos da disciplina necessidades educacionais especiais .....	137
Quadro 10 - Objetivos das disciplinas que relacionaram educação e necessidades educacionais especiais .....	138
Quadro 11 - Objetivos da disciplina educação especial e reabilitação .....	139
Quadro 12 - Objetivos da disciplina educação inclusiva .....	140
Quadro 13 - Conteúdos da disciplina necessidades educacionais especiais .....	141
Quadro 14 - Conteúdo das disciplinas que relacionaram educação e necessidades educacionais especiais .....	143
Quadro 15 - Conteúdo da disciplina psicologia de necessidades educativas especiais .....	144
Quadro 16 - Conteúdo da disciplina educação especial e reabilitação .....	145
Quadro 17 - Conteúdos das disciplinas específicas oferecidas nas universidades.	146
Quadro 18 - Bibliografia das disciplinas sobre necessidades educacionais especiais .....	146
Quadro 19 - Bibliografia das disciplinas específicas oferecidas nas universidades .....	148
Quadro 20 - Bibliografia da disciplina educação especial e reabilitação .....	149
Quadro 21 - Bibliografia da disciplina educação inclusiva .....	150

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 - Escolas públicas na rede de ensino .....	49
Tabela 2 - Alunos matriculados na rede de ensino .....	49
Tabela 3 - Professores existentes na rede de ensino .....	50
Tabela 4 - Relação média entre professores/aluno na rede de ensino .....	50
Tabela 5 - Evolução de efetivos no âmbito das políticas de inclusão escolar ....	51
Tabela 6 - Formação profissional dos professores nas escolas do projeto	
Inclusivo.....	53

## Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa de Moçambique .....	47
Figura 2 - Mapa com a localização geográfica das cinco províncias moçambicanas em que se situam as seis instituições visitadas durante o trabalho de campo .....	59
Figura 3 - Vista frontal do Instituto de Formação de Lichinga .....	107
Figura 4 - Vista frontal do Instituto de Formação de Xai-Xai .....	108
Figura 5 - Vista frontal da Biblioteca da Universidade Eduardo Mondlane .....	123
Figura 6 - Vista frontal da sede da Universidade Pedagógica na Cidade de Maputo .....	125
Figura 7 - Vista parcial da Universidade Católica, em Nampula .....	126
Figura 8 - Vista frontal da Universidade Politécnica na Cidade de Quelimane ....	129

## Lista de Apêndices

Apêndice 1 - Levantamento dos Documentos das Políticas Educacionais de Formação de Professores .....	174
Apêndice 2 - Modelos de Formação de Professores nas Diferentes Instituições Formadoras .....	175
Apêndice 3 - Organizações Acadêmica e Curriculares .....	176
Apêndice 4 - Mapeamento de Material Pedagógico em Uso .....	177
Apêndice 5 - Roteiro para a Reportagem Fotográfica .....	178
Apêndice 6 - Roteiro para Carga Horária das Disciplinas Gerais .....	179
Apêndice 7 - Roteiro para Carga Horária das Disciplinas Específicas .....	180
Apêndice 8 - Roteiro para Efetivos de Professores e Área de Formação .....	181
Apêndice 9 - Cursos e Condições de Ingresso dos Formandos .....	182
Apêndice 10 - Perfil de Formadores de Professores .....	183
Apêndice 11 - Planos e Programas de Ensino .....	184
Apêndice 12 - Cursos Educacionais nas Instituições Formadoras .....	185
Apêndice 13 - Roteiro da Entrevista com os Coordenadores dos Cursos de Formação Docente .....	186

## **Lista de Siglas**

BM - Banco Mundial

Cfpp - Centros de Formação de Professores Primários

DEE - Departamento de Educação Especial

EP1 - Ensino Primário de 1º Grau (1ª a 5ª Série)

EP2 - Ensino Primário de 2º Grau (6ª a 7ª Série)

ESGI - Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

ESGII - Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo

FMI - Fundo Monetário Internacional

IAP - Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

Inde - Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

IMP - Institutos de Magistérios Primários

MEC - Ministério de Educação e Cultura

Mined - Ministério de Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais.

Page - Planificação, Administração e Gestão da Educação

Palop's - Países Africanos de Língua Portuguesa

PEA - Processo de Ensino e Aprendizagem

PEI - Política para a Educação Inclusiva.

PEE - Plano Estratégico do Setor da Educação.

Pnee - Portadores de Necessidades Educativas Especiais

PPC - Progressão Profissional Contínua

UP - Universidade Pedagógica

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZIP's - Zonas de Influência Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>CAPÍTULO I – Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência</b> .....	62
1. 1. Políticas Educacionais e de Escolarização de Alunos com Deficiência.....	62
1. 2. Políticas de Formação de Professores .....	67
1. 3. Políticas de Formação Docente para a Inclusão Escolar .....	73
1. 4. Contexto Teórico da Pesquisa .....	78
1. 4. 1. Contribuições de Bernstein .....	78
1. 4. 2. Contribuições de Gimeno Sacristán .....	85
<b>CAPÍTULO II – A Formação de Professores para a Educação Inclusiva em Moçambique: das Políticas Nacionais à Visão dos Educadores</b> .....	98
2. 1. A Política Educacional e Curricular de Moçambique .....	98
2. 2. As Propostas Educacionais Institucionais .....	101
2. 3. A Formação Oferecida pelos Institutos de Formação de Professores .....	105
2. 3. 1. Caracterização dos Institutos de Formação de Professores .....	105
2. 3. 1. 1. Instituto de Formação de Professores de Lichinga .....	107
2. 3. 1. 2. Instituto de Formação de Professores de Xai-Xai .....	107
2. 4. A Proposta Institucional dos Institutos de Formação de Professores Primários.....	108
2.4.1. A organização e as dinâmicas curriculares dos Institutos de Formação de Professores Primários: Lichinga e Xai-Xai .....	108
2.4.2. A formação proporcionada pelos institutos de formação de professores para a atuação com alunos com necessidades educativas especiais .....	109
2.4.3. A visão dos coordenadores dos cursos oferecidos pelos institutos de formação de professores .....	116
2. 4.4. A formação universitária dos professores .....	120
2. 4.5. A caracterização das instituições universitárias .....	122
2. 4. 5.1. Universidade Eduardo Mondlane .....	122
2. 4.5.2. Universidade Pedagógica de Maputo .....	124

2. 4.5.3. Universidade Católica de Moçambique – Cidade de Nampula .....	126
2. 4.5.4. Universidade Politécnica da Cidade de Quelimane .....	128
2.4.6. A formação proporcionada pelas instituições de ensino superior para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais .....	130
2.5. A visão dos Coordenadores dos cursos oferecidos nas Instituições Universitárias.....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>173</b>

Com serenidade as relações entre educação e exclusão importam primeiro distinguir do que depende a exclusão social e de seus efeitos na escola, da exclusão escolar propriamente dita. A situação atual é, sem dúvida, definida pelo reforço dos processos sociais de exclusão com o aumento das desigualdades e do desemprego. Entretanto, o fenômeno mais marcante e mais paradoxal é o desenvolvimento da exclusão escolar propriamente dita como consequência de uma vontade de interrogação inigualada. Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos. (DUBET, 2003, p. 1)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Escola e Cultura: Perspectivas das Ciências Sociais, no Projeto Institucional Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como objetivo analisar como as políticas de formação docente e a presença de disciplinas ou conteúdos de educação especial/deficiência nos currículos e como estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente para o atendimento aos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano.

Antes de entrar nos contornos do presente trabalho de pesquisa, pretende-se, inicialmente, fazer uma breve esplanção do contexto da sua efetivação, assim, o percurso que permitiu o meu ingresso na academia deu-se a partir daquilo que considero ser uma rara oportunidade para os cidadãos do meu país que pretendem seguir seus estudos de pós-graduação, por me ter sido concedido uma bolsa de estudos, por meio de um concurso público aberto aos interessados, pela Fundação Ford, no final do ano 2004, em Moçambique, onde exercia a função de Técnico Pedagógico, na Direção Provincial de Educação e Cultura de Gaza.

Entre outras atribuições, era responsável pela Repartição de Educação Especial, precisamente, porque na altura possuía o nível de Licenciatura em Educação - Especialidade de Defetologia, concluído na República de Cuba (1999), e foi no exercício dessa função que foram surgindo inquietações relativas à forma como os alunos com deficiência, em Moçambique – a documentação oficial os designa como alunos portadores de necessidades educativas especiais – eram incorporados na rede escolar regular, em cumprimento à estratégia política educacional designada por *educação inclusiva*, por meio de *escolas inclusivas*.

A efetivação do sonho de ingressar na academia deu-se no segundo semestre letivo de 2005, quando pude ser mais um privilegiado, como estudante, ao ingressar no prestigiado Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, formado por um corpo docente que, com sua experiência profissional, paciência e abnegação, contribuiu, em grande medida, para sanar as lacunas do saber

científico e, acima de tudo, para acalmar a ansiedade de um estudante que o muito que trazia como bagagem era simplesmente a certeza de que algo não andava bem no concernente aos procedimentos ou estratégias em vigor para a escolarização dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano; desta forma, após o meu ingresso no mestrado, e com o decorrer de vários encontros de atividades programadas e encontros de orientações, pude clarificar e definir o projeto de pesquisa que deu origem à dissertação do mestrado, intitulada a *Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique* (CHAMBAL, 2007).

Na verdade, as pretensões para a efetivação da pesquisa que tornou possível a presente tese do doutorado, que hoje marca o fim de uma etapa na minha vida acadêmica, e quero acreditar que também constitui o início de novos desafios profissionais e acadêmicos, começaram a se vislumbrar quando da coleta de dados realizada durante a pesquisa de campo do mestrado, no segundo semestre de 2006, em quatro unidades escolares: duas regulares e duas especiais, localizadas em três províncias moçambicanas, ocasião em que pude constatar, entre outros aspectos, o despreparo do corpo docente para lidar com o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Portanto, a sua realização prende-se ao fato de que a legislação, as diretrizes e políticas públicas vigentes na República de Moçambique contemplam a educação básica como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos, por ter o país aderido aos desafios do movimento internacional em prol da educação para todos, denominado Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), fato que levou à implantação de seus princípios na rede educacional de políticas de educação inclusiva.

Assim, com a pesquisa, pretende-se contribuir para a compreensão do cenário atual da educação em Moçambique, e, particularmente, das propostas políticas de formação de professores para o atendimento aos alunos com deficiência, no sistema educacional moçambicano.

Nesse sentido, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990, p. 2) admite que, em termos gerais, a educação que é ministrada na maioria dos países apresenta graves deficiências, e por isso se faz necessário torná-la mais relevante, melhorar sua qualidade, e que esteja universalmente disponível. E reconhece que é necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das

estruturas institucionais, do currículo e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, ao manifestar o seu posicionamento em face das graves deficiências da educação que é ministrada, o faz a partir de um foco como se fosse possível reformar a escola por dentro.

Deve-se, portanto, levar em conta, que a aquisição de conhecimentos e a capacidade para resolver problemas estão intimamente ligadas às dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. Assim, se faz necessário pensar o espaço educacional estrategicamente, visando, concretamente, melhorar as condições de escolaridade, tendo como foco de vanguarda o respeito aos alunos e seu processo pessoal de aprendizagem.

Para tanto, o currículo, a avaliação da aprendizagem, os materiais didáticos devem refletir uma variedade de critérios, como também os professores precisam se beneficiar simultaneamente de programas de capacitação em serviço e outros incentivos; as instalações, os administradores e outros precisam estar em consonância com as novas exigências educacionais.

Assim,

o êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais; para isso, será indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 19)

Nesse sentido, a presente pesquisa versa sobre a problematização das instituições formadoras de professores: seu corpo docente e os conteúdos dos programas de ensino que são ministrados aos formandos, tendo em vista o atendimento de alunos com deficiência; portanto, a escolha por esse foco prende-se ao fato de que, ainda hoje, a deficiência em si é uma marca e traz limitações que se deve ter em conta no processo de ensino e aprendizagem, daí sua relevância nos diferentes modelos e programas curriculares de formação de professores no sistema educacional moçambicano.

Da mesma forma, embora os documentos oficiais e os depoimentos dos gestores (CHAMBAL, 2007) refiram-se aos alunos com necessidades educativas especiais, em geral, os dados estatísticos sobre o alunado e sobre as questões que envolvem a sua escolarização se restringem somente aos alunos com deficiência. A outra razão da escolha da formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência prende-se à constatação, durante a pesquisa que resultou na dissertação do mestrado, da quase inexistência de dados quantitativos que pudessem sustentar a pretensão de abranger a todo o efetivo de alunos considerados com necessidades educativas especiais na rede de ensino pública em Moçambique, na medida em que os poucos disponíveis se restringiam aos alunos com deficiência, tais como visual, física, auditiva, dentre outras.

Assim, para o aprofundamento da temática em questão, fez-se um levantamento preliminar no qual se constatou que existem muitos estudos que versam sobre a formação de professores no geral; mas, no concernente a pesquisas centradas em políticas de formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, percebe-se que a temática é pouco estudada, na medida em que, das pesquisas divulgadas, algumas focam a formação de professores para lidarem com uma deficiência específica, e outras, sim, focalizam a vertente da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Dessas pesquisas, destacam-se, entre outras, Michels (2004), que discute a formação de professores de educação especial: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico; Gonçalves (2008), que se debruça sobre a implementação da inclusão escolar no Município de Cariacica, no Estado do Espírito Santo, no que tange às políticas públicas, à formação continuada de professores e às práticas educativas e organizativas na escola; Menezes (2008), que analisa a formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, considerando que a maioria dos professores pauta o trabalho pedagógico em sua formação inicial, e vai crescendo-a de conhecimentos e estratégias julgadas necessárias no decorrer de suas jornadas; a de Caetano (2009), que trata, de um lado, da formação do generalista e do especialista em Educação Especial, ao apontar que há necessidade de imbricação entre essas formações, pois a Educação Especial, seja como disciplina, seja como habilitação, é vista pelos alunos como possibilidade de aprender sobre e lidar com a deficiência; e, por outro lado, traz o conteúdo veiculado na formação sobre a

questão da inclusão escolar, haja vista as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Brasil; e a levada a cabo por Ponzo (2009), que centra seu foco nos novos desenhos das políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva: das diretrizes legais às “vozes dos professores”.

No caso específico de Moçambique, não existe nenhum registro de pesquisas realizadas sobre políticas de formação docente com foco na inclusão escolar, mas, sim, sobre a formação geral de professores, e algumas centradas na escolarização de alunos com deficiência no ensino regular.

De um lado, apoiando-se em Bueno (2008), a escolha pelo foco da deficiência prende-se ao fato de que a Declaração de Salamanca<sup>1</sup>,

apesar de utilizar o termo “necessidades educacionais especiais”, [a Declaração] tem como foco, basicamente, a educação de alunos com deficiência, pois, praticamente todo o seu conteúdo se refere a eles. Entretanto, na sua parte introdutória (Princípios, política y practica para lasnecesidades educativas especiales, pp. VII a X), ela incorpora essa escolarização num âmbito mais amplo que envolve uma gama de alunos que experimentam dificuldades na escola (p. 2).

Por outro lado, a escolha da temática focalizada nesta pesquisa deve-se ao fato de o Ministério da Educação da República de Moçambique (2004) mencionar que a estratégia da educação inclusiva está sendo posta em prática em todo o país, desde o nível Básico, até o Secundário e o Médio, tendo diferentes desafios dos sistemas escolares, inovações e intervenções pedagógicas diversificadas, de modo a melhorar a inclusão escolar dentro do sistema educacional.

Portanto, por suas pretensões, a presente pesquisa diferencia-se de outros estudos, na medida em que centra o seu foco em analisar e discutir, de forma relacional, as políticas de formação docente e da inclusão escolar dos alunos com deficiência, procurando, de um lado, debruçar-se sobre a complexidade da introdução das políticas educacionais de formação docente, a partir dos eventos internacionais, tendo em vista a inclusão escolar dos alunos com deficiência, e por outro, procura debruçar-se sobre como as políticas de inclusão escolar estão sendo incorporadas por meio de programas,

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca é fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada nessa cidade da Espanha, em 1990.

planos curriculares e disciplinas específicas oferecidas nas diferentes instituições formadoras de professores em Moçambique.

Neste sentido, seria imprudência da minha parte realizar a discussão dessa temática de políticas educacionais e curriculares para a formação de professores na perspectiva de inclusão, sem antes fazer uma explanação sobre a base, ou mesmo o contexto, em que essas políticas são idealizadas e implementadas na maioria dos países, e desde logo em Moçambique.

Assim, pretende-se destacar algumas contribuições que permitam ajudar na compreensão da diversificação e complexidade da temática de inclusão social e exclusão social, na base da incidência do neoliberalismo nas políticas educacionais.

Desta forma, considerando que esta discussão se centra sobre as políticas educacionais e as propostas curriculares para a formação de professores na perspectiva de inclusão, aqui merece destaque, nesta tese, desvendar e explicitar a base em que estas estão assentadas, assim como as contribuições sobre a diversificação e complexidade da inclusão social e exclusão social, e a incidência do neoliberalismo sobre as políticas educacionais.

Dessa forma, começa-se por destacar a contribuição de Borón (1995), quando refere que os novos governos devem também demonstrar que a democracia é uma ferramenta eficaz para garantir a transformação social e a construção de uma “boa sociedade” (p. 76).

Borón (1995) faz menção ao fato de que a hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma desabitual intensidade na América Latina – aqui, me atrevo a dizer que o seu impacto vai mais além dos limites dos países latino-americanos, ao se sentir os seus efeitos nos países africanos, entre os quais, Moçambique – 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, a grande burguesia transnacionalizada e suas “instituições” guardiãs: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar. Ainda, em todo caso, o amálgama da crise estrutural do Estado com o discurso satanizador do setor público diminui a

capacidade deste para formular e executar políticas.

Nessa contextualização, importa destacar que, segundo o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1982, p. 37) estima-se que, no mínimo, 350 milhões de pessoas com deficiência vivem em zonas que não dispõem dos serviços necessários para ajudá-las a superar as suas limitações. Uma grande parcela está exposta a barreiras físicas, culturais e sociais, que constituem obstáculos à sua vida, mesmo quando dispõem de ajuda para a sua reabilitação.

Assim, os problemas inerentes à sua escolarização tornam-se mais complexos, pois a maioria das pessoas com deficiência, da mesma forma que as populações que vivem nesses países, é extremadamente pobre. Elas vivem em regiões onde a rede dos serviços de primeira necessidade, caso de saúde, é extremadamente escassa ou mesmo precária. Dessa forma, nessas regiões, não existe política ou mesmo estratégias de detecção precoce das doenças e/ou deficiências.

Esse cenário, precisamente, é que leva Pochmann (2004) a considerar que os promotores da agenda global de políticas sociais focalizadas e liberalizantes são atores internacionais, com suas respectivas ramificações nacionais. Ou seja, fundamentalmente, agências multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, acompanhadas de várias Organizações Não Governamentais (ONGs), protagonizam tanto a regulação competitiva na distribuição da renda de parte das corporações transnacionais (responsabilidade empresarial) quanto reformas das políticas sociais nacionais de caráter universal.

Borón (1995) afirma que, diante da reiterada comprovação de que o mercado só agravará os problemas da pobreza e da iniquidade social, se acrescenta que o Estado se encontra em bancarrota e que carece dos recursos necessários para financiar uma agressiva política social que, pelo menos, neutralize a massa de pauperizados que a cada ano gera a aplicação das políticas neoliberais. É evidente que o Estado, na maioria dos países da região (acrescenta-se que o cenário se repete no mundo) entra em bancarrota, “de joelhos”, diante de seus credores (p. 85-86).

Esse autor ainda considera que o problema é que a aplicação das receitas neoliberais de estabilização e de ajuste estrutural tende precisamente a produzir as condições sociais menos promissoras para que as economias em questão possam

sobreviver exitosamente aos imperativos da abertura comercial e da liberalização dos mercados; o que é o mesmo que dizer que: nossos governos estão destruindo a educação e a saúde públicas, acentuando as desigualdades sociais, acrescentando a proporção de pobres estruturais e marginais de todo tipo que não podem ser “reconvertidos” e incorporados criativamente à economia moderna (BORÓN,1995, p. 100).

Nesse contexto, Pochmann (2004) destaca que a temática da exclusão social assumiu mais atualidade e importância política com a crescente vulnerabilidade imposta a determinados segmentos populacionais com consideráveis déficits de cidadania (segurança, saúde, emprego, educação, etc.). Mas, ao adotar o termo exclusão social, descarta *a priori* uma visão dual e dicotômica em relação à inclusão, por se tratar de um processo histórico que expõe determinados segmentos sociais à maior ou menor possibilidade de integração no interior do modo de produção capitalista.

Neste sentido, Borón (1995) realça a amarga experiência das políticas neoliberais, quando indaga que tipo de sociedade deixa como legado os 15 anos de hegemonia ideológica do neoliberalismo. Uma sociedade heterogênea e fragmentada, marcada por profundas desigualdades de todo tipo – classe, etnia, gênero, religião, etc. – que foram exacerbadas com a aplicação das políticas neoliberais. Portanto, uma sociedade em que se debilitou, até limites extremos, a integração social e se dissolveram os laços sociais e a trama de solidariedade preexistente, é também uma sociedade na qual as tradicionais estruturas de representação coletiva dos interesses populares estão em crise.

Ainda, Pochmann (2004) destaca que se toma como pressuposto que a exclusão social deriva de uma situação dialética do ter e não ter. Mais precisamente no ter acesso ou não à terra, para produzir o suficiente para viver, e ao trabalho, para gerar renda adequada ao atendimento das necessidades básicas.

O autor salienta que, nos dias de hoje, nota-se que o processo de exclusão torna-se mais amplo e complexo. Ele deixa de assumir apenas e tão somente a situação do ter e não ter, para tratar dos constrangimentos do ter, o que torna o fenômeno da exclusão social algo também do ser, muito mais sofisticado do que o simplesmente ter.

Os atuais cenários econômico e social de Moçambique são caracterizados por pobreza absoluta, embora seja notório que, nos últimos dez anos, tenham se registrado elevadas taxas de crescimento econômico, como resultado da estabilidade política,

adoção de reformas e políticas econômicas favoráveis, a reintegração nos mercados regionais e internacionais, o influxo de capitais estrangeiros, atraídos em parte pelo clima de estabilidade macroeconômica e potencialidade de recursos existentes no país, o índice de incidência da pobreza absoluta na população moçambicana, segundo os dados do Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (Parpa), em Moçambique, atinge parte considerável da população, com destaque para as zonas rurais. Em 1997, estimava-se que 62% da população urbana e 71% da população rural eram assoladas pelos efeitos da pobreza absoluta. E o relatório do Desenvolvimento Humano de 2001 colocava Moçambique como o sexto país com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (0.323, em 1999).

A situação da pobreza está regredindo gradualmente, graças ao desenvolvimento econômico que se tem observado nos últimos anos. Com efeito, em 2003, 54% da população moçambicana vivia abaixo da linha da pobreza, sendo que 51,5% habitava nas zonas urbanas e 55,3% nas zonas rurais, de acordo com o Inquérito Demográfico de Saúde realizado naquele ano; contudo, o IDH vem melhorando, à semelhança de outros indicadores de pobreza. Segundo os dados de 2006, o país estava no 168º lugar, tendo melhorado o seu posicionamento em mais três lugares, em relação a 2001.

Essas elevadas taxas de incidência da pobreza absoluta em Moçambique estão intimamente associadas ao desemprego e subemprego; e a fatores tais como: elevadas taxas de analfabetismo, principalmente entre as mulheres; baixos índices de produtividade no setor agrícola familiar, de onde provêm os rendimentos de mais de 80% da população; e a fraca disponibilidade de infraestrutura básica nas zonas rurais (estradas, energia, água, telecomunicações e outras) é, simultaneamente, causa ou consequência, quer da pobreza absoluta, quer do desemprego, que afeta a maioria das famílias moçambicanas; e vale destacar que o emprego cobre a população a partir dos 7 anos de idade, devido ao considerável peso do trabalho infantil, sobretudo no meio rural, no setor agrícola.

Assim, esse cenário que não se vislumbra que possa ser ultrapassado em curto espaço de tempo, considerando a incidência da implementação de políticas neoliberais, que incidem no campo educacional como um todo, aqui, considera-se relevante destacar Martins (1997) quando refere, ao descurar sobre a complexidade conceitual de *exclusão*, ao assim designar o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma

inclusão *precária e instável, marginal*. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há se não, na sociedade, lugares residuais; porque, ainda que de um modo insuficiente, a exclusão, de fato, socialmente, não existe.

Para esse mesmo autor, o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo. Rigorosamente falando, só os mortos são excluídos, e em nossas sociedades a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física; ela só se completa depois de lenta e complicada morte simbólica.

Dessa forma, o conceito é “inconceitual”, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar; porque, pelo equívoco que contém e por sua insuficiência, o “conceito” de exclusão está certamente empobrecendo a perspectiva de interpretação da prática nos respectivos campos de atuação.

Para esse autor, na dúvida epistemológica, refere que, provavelmente, estejamos mudando o nome da mesma coisa porque a mesma coisa está nos mostrando coisas novas, que não conhecíamos e não éramos capazes de ver. De certo modo, a palavra *exclusão* está desmistificando a palavra pobre. Com esse pseudoconceito, não revelador, que acoberta de algum modo o que seria o pobre na fase anterior, estamos tentando revelar a nossa desconfiança em relação à antigamente suposta abrangência explicativa das palavras *pobre* e *pobreza*.

Desta forma, considerando Martins (1997) essa atenção, essa dificuldade – a palavra *exclusão* indica uma dificuldade, mais do que uma certeza – revela uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito daquilo que constitui o objeto da nossa preocupação – a preocupação com os pobres, os marginalizados, os excluídos, os que estão procurando identidade e um lugar aceitável na sociedade. Portanto, a palavra exclusão nos fala, possivelmente, de um lado, da necessidade prática de uma compreensão nova daquilo que, não faz muito, todos chamávamos de *pobreza*.

De um lado, estamos em face do aparecimento de uma nova consciência do que está acontecendo na sociedade moderna. E, por outro lado, a palavra nos revela coisas que já estavam lá e não éramos capazes de perceber, coisas que agora somos capazes de

perceber.

Assim, segundo Martins (1997, p. 28) um sério erro de interpretação, que todos podemos cometer, é o de trabalhar a possivelmente “nova” cara da pobreza, utilizando uma dicotomia interpretativa: existe exclusão e a exclusão é produto do “projeto” neoliberal (como se fosse possível numa economia capitalista que tem como lógica a expansão e o crescimento, expandir-se e crescer sem mercado, sem compradores, sem incluídos, somente com excluídos!).

Ainda, o mesmo autor destaca a gênese da exclusão ao referir que o capitalismo, na verdade, desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

Porque, apoiando-se em Martins (2002), sempre o capitalismo procura dar solução aos seus problemas e crises, assim,

é inútil refletir a respeito do que é o capitalismo nos dias de hoje a partir da intuição política e social, do homem comum, de que vivemos numa sociedade que visivelmente descarta e secundariza pessoas. Mas a exclusão não diz respeito apenas aos “excluídos”. Esse é, certamente, o problema menor porque é o mais visível. A exclusão é o sintoma grave de uma transformação social que vem rapidamente fazendo de todos os seres humanos seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa, forma extrema de vivência da alienação e da coisificação da pessoa, que Marx já apontara em seus estudos sobre o capitalismo (p. 20).

Ainda nesse âmbito, o mesmo autor refere que, sim, há processos excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis. Uma sociedade cujo núcleo é a acumulação de capital, e cuja contrapartida é a privação social e a cultural, tende a empurrar “para fora”, a excluir, mas, ao mesmo tempo, o faz incluir, ainda que de forma degradada, ainda que em condições sociais adversas. O “excluído” é, na melhor das hipóteses, quem tem a vivência pessoal de um momento transitório, fugaz ou demorado, de exclusão-integração, de “sair” e “reentrar” no processo de reprodução

social. E sair de um jeito e reentrar de outro, pois a sociedade contemporânea pede contínua ressocialização de seus membros, contínua reelaboração das identidades.

Perante esse cenário, cabe destacar Peroni (2009), quando refere que,

a redefinição no papel do Estado é resposta a um movimento de crise. As estratégias de superação dessa crise, neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via, é que reorientam o papel do Estado, e diminuem a sua atuação como executor das políticas sociais. Vivemos, portanto, a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los (p. 1).

Segundo a mesma autora, a educação especial vive esse mesmo processo. Após muita luta para ser garantida como um direito, a inclusão é garantida na legislação, mas, assim como outros avanços em termos de direitos na educação, sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. Dessa forma, o poder público que, historicamente, se desresponsabilizou da educação especial, e no momento em que estava se tornando entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas de inclusão e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial.

Neste contexto, a mesma autora faz menção ao fato de que,

além de assumir algumas atividades que seriam do Estado, como a promoção ou a manutenção de bem-estar social, o Terceiro Setor acaba também assumindo um certo poder (econômico/político), principalmente quanto à definição de seu próprio campo de cooperação internacional, no que se refere ao repasse e prestação de contas dos recursos financeiros, diretamente para as agências internacionais sem a intermediação do Estado. Em outras palavras, as estratégias de ação, muitas vezes, ocorrem do internacional para o local, sem a mediação do nacional, principalmente quando o financiamento ocorre via agências internacionais. (PERONI, 2009, p. 5)

A educação, apesar de ser considerada questão do direito plasmado na constituição da maioria dos países, entre os quais Moçambique está inserido, no cenário em que ocorrem e se implementam as políticas educacionais, é bastante conflitante, porque,

os “direitos universais” são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, vistas à redução das consequências sociais “naturais” da intervenção econômica. Por orientação dos organismos financeiros internacionais, primeiro deve ver o ajuste, para que os países se preparem para a integração econômica, depois as reformas de estado, para que a integração seja de longo prazo; ao termo do processo, os direitos sociais (se ainda houver a quem destiná-los!). Nas duas primeiras fases, quando sobrevêm as consequências sociais dos impactos econômicos, as políticas devem ser assistenciais e compensatórias. (WARDE e HADDAD, 2003, p. 11)

Ainda segundo esses autores, no cenário atual, vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas para 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. Suas orientações vão sendo universalizadas, com receituário único, independentes da história, cultura e condições de infraestrutura da cada um desses países, como bem nos demonstra Rosa Maria Torres (2003). São economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando os enquadramentos conceitual e metodológico para essas reformas.

Nesse mesmo sentido, a apropriação ou incorporação dos ditames das políticas internacionais, ou seja, imposições sem qualquer consideração, que não levam em conta as condições objetivas, dos países, de efetivarem as ações que lhes são determinadas, se devem em grande medida,

a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados – que passaram a depender quase que exclusivamente dos bancos multilaterais para receber recursos externos, já que os bancos privados interromperam seus empréstimos para esses países após moratória mexicana, o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades, o Banco Mundial, tal como o FMI, passou a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento, o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países [...] Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem. (SOARES, 2003, p. 21)

Esse cenário em que ocorrem as políticas educacionais é mais complexo porque, de um lado, apoiando-se em Coraggio (2003, p. 87-88) as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobreviver eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos (somente poucos ainda se animam a antecipar algum impacto decorrente do crescimento da economia nos países do Norte). Em consequência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses serviços no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência) os recebam como serviço público.

E, por outro lado, segundo o mesmo autor, essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente, o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico”. O que se supõe que aqueles que podem pagar pela parte “não básica” desses serviços não estão interessados ou ficam excluídos do acesso ao pacote básico pela pública. 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.

Portanto, importa destacar, apoiando-se em Coraggio (2003, p. 103), que o problema que nossas sociedades enfrentam perante as novas políticas educativas, é que nossa realidade histórica (e sobretudo em algumas sociedades de outras regiões do mundo) não se ajusta ao modelo, e que aceitar as propostas sem discuti-las pode significar a aceitação de uma intervenção política externa, ou a introjeção de valores não propostos abertamente à sociedade como uma opção.

Na sua estratégia de intervenção na maioria dos países em desenvolvimento, o BM não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas – para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do sistema de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que

abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macro-políticas até a sala de aula. (TORRES, 2003, p. 125).

Na sua ótica, o BM considera que os sistemas educativos dos países em desenvolvimento têm, pela frente, quatro desafios fundamentais: a) *acesso* – já alcançado, no caso da escola de primeiro grau, na maior parte dos países, permanecendo como um desafio particularmente sério na África; b) *equidade* – considerada principalmente em relação aos pobres, em geral, e às meninas e minorias étnicas; c) *qualidade* – vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; e, d) *redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas* (TORRES, 2003, p. 130).

Percebe-se que, talvez, por uma omissão propositada, nesses quatro desafios colocados para os diferentes sistemas educativos, a questão inerente à formação docente não recebe destaque, haja vista que,

o tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o Banco Mundial – e a sociedade geral – e sobre o qual o BM mantém posições ambíguas, inconstantes e inclusive contraditórias. Os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magistral lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, “insumo” educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um “beco sem saída”. (TORRES, 2003, p. 130)

Essa situação é evidenciada pela recente trajetória do BM, que se encontra, de fato, em avanço; partindo, de um lado, das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar (apoiadas num conjunto de estudos que mostrariam tal ausência de impacto), chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento (e inclusive a reconhecer que os estudos disponíveis em torno da relação formação docente/rendimento escolar não mostram um molde muito claro). No entanto, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. Por outro lado, a formação/capacitação docente continua sendo vista de forma

isolada, sem atender às mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas, a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo (TORRES, 2003, p.161).

As contradições nas suas pretensões estão patentes na sua estratégia, quando, segundo Torres (2003, p.162), o BM desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *formação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo. Na verdade, formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente. Tratando-se de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o do ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não se pode optar: tanto formação como capacitação são necessários, complementares e inseparáveis num bom ensino de ambos os saberes: o das disciplinas (o que se ensina) e o pedagógico (como se ensina).

Nesse mesmo sentido, e apoiando-se na mesma autora, importa tencionar as estratégias do BM, o fato de que tanto para a reforma curricular como para o caso da formação docente, em vez de analisar os problemas e propor vias de superação para os mesmos – como se faz para tantos outros temas – o BM opte por desconsiderar uma e outra como se, em si mesmas e por si mesmas, fossem ineficazes. Evidentemente, não é a formação inicial a que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente, tanto inicial como em serviço, que tem prevalecido e que mostrou claramente sua ineficiência e sua ineficácia.

Segundo Torres (2003, p.176-179), tanto na sua concepção como na sua implementação, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, o pacote do BM está “ajudando” os países em vias de desenvolvimento a reforçar e a investir na reprodução ampliada – oculta talvez sob nova roupagem e modernas terminologias – do modelo educativo convencional, caracterizado entre outros aspectos por:

- Carecer de uma visão *sistêmica*, ou seja, uma visão do todo educativo como um sistema; prevalece a fragmentação e a desarticulação entre os diferentes níveis (educação inicial, de primeiro grau, secundária, universitária); pretende incidir sobre

fatores isolados – o fator administrativo, o legal, os textos, a capacitação docente, etc. – sem entender que a mudança educativa é sistemática.

- Estar permeada por uma visão *dicotômica* da realidade e das opções de política educativa: quantidade/qualidade, educação de crianças/de adultos, educação básica/superior, administrativo/pedagógico, conteúdos/métodos, formação inicial/capacitação em serviço, oferta/demanda, centralizado/descentralizado, etc. Com frequência, a inovação e a mudança educativa consistem em movimentos pendulares, ou seja, na opção pelos opostos, em vez de tentar um equilíbrio entre o que se visualiza – erroneamente – como polos opostos sendo, de fato, aspectos de um mesmo processo.

- Mover-se no imediatismo e trabalhar para o *curto prazo*, amarrado aos tempos da política, insensível aos tempos da educação, sem visão de futuro e sem uma estratégia de mudança planejada e sustentável que sobreviva a cada período de governo ou a cada administração.

- Privilegiar a *quantidade* sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende. A matrícula escolar constitui o indicador por excelência (e só a ele se reduz a compreensão do que significa “universalizar o ensino de primeiro grau”), enquanto se dá pouca ou nenhuma atenção à retenção, à conclusão e à aprendizagem efetiva. A educação é medida e valorizada pelo número de certificados e/ou anos de instrução, e não pelo efetivamente aprendido.

- Ao dissociar o *pedagógico* do administrativo, privilegia o último. Subordina o modelo pedagógico ao modelo administrativo, assumindo que as mudanças nesse último acarretarão mudanças no primeiro.

- Priorizar o *investimento nas coisas* (construções, materiais, mobiliário, etc.) sobre o investimento nas pessoas (salários, formação, atualização permanente e promoção dos recursos humanos do setor educativo).

- Basear-se no suposto da *homogeneidade* (todos são cidadãos, todos são professores, todos são crianças, todos são alunos de uma série, são da mesma idade e, portanto, são iguais, etc.) e desenha, em consequência, políticas e medidas homogêneas para toda a população. Não está habilitado para reconhecer a diversidade, aceitá-la e lidar com ela, tanto na esfera da política nacional como na sala de aula.

- Não fazer diferença entre *ensino e aprendizagem*: assume que o que é ensinado é aprendido, que a não aprendizagem está relacionada somente com o aluno (“problemas de aprendizagem”), e que modificações no ensino produzem modificações automáticas na aprendizagem.

- Ver a educação como um processo de *transmissão, assimilação e acumulação* de informação/conteúdos (enciclopedismo), proporcionados por um professor e por um livro didático, em vez de um processo de construção e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que acontece não somente na escola nem apenas a partir do professor e do livro.

- Basear-se num *modelo frontal e transmissor* de ensino, no qual ensinar equivale a falar e aprender equivale a escutar. Esse modelo aplica-se tanto aos alunos como aos professores, em sua formação e capacitação docente. Uns e outros – alunos e professores – têm um papel intelectual didático com orientação minuciosa e cada vez mais alienado das decisões que afetam seu trabalho cotidiano.

- Mostrar *incompreensão e negligência ao lidar com a questão docente*, com as condições de vida e de trabalho dos docentes, o seu perfil profissional e a sua formação continuada, desconhecendo o fato de que os professores são os atores fundamentais do fazer educativo e fatores essenciais na qualidade e na mudança na educação. Relega o docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente; e concebe a capacitação como um problema de adequação dos docentes a fins e objetivos preestabelecidos; privilegia no docente o seu conhecimento e a sua atualização em conteúdos, diminuindo a importância de sua formação pedagógica.

- Revelar marcada preferência, no momento de desenhar a política e as estratégias, pelas *soluções rápidas e fáceis*, com maior potencial de dividendos políticos, sem considerar a sua eficácia e sustentabilidade (o decreto ou a medida legal como substituto do trabalho de comunicação, explicação e persuasão; a reforma elaborada no pequeno círculo de especialistas *versus* aquela elaborada com a participação docente e a consulta social; produzir e distribuir materiais em vez de capacitar professores, etc.).

- Entender a formulação de políticas como um eterno *partir do zero*, sem visão retrospectiva, sem recuperar a experiência e a pesquisa disponíveis, inclusive sem dar atenção às condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação. O “fracasso” de determinada política ou programa, portanto, é atribuído mais à falta de vontade ou à incapacidade de quem o implementa (geralmente, os professores) do que aos erros em sua concepção e em seu desenho.

Portanto, a autora destaca o fato de que o pacote proposto pelo BM, de fato, reforça essas tendências negativas contidas no modelo educativo convencional, não apenas porque compartilha, em sua formulação, muitas dessas características, mas porque sua aplicação na prática das situações concretas provoca frequentemente os resultados acima mencionados. De fato, o caminho percorrido pelas políticas e projetos de “melhoria da qualidade da educação” em muitos países em desenvolvimento permite apreciar algumas das fragilidades e contradições do modelo BM em ação. E afirma que seu papel é colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que esses selecionem a combinação mais adequada às suas necessidades.

No entanto, o pacote do Banco Mundial é essencialmente homogeneizador e prescritor. Isso aliado, muitas vezes, a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades diferentes.

No caso específico de Moçambique, o Ministério da Educação e Cultura da República de Moçambique (MEC-DEE, 2006, p. 1) defende a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino e nas Escolas Inclusivas. Desta feita, em 1998, foi institucionalizado o Projeto Escolas Inclusivas, que tinha como objetivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino guiado pelo lema: Combater a Exclusão, Renovar a Escola, que se assenta nos objetivos de aumentar o acesso à educação básica, melhorar a qualidade de ensino e reforçar a capacidade institucional. Para atingir esses propósitos, foi adotado como instrumento de ação o conjunto de materiais do Projeto Unesco Formação de Professores, *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, que já foi introduzido em mais de 50 países.

Aqui, no sistema educacional moçambicano, pode-se perceber que, de fato, o que teve maior peso para a adesão foi o simples fato de se tratar de uma experiência educacional implementada em mais de 50 países, sem se importar com os eventuais resultados que tenham alcançado, o que vem corroborar com Coraggio (2003), ao afirmar que,

várias objeções e 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 co-responsáveis pelas consequências dessas políticas. [...] Em uma época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, a gravidade das consequências de uma ampla intervenção equivocada na área educacional deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas plausíveis fossem pesquisados e colocados à prova com acesso equitativo aos recursos (p. 95-97).

Em sua estratégia de ação, o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (2006) define como perspectiva, em médio e em longo prazo, a transformação progressiva das atuais escolas especiais em centros de recurso pedagógico nas regiões norte, centro e sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiência e como referência às instituições de formação de professores e como também de apoio na área das necessidades especiais na sala de aula do Ensino Básico.

Nesse sentido o Ministério da Educação (2004) projetou como desafios, para essa implementação, a criação de equipes multisetoriais, dos Ministérios de Educação, Saúde e o da Mulher e Ação Social, para caracterização e orientação dos alunos que, segundo a documentação oficial, abrange os alunos com necessidades educativas especiais e deficiências e introduzir a disciplina da educação especial nos currículos de formação inicial dos professores, para além da formação no exterior de professores com nível superior em Educação Especial.

No âmbito da introdução da estratégia de intervenção para educação inclusiva no sistema educacional moçambicano, o Ministério da Educação e Cultura (2004) propõe que o currículo leve em conta os recursos e apoios que cada indivíduo precisa para alcançar seu máximo de desenvolvimento. Para tanto, enfatiza a qualificação na formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, nos horários, no regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e curriculares.

Em sua estratégia de ação, em Moçambique, o Ministério da Educação (2006) define como perspectiva, em médio e em longo prazo, a transformação progressiva das atuais escolas especiais em centros de recurso pedagógico nas regiões norte, centro e sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiência e como referência às instituições de formação de professores e como também de apoio na área das necessidades especiais na sala de aula do Ensino Básico.

Nesse sentido, a estratégia destaca os diferentes tipos de adaptações a ter-se em conta no processo da adoção estratégica curricular na educação inclusiva, como são os casos das adaptações nos procedimentos e nos instrumentos de avaliação; adaptações metodológicas; adaptações nos conteúdos, e adaptações nos objetivos.

Diante desse panorama legal e partindo do pressuposto de que o Ministério de Educação e Cultura aderiu ao movimento internacional que tem em vista a garantia de uma educação para todos em concordância com as diretrizes de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), a compreensão da estratégia de formação de professores com perspectiva inclusiva, em Moçambique, passa necessariamente por um detalhamento do conjunto de materiais do Projeto Unesco Formação de Professores, Necessidades Especiais na Sala de Aula por ter sido definido como base para iniciativas de formação de professores, com o propósito de responder a necessidades especiais na sala de aula, a ser aplicado de maneira flexível e ter em conta as circunstâncias e condições específicas dos diferentes países.

Assim, esse material constitui uma introdução ao projeto de *Necessidades Especiais na Sala de Aula* (UNESCO, 1996) que inclui um conjunto de estratégias para serem usadas em qualquer aula, quer os alunos sejam crianças, quer adultos.

Esse projeto foi iniciado pela Unesco, em 1998, que tinha como finalidade desenvolver um conjunto de estratégias e materiais de formação que pudessem ser usados por professores e formadores em diferentes partes do mundo, a fim de ajudar as escolas regulares a responder positivamente à diversidade dos alunos. Dessa forma, a iniciativa do projeto resultou do permanente esforço da Unesco (1996) em encorajar os estados-membros a adotarem estratégias que dessem resposta às crianças com necessidades especiais que frequentam escolas regulares.

Mediante um estudo financiado pela Unesco, que abrangeu 14 países e foi levado a cabo por uma equipe de investigadores da Universidade de Londres, foram identificadas três prioridades no desenvolvimento da política educativa, sendo:

1. A aplicação da escolaridade obrigatória a todas as crianças;
2. A integração, nas escolas regulares, de alunos com deficiência; e,
3. O aperfeiçoamento da formação de professores como meio de concretizar as outras duas prioridades.

Portanto, as conclusões desse estudo serviram de base para um conjunto de seminários regionais nos quais foram tomadas várias decisões como:

- Realização, em Nairóbi, no Quênia, em abril de 1998, do seminário-piloto para professores e formadores de vários países africanos, no qual se fez uma avaliação de vários materiais e abordagens.
- Equipes de consultores, constituídas por formadores e professores, criadas em várias partes do mundo. Essas equipes analisaram as primeiras versões do material e contribuíram com ideias e outros materiais para incluir no conjunto.
- Professores de educação especial, e outros técnicos voltados para a formação de professores em todo o mundo, foram envolvidos nas primeiras versões do material preparado.
- Criou-se uma equipe pedagógica para avaliar a versão piloto do material e a mesma equipe estava também implicada no desenvolvimento futuro dos materiais da Unesco para a formação de professores.

No âmbito da introdução do Conjunto de Materiais para formação de professores, de acordo com a Unesco (1996), em abril de 1990, reuniram-se num seminário de duas semanas, na Universidade do Zimbábue, os representantes de oito países - Canadá, Chile, Espanha, Índia, Jordânia, Malta, Quênia e Zimbábue. Essa aplicação experimental terminou em março de 1991 e cada equipe de coordenadores preparou um relatório de avaliação sobre o seu trabalho, sendo que o objetivo central desse trabalho de campo era reunir informação que pudesse ser usada para preparar a versão definitiva e programar a sua futura difusão.

Nesse processo de preparação e elaboração do material apropriado para a formação de professores, foi levantada uma série de dificuldades, o que fez surgir a seguinte indagação: como produzir um conjunto de materiais adequados para tão grande variedade de contextos nacionais?

Assim, considerou-se que o uso dos materiais propostos para o projeto da Unesco precisava ser flexível, para ter em conta os diferentes contextos nacionais e para responder às necessidades dos participantes de cada curso, admitindo-se que pudessem ser utilizados em uma das seguintes situações:

- Cursos de formação inicial realizados em escolas superiores de educação ou universidades;
- Cursos ou ações de formação contínua para grupos de professores com experiência; e
- Como parte de projetos de formação para todo o pessoal docente de uma escola.

Nesse caso, o conjunto do material do projeto entende que as necessidades educacionais especiais se sustentam, em termos da problematização curricular, ao admitir que as dificuldades educativas resultam da interação de vários fatores contidos nos diferentes contextos nacionais.

Diante dessa discussão, e segundo a Unesco (1996), o objetivo geral desses materiais é ajudar os professores a refletirem sobre o seu conteúdo e a sua prática no que se refere à maneira como trabalham com alunos com dificuldades, portanto, contêm as mudanças teóricas que deram origem a novas aplicações em muitos países, relacionadas com as formas como os professores dão resposta a crianças com dificuldades.

Assim, já não se trata de apoiar certos alunos rotulados como “especiais”, mas de mudar o currículo para adequá-los a todos os alunos; desta forma, as ideias apresentadas no Projeto Unesco Formação de Professores, *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, resultam de uma mudança de perspectiva: ao englobar todas as crianças e com o objetivo de ajudá-las a terem sucesso na escola, incluindo as que precisam ultrapassar deficiências ou dificuldades específicas.

Nessa perspectiva, um novo olhar para o currículo pode contribuir amplamente na aprendizagem dos alunos, inclusive alguns que são habitualmente excluídos das escolas ditas regulares. Assim, para adotar essa nova proposta, é necessário explicitar a base teórica curricular que destaque a perspectiva centrada no aluno, pois o fundamental é diagnosticar pedagogicamente o que estaria acontecendo com alguns alunos que não estão desenvolvendo com sucesso a aprendizagem do currículo apresentado pela escola.

Com essa situação, muitas vezes, a escola juntamente com a família buscam respostas no diagnóstico clínico, ou seja, no histórico do modelo médico pressupondo muitas vezes que a dificuldade para desencadear o processo de ensino-aprendizagem esteja limitada a problemas de condição clínica e não pedagógica, assim, quem sabe, detectar alguma suspeita da causa do problema da criança – ou seja, o diagnóstico clínico, a escola e, eventualmente, a família, terão condições de determinar a resposta apropriada – ou seja, prescrever o “tratamento pedagógico”.

Por seu lado, a perspectiva curricular, que constitui a nova maneira de pensar, reconhece que, embora as diferenças individuais das crianças influenciem o seu progresso, no trabalho de professor ele é chamado a assumir o papel de responsabilização do processo compartilhado de aprendizagem e, conseqüentemente, resignificar suas decisões, as atividades que propõem os recursos que utiliza e a maneira de organizar a sala de aula. Esse cenário curricular possibilita aos professores melhorar a sua capacidade de interpretação dos acontecimentos e circunstâncias que ocorrem nas salas aulas, melhorando as condições globais de aprendizagem por meio da análise das dificuldades experimentadas pelos alunos na aula.

Essa nova maneira de pensar vai ao encontro de uma nova dimensão do olhar pedagógico, se distanciando definitivamente dos perigos ligados à classificação e, conseqüentemente, da rotulação que se perpetua na vida dessas crianças.

Em vez de agrupar as consideradas “especiais”, ou “que precisam de apoio”, parte-se do princípio de que todas as crianças são iguais.

E, conseqüentemente, o objetivo consiste em responder individualmente a todos os alunos e reconhecer que se deve respeitar a individualidade, conduzindo evidentemente à questão central que se coloca aos professores: como planejar a ação educacional respeitando as necessidades educacionais individuais de cada aluno?

Para os propósitos desta pesquisa, destaca-se Souza (2007), ao considerar que as políticas públicas constituem um campo de conhecimento que se debruça sobre a introdução e a análise de ações do governo, envolvendo também a proposta de mudanças no rumo dessas ações; enquanto que os estudos sobre a política pública abordam processos, atores e a construção de regras e se distinguem dos estudos sobre política social, centrados nas conseqüências e resultados da política.

Para a compreensão da organização estrutural do sistema educacional moçambicano, incorporam-se os elementos que ajudam a clarificar a composição dos diversos subsistemas e até mesmo as modalidades especiais de ensino em Moçambique, dispostas na legislação vigente.

De acordo com a Lei 6/1992, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar:

1. O Ensino Pré-escolar – Realiza-se em creches e jardins de infância, para crianças com idade inferior a seis anos, como complemento ou supletivo da ação educativa da família, com a qual coopera estreitamente. A rede do ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades coletivas ou individuais, nomeadamente associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade.

2. O Ensino Escolar – Compreende o Ensino Geral, o Técnico-Profissional, e o Ensino Superior.

As instituições de ensino, consoante a sua propriedade, podem ser estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas. O Ensino Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e política; enquanto que o Ensino Geral compreende dois níveis:

O Nível Primário prepara os alunos para o ensino secundário e envolve as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus:

- a) 1<sup>o</sup> Grau, da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe/Série,
- b) 2<sup>o</sup> Grau, da 6<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe/Série,

O Nível Secundário prepara os alunos para o ensino superior e subdivide-se em dois ciclos:

- a) 1<sup>o</sup> Ciclo, da 8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> Classe/Série,
- b) 2<sup>o</sup> Ciclo, da 10<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> Classe/Série.

3. O Ensino Técnico-Profissional – Constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento econômico e social do país; esse tipo de ensino compreende os seguintes níveis:

a) Elementar – exige-se, como condição mínima para o ingresso, a conclusão do 1<sup>o</sup> Grau do Ensino Primário, que é a 5<sup>a</sup> Classe;

b) Básico – exige-se, como condição mínima para o ingresso, a conclusão do 2<sup>o</sup> Grau do Ensino Primário, que é a 7<sup>a</sup> Classe, ou o Ensino Básico Técnico-Profissional, ou equivalente;

c) Médio – exige-se, como condição mínima para o ingresso, a conclusão do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Secundário geral, que é a 10<sup>a</sup> Classe, ou do Ensino Básico Técnico-Profissional.

4. O Ensino Superior – No sistema educacional moçambicano, destina-se aos graduados com a 12<sup>a</sup> Classe do ensino geral ou equivalente; e realizam-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

Por outro lado, a Lei 6/1992, que reajustou o quadro geral do sistema educativo, estipula as seguintes modalidades especiais de ensino em Moçambique:

1. Ensino Especial – Consiste na educação de crianças e jovens com deficiências física, sensorial e mental, que se realiza, de princípio, através de classes especiais dentro das escolas regulares. E as crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber educação adaptada às suas capacidades por meio do

ensino extraescolar; e, para esse propósito, o ensino especial é tutelado pelo MEC, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Ação Social – atualmente designada por Ministério da Mulher para a Coordenação da Ação Social.

De um lado, o Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique definiu como estratégias a formação inicial e em exercício de professores em matéria de necessidades educativas especiais; capacitação de pessoal docente sem formação pedagógica e a produção dos materiais específicos de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais. Por outro lado, tem como responsabilidade a introdução nas matrizes curriculares nos Institutos de Magistérios Primários – atuais Institutos de Formação de Professores – dos módulos que discutem as interfaces das necessidades educativas especiais na disciplina de Psicologia.

2. Ensino Vocacional – Abrange a educação de jovens que demonstram especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das ciências e das artes, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais; essa modalidade de ensino é feita sem prejuízo da formação básica e geral própria do ensino geral.

3. Ensino de Adultos – É organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional; têm acesso a essa modalidade de ensino, no nível do ensino primário, os indivíduos a partir dos 15 anos, e no nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos de idade.

4. Ensino a Distância – Efetiva-se mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constitui não somente uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar. Com essa modalidade de ensino, pretende-se que tenha maior incidência no ensino de adultos e na formação continuada dos professores.

Aqui, importa destacar que, de um lado, a Lei 6/1992, que regula o sistema educacional moçambicano e estipula o ensino especial como uma modalidade de ensino, não faz referência às condições que serão oferecidas para o atendimento das crianças e jovens que designa de portadoras de deficiências físicas, sensoriais e mentais, ou de difícil enquadramento escolar; ao referir que a sua educação realiza-se por meio de classes especiais nas escolas regulares; e as crianças com múltiplas deficiências graves,

ou com atraso mental profundo, receberão uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extraescolar.

A República de Moçambique fica situada na costa oriental de África e alcançou a sua independência política e administrativa no dia 25 de junho de 1975. Com uma superfície de 799.380 quilômetros quadrados, tem 11 províncias e população total de 22.948.858 habitantes (CIA World Factbook, 2011). A capital é Maputo e tem como língua oficial o português.

Na Figura 1, o mapa ilustra as 11 Províncias da República de Moçambique.



Figura 1: Mapa de Moçambique

### Contextualização Metodológica da Pesquisa

A presente pesquisa resulta das inquietações constatadas no decurso dos estudos de Mestrado, nos quais efetivei a pesquisa que culminou com uma dissertação sobre a temática da inclusão escolar, denominada *A Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999 – 2006)* e com o qual pude constatar um rol de situações que considero ser pertinente o seu seguimento e investigação para uma contribuição e a compreensão do cenário atual da educação em Moçambique.

Decorridos mais de dez anos após a implantação dessas políticas inclusivas em Moçambique, os resultados ainda estão muito aquém do desejado, por um lado, havendo evidências de resultados satisfatórios apenas no concernente à massificação do ensino, concretizada pelo acesso à escolarização obrigatória, mas com elevados índices de retenção e evasão escolar, assim como um verdadeiro “funil” para a passagem do primeiro nível de escolarização (EP1) para o segundo (EP2)<sup>2</sup>, embora ambos sejam considerados como de frequência obrigatória. Por outro lado, os formandos que se titulam nas instituições formadoras apresentam dificuldades e, em alguns casos, com acentuado grau de despreparo para lidar com a diversidade do alunado, o que sobrecarrega o sistema e, conseqüentemente, os serviços da escola na expectativa de ver satisfeitas as suas “necessidades básicas de aprendizagem”:

essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 2)

Esse cenário é visível não somente pelo desempenho escolar, como também pela grande diferença de indicadores, como o número de escolas e da capacidade de matrícula de alunos em cada um desses níveis de EP1 e EP2; considera-se relevante salientar que a situação repete-se nos demais subsistemas, até o Ensino Secundário, apesar de estes não serem de caráter gratuito; o que se pode visualizar pelas tabelas a seguir apresentadas.

Os dados da Tabela 1 revelam tendência de massificação do ensino por meio do acesso fundamentalmente ao ensino primário, visto que, de um total global de 10.782 escolas existentes no país, 10.468 estão direcionadas a esse nível de escolaridade (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe), o que representa 97%; dentro desse nível de ensino, também há evidência de se priorizar o EP1 (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe), o que se pode constatar pelo número de escolas, que representam 83% do total no país.

---

<sup>2</sup> O Ensino Fundamental divide-se em Ensino Primário de 1<sup>o</sup> Grau, que se designa de EP1, e abrange da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe/Série; e Ensino Primário de 2<sup>o</sup> Grau, que se designa de EP2, e abrange da 6<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe/Série.

**Tabela 1**  
**Escolas públicas na rede de ensino**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO								
Primário		Secundário		Técnico			Superior	Total
EP1 1 <sup>a</sup> à 5 <sup>a</sup>	EP2 6 <sup>a</sup> à 7 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup> Ciclo	2 <sup>o</sup> Ciclo 11 <sup>a</sup> à 12 <sup>a</sup>	Elementar	Básico	Médio		
8.954	1.514	190	49	16	25	8	26 (*)	10.782

Fonte: Chambal (2007)

Com os dados da Tabela 2, pode-se perceber a tendência da massificação do ensino primário porque, de um universo de 4.436.828 alunos matriculados na rede pública de ensino em Moçambique, 92,2% estão no ensino básico (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe); aqui, a prioridade é concedida ao Ensino Primário do Primeiro Grau - EP1 (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe), ao concentrar 3.597.392 alunos, que representa 81%, contra, por exemplo, os 6,5% do ensino secundário geral.

**Tabela 2**  
**Alunos matriculados na rede de ensino**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO								
Primário		Secundário		Técnico			Superior	Total
EP1 1 <sup>a</sup> à 5 <sup>a</sup>	EP2 6 <sup>a</sup> à 7 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup> Ciclo	2 <sup>o</sup> Ciclo 11 <sup>a</sup> à 12 <sup>a</sup>	Elementar	Básico	Médio		
3.597.392	496.031	255.567	35.450	1.811	23.958	4.363	22.256	4.436.828

Fonte: Chambal (2007)

A Tabela 3 permite ilustrar a maior concentração do efetivo de professores, que é evidente no ensino primário (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe), ao totalizar 59.580 professores, com maior ênfase no EP1 (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe), que atinge um efetivo de 47.193; e registra um notável decréscimo dos efetivos de professores nos níveis de instrução subsequentes.

**Tabela 3**  
**Professores existentes na rede de ensino**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO								
Primário		Secundário		Técnico			Superior	Total
EP1 1 <sup>a</sup> à 5 <sup>a</sup>	EP2 6 <sup>a</sup> à 7 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup> Ciclo	2 <sup>o</sup> Ciclo 11 <sup>a</sup> à 12 <sup>a</sup>	Elementar	Básico	Médio		
47.193	12.387	5.736	1.060	165	776	226	1.188	68.731

Fonte: Chambal (2007)

Os dados da Tabela 4 evidenciam uma situação péssima, na relação média entre professor e aluno, fundamentalmente no EP 1 (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe/Série) e ESG I (8<sup>a</sup> à 10<sup>a</sup> Classe/Série), com uma média de 76 e 45 alunos, respectivamente.

**Tabela 4**  
**Relação média entre professores/aluno na rede de ensino**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO								
Primário		Secundário		Técnico			Superior	Total
EP1 1 <sup>a</sup> à 5 <sup>a</sup>	EP2 6 <sup>a</sup> à 7 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup> Ciclo	2 <sup>o</sup> Ciclo 11 <sup>a</sup> à 12 <sup>a</sup>	Elementar	Básico	Médio		
76	40	45	33	11	31	19	19	65

Fonte: Chambal (2007).

Para ilustrar a implantação das políticas de inclusão escolar e a evolução dos processos de escolarização de alunos com deficiência, apresentam-se, na Tabela 5, os dados referentes a 1999 e os de 2006.

**Tabela 5**  
**Evolução de efetivos no âmbito das políticas de inclusão escolar**

ANO	ESCOLAS			PROFESSORES			ALUNOS		
	Total	Abrangidas		Total	Treinados		Total	Abrangidos	
		Especial	Regular		Especial	Regular		Especial	Regular
<b>1999</b>	7.711	4	7	43.661	43	302	2.481.334	246	12.342
<b>2006</b>	10.782	4	94	68.731	53	3.993	4.436.828	843	34.000
<b>Diferença</b>	+3.071	-	+ 87	+ 25.070	+10	+ 3.691	+1.955.494	+597	-21.65

Fonte: Chambal (2007)

Com base nos dados da Tabela 5, pode-se constatar que existem marcadas evidências em relação à massificação no ensino, caracterizado pelo aumento no acesso, a destacar o crescimento, no período, do número de escolas e matrículas de alunos na Rede Pública Escolar em Moçambique: em um período de oito anos, foram criadas 3.071 novas escolas, na rede pública, cujo total passou de 7.711, em 1999, para 10.782 escolas, em 2006.

Com relação às escolas especiais, verifica-se que, no mesmo período de tempo, não houve qualquer ampliação, mantendo-se as quatro escolas especiais, mas que ampliaram seu atendimento para 843 alunos, de 246, em 1999.

Das sete escolas regulares inicialmente abrangidas pelas políticas de inclusão escolar, a cifra atingiu 94 escolas, de um total de 10.782 existentes em 2006, ou seja, um crescimento que ampliou sensivelmente o número de alunos envolvidos, de pouco mais de 12 mil, em 1999, para 34 mil, em 2006, cifras essas referentes à população total de alunos nas 94 escolas regulares, não existindo, desse modo, um dado global de alunos com necessidades educativas especiais em todo o País, e nem mesmo nas 94 escolas envolvidas no programa de escolas inclusivas.

Aqui, caberia ressaltar que a Declaração de Salamanca (1994), ao usar o termo “necessidades educativas especiais”, refere-se a todas as crianças e a todos os jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem, e que

muitas crianças que experimentam dificuldades de aprendizagem têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização.

Assim, apesar do crescimento significativo, em termos numéricos do treinamento de professores, de 345, com treinamento em 1999, para 4.046, em 2006.

Este último número está muito aquém da satisfação da real demanda de um universo de 68.731 professores existentes em 2006.

Essas cifras demonstram que as políticas de massificação do ensino não são acompanhadas por ações e estratégias de capacitação dos professores da rede regular de ensino para garantir o atendimento à diversidade do alunado.

Assim, a discussão sobre a temática da presente pesquisa não deve ser encarada no contexto global em que se insere, porque para Peroni (2009, p. 8) ao partir do pressuposto de que se concorda que este é um momento de individualização e culpabilização dos sujeitos por seus sucessos e fracassos na vida social, de mercantilização de tudo e de diminuição de direitos, caberia questionar como fica a educação especial. Porque, historicamente, a educação especial foi considerada mais filantropia do que direito. Mas, se as políticas educacionais devem proporcionar educação de qualidade para todos, garantindo as especificidades dos sujeitos para realmente ser de qualidade e para todos, quem deve garantir esse direito?

Os dados da Tabela 6 evidenciam o despreparo dos professores que trabalham nas escolas e que fazem parte do grupo pioneiro na implantação das políticas de inclusão escolar na rede de ensino público em Moçambique desde 1999.

**Tabela 6**  
**Formação profissional dos professores nas escolas do projeto inclusivo**

Província	Nível	Tipo de Ensino	Escolas	EFETIVO ATUAL DE PROFESSORES						
				Formação Pedagógica		Capacitação em NEEs		Anos de Experiência		
				Sim	Não	Sim	Não	1	02-05	+ 5
Sofala	EP1	Especial	Instituto de Deficiência Visual	12	-	12	-	-	1	11
Cidade de Maputo	EP1 e EP2	Especial	Escola Especial 2	10	-	10	-	-	4	6
	EP1	Regular	EP de Maxaquene "C"	30	-	10	20	10	8	12
Zambézia	EP1	Regular	Escola Primária de Sinacura	48	9	32	25	8	21	28
<b>TOTAL GLOBAL</b>			<b>4</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>64</b>	<b>45</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>57</b>

Fonte: Chambal (2007)

O que se verifica, nos dados da Tabela 6, é que, com exceção da escola de Sinacura, que ainda possuía nove professores, entre 48 que não tinham formação pedagógica, todas as outras três contavam com a totalidade de professores com essa formação.

Por outro lado, enquanto nas escolas especiais o efetivo total dos professores possui capacitação para trabalhar com a população atendida, nas duas escolas regulares é bastante alto o número de professores que não possui qualquer treinamento em matéria de atendimento às necessidades educativas especiais, sendo 20 entre 30 professores, na escola de Maxaquene, e 25 entre 48, na de Sinacura.

Com relação à experiência docente, verifica-se que as escolas especiais contam com um contingente maior de professores experientes, de 17 entre 22, nas primeiras, contra 30 para 78 nas segundas. Além disso, nas escolas especiais, não havia um professor com menos de dois anos de experiência docente, enquanto que nas regulares havia oito professores nessas condições.

Assim sendo, apoiando-se em Miranda (2009),

importa fazer menção que a organização e a gestão do sistema de ensino de um país podem ser consideradas em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, a escola, e a sala de aula. As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas didáticas na

sala de aula. Desta forma, a escola é, assim, o espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino, quanto dos objetivos de aprendizagem (p. 205).

Dentro desse panorama, uma questão central refere-se à formação docente, pois os professores que saem das instituições de formação parecem apresentar imensas dificuldades e, em alguns casos, despreparo total para lidar com a diversidade do alunado que, de forma sempre crescente, demanda os serviços da escola, com a expectativa de serem satisfeitas as suas “necessidades básicas de aprendizagem”:

essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 2)

Nesse sentido, uma das problemáticas da rede educacional moçambicana 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. Com relação à formação inicial, parece que tem se dado pouca ênfase à problemática da diversidade do alunado – entenda-se aqui, ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais – e a formação continuada caracteriza-se por cursos concentrados e de curta duração, insuficientes para uma formação pedagógica sólida, quando é voz corrente que a inclusão escolar exige formação sólida em fundamentos da educação, metodologias pedagógicas e estratégias que permitam uma aceitável preparação e segurança ao professor no enfrentamento da sua missão instrutiva e educativa, porque,

do ponto de vista educacional, uma escola inclusiva é aquela em que se leva em conta o ensino e a aprendizagem, as realizações, as atitudes e o bem-estar de todos os jovens. As escolas eficazes são as escolas inclusivas do ponto de vista educacional. Isto se reflete não apenas no rendimento, como também em seus valores e atitudes, assim como em sua vontade de oferecer novas oportunidades aos alunos que tenham podido experimentar dificuldades prévias... As escolas mais eficazes não são as que dão por certa a inclusão educacional. São as que

controlam e avaliam constantemente o progresso dos alunos. Identificam os estudantes que podem ficar excluídos, os que são difíceis de atrair ou os se sentem afastados de alguma forma do que a escola pretende lhes proporcionar. (AINSCOW, 2004, p. 234-235)

Em prol da formação e qualidade dos professores, os desafios são vários e complexos exigindo, desde logo, novas posturas e visão para o cumprimento das pretensões rumo a uma escola de qualidade e verdadeiramente inclusiva; esse processo exige mudança de atitude na gestão e no modelo de formação inicial e mesmo a oferecida em exercício.

Pelo impacto nesse processo, considera-se ser relevante mencionar as condições e o contexto em que geralmente ocorre a formação de docentes; nesta perspectiva e considerando a sua complexidade, e apoiando-se em Marin e Giovanni (2006), estas variam desde a dualidade nos níveis propostos de formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; até a ambiguidade e a multiplicidade de propostas e modalidades de formação e formas de organização curriculares; documentos e diretrizes norteadoras de organização e funcionamento dessas instituições formadoras, caracterizados por afirmações retóricas, generalizantes e prescritivas; mecanismos e processos legais de precarização e aligeiramento das condições de formação e das exigências para a certificação dos professores; mecanismos de rebaixamento das exigências.

Para tanto, nos processos de seleção de novos alunos para ingresso nos cursos quanto nos processos de recrutamento e seleção dos docentes formadores, as mudanças curriculares e os processos avaliativos centralizados, calcados no conceito nuclear de “competência”; concepções distorcidas e hierarquizantes na composição do corpo docente e na divisão técnica do trabalho nas instituições escolares – campo futuro de atuação dos novos professores em formação – que resulta em distorções nos salários e nas futuras condições de trabalho; e poder desmobilizador da estrutura e do funcionamento do sistema escolar de ensino fundamental sobre as ideias e os ideais resultantes do processo de formação de novos professores.

No que concerne à formação de docentes para o atendimento ao alunado com deficiência, os modelos atuais utilizados nas instituições formadoras de professores se centram no aspecto da deficiência do aluno. O agravante desse tipo de formação, calcada

no modelo tradicional – diagnóstico clínico, é que, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas às características clínicas do aluno, ignorando desde logo a precariedade das condições curriculares e os problemas existentes na escola.

## **Problema**

Para materializar as pretensões desta pesquisa, centra-se nas principais instituições públicas e privadas que atuam na formação de professores em Moçambique, envolvendo: Institutos de Formação de Professores – Formação Básica e Média<sup>3</sup>; e Instituições do Ensino Superior – Formação Superior<sup>4</sup>.

Em conformidade com o cenário atual do sistema educacional em Moçambique, considera-se como problema central da presente pesquisa:

**Qual 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 destas para as recomendações dos organismos internacionais?**

Da pergunta-base, derivam as seguintes questões, que orientaram e delimitaram a pesquisa: 1. As proposições político-governamentais sobre formação docente na perspectiva de inclusão escolar de Moçambique, tem resultado em introdução específica pelas instituições formadoras? 2. Existe distinção entre as propostas de formação docente nas diferentes instituições formadoras de professores: Institutos de Formação de Professores e Instituições de Ensino Superiores Públicas e Privadas? 3. Essas distinções expressam diferentes perspectivas em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo

---

<sup>3</sup> Existem duas variantes para o ingresso. A primeira é a conclusão do ensino secundário geral do primeiro grau - ESG I (10<sup>a</sup> Classe/Série), com curso de dois anos; a segunda variante é a conclusão do secundário geral do segundo grau ESG II (12<sup>a</sup> Classe/Série), com um ano de duração.

<sup>4</sup> O nível de ingresso é a conclusão do secundário geral do segundo grau - ESG II (12<sup>a</sup> Classe/Série), com quatro anos de duração.

em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano.

Como objetivos específicos, a pesquisa foi efetivada com os propósitos de:

1. Identificar a organização curricular dos cursos ministrados nas diferentes instituições, públicas e privadas, de formação docente no sistema educacional moçambicano, em relação a políticas de inclusão escolar; 2. Analisar as disciplinas específicas nos cursos ministrados nas diferentes instituições, públicas e privadas, de formação docente, no sistema educacional moçambicano, para capacitar e habilitar os formandos em matéria de inclusão escolar dos alunos com deficiência; e, 3. Avaliar o espaço, a função e a importância reservada para as disciplinas específicas ministradas nos cursos em relação ao currículo de formação docente como um todo, tendo em vista o atendimento aos alunos com deficiências.

Em concordância com os objetivos definidos, estabelecem-se as seguintes hipóteses:

1. As políticas de formação docente introduzidas em Moçambique, a partir de 1998, quando da adoção das diretrizes da educação inclusiva emanadas da Declaração de Salamanca, 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.

2. As diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente para seus formandos atuarem com alunos com necessidades especiais. Quando conseguem oferecer a capacitação, esta não corresponde às exigências de uma política de inclusão escolar, por estar calcada nos modelos tradicionais, em que as dificuldades de aprendizagem desse alunado são atribuídas às suas características pessoais e a formação oferecida não responde à extrema diversidade da população escolar com deficiência.

### **Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados das propostas de formação docente nas diferentes instituições: Institutos de Formação de Professores e Instituições de Ensino Superiores Públicas e Privadas foi realizada em duas etapas:

## **1ª Etapa – Análise Documental**

**1º Momento:** Análise dos documentos referentes à organização acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente: Institutos de Formação de Professores e Instituições de Ensino Superiores Públicas e Privadas.

**2º-Momento:** Nessas seis instituições de formação docente, foram analisados os planos e programas curriculares das diferentes disciplinas que se relacionam com a escolarização de alunos com deficiência.

Assim sendo, foram elaborados roteiros que permitiram: analisar as políticas de formação docente introduzidas em Moçambique; consultar os programas curriculares das diferentes cadeiras e os conteúdos lecionados tendo em consideração o atendimento aos alunos com deficiência; caracterizar o perfil dos docentes e instrutores que lecionam nas diferentes instituições formadoras de professores; e mapear os recursos materiais e equipamentos disponíveis nas instituições de formação de professores, para a capacitação dos formandos para o atendimento aos alunos com deficiência.

**2ª Etapa** - Foram aplicadas entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores nas diferentes instituições formadoras para complementar a informação sobre as estratégias criadas para capacitar os formandos sobre os conteúdos de inclusão escolar considerando o atendimento aos alunos com deficiência.

Em relação aos critérios da seleção das instituições formadoras, a intenção foi priorizar, entre outros, a representatividade regional e geográfica; os diferentes modelos e níveis de formação; as vocacionadas a formação de professores; por serem instituições públicas e privadas; por serem as mais consolidadas, e de maior procura, conforme o Quadro 1.

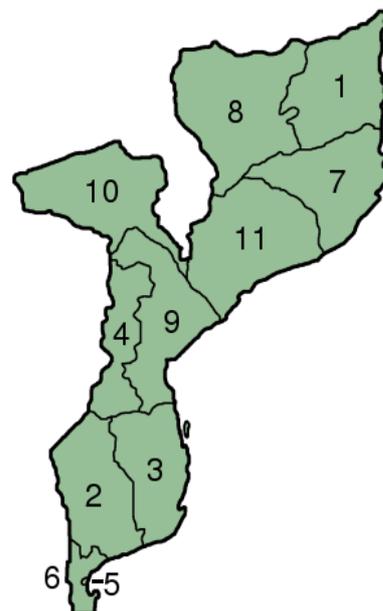
**Quadro 1**  
**Seleção das Instituições formadoras de professores**

Províncias	Institutos de Formação de Professores	Universidades	
		Públicas	Privadas
Niassa	IFP de Lichinga	-	-
Nampula	-	-	UCM
Zambézia	-	-	IPU
Gaza	IFP de Xai-Xai	-	-
Cidade de Maputo	-	UP UEM	-
TOTAL	2	2	2
	6		

**Legenda:** UP – Universidade Pedagógica; UEM – Universidade Eduardo Mondlane; UCM – Universidade Católica de Moçambique; ISPU – Instituto Superior Político Universitário (atual Instituto Politécnico Universitário)

Na Figura 2 é possível visualizar a localização geográfica das cinco províncias moçambicanas em que se situam as seis instituições formadoras de professores visitadas durante o trabalho de campo, assinaladas por ordem numérica:

1. Cabo Delgado
2. Gaza
3. Inhambane
4. Manica
5. Maputo (cidade)
6. Maputo (província)
7. Nampula
8. Niassa
9. Sofala
10. Tete
11. Zambézia



**Figura 2:** Mapa com a localização geográfica das cinco províncias moçambicanas em que se situam as seis instituições visitadas durante o trabalho de campo

## **Procedimentos de Análise de Dados**

A análise dos dados está centrada em quatro fontes básicas:

- Documentos das instituições formadoras de professores;
- Documentos das disciplinas curriculares, como os planos e programas de disciplinas dos cursos de formação de professores; e
- Depoimentos dos coordenadores dos cursos educacionais sobre conteúdos referentes ao atendimento aos alunos com deficiência em cada uma das seis instituições de diferentes níveis de formação;
- Análise dos documentos da Unesco.

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.

A discussão dos dados coletados obedece a indicadores previamente criados por meio de diferentes instrumentos, tendo em vista o cumprimento dos objetivos propostos de analisar as políticas de formação docente introduzidas em Moçambique; os planos das instituições e programas de ensino de diferentes disciplinas e os conteúdos lecionados, tendo em consideração o atendimento aos alunos com deficiência; o perfil dos docentes que lecionam nas diferentes instituições formadoras de professores; os recursos materiais, equipamentos disponíveis e em uso nas instituições de formação de professores, para a capacitação dos formandos para o atendimento dos alunos com deficiência.

Em relação aos dados obtidos nos diferentes documentos oficiais, a análise do conteúdo está ordenada mediante classificação e a categorização (WOODS, 1998, p. 139), o que permite a compreensão e explicação das questões a serem estudadas nas instituições formadoras dos professores.

Assim, a relevância teórica desta pesquisa é a análise das propostas políticas de formação docente e como estão sendo incorporadas pelas instituições formadoras de professores, o que vai permitir a verificação e compreensão da forma como ocorre o

processo de deslocação e de recolocação dos discursos educacionais oficiais e no currículo de formação docente para o atendimento do aluno com deficiência diante da massificação contida na complexa dinâmica educacional moçambicana.

Nesse sentido, a presente tese está organizada em dois capítulos. O Capítulo I. **Políticas de Escolarização de Alunos com Deficiência** – Volta-se à discussão sobre as políticas de escolarização de alunos com deficiência, desmembrando-se em políticas educacionais de formação geral e específica de professores para a inclusão escolar, e sobre o contexto teórico da pesquisa, e incorpora as contribuições de Bernstein (1988) e Gimeno Sacristán (2000), que deram suporte teórico para a investigação.

O Capítulo II. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva em Moçambique: das Políticas Nacionais à Visão dos Educadores** – Centra-se na apresentação dos resultados, mediante a caracterização das instituições formadoras de professores (Institutos de Formação de Professores e formação universitária de professores); as propostas institucionais, a organização e as dinâmicas curriculares dos Institutos de Formação de Professores; e a formação oferecida nas universidades. Neste capítulo, são incorporadas as propostas, os currículos e depoimentos dos gestores educacionais.

Finalmente, são apresentadas, nas **Considerações Finais**, as principais constatações e reflexões sobre o cenário atual da implementação das políticas educacionais de formação docente para o atendimento do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

# CAPÍTULO I

## POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

### 1.1. Políticas Educacionais e de Escolarização de Alunos com Deficiência

Aqui, considerando o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982, p.108), nos últimos tempos, têm ocorrido transformações nos diferentes sistemas educacionais dos países, que estão adotando medidas para eliminar ou reduzir os obstáculos à participação plena. Em muitos casos, foram promulgadas leis destinadas a garantir, de direito e de fato, o acesso das pessoas com deficiência ao ensino, ao trabalho e aos serviços e instalações da comunidade; a eliminação das barreiras culturais e materiais; e a proibição de toda e qualquer discriminação.

Observa-se uma tendência para sair da vida em instituições especializadas, para ascender a uma vida na comunidade. Em alguns países, tanto desenvolvidos quanto em desenvolvimento, há um esforço crescente visando proporcionar escolaridade de "ensino aberto", com a conseqüente redução do número e da importância das instituições e escolas especializadas. Foram criados métodos para permitir o acesso aos sistemas existentes de transporte coletivo, bem como para possibilitar às pessoas com deficiência sensorial o acesso à informação. A conscientização quanto à necessidade de tais medidas vem aumentando de forma significativa. Em muitos casos, campanhas de sensibilização e educação do público têm a finalidade de promover a modificação das atitudes e do comportamento em relação às pessoas com deficiência.

Assim, na discussão sobre as políticas educacionais e de escolarização dos alunos com deficiência, deve-se levar em conta que a deficiência é um desafio que se coloca no século XXI, pois o preconceito ainda se evidencia no cotidiano escolar, como resultado de políticas excludentes, constituindo uma dívida não só no âmbito social, mas especificamente no âmbito educacional.

Tal cenário traz, conseqüentemente, limitações na formação dos professores, que devem ser levadas em conta nas discussões curriculares que pautam o processo de ensino e aprendizagem, e estas devem constituir o ponto de partida no planejamento e na elaboração de novas propostas ou programas curriculares para a educação básica,

atendendo, assim, às necessidades e às peculiaridades dos sistemas educacionais, como condição indispensável para a universalização da Educação.

Assim, no mundo atual, não se pode falar das políticas educacionais sem se ter em conta os fatores e o contexto em que estas se projetam e se estabelecem. Segundo Warde (1998), crescem as forças que atuam sobre os sistemas públicos de ensino, no que se refere tanto à organização, gestão e financiamento, quanto à própria dinâmica interescolar. A autora considera também que se amplia o interesse pelas novas políticas educacionais, cujos estudos ressaltam as orientações provenientes de organismos internacionais; assim, com apoio na mesma autora, entende-se que a primazia da qualidade do ensino entrou para a agenda política, nos mais diversos países, como meio de garantir o espaço da produção nacional e capaz de operar no mundo, pois,

foram os próprios organismos internacionais que inscreveram e sublinharam a educação na agenda do debate internacional. Na estratégia de desenvolvimento proposta por tais instituições, a educação seria o eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade. Isto ficou claro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). Elaborou-se então a Declaração Mundial de Educação para Todos e o quadro de ação que satisfaria as Necessidades Básicas de Aprendizagem. (WARDE, 1998, p. 2)

Decorrente da Conferência de Jomtien (1990), realizou-se em Salamanca, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da qual decorreu a internacionalmente reconhecida Declaração de Salamanca (1994), cujo marco é o atendimento, na rede regular, do alunado que apresenta necessidades educativas especiais.

Desta forma, o fato fundamental para a realização da conferência e a promulgação da referida declaração foi o reconhecimento internacional de que,

as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido. [...] se, por um lado, desde a Declaração, a ênfase se volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos, por outro, não se pode deixar de lado o fato de que ela é derivada da preocupação com a chamada “escola para todos”, cujo marco maior foi a Declaração de Jomtien, que teve por finalidade precípua

estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem”. (BUENO, 2008, p. 46-47)

Neste sentido, ao longo dos anos, segundo Mda (2005), o ponto fulcral da educação eficaz tem passado por razões pró e contra o cânone (na educação) do ensino na educação comum para todos, na educação secundária, na educação especializada e na coeducação, bem como pela necessidade de todos terem acesso ao Ensino Básico gratuito e iguais oportunidades de Educação.

Assim, com apoio no mesmo autor, verifica-se que a educação para a diversidade surge porque a educação normal, ou padrão, é acusada de excluir alguns alunos, enquanto que os proponentes da educação para a diversidade ou educação multicultural afirmam que não existe um único sistema educativo que seja adequado para todas as pessoas, independentemente da raça, grupo linguístico, classificação étnica, classe social ou sexo.

Ao falar-se de políticas educacionais para a diversidade ou para a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, importa ter-se em conta que o relevante, mais além do público a que essas políticas estão direcionadas, é a mudança do cenário atual dos sistemas de ensino e dos próprios processos do ensino e aprendizagem, como assinala Matiskei (2004, p. 186), independentemente da expressão que adjetive o substantivo educação – “inclusiva”, “para todos” ou “multicultural” – a realidade que se pretende modificar é aquela que expropria os direitos dos cidadãos da plena inserção social dos sujeitos. Em acepção ampla, portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar em introduzir projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados.

Nessa mesma perspectiva, considera-se, apoiando-me nessa autora, que a inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar.

Assim, não se pode falar da problemática de exclusão e inclusão escolar dissociada dos fatores globais que, a nosso ver, estão na origem dos mecanismos de exclusão social.

Desta forma, de acordo com Michels (2004, p. 31), a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes típicos da sociedade capitalista. A inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão.

Ainda segundo a mesma autora, é somente numa sociedade excludente que a inclusão pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos, porque o capitalismo desenraiza e brutaliza todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista, essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos dolorosos, ou não, fomos desenraizados e excluídos. É própria dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão.

Para compreender os problemas educacionais, tem que se ir mais além e verificar tudo o que está ocorrendo na sociedade e que direta ou indiretamente incide no campo educacional, porque, segundo Mézaros (2002), a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já alguns anos. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares.

Ainda nessa perspectiva e conforme Sampaio (2004, p. 89) considera-se que a avaliação permite ao professor identificar lacunas; o que não se evidencia é que esse processo consiga reconduzir os alunos em desvantagem, de forma que possam superar o obstáculo e acompanhar, satisfatoriamente, a marcha do currículo com sua classe. Esses alunos, não encontrando vias próprias para alterar seu caminho e reencontrar o percurso da classe, devem seguir o roteiro comum, estabelecido para todos. Então, seguem com lacunas, que se tornam dificuldades para a aquisição dos conteúdos seguintes, o que gera novas lacunas e dificuldades, resultando em uma ou mais reprovações no percurso de sua vida escolar.

Para a mesma autora, nesse cenário, constata-se que, repetir uma série não significa, necessariamente, retomar a série ou o momento em que se originaram as lacunas e dificuldades; os recursos mostram como é possível ir carregando problemas

até que seu acúmulo impeça o prosseguimento de maneira decisiva. Mesmo quando os alunos ficam retidos, logo que os problemas aparecem, não se encontram indícios de propostas ou tentativas de sua superação, pois a única opção é repetir a série, ou seja, repetir a transmissão e exercitação de todos os conteúdos, assimilados e não assimilados, sem que seja promovida uma nova relação de ensino, voltada às condições de aquisição dos alunos com dificuldades.

A razão da escolha do tema da formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, deve-se fundamentalmente, à quase inexistência de dados quantitativos que possam sustentar a pretensão de abranger todo o efetivo de alunos considerados com necessidades educativas especiais na rede de ensino pública em Moçambique, na medida em que os poucos dados disponíveis se restringiam aos alunos com deficiência.

Neste sentido, Prieto (2009) considera que compete ao Estado aplicar o previsto na legislação, garantindo o recenseamento e a identificação daquelas pessoas com necessidades especiais que estão sem acesso aos recursos e serviços educacionais, estimular sua matrícula escolar e zelar para que essa seja, de fato, efetivada, até atingir a sua universalização. Deve, ainda, potencializar a sua permanência na escola, assegurando-lhes atendimento educacional, em caráter complementar ou suplementar.

Assim, apoiando-se na mesma autora (2009, p. 58), verifica-se que para atingir esses objetivos é preciso que seja garantida uma educação de qualidade para todos, com previsão da valorização e respeito às manifestações das singularidades de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência, de altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Desta forma, melhorada a questão do acesso dos alunos à escola, surgem os mais graves problemas no setor educacional, quando se evidenciam mecanismos de exclusão no interior das escolas, quando estas não estão em condições criadas para o atendimento com qualidade ao alunado que demanda seus serviços, e no caso específico desta pesquisa que versa sobre o atendimento dos alunos com deficiência.

Considera-se ser uma missão quase impossível almejar um ensino de qualidade sem a definição e clareza das políticas de formação de professores. Entretanto, para que isso ocorra há necessidade de profundas mudanças, e que a reforma dos sistemas

educativos passe a ser prioridade (LIBÂNEO, 2007). As estratégias de reforma, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Esses pontos estão inter-relacionados, a política curricular orienta-se pela política educacional, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional.

Possivelmente, essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, e na gestão educativa, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

### **1.2. Políticas de Formação de Professores**

No que diz respeito à capacitação do pessoal docente para lidar com o alunado com deficiência, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982, p. 138) refere que a formação especializada de professores de nível básico constitui um âmbito dinâmico e, sempre que possível, deve ser realizada no país onde essa educação será ministrada ou, pelo menos, em locais em que o ambiente cultural e o grau de desenvolvimento não sejam demasiadamente diversos.

E, em busca de uma integração exitosa, é necessário que sejam criados programas adequados de formação de professores de primeiro grau, tanto regulares quanto especializados. Esses programas devem ser o reflexo do conceito de educação integrada.

Assim, na formação de professores especializados do primeiro grau, é importante que se abranja uma gama tão ampla quanto possível, visto que, em muitos países em desenvolvimento, o professor especializado de primeiro grau fará as vezes de equipe multidisciplinar. Cabe observar que nem sempre é necessário ou conveniente um alto grau de preparação e que, na sua maioria, o pessoal tem instrução de nível médio ou menos.

Pelas próprias avaliações oficiais (MOÇAMBIQUE. MEC, 2004, p. 19), as políticas de formação docente no país se caracterizam pela falta de oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, tanto para aqueles que receberam formação inicial nas instituições de formação de professores, quanto por meio de

esquemas de formação em exercício para professores sem formação “baseada nas escolas”. Por essa razão, a progressão na carreira, segundo o próprio Ministério de Educação e Cultura, afasta, muitas vezes, bons professores da sala de aula, e mesmo do setor da educação, de uma maneira geral.

Aqui, importa destacar que, em Moçambique, não existem padrões nacionais claramente identificados nas qualificações dos professores, nem um único organismo que tenha a responsabilidade de garantir a qualidade dos cursos de formação, além da falta de uma política nacional de colocação, que tende a ser um procedimento administrativo, sem muita atenção à garantia de uma combinação entre qualificações, experiências e interesses dos professores com as circunstâncias específicas das escolas onde são colocados.

Segundo a Unesco (1982, p. 30), considera-se que a qualidade do processo educativo, propriamente dita, depende, de maneira mais direta, do nível de formação geral e pedagógica dos professores, da natureza dos métodos de ensino que estes empregam, do material didático e do equipamento colocados à disposição dos mestres e dos alunos, da extensão e do equilíbrio dos currículos escolares, bem como dos serviços auxiliares e de orientação que podem ajudar o professor em sua tarefa docente.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2004, p. 245) considera que a investigação dos processos de profissionalização dos professores vem se configurando como uma nova forma de analisar a formação e atuação docente. Entretanto, apesar do avanço dos estudos já realizados, há uma enorme distância entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de seu trabalho. Trata-se, portanto, não apenas de oferecer melhor formação, mas de realizá-la de maneira diferente.

Independentemente de modelos que se empreguem na formação de professores, o mais importante é que as diferentes instituições formadoras de professores, públicas e privadas, adotem estratégias que permitam que as ofertas dos currículos ministrados sejam uma garantia de formandos aptos para o atendimento diversificado do alunado que, de forma crescente, demanda os serviços da escola.

Para a Unesco (1982, p. 144), as experiências e análises das várias funções dos professores revelam que o mestre plenamente qualificado é aquele capaz de ter

iniciativa na escolha e aplicação de melhores métodos de ensino, em função do nível atingido pelos alunos, suas capacidades, cultura de base e interesse, bem como da natureza do currículo e objetivos das diversas disciplinas.

Ainda nesse contexto, o valor essencial de um sistema de ensino deve ser procurado no currículo, se por currículo entendemos o conjunto de experiências de aprendizagem, deliberadamente oferecidas ao estudante em sua vida escolar diária. Com efeito, entre os fatores cruciais da qualidade de ensino, estão a propriedade do currículo e a eficácia da instrução ministrada. Esses fatores, por sua vez, dependem do nível de cultura geral e da formação profissional dos professores.

Assim, para o alcance das pretensões de formar professores à altura dos desafios, é relevante fomentar a capacitação do corpo de formadores.

Para o caso específico do sistema de educação moçambicano, apoiando-se em Niquisse (2002, p. 6-7), a avaliação do desempenho dos formandos revela que o seu trabalho é de fraca qualidade, o ensino que proporcionam aos seus formandos é “livresco e memorizante”, trata-se de uma formação baseada em aulas “magistrais”, expositivas, com forte atividade do formador e atividade fraca (isto é, passiva) do formando; os formadores apresentam sérias lacunas no domínio científico psicopedagógico-didático, o que constitui o fator mais importante que põe em causa a qualidade da formação de professores.

Considerando que a qualificação dos professores é condição indispensável para o sucesso de qualquer modalidade de ensino, assim, caberia uma interrogação: se o cenário da avaliação do desempenho dos formandos é considerado de baixa qualidade e os formadores apresentam lacunas no domínio pedagógico e didático, o que se espera do cenário prevaiente quer dos formadores e dos formandos nas instituições formadoras de professores para o atendimento dos alunos com deficiência?

Nesse sentido, e em busca de alternativas que contribuam para reverter o cenário que prevalece nos diferentes sistemas educacionais, importa destacar Marin (2000) ao considerar que as tentativas de mudanças educacionais, que vivemos até aqui, constituíram-se quase sempre em decisões ou “pacotes prontos,” impostos a toda a rede escolar, de cima para baixo. Em tais condições, dois problemas emergem: de um lado, os professores não se apropriam das mudanças como um projeto de trabalho, individual

ou coletivo, mas como tarefa ou ordem a ser cumprida; e, de outro lado, os “pacotes” dificilmente são adequados a todas as situações e especificidades que caracterizam as diferentes regiões escolares do País, do Estado, e os contextos escolares dentro de cada região. E as transformações da escola pública passam, necessariamente, pelas alterações no ensino, que deverão ser sempre decisões tomadas pelo professor, a partir da reflexão sobre o trabalho realizado continuamente na sala de aula e sobre as condições em que ele se dá.

Assim, Gimeno Sacristán (2000, p. 93) destaca, nesse sentido, que o professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo em que é transmissor e modulador de outras influências exteriores. Daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade do ensino. Mas não são tudo, por que, em grande medida, seu papel pedagógico está marcado pela divisão de competências profissionais que a prática de desenvolvimento do currículo lhe reserva. Nas atuais circunstâncias, o professor é tanto executor de diretrizes marcadas a partir de fora quanto o criador das condições imediatas da experiência educativa.

A partir da relevância do papel assumido pela figura do professor, considera-se que haja um comprometimento estratégico na adoção das propostas curriculares, evitando assim o atual “divórcio” entre as diretrizes e as necessidades educacionais existentes no cotidiano escolar.

Por isso, esse autor (2000, p. 95) destaca que, ao abordar os objetivos e conteúdos mais complexos do currículo, visto que sua função é transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum, que um dia sai da instituição escolar, necessita de uma preparação básica. A seleção cultural que o currículo deve compreender e sua elaboração pedagógica para que cumpra a função educativa dentro da escolaridade obrigatória exigem um papel ativo muito importante dos professores e formação em consonância, a não ser que se preveja para eles uma atividade que consista em “consumir” e desenvolver em suas aulas guias curriculares preparados por outros agentes exteriores, editores, etc.

Considerando Gimeno Sacristán (2000, p. 95-96), ao professor se propõem, hoje, conteúdos para desenvolver currículos muito diferentes dos que ele estudou, sem que

compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas em relação às anteriores.

Ainda o mesmo autor destaca que as exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores e a formação inicial dos professores não se adapta com facilidade e rapidez às mudanças necessárias; do professor se exige cada vez mais, mas os sistemas para sua formação e atuação se mantêm muito mais estáveis, embora o aumento do nível acadêmico de sua formação seja uma tendência crescente. E a formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática; com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também porque se parte do pressuposto de que tal competência pode ser substituída por outros meios.

Em relação aos professores de educação primária, o nível de formação científica, humanística, etc. não é suficiente, em muitos casos, para formar decisões sobre os conteúdos que deverão ser distribuídos, sobre a sua ponderação epistemológica, sua sequenciação, estrutura, validade, etc. E, em relação aos professores do secundário, em sua formação de partida, costuma faltar o conhecimento que pondere a importância educativa do conteúdo, o domínio de sua estrutura, etc.

Destacam-se, ainda, as condições nas quais se realiza o trabalho dos professores, que não são, em geral, as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional; o número de alunos a ser atendido, as facetas diferentes que o professor deve preencher (a atenção aos alunos, a correção de trabalhos, a burocracia que origina sua própria atividade, etc.) são atividades que se somam à estrita tarefa de ensinar e de planejar o ensino. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir as *pré-elaborações do currículo para seu ensino*, a partir da tradição profissional acumulada e dos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado.

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam considerados como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Essa é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas,

sobretudo, os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores.

O que cabe fazer na formação e no aperfeiçoamento dos professores, segundo Gimeno Sacristán (2000), é dissecar e fundamentar as atividades-tipo, que são estratégias de utilidade, demonstradas para facilitar decisões mais fundamentais, além de lhe oferecer outras novas. Falar de esquemas de ação com pressupostos teóricos numa perspectiva de autonomia profissional é algo muito diferente das “receitas” acabadas. Sabendo que um professor criativo não é, pois, somente aquele que busca novas tarefas ou pretende realizá-las de forma pessoal numa área curricular determinada, mas é quem, além de enriquecer seu conhecimento de recursos, possui os fundamentos das tarefas que realiza.

A formação e o aperfeiçoamento de professores devem sintetizar esses dois componentes sem separá-los: ideias que contribuem para afiançar, revisar ou encontrar práticas novas, e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que se devem fundamentar.

Apoiando-se ainda em Gimeno Sacristán (2000, p. 271-272), importa destacar que a formação de professores tem múltiplas facetas e prioridades, mas, de qualquer modo, deve considerar indispensavelmente as seguintes:

- Dotá-lo de um *saber-fazer prático* nos níveis e nas áreas do currículo que vão desenvolver, na organização das escolas, etc. oferecendo alternativas diversas. Um saber-fazer que deve concretizar-se em modelos ou esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas para os alunos, de acordo com a especialidade que exerce. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reproduzir, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis segundo as circunstâncias, sem esquecer os fundamentos que lhe servem de apoio.

- Ajudá-los a estabelecer uma *fundamentação* desses saberes práticos para justificar e analisar sua prática, em função da coerência das tarefas que realizam com determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito como válido num dado momento. Toda prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que se sustentam. Essa fundamentação deve preencher todas as dimensões implícitas nas

tarefas, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber fazer, facilitando sua adaptação a circunstâncias muito diversas.

- Serem capazes de *analisar e questionar as condições* que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, verificando seus pressupostos e promovendo alternativas mais de acordo com os modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e a uma sociedade mais democrática e justa.

Portanto, a formação de professores, metodologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos. O que nos parece importante ressaltar agora é o fato de que ou se ligam de alguma forma os diversos componentes do currículo de formação com as atividades reais que os professores realizam e terão que realizar nos contextos escolares, ou essa formação pode ficar, no mínimo, isolada do exercício da profissionalidade. E, sem essa projeção do conhecimento, os professores continuarão sendo reprodutores das práticas nas quais se especializaram e que as instituições lhes pedem para realizar.

### **1.3. Políticas de Formação Docente para a Inclusão Escolar**

É relevante, para esta discussão, o tensionamento das propostas políticas educacionais e a introdução dos diferentes modelos e programas curriculares oferecidos nas instituições de formadoras de professores, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência na rede educacional de ensino.

Assim, Bueno (2008) destaca o fato da restrição de ações, tanto das políticas quando dos estudos e pesquisas, nesse âmbito estreito de formação docente; reitera a perspectiva reducionista que atribui o fracasso escolar aos próprios alunos, apesar do discurso hegemônico sobre o respeito às diversidades, na medida em que descola os problemas que envolvem a escolarização dos alunos com deficiência dos problemas que atingem a maioria da população escolar.

Contudo, Rodriguez & Almeida (2008) consideram que as reformas educativas introduzidas durante os anos de 1990 têm transformado profundamente a relação entre Estado e Educação, atingindo significativamente a formação e a atuação dos profissionais da educação.

A prática tem demonstrado que não se alcançam sucessos no processo de ensino e aprendizagem, sem antes ter que se adotar e introduzir estratégias de formação inicial e em exercício dos professores, porque,

à medida que muda o perfil dos alunos nas escolas, mudam também as exigências aos profissionais da educação. Um ponto que complica a capacidade dos profissionais de se adaptarem às necessidades deste novo corpo estudantil é o fato de os professores e os gestores educacionais serem predominantemente de outro grupo etário e terem sido formados em técnicas tradicionais. (MDA, 2005, p. 196)

Não basta que os formandos acessem e concluam sua formação em uma instituição, porque a verdadeira formação não ocorre somente em espaço físico em um tempo determinado, é imprescindível que a formação seja contínua para que correspondam às novas e complexas exigências do alunado.

Ainda, segundo o mesmo autor, deve-se ter em conta que tratar pessoas desiguais de forma igual é tão discriminatório e prejudicial como tratar pessoas iguais de forma desigual – daí a educação para a diversidade.

Apesar da existência de diretrizes, declarações e discursos políticos que normalizam a introdução das políticas de educação inclusiva, no cenário atual, os estudos demonstram que,

a inclusão continua sendo discutida, predominantemente, em espaços – seminários, congressos e cursos – de Educação Especial. Essa circunscrição do debate encontra eco no cotidiano das escolas, em que há uma associação ainda muito intensa entre a inclusão e o educador especial. Essa é compreensível se pensarmos que esse é um profissional que tem sua formação voltada para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, observa-se uma atribuição de responsabilidade, como se a inclusão fosse um assunto “da alçada” dos especialistas em Educação Especial. (BAPTISTA, 2004, p. 205)

Em alguns casos, nem seminários, congressos e cursos de Educação Especial chegam a ser realizados, por falta de disponibilidade financeira, devido ao baixo comprometimento das políticas educacionais, evidenciando, assim, a falta de compromisso do Estado, e quando assim sucede esses fundos, por vezes, são alocados por instituições filantrópicas, que, em inúmeras ocasiões, têm condicionado o apoio em

troca do seu protagonismo em detrimento dos programas de formação dos professores em matéria da inclusão escolar propostos.

Assim, com o propósito da inclusão escolar, destaca-se Oliveira (2008, 170), considerando que todos os alunos deverão aprender juntos, porque têm condições para isso, toda a escola deverá estar preparada para receber qualquer tipo de aluno nas classes do ensino regular. Desta forma, aos professores é atribuído importante papel na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Daqui decorre que, na perspectiva atual da educação, o professor será um elemento primordial no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, em particular, por todas as diferenças acrescidas às já existentes.

Aqui, conforme Bueno (1999), se pode aferir que a indefinição sobre a formação aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional; e é necessário contar com professores preparados para o trabalho docente que se fundamentem na perspectiva da diminuição gradativa de exclusão escolar e da qualificação do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam as práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais.

A ausência da padronização, nas políticas públicas, situação aliada à questão da autonomia institucional, tem levado a um descompasso na adoção e introdução de propostas curriculares em prol do atendimento dos alunos com deficiência, nas instituições formadoras de professores.

Assim, apoiando-se em Michels (2004), a ambiguidade na formação de professores, apresenta-se com mais de uma possibilidade, o que gera indefinição. Há, sim, indicações e encaminhamentos de como deve ocorrer essa formação, mas, normalmente, considera-se mais que uma possibilidade. Por outro lado, Michels (2009) destaca que as influências dos organismos internacionais na formulação e nos encaminhamentos de políticas referentes à educação inclusiva e na formação de professores são visíveis no Brasil, assim como em outros países periféricos; sendo que essa política de inclusão tem sido executada em diversas esferas administrativas.

Segundo a mesma autora, a política educacional tem interpelado Estados e municípios a incorporarem seu discurso relativo à inclusão; contudo, a formação dos

professores é indicada, ao menos discursivamente, como uma das estratégias mais eficazes contra a falta ou a má qualidade da educação no país, e as estratégias de formação em serviço e a distância são consideradas, por organismos multilaterais, como as mais viáveis economicamente.

Portanto, o cenário educacional atual exige mudanças profundas nos mecanismos de seu funcionamento, porque,

é notória a deficiente condição de grande parte das escolas públicas até mesmo para as crianças ditas normais, bem como o despreparo que os professores, de modo geral, tem demonstrado no atendimento de quaisquer dificuldades que os alunos apresentam. Fechar os olhos a essas condições e querer seguir ao pé da letra a Declaração de Salamanca implica descaso com a real situação das escolas, dos alunos e de seus professores. (LIBÂNEO, 2007, p. 266)

Desta forma, tudo leva a crer que as mudanças profundas, nos mecanismos do funcionamento do atual cenário educacional, não devem ocorrer apenas pelo comprometimento com a Declaração de Salamanca, mas como alternativa da criação de uma escola de qualidade, porque esta é a única que poderá efetivamente estar em condições de receber e atender às necessidades de aprendizagem de todo o seu alunado, independentemente da deficiência que possa apresentar.

Ainda segundo Oliveira (2008, p. 168), educar com êxito todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiências graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula. Ele deverá favorecer as interações sociais visando ao aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem o êxito almejado.

Nesse sentido, segundo a mesma autora,

a questão da formação de professores precisa ser discutida de forma ampla e englobar tanto a formação do professor que atua na educação especial quanto no ensino comum. A dicotomia que foi estabelecida entre educação especial e educação regular acabou refletindo na própria formação dos professores e, conseqüentemente, nas suas ações no âmbito escolar. (OLIVEIRA, 2008, p. 168)

Entendemos que a efetivação dessas mudanças será sempre necessária e pertinente, porque as escolas terão alunos que exigem atendimento especializado dada a gravidade ou complexidade da sua deficiência, daí o atendimento em escolas especializadas, porque nessas instituições se poderia de fato potencializar o atendimento do alunado que demanda esse tipo de serviços educacionais; mas,

a educação especial tem sido com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (MAZZOTA, 2005, p. 11)

Por outro lado, a formação docente deve voltar-se para as reais possibilidades de inclusão, sem fazer dessa última seu único objetivo.

o movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, tanto a inclusão como a formação de professores, capaz de enfrentar a dinâmica social criticamente. Porém, aqui, alunos e professores são sujeitos, constituintes e constituidores desse processo, e não vítimas de decisões do “sistema”. Nessa perspectiva, observa-se a busca por romper com a influência do pensamento positivista, procurando analisar a situação da educação especial, seus alunos e professores como expressão da organização social. (MICHELS, 2004, 34)

Nesse sentido, a formação docente deve ser estruturada voltada para os fundamentos de uma escola de qualidade capaz de responder aos desafios da sociedade que atualmente se organiza para assumir o desafio de proporcionar uma escola para todos.

Para Michels (2004, 28), os modelos atuais de formação de professores “perdem” o seu foco, ao se organizarem pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos, e, sob essa perspectiva, se secundariza o fazer pedagógico. Com essa centralidade no biológico e no psicológico, o ensino especial opera por uma desqualificação do que seria seu papel central: o processo pedagógico.

Com a complexidade e ambiguidade dos modelos de formação de professores, o problema não reside na oposição entre especialistas e generalistas (BUENO, 1999), mas

a educação inclusiva exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

#### **1.4. Contexto Teórico da Pesquisa**

Considerando que a definição teórica constitui a fase crucial da investigação científica e por ser a sua base de sustentação, neste item, serão definidas e explicitadas algumas ideias que ajudam a localizar e delimitar o problema da presente pesquisa, a direcionar a seleção dos procedimentos de coleta de dados, e a orientar o estabelecimento de critérios de análise desses dados.

Assim, a base de sustentação teórica consistiu na busca de esclarecimento, definições precisas de alguns conceitos, pressupostos básicos que explicitassem os contornos da temática da pesquisa.

Desta forma, a pesquisa centra-se no conceito de recontextualização de Bernstein (1988) e incorpora as contribuições de Gimeno Sacristán (2000) que ajudam na compreensão das disciplinas escolares e dos currículos oferecidos nos cursos de formação docente.

##### **1.4.1. Contribuições de Bernstein**

Tendo em vista o propósito da presente pesquisa, que busca uma análise com perspectiva relacional das políticas educacionais inclusivas e a formação de professores em Moçambique, o referencial teórico foi sustentado pelas contribuições de Bernstein (1988). Embora as contribuições desse autor 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, essas contribuições servem para analisar a distribuição, recontextualização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino: políticas governamentais, instituições formadoras de professores, planos e programas de disciplinas dos cursos de formação de professores.

Para a compreensão da complexidade da natureza interna do dispositivo pedagógico, nos apoiamos em Bernstein (1988), ao destacar que,

consta de tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y evaluativas, y que esas reglas están en una relación jerárquica unas respecto de otras [...] Estas tres reglas constituyen la lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico, formal o informal (p. 101)<sup>5</sup>.

Contudo, pelas circunstâncias decorrentes, a presente pesquisa terá como foco a recontextualização das políticas educacionais e dos currículos introduzidos na formação de professores.

Para Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985), uma primeira aproximação ao conceito é 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 analisar a relação entre os diferentes conteúdos, podendo, essa análise, incidir sobre o estatuto relativo de cada conteúdo e sobre a delimitação dos diferentes conteúdos.

Analisar o estatuto relativo de um dado conteúdo significa considerar não só o tempo que lhe é dedicado (dedica-se mais tempo a certos conteúdos do que a outros), mas também a importância que lhe é atribuída (conforme a sua natureza obrigatória ou facultativa). Analisar a delimitação dos diferentes conteúdos – perspectiva mais importante – significa considerar a força da fronteira entre os conteúdos, isto é, se mantém entre si uma relação *aberta*, com fronteiras esbatidas, ou uma relação *fechada*, com fronteiras bem definidas, e, portanto perfeitamente isolados uns dos outros.

Nesta perspectiva, o mais relevante é compreender a essência do discurso instrucional inserido no discurso pedagógico, porque,

el discurso pedagógico siempre inserta un discurso instrucional en un discurso regulativo, de modo tal que el discurso dominante siempre será el regulativo. Por discurso instrucional simplemente entiendo el discurso que crea competencias o habilidades especializadas. (BERNSTEIN, 1988, p. 104)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Consta de três conjuntos de regras distributivas, de recontextualização e avaliativas, e que essas regras estão em uma relação hierárquica umas em relação a outras. [...] Estas três regras constituem a lógica interna de qualquer dispositivo pedagógico, formal ou informal (p. 101).

<sup>6</sup> O discurso pedagógico sempre insere um discurso instrucional em um discurso regulativo, de modo tal que o discurso dominante sempre será o regulativo. Por discurso instrucional simplesmente entendo o discurso que cria competências ou habilidades especializadas. (BERNSTEIN, 1988, p. 104)

Segundo Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985), o discurso pedagógico, através das regras de recontextualização, cria seletivamente os sujeitos pedagógicos, por um processo de deslocação e de recolocação. Os sujeitos pedagógicos são assim recontextualizados, segundo a ordenação intrínseca do discurso pedagógico, que é, antes, um princípio de apropriação de outros discursos, colocando-os numa relação especial uns com os outros, de modo a serem seletivamente transmitidos e adquiridos. O discurso pedagógico é então um princípio que remove um discurso, isto é, desloca-o da sua prática e contexto reais e recoloca-o de acordo com o princípio de reordenação e de focagem seletivas do próprio discurso pedagógico.

Por outro lado, Bernstein (1986, p. 106) faz referência que,

en sentido muy importante, el discurso pedagógico es un discurso carente de un discurso específico. No posee discurso próprio. [...] Lo que quiero sugerir es que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en una relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición seletiva. El discurso pedagógico es un principio para la circulación de otros discursos. En los hechos es un principio de recontextualización. [...] Así podemos ver que este principio de recontextualización mueve un discurso desde su sitio de práctica sustancial, lo disloca. Y luego reubica ese discurso, de acuerdo a sus propios principios de selección, reordenamientos y reenfoque. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario, que guarda muy, muy poca relación con el discurso real. De modo que el discurso pedagógico necesariamente crea sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización.<sup>7</sup>

Assim, a questão das mudanças ocorre também nos discursos educacionais oficiais de formação docente, quando são introduzidos ou transformados em diferentes propostas curriculares nas instituições de formação de professores.

---

<sup>7</sup> Em sentido muito importante, o discurso pedagógico é um discurso carente de discurso específico. Não possui discurso próprio. [...] O que quero sugerir é que o discurso pedagógico é um princípio para se apropriar de outros discursos e para colocá-los em uma relação especial uns em relação a outros para a sua transmissão e aquisição seletiva. O discurso pedagógico é um princípio para a circulação de outros discursos. Nos fatos é um princípio de recontextualização. [...] Assim, podemos ver que este princípio de recontextualização move um discurso desde seu lugar de prática substancial, o desloca. E logo recoloca esse discurso, de acordo com seus próprios princípios de seleção, reordenamento e reenfoque. Neste processo de circulação, o discurso original se vê transformado. Se cria um discurso imaginário, que guarda muito pouca relação com o discurso real. De modo que o discurso pedagógico necessariamente cria sujeitos imaginários através de um princípio de recontextualização. (BERNSTEIN, 1988, p. 106)

Ainda, neste mesmo sentido, Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985) destacam que, nesse processo de deslocação e de recolocação, “o discurso original é sujeito a uma transformação que faz com que deixe de ser uma prática real para tornar-se uma prática virtual ou imaginária. Nesse sentido, o discurso pedagógico cria sujeitos imaginários, sujeitos recontextualizados”. Uma vez que o discurso pedagógico, com a recontextualização, transforma o real em imaginário, e qualquer discurso recontextualizado passa a ser o significante de outra coisa que já não é ele próprio. Esta “outra coisa” é o princípio do princípio da recontextualização, isto é, o que regula que princípio de recontextualização será selecionado ou, mais precisamente, o princípio que regula a gama de princípios alternativos disponíveis para a seleção.

Esse princípio, que varia com os princípios dominantes de uma dada sociedade, é regulador e, sendo assim, o discurso regulador é a precondição de qualquer discurso pedagógico. Com efeito, todo discurso pedagógico cria a regulação moral (ou seja, as regras de ordem, relação e identidade) das relações sociais de transmissão/aquisição, sendo essa ordem moral anterior à transmissão de competências e uma condição para tal transmissão. Então, nas ordenações intrínsecas do discurso instrucional está o discurso regulador. Por sua vez, a ordem moral criada pelo discurso regulador é também sujeita a um princípio de recontextualização e, portanto, é um significado de qualquer outra coisa para além de si própria.

Assim, apoiando-se em Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985, p. 297-298), pode-se considerar que os discursos oficiais do Estado, designados por Discurso Regulador Geral, são realizados através dos textos legais e administrativos que se ocupam da ordem, relação e identidade e constituem o substrato material, político e ideológico dos princípios dominantes que são, por sua vez, reproduzidos” ao reproduzirem os seus princípios dominantes em discursos e práticas específicas, regulamenta o Discurso Regulador Geral procurando criar condições para o consenso social e estabelecer as contradições entre grupos sociais diferentes:

“O discurso regulador geral desempenha, assim, um papel importante na criação do consenso social e na aceitação da distribuição de poder das práticas de controle legitimadas pelo Estado. São os princípios dominantes que definem as modalidades específicas de realização do discurso regulador geral e este, por seu turno, estabelece os limites das práticas reguladoras específicas,

estabelecendo as fronteiras da área onde as posições de desenvolvimento, de conflito ou de mudança podem ser realizadas. Neste sentido, todos os discursos reguladores específicos estarão limitados pelo discurso regulador geral e, portanto, subordinados aos princípios dominantes. (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985, p. 298).

Esses autores fazem afirmam, ainda, que os princípios dominantes da sociedade contribuem para a formação do Discurso Pedagógico Oficial, ou seja, para a definição da sua gramática, com consequências cruciais para os princípios dominantes do Estado e para o campo da recontextualização oficial, principalmente das sociedades em desenvolvimento.<sup>8</sup>

Ainda, destacam também que o discurso educacional é o resultado de um processo que ocorre no contexto de recontextualização e que consiste na transformação dos textos produzidos no contexto primário de produção discursiva. O contexto de recontextualização estrutura o seu próprio campo, isto é,

os campos e subcampos cujas agências, discursos e práticas estão interessados na passagem de textos e de práticas do contexto primário ou de produção discursiva para o contexto secundário ou de reprodução discursiva. Ao regular a circulação de textos entre esses dois contextos, tem como atividade principal a definição do que e do como do discurso pedagógico. (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985, p. 300).

Nesse sentido, as agências de recontextualização legitimam e regulam o processo de transmissão-aquisição do discurso pedagógico no contexto de reprodução que expressam os princípios dominantes do Estado, atuando seletivamente sobre as teorias e práticas do campo intelectual da educação.

O Discurso Pedagógico Oficial “é produzido por um processo de recontextualização, cujos limites internos e externos são obviamente estabelecidos pelos princípios dominantes da sociedade. Esse processo ocorre em dois níveis, o que significa dizer que, na constituição do Discurso Pedagógico Oficial, intervêm dois campos de recontextualização, o oficial e o pedagógico, podendo este assumir diferentes

---

<sup>8</sup> Nas sociedades em desenvolvimento, as posições dominantes nos campos de recontextualização são frequentemente especificadas pelas imposições das agências financiadoras internacionais.

graus de autonomia em relação ao primeiro”. (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985, p. 301).

Consideram, portanto, que esse campo congrega técnicos especializados e consultores oriundos tanto do campo acadêmico quanto do econômico, fazendo com que o discurso pedagógico oficial seja “sempre um recontextualizante de textos, e das relações sociais que eles geram, a partir de posições dominantes dentro dos campos da economia e do controle simbólico.” (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985, p. 301).

Ainda, segundo Domingos, Barradas, Rainha & Neves (1985),

quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre transformação, cuja forma é regulada por um princípio de descontextualização, ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser recolocado. Então, esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições, e foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado. E é o princípio de descontextualização que regula o novo posicionamento ideológico do texto, no processo de recolocação num ou em vários níveis do campo de produção.

Neste sentido, Bernstein (1988) defende que no processo educacional incidem certos princípios distributivos das escolas, dos quais se destacam as imagens que projetam o conhecimento que distribuem, e os recursos que entram em jogo. Nesse sentido, destaca que,

dicho metafóricamente, una escuela sostiene un espejo en el que se refleja una imagen. Puede haber varias imágenes, pero existe ciertamente una imagen dominante. La ideología de una escuela puede considerarse como una construcción en un espejo a través del cual se reflejan las imágenes. (BERNSTEIN, 1988, p. 126)<sup>9</sup>.

Por outro lado, o mesmo autor destaca que,

---

<sup>9</sup> Dito metaforicamente, uma escola sustenta um espelho no qual se reflete uma imagem. Podem existir várias imagens, mas existe certamente uma imagem dominante. A ideologia de uma escola pode considerar-se como uma construção em um espelho através da qual se refletem as imagens. (BERNSTEIN, 1988, p. 126).

si consideramos el conocimiento, las escuelas hacen actuar un principio distributivo tal que diferentes conocimientos y sus posibilidades son diferencialmente distribuidos a los diferentes grupos sociales. Y esta diferenciación del conocimiento y de sus posibilidades injustamente diferenciales. Nos encontramos de este modo con que en todas las escuelas hay una jerarquía de imágenes, de conocimientos y de posibilidades. (BERNSTEIN, 1988, p. 127)<sup>10</sup>.

Nesse sentido, existe uma relação inversa entre a hierarquia das imagens e os conhecimentos (o currículo) e a distribuição dos recursos, e que nesse processo educacional existem detalhes que influem e o determinam diretamente, no acesso, porque,

no puede existir una educación formal si no existe una cantidad suficiente de establecimientos escolares y pré-escolares y sus correspondientes servicios de apoyo, ni puede haberla tan poco allí donde los contextos formales sean materialmente insuficientes y carezcan de los servicios de apoyo adecuados. (BERNSTEIN, 1988, p. 127)<sup>11</sup>.

E, ainda, segundo o mesmo autor,

la adquisición exige la presencia de profesores eficazmente formados, comprometidos y de ese modo motivados, y que sean al mismo tiempo sensibles a las posibilidades y contribuciones de todos sus alumnos, y ello dentro de un contexto que ofrezca las condiciones de esa adquisición. (BERNSTEIN, 1988, p. 127)<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Se consideramos o conhecimento, as escolas fazem atuar um princípio distributivo tal que diferentes conhecimentos e suas possibilidades são diferencialmente distributivos aos diferentes grupos sociais. E esta diferenciação do conhecimento e de suas possibilidades injustamente diferenciais. Nos encontramos deste modo com uma situação de que em todas as escolas existe uma hierarquia de imagens, de conhecimentos e possibilidades. (BERNSTEIN, 1988, p. 127).

<sup>11</sup> Não pode existir uma educação formal se não existe uma quantidade suficiente de estabelecimentos escolares e pré-escolares e seus correspondentes serviços de apoios; esta não pode existir onde os contextos formais sejam materialmente insuficientes e carecem de serviços de apoio adequados. (BERNSTEIN, 1988, p. 127).

<sup>12</sup> A aquisição exige a presença de professores eficazmente formados, comprometidos e desse modo motivados, e que sejam ao mesmo tempo sensíveis às possibilidades e contribuições de todos os seus alunos, e isso dentro de um contexto que oferece as condições dessa aquisição. (BERNSTEIN, 1988, p. 127).

Destaca-se que, embora as contribuições do Bernstein estejam centradas no movimento de tornar os conhecimentos mais acessíveis aos alunos do ensino básico, onde os segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas da escola, essas contribuições constituem um aporte relevante na presente pesquisa, porque fornecem bases para ajudar a analisar a recontextualização, organização e avaliação introduzidas nos diferentes níveis dos sistemas de ensino: políticas governamentais, instituições formadoras de professores, planos e programas de disciplinas dos cursos de formação de professores.

#### **1.4.2. Contribuições de Gimeno Sacristán**

Considerando que uma das pretensões nesta pesquisa foi trabalhar com as diferentes instituições formadoras de professores, as contribuições de Gimeno Sacristán sobre o currículo e seu desdobramento em relação à prática pedagógica, e do currículo prescrito como instrumento da política curricular, são um aporte para a análise da organização curricular e das disciplinas específicas ministradas nos cursos de formação docente em Moçambique.

Neste sentido, apoiando-se em Gimeno Sacristán (2000), falar da qualidade da educação e do ensino tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve e, obviamente, ganha significado por meio das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos. Não tem sentido a renovação de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura. A pedagogia deve resgatar em seu discurso os conteúdos de cultura para relativizar as formas, uma vez que também se faz o mesmo com os conteúdos escolares. A prática escolar que podemos observar em um momento histórico, tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo em sistema educativo determinado.

Daí a necessidade da operacionalização de mudanças profundas e radicais das propostas políticas educacionais oficiais em prol da melhoria dos diferentes sistemas de ensino.

Ainda segundo o mesmo autor, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos

currículos; e pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado do que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

Para Gimeno Sacristán (2000), “a prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticas, práticas administrativas, economias, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial perante qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la”.

O mesmo autor faz menção da existência de diferentes acepções de currículo: como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem lecionadas ao aluno dentro de um Ciclo-Nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente, tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade quando da sua reconstrução.

Com esses propósitos, importa que todos os agentes envolvidos nesse complexo processo, desse o momento do planejamento e introdução do currículo em diversos níveis dos sistemas educacionais, estejam comprometidos para minimizar o divórcio do principal agente e ator da efetivação do currículo: o professor, em relação às políticas educacionais.

Gimeno Sacristán (2000) considera o currículo como projeto baseado em plano construído e ordenado, e que este relaciona a conexão entre determinados princípios e a realização dos mesmos, algo que se há de comprovar, e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer,

entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem a ele, professores que o modelam, etc.

Desenvolver essa acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno desse discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o progressivamente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. E o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

Para esse autor, a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva em relação à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite; o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo.

E, todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é se não uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

A complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere; isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização, em termos reais e concretos.

Destaca, o mesmo autor, que as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente à lógica de que, por meio delas, se realiza melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar; ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhor das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais.

Neste sentido, quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. – esta é a primeira aceção e a mais elementar. A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre por meio dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela.

Ainda, Gimeno Sacristán (2000) considera que, nos diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda a complexa gama de pretensões educativas para os alunos de determinado nível e modalidade de educação. Pode ser que o currículo não esgote em seus conteúdos estritos todos os fins e educativos, em suas funções não manifestas da escola, mas é evidente que existe uma tendência progressiva para assumi-los, no caso dos níveis obrigatórios de ensino. Daí que boa parte do que é objeto da didática seja composta pela análise dos pressupostos, dos mecanismos, das situações e das condições relacionadas com a configuração, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.

O autor nesse mesmo âmbito destaca que retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir dos mecanismos por meio dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de tudo, a seleção cultural estruturada sob chaves psicológicas dessa cultura, que se oferece como projeto para a instituição escolar.

Para Gimeno Sacristán (2000) importa referir que uma concepção processual nos leva a ver seu significado e importância real como resultados das diversas operações às quais são submetidos e não só dos aspectos materiais que contém, nem sequer das ideias que lhe dão forma e estrutura interna: enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em matérias, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados, tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc.

Desta forma, isso significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, à dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação; portanto, o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, o que acaba por lhe dar significado real. Daí que a única teoria possível para dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Assim, a prática tem uma existência real que a teorização deve explicar e esclarecer – tarefa pouco simples, quando se trata de um território de interseção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos, analisáveis por si mesmos, de diferentes pontos de vista, mas conectados mais ou menos estreitamente entre si: o currículo como expressão de uma série de determinações políticas para a prática escolar, o currículo como conteúdos sequencializados em determinados materiais, como saberes distribuídos pelos professores nas aulas, como campo das interações e dos intercâmbios entre os professores e alunos, como “partitura” da prática, etc.

Destaca-se o fato de, segundo Gimeno Sacristán (2000), as acusações às instituições escolares que, ao distribuírem saberes pouco relacionados com as preocupações e necessidades dos alunos, não apenas partem de uma imagem de escola obsoleta centrada em saberes tradicionais, em torno dos quais estabeleceram uma série de usos e ritos que tendem a justificá-la por si mesma, mas também expressam a aspiração manifesta em um currículo diferente que se ocupe de outros saberes e de aptidões. Um estudo histórico sobre a evolução dos programas escolares demonstra o crescimento progressivo e o surgimento constante de novos conteúdos, objetivos e habilidades. E uma educação básica preparatória para compreender o mundo no qual temos que viver exige um currículo mais complexo do que o tradicional, desenvolvido com outras metodologias.

E, a diversidade, segundo Gimeno Sacristán (2000), pode ser abordada dentro dos currículos módulos ou disciplinas opcionais que permitam a acomodação entre interesses e capacidades do aluno com a oferta curricular; quando esses módulos ou materiais têm correspondência com subculturas desigualmente valorizadas social e academicamente, a discriminação social que se produzia na opção anterior volta a se repetir dentro do próprio currículo. Reproduz-se, em uma mesma escola, o que antes ocorria entre escolas distintas; assim, a diversidade pode ser enfrentada propondo opções internas dentro de uma mesma matéria ou área comum para todos. Trata-se de moldar o seu conteúdo interno para satisfazer interesses diversos dos alunos, respondendo às diferenças dentro da aula, com a metodologia adequada, ou na escola, com fórmulas que não suponham segregação de alunos por categorias, exceto nos casos estritamente imprescindíveis, para garantir o progresso de todos.

O mesmo autor considera que o tratamento das diferenças pode ser realizado não como respostas tendentes a satisfazer diferentes interesses ou desiguais capacidades, que de fato se consideram intransponíveis, mas como compensação do déficit de entrada na cultura escolar que poderia ser suprido ou ao menos mitigado com maior atenção, tempo, e recursos dedicados aos alunos que mais necessitam.

Aqui, se deve partir do princípio de que nenhum aluno é igual ao outro e, desde logo, isso repercute no processo de ensino e aprendizagem.

A atenção pessoal do tipo pedagógica, professores de apoio para alunos com dificuldades, horários de reforço para esses alunos, etc., são fórmulas compensatórias que discriminam positivamente. E pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno, que apenas uns, por pressão e atenções familiares, ou pela expectativa social de conseguir satisfações em longo prazo, suportam melhor e com mais coragem do que outros.

Para a compreensão do currículo escolar, importa antes de tudo ter em conta que um campo de conhecimento, baseado no pensamento de Gimeno Sacristán (2000) é, antes de tudo, comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela

do saber ou um determinado discurso intelectual, com a preocupação de contribuir para o mesmo.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000, p. 75) faz um destaque que, quando se propõe o campo de aplicação do currículo, mencionam-se os conteúdos, os códigos e as práticas como componentes essenciais, que podem atuar no nível implícito ou explícito. Os códigos são os elementos que dão forma “pedagógica” aos conteúdos, os quais, atuando sobre os alunos e professores, acabam modelando, de alguma forma, a prática. Por uma razão fundamental: porque o formato do currículo é um instrumento potente de configuração da profissionalidade do professor, que tem que distribuí-lo. Poder-se-ia dizer que se os conteúdos do currículo fazem referência a um destinatário básico, que é o grupo de alunos, as formas curriculares afetam muito diretamente os professores.

Por outro lado, Gimeno Sacristán (2000) considera que as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir para com os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível, dentro dessa cultura escolar peculiar definida pelo currículo, pelas condições que caracterizam a instituição-teatro na qual se desenvolve a ação; pretender potenciar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz. A mudança qualitativa no ensino, que está relacionada com o tipo de metodologia ou prática que o professor desenvolve e com os conteúdos curriculares, se apoia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista.

No sistema de produção-reprodução do saber existem poucas instâncias intermediárias, pessoas e instituições, dedicadas a meditar, pesquisar e produzir iniciativas relacionadas com as repercussões que têm, para a educação em geral e para as etapas obrigatórias em particular, as mudanças que acontecem nos níveis de produção do saber, relacionando-as com as necessidades dos alunos e da sociedade. Normalmente, a escola e, sobretudo, os currículos, sofrem a pressão das necessidades políticas, econômicas e sociais, de forma mais ou menos premente, para que transformem seus conteúdos, e o discurso pedagógico, nesse sentido, que se produz, costuma analisá-lo posteriormente.

Para Gimeno Sacristán (2000), no estudo do currículo, é imprescindível desentranhar o processo de “construção curricular” porque é a condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo, dessa forma, incidir mais decisivamente na prática. Assim, distinguem-se seis momentos, níveis ou fases, no processo de desenvolvimento, que descobrem campos de pesquisa peculiares, nos ajudam a compreender as conexões entre tais níveis e tornam manifesto como, previamente e em paralelo ao que denominamos prática pedagógica, existem essas outras práticas. É preciso utilizar, nesses níveis, perspectivas e metodologias diversas, o que mostra que o campo do currículo é também de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos.

Desta forma, em concordância com os propósitos da presente pesquisa, aqui cabe a possibilidade da contemplação quer nas políticas educacionais quer nas disciplinas específicas sobre o atendimento aos alunos com deficiência nos cursos de formação docente.

Assim, importa destacar que a interpretação do currículo deve ser efetivada partindo do princípio de que se trata de algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados reciprocamente, a saber:

- **O currículo prescrito** – Em todo sistema educativo, como consequência das relações às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente quanto à escolaridade.

- **O currículo apresentado aos professores** – Neste existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para o professor o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito; o papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

▪ **O currículo moldado pelos professores** – O professor é um agente ativo muito decisivo, na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando, a partir de sua cultural profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendem por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.

▪ **O currículo em ação** – É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza, nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc.

▪ **O currículo realizado** – Como consequência da prática, produzem-se efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. As consequências do currículo refletem-se em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam nos ambientes social, familiar, etc.

▪ **O planejamento do currículo** – A função de planejar o currículo é uma das facetas mais relevantes dentro do conjunto de práticas relacionadas com sua elaboração e desenvolvimento, recolhendo aspectos de ordens técnica e pedagógica mais genuínos, através dos quais adquire forma e fica preparado para sua implantação na prática. O planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases, ou através das instâncias que o decidem e moldam. O planejamento do currículo é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-textos, pelo centro que realiza um plano, ou professor que define uma programação. Esses passos supõem decisões acumuladas que dão forma à prática. As fases ou os momentos do planejamento são aproximações sucessivas à forma que a prática tem prefiguradamente antes de transformar-se em ação ou *ensino interativo*.

▪ **O currículo avaliado** – Pressões exteriores de tipo diverso nos professores – como podem ser os controles para libertar as validações e títulos, cultura, ideologias e

teorias pedagógicas – levam a ressaltar, na avaliação, aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes, com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. Em geral, a avaliação, a simples atribuição de uma nota, a qualificação ou apreciação de um trabalho, de um exercício, ou de qualquer atividade do aluno, a adjudicação de toda categoria que suponha a localização de uma realização do aluno dentro de uma escala implícita ou explícita são a *expressão de um juízo, por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões*, por elementar que seja, e que se apoia em diferentes tipos de evidências ou indícios, obtidos através de algum procedimento técnico, quando é uma avaliação formal, ou por mera observação.

Em cada um desses setes momentos, níveis ou fases do processo de desenvolvimento do currículo, se criam atuações e problemas que exigirão estudos contínuos e aprofundados para ajudar a decifrar o que ocorre no seu interior e como essas situações repercutem no decurso do processo do ensino e aprendizagem em particular, e no sistema educacional em geral.

Ainda, segundo Gimeno Sacristán (2000), a prescrição curricular determinada no nível político-administrativo tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas que regulam o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional com a criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores.

Por outro lado, apoiando-se em Gimeno Sacristán (2000), os agentes intermediários no plano do currículo são uma necessidade do funcionamento atual do sistema curricular e do professorado, e não um pressuposto inarredável do mesmo. Por isso, seu uso é visto como uma possibilidade de desenvolver sua profissionalidade, com diferentes pautas de consumo. A inevitável dependência quanto aos instrumentos pré-elaboradores do currículo gera uma prática que se identifica com o que é o ensino em si mesmo. Desta forma, a necessidade de elaborações intermediárias do currículo para os professores, como uma necessidade conjuntural, não pode nem deveria se converter numa prática de controle e desprofissionalização dos mesmos, mas um meio entre outros possíveis e necessários.

Daí que a política curricular deveria se perguntar que tipos de meios podem ser mais úteis para instrumentar um determinado currículo, que sejam ao mesmo tempo eficazes no auxílio aos professores e no desenvolvimento de sua profissionalização.

Por outro lado, deveria abordar as consequências de manter um sistema indireto de controle sobre o currículo que, de fato, torna determinados meios, como os livros-texto, elementos quase obrigatórios para guiar e controlar a própria prática; a origem desse mecanismo de controle deixa poucas dúvidas a esse respeito; sendo que, nesse tema, coincidem propósitos e interesses geralmente difíceis de conciliar e que é preciso esclarecer, como a elaboração dos conteúdos do currículo, orientação do professorado, controle do currículo, política de introdução de certas inovações ou reformas e interesses econômicos.

Gimeno Sacristán (2000) considera que se o currículo é uma prática desenvolvida por múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes. É óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo; e este é o caso dos professores, pois o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.

Para o mesmo autor (2000), a ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos.

Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. Contudo, esses pressupostos vão além, porque supõem conceber e entender como realmente os espaços escolares são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática prefigurada pelos currículos, impostos de fora para as instituições escolares.

Assim, qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. É muito importante ter em conta que o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir; essa perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza em demasia a importância dos professores para a qualidade do ensino.

Contudo, o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, segundo Gimeno Sacristán (2000), se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza, em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda intenção, se faz realidade, de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações de partida.

Às vezes, também à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos; o currículo, ao se expressar por meio de uma práxis, adquire significados definitivos para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja; assim, se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é preciso analisar a estrutura da prática em que fica moldado. E a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes.

Precisamente, quando se aborda a mudança do currículo, vemos que os mecanismos que dão coerência a um tipo de prática são resistentes, dando a impressão de que dispõe de autonomia funcional, o que não é se não o resultado de que a prática se configura por outros determinantes que não apenas os curriculares.

Portanto, considera-se que as contribuições de Bernstein e as de Gimeno Sacristán são relevantes para a presente pesquisa, porque asseguram o sustento teórico que contribui para debruçar-se sobre a perspectiva relacional entre as propostas dos

discursos educacionais oficiais da formação de professores, tencionando-as com o currículo, seu desdobramento sobre a prática pedagógica, e na análise da organização curricular e das disciplinas específicas ministrados nos cursos de formação docente, tendo em vista o atendimento do alunado com deficiência no sistema educacional moçambicano.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: DAS POLÍTICAS NACIONAIS À VISÃO DOS EDUCADORES**

Neste capítulo, serão apresentadas as informações inerentes a instituições formadoras de professores, conforme a descrição categorizada, cuja análise dos dados foi feita considerando os aspectos relevantes desta pesquisa, como são os casos de: instituição formadora, cursos oferecidos, disciplinas específicas oferecidas nos cursos de formação, programas curriculares, análise do conteúdo: introdução, objetivos, temas, bibliografia, e depoimentos dos gestores dos cursos de formação docente.

Assim, para uma melhor compreensão desta análise, apresentam-se os dados considerando quatro níveis de análise, a saber: Política educacional e curricular, Propostas educacionais institucionais, Disciplinas e Depoimentos dos atores educacionais.

#### **2.1. As Políticas Educacionais e Curricular de Moçambique**

Neste nível de análise das políticas educacionais, incorporam-se os princípios, normas, diretrizes sobre educação, orientações oficiais curriculares e pedagógicas emanadas pelo governo moçambicano, tendo em vista o cumprimento dos desafios da educação para todos, universalização do ensino, e formação de professores voltados aos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Como condição prévia para a realização das pretensões que deram origem a presente tese, tive que receber o consentimento da instância máxima da Educação em Moçambique, com a autorização concedida pela Secretaria Permanente do Ministério da Educação e Cultura, condição indispensável para ter acesso aos documentos oficiais de políticas educacionais em Moçambique, e para poder visitar as instituições formadoras.

Desta forma, pude estabelecer contatos que permitiram ter a acesso ao arquivo documental em três Direções Nacionais do MEC em Moçambique: Ensino Geral, Formação de Professores e a de Planificação.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura da República de Moçambique (MEC-DEE, 2006, p. 1) defende a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino e nas Escolas Inclusivas. Desta feita, em 1998, foi institucionalizado o projeto Escolas Inclusivas, que tinha como objetivo o desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino guiado pelo lema: Combater a Exclusão, Renovar a Escola, que se assenta nos objetivos de aumentar o acesso à educação básica, melhorar a qualidade de ensino e reforçar a capacidade institucional. E para atingir esses propósitos, foi adotado como instrumento de ação o conjunto de materiais do projeto Unesco: Formação de Professores, *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, que já foi introduzido em mais de 50 países.

Em sua estratégia de ação, o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC-DEE, 2006, p. 1) pretende, no médio e no longo prazo, transformar as atuais escolas especiais em Centros de Recurso Pedagógico nas regiões norte, centro e sul de Moçambique, que serão destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiência, como referência às instituições formadoras de professores e também de apoio na área das necessidades especiais na sala de aula do Ensino Básico.

Nesse sentido, o Ministério da Educação projeta como desafios para a implementação da estratégia de inclusão escolar, a criação de equipas multisetoriais, dos Ministérios de Educação, Saúde e o da Mulher e Ação Social, para caracterização e orientação dos alunos que, segundo a documentação oficial, abrange os educandos com necessidades educativas especiais e introduzir a disciplina da educação especial nos currículos de formação inicial dos professores, para além da formação no exterior de professores com nível superior em Educação Especial (MOÇAMBIQUE, MINED-DEE, 2004, p.2).

No âmbito da introdução da estratégia de intervenção para educação inclusiva no sistema educacional moçambicano, o Ministério da Educação propõe que o currículo necessita levar em conta os recursos e apoios que cada indivíduo precisa para alcançar seu máximo de desenvolvimento. Para tanto, enfatiza a qualificação na formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, nos horários, regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e

curriculares (MOÇAMBIQUE, MEC-DEE, 2004, p. 19).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura destaca os diferentes tipos de adaptações a serem considerados no processo da adoção estratégica curricular presente na educação inclusiva, como são os casos de: adaptações nos procedimentos e nos instrumentos de avaliação; adaptações metodológicas; adaptações nos conteúdos, e adaptações nos objetivos (MOÇAMBIQUE, MEC-DEE, 2004, p. 1).

Pelas próprias avaliações oficiais (MOÇAMBIQUE, MEC, 2004, p. 19), as políticas de formação docente no país se caracterizam pela falta de oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, tanto para aqueles que receberam formação inicial nas instituições de formação de professores, quanto por meio de esquemas de formação em exercício para professores sem formação “baseada nas escolas”. Por essa razão, a progressão na carreira, segundo o próprio Ministério de Educação e Cultura, afasta, muitas vezes, bons professores da sala de aula, e mesmo do setor da educação de maneira geral.

O Ministério da Educação (2006, p. 9), ao introduzir novos modelos de formação de professores, definiu que, para o ensino secundário geral, da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> Classe, funcionará um modelo de 12<sup>a</sup> Classe mais um ano intensivo sob a responsabilidade das instituições de ensino superior.

Por outro lado, no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, o Ministério da Educação de Moçambique estipula que, no âmbito da formação dos professores, a estratégia de implementação terá como pilares a formação inicial e em exercício (MOÇAMBIQUE, MEC, 2007, p. 90). A formação inicial visa desenvolver um conjunto de competências necessárias para o exercício da missão educativa com sucesso, incluindo a autoformação constante após a conclusão do curso. A formação em exercício dá, por um lado, continuidade à formação inicial e, por outro, atualiza os professores permanentemente, contribuindo assim para o seu bom desempenho.

Os seminários de capacitação periódica, os programas de formação em exercício, bem como o trabalho conjunto entre os professores, foram definidos como a espinha dorsal da formação em exercício no sistema educacional moçambicano. Com efeito, os professores, como uma comunidade de aprendizagem, deverão desenvolver competências que os permitam saber analisar o trabalho dos seus alunos, identificar

antecipadamente os problemas, desenhar e discutir estratégias adequadas para a sua solução. Neste contexto, os professores são encorajados a disseminar as experiências bem-sucedidas no processo de Ensino e Aprendizagem.

Aqui, importa destacar que, em Moçambique, não existem padrões nacionais claramente identificados nas qualificações dos professores, nem um único organismo que tenha a responsabilidade de garantir a qualidade dos cursos de formação, além da falta de uma política nacional de colocação, que tende a ser um procedimento administrativo, sem muita atenção à garantia de uma combinação entre qualificações, experiências e interesses dos professores com as circunstâncias específicas das escolas onde são colocados.

## **2.2. As Propostas Educacionais Institucionais**

Como procedimento, esta etapa da pesquisa, ocorreu depois da autorização concedida pela Secretaria Permanente do Ministério da Educação e Cultura, esta é à etapa crucial da pesquisa, que consistiu em deslocações rumo as cinco províncias moçambicanas – Regiões Sul, Centro e Norte de Moçambique – onde se situam as seis instituições formadoras de professores visitadas: UEM, UPM, IFP de Xai-Xai, UCM, Universidade Politécnica e IFP de Lichinga. Em cada uma das Províncias – Cidade de Maputo, Gaza, Zambézia, Nampula e Niassa – foi indispensável apresentar-se nas respetivas Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC), para explicitar os propósitos do estudo a ser realizado, daí, é que se teve acesso nas instituições.

Nas seis instituições de formação docente, foram analisados os planos e programas curriculares das diferentes disciplinas que se relacionam com a escolarização de alunos com deficiência, e colhidos os depoimentos dos coordenadores dos cursos.

Neste nível de análise, estão incorporados os princípios, as diretrizes e normas das instituições formadoras, a cursos para a formação de profissionais: educação e correlatos – psicologia, fisioterapia, logopedia, etc.

Considerando que a presente pesquisa centra seu foco nas instituições públicas e privadas que atuam na formação de professores em Moçambique, e dando seguimento ao cumprimento do objetivo proposto de analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em

vista o atendimento aos alunos com deficiências no sistema educacional moçambicano, neste capítulo, apresentam-se os resultados cotejados no decurso do trabalho de campo que decorreu em conformidade com as duas etapas propostas como procedimentos metodológicos: análise documental e entrevista com os coordenadores dos cursos das instituições formadoras de professores.

Assim, importa inicialmente fazer uma descrição dos processos de formação de professores em Moçambique, nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes instituições. Antes disso, porém, apresenta-se o quadro referente aos sistemas educacionais moçambicano e brasileiro, para que se possa situar em que níveis estão as diferentes formações de professores:

**Quadro 2**  
Níveis e séries escolares do Brasil e de Moçambique: do Ensino Superior à Educação Infantil

BRASIL			MOÇAMBIQUE		
Nível	Etapa	Série	Nível	Etapa	Série
Educação Superior		Duração dos cursos de 3 a 6 anos	Ensino Superior		Duração dos cursos de 4 a 6 anos
Educação Básica	Ensino Médio	3º ano	Ensino Secundário Geral	ESG-2	12ª classe
		2º ano			11ª classe
		1º ano		10ª classe	
	Ensino Fundamental	ESG-1		9º ano	9ª classe
				8º ano	8ª classe
			7º ano	7ª classe	
		EP-2	6º ano	6ª classe	
			5º ano	5ª classe	
			EP-1	4º ano	4ª classe
				3º ano	3ª classe
	2º ano	2ª classe			
	Educação Infantil	MEC MMCAS Misau	1º ano	1ª classe	
			Pré-escola	Pré-escola	
			Pré-escola	Creche	
			Creche	Creche	
Creche			Creche		

Fonte: Adaptado pelo autor.

O Quadro 2 permite visualizar a relação entre as séries escolares no Brasil e em Moçambique, o que ajuda a situar os diferentes níveis de formações de professores.

Nesse sentido, destaca-se a Lei 6/1992, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), que define que a formação de professores para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional deve se realizar em instituições especializadas, tendo em vista assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; ainda, conferir ao professor sólidas formações científica, psicopedagógica e metodológica; e, finalmente, permitir ao professor elevação constante do seu nível de formações científica, técnica e psicopedagógica.

No sistema educacional moçambicano, a formação de professores estruturou-se historicamente em três níveis:

1<sup>o</sup> Nível Básico – Que formava professores do ensino primário do 1<sup>o</sup> Grau (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> Classe), nos Centros de Formação de Professores; sendo que os requisitos para ingresso neste nível de formação correspondem à 7<sup>a</sup> Classe, com a duração de três anos.

2<sup>o</sup> Nível Médio – Realiza a formação inicial dos professores do ensino primário (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> Classe), e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional e é efetivada pelos atuais Institutos de Formação de Professores e nos Institutos Comerciais e Industriais, respectivamente. Os requisitos para ingresso nesse nível correspondem à 10<sup>a</sup> Classe do ensino geral ou equivalente.

No sistema educacional moçambicano, o número de professores formados ou graduados pelas instituições de formação inicial de professores não consegue satisfazer à demanda de professores da rede escolar; assim, existe um grande número de professores não formados que leccionam em Escolas Primárias do Primeiro e Segundo Graus (EP1 e EP2). Aproximadamente, 39% dos professores das escolas da EP1 e 36% das escolas da EP2 não são formados.

Uma simples análise desses dados pode levar a concluir que se a situação da formação inicial dos professores é deficitária, caberia indagar: O que se pode esperar do desempenho do percentual elevado dos professores que não possuem a formação quando têm que lidar com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência?

Neste sentido, o Ministério de Educação e Cultura (2002, p. 5) reconhece a questão da qualidade de formação de professores, em que pouco menos de 50% dos professores

que leciona nas escolas do Ensino Primário do Primeiro Grau (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> Classe) possui apenas o que pode ser considerado como mínimo nível de qualificações desejáveis, isto é, que tenham concluído um curso “7<sup>a</sup> Classe mais três anos” em um Centro de Formação de Professores Primários; e, no Ensino Primário do Segundo Grau (6<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe) apenas 21% frequentaram o que poderá ser visto como o modelo nacional de formação inicial de professores num Instituto do Magistério Primário.

3<sup>o</sup> Nível Superior – Realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino, sendo que os requisitos para ingresso neste nível correspondem à 12<sup>a</sup> Classe do ensino geral.

Aqui, portanto, importa clarificar que esta pesquisa está centrada exclusivamente na formação de professores que é oferecida pelos Institutos de Formação de Professores e nas Universidades públicas e privadas, portanto, na formação inicial disponível nessas instituições.

Nesse sentido, a Estratégia para a Formação de Professores - 2004-2015, concebida pelo governo moçambicano (MOÇAMBIQUE, MEC, 2004), pondera que as etapas da história da formação de professores, após a Independência Nacional, em 1975, sempre têm correspondido às fases do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Desta forma, tinha em vista a transformação do sistema de educação colonial, voltado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade, o que implicou a introdução de programas de emergência para a capacitação de professores. Assim, as experiências acumuladas nesses processos de capacitação possibilitaram o desenvolvimento de diferentes modelos de formação que responderam às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos.

Desta forma, a formação de professores para o ensino básico, que abarca o EP1 (1<sup>a</sup> á 5<sup>a</sup> Classe) e a EP2 (6<sup>a</sup> á 7<sup>a</sup> classe), é oferecida atualmente nos Institutos de Formação de Professores, onde se aplica o modelo da 10<sup>a</sup> Classe mais um ano de duração.

E a formação de professores para o ensino secundário, a partir da 8<sup>a</sup> á 12<sup>a</sup> Classe, é teoricamente da responsabilidade das instituições universitárias, mas, na prática, muitos graduados dos antigos Institutos de Magistérios Primários atualmente

designados por Institutos de Formação de Professores, são colocados em escolas secundárias e muitos graduados da Universidade Pedagógica, e outras instituições do ensino superior, são colocados como formadores nos Institutos de Formação de Professores.

Na medida em que a formação de professores em Moçambique se dá em dois níveis distintos - Institutos de Formação de Professores e Ensino Superior - com organização curricular diferente e com muito maior grau de autonomia do que as instituições de ensino superior, vamos efetuar a análise em separado desses dois tipos de instituição, procurando cotejar as suas diferenças.

### **2.3. A Formação Oferecida pelos Institutos de Formação de Professores**

#### **2.3.1. Caracterização dos institutos de formação de professores**

O período que se seguiu após a independência nacional de Moçambique, em 25 de junho de 1975, caracterizou-se pela introdução de s diferentes modelos de formação de professores, fundamentalmente para o ensino básico, sucessivamente, os Centros de Formação de Professores Primários (6<sup>a</sup> classe mais dois anos e 7<sup>a</sup> classe mais três anos); os Institutos de Magistério Primário (10<sup>a</sup> classe mais um, mais um ano), sendo um ano de formação presencial – que era concentrada no domínio de conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para a sobrevivência no aperfeiçoamento da prática pedagógica – e mais um ano de formação em exercício, em que os futuros professores com dez anos de escolaridade recebiam um ano de formação inicial intensiva seguida de um ano de prática supervisionada através de formação em exercício e do apoio pedagógico; e mais tarde, concretamente em 2004, foi alargado o Modelo de Formação de Professores de 10<sup>a</sup> Classe mais dois anos, o que veio a ocorrer como resultado da Transformação Curricular para o Ensino Básico.

Os programas curriculares do ensino primário sempre foram elaborados pelos órgãos centrais do Ministério de Educação, nos quais se priorizava como linha de orientação, as formações académico-científica, didático-metodológica e psicológico-pedagógica dos formandos.

Além da formação inicial, o modelo atual de formação de professores (10<sup>a</sup> Classe mais um ano) concede aos Institutos de Formação de Professores, entre as suas

atribuições, a de oferecer a formação de professores em exercício, para os casos de professores, que, de um lado, exercem a docência sem a formação pedagógica, e, de outro, para o seguimento da carreira, para os que tenham concluído a sua formação de professores em anteriores modelos, 7<sup>a</sup> Classe mais três anos. Para este efeito, foram criadas instituições anexas nos Institutos de Magistério Primário, os Núcleos de Formação de Professores em Exercício (Nuforpe).

A criação dos Institutos de Formação de Professores, ao abrigo do Diploma Ministerial nº 41, pretende-se que esses possam:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos;
2. Conferir ao professor sólidas formações científica, psicopedagógica e metodológica;
3. Permitir ao professor elevação constante do seu nível de formações científica e psicopedagógica.

E esse dispositivo legal estipula que, no âmbito da implementação da Política Nacional de Educação, os Institutos de Formação de Professores constituem o eixo principal na transmissão dos valores culturais universais que a educação deve cultivar para promover uma ética global, na formação de professores, científica e pedagogicamente capazes de assumir a sua função com profissionalismo.

Para o ingresso nesses Institutos de Formação de Professores, os pretendentes devem reunir os requisitos seguintes: possuir o nível mínimo de 10<sup>a</sup> Classe do Sistema Nacional de Educação ou equivalente; ter obtido aprovação no exame de admissão à frequência do curso, com uma nota igual ou superior a dez valores em cada uma das disciplinas; ter aptidão física comprovada pelas autoridades da saúde; e possuir idade mínima de 17 e a máxima de 30 anos completos ou a completar até 31 de dezembro do ano em que efetiva sua candidatura.

De qualquer forma, apesar da mudança de denominação, de Centros de Formação de Professores, Institutos de Magistério Primário até os atuais Institutos de Formação de Professores, a organização curricular é planejada pelos órgãos centrais, com nenhuma autonomia das unidades para possíveis modificações em seu desenho curricular.

Apesar de possuírem organização curricular semelhante, dada a elaboração centralizada, apresenta-se a seguir uma caracterização sucinta dos dois institutos pesquisados.

### **2.3.1.1. Instituto de Formação de Professores de Lichinga**

O Instituto de Formação de Professores de Lichinga é uma instituição formadora de professores localizada no Bairro de Nzinje, na Cidade de Lichinga, em Niassa, uma das Províncias do norte de Moçambique, que possui 122.176 quilômetros quadrados e uma população de 1.096.406 habitantes (2007). Essa instituição funciona com dois Blocos, sendo quatro dormitórios femininos e quatro dormitórios masculinos, para uma capacidade de 240 formandos internos.



**Figura 3:** Vista frontal do Instituto de Formação de Lichinga

Por outro lado, conta com um bloco administrativo onde funcionam os gabinetes do diretor, diretor pedagógico, administrativo, e conta com o Nuforpe, que funciona em instalações próximas ao IFP; e dez salas, uma sala de informática com 33 computadores, e uma pequena sala que funciona como biblioteca.

### **2.3.1.2. Instituto de Formação de Professores de Xai-Xai**

O Instituto de Formação de Professores de Xai-Xai é uma instituição formadora de professores localizada no Bairro de Inhamissa, da Cidade de Xai-Xai, na Província de Gaza, localizada ao Sul de Moçambique, e que possui superfície de 75.539 quilômetros quadrados, com uma população de 1.219.013 habitantes (2007). Essa instituição beneficiou-se de uma reforma de raiz resultante de cooperação japonesa e conta, no seu funcionamento, com diversos tipos de recursos e equipamentos, como

uma biblioteca devidamente equipada, sala de informática, laboratórios de música, ciências naturais, metodologia de ensino e visão tecnológica, e metodologia de ofícios, centro de recurso, diversos meios audiovisuais, ginásio; e possui dois blocos de dormitórios feminino e masculino.



**Figura 4:** Vista frontal do Instituto de Formação de Xai-Xai

O Instituto de Formação de Professores de Xai-Xai conta com um amplo bloco administrativo para os gabinetes do diretor do IFP, diretores pedagógicos, sendo um para formação inicial e outro para a formação em exercício, e o Nuforpe.

#### **2.4. A Proposta Institucional dos Institutos de Formação de Professores Primários**

A explanação da proposta de formação docente oferecida nos Institutos de Formação de Professores vai permitir a determinação do espaço e a importância reservada para as disciplinas que compõem os cursos ministrados, haja vista a formação docente, que garanta a capacitação e habilitação dos formandos em matéria de inclusão escolar dos alunos com deficiências.

##### **2.4.1. A organização e as dinâmicas curriculares dos institutos de formação de professores primários: Lichinga e Xai-Xai**

Sob o ponto de vista estrutural, os Institutos de Formação de Professores funcionam organizados em departamentos, sendo: Departamento de Ciências da Educação; Departamento de Comunicação e Ciências Sociais; Departamento de Matemática e Ciências Naturais; e Departamento de Atividades Práticas e Tecnológicas.

Cada um desses departamentos superintendem as áreas curriculares, psicopedagógicas e metodológicas, em conformidade com os planos de estudo em vigor.

Nos Institutos de Formação de Professores, é oferecido um Curso para o Ensino Básico, e que tem a duração de um ano, cuja condição básica para o ingresso é possuir como habilitação a 10<sup>a</sup> Classe; e os formandos graduados saem aptos para lecionar a disciplina de inglês, e disciplinas gerais do currículo do ensino primário.

Dos pontos de vista organizacional e funcional, nos Institutos de Formação de Professores funcionam as Escolas Anexas - designa-se por Escola Anexa ao Instituto de Formação de Professores do Ensino Básico, todas as escolas a eles adstritas, em que os objetivos e atividades, programas e planos concorram para a formação e qualificação dos formandos.

O plano curricular que regula o funcionamento dos cursos nos Institutos de Formação de Professores é caracterizado por uma abordagem integrada dos conteúdos, que combina a preparação acadêmica com a formação profissional, procurando manter o equilíbrio entre a teoria e a prática. Esse plano curricular prevê que a formação seja feita sob forma de metodologias de ensino das diferentes disciplinas.

Considerando o interesse da presente pesquisa, destaca-se a disciplina Psicopedagogia do Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, que tem em vista que o formando compreenda as noções básicas de Psicopedagogia, conheça os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, adquira conhecimentos da psicologia da aprendizagem para a condução do processo de aprendizagem adequado à idade, aos interesses e ao contexto do aluno; selecione métodos, técnicas e meios adequados ao processo de ensino e aprendizagem; e conheça os princípios que norteiam os processos de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.

#### **2.4.2. A formação proporcionada pelos institutos de formação de professores para a atuação com alunos com necessidades educativas especiais**

Aqui, importa, antes de tudo, recordar que, no nível amplo das políticas educacionais, a proposição básica, em cumprimento às recomendações de Jomtien

(1990) sobre a Educação para Todos, e de Salamanca (1994) sobre as Necessidades Educativas Especiais, era a de responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular de ensino guiado pelo lema Combater a Exclusão, Renovar a Escola: ampliação do acesso à educação básica, melhoria da qualidade de ensino e reforçar a capacidade institucional das escolas para esse atendimento.

Com relação à organização acadêmica dos Institutos de Formação de Professores (IFPs), a proposta curricular foi definida centralmente pelo Ministério de Educação e Cultura, que deveria ser acompanhada pela criação de equipes multisetoriais, dos Ministérios de Educação, Saúde e o da Mulher e Ação Social, para caracterização e orientação dos alunos com necessidades educativas especiais e introdução da *disciplina de educação especial* nos currículos de formação inicial dos professores, e aplicada em todos os níveis no país.

Nesse sentido, seria de se esperar, pelo menos nesse nível de formação, que as proposições institucionais correspondessem às finalidades dispostas pelo governo moçambicano, tarefa à qual nos voltaremos neste momento.

Com relação à organização total das disciplinas dos IFPs, a distribuição da carga horária é apresentada no Quadro abaixo:

**Quadro 3**  
**Plano curricular de formação de professores para o Ensino Primário**

<b>Ordem</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária</b>
01	Psicopedagogia	140
02	Introdução à Metodologia de Pesquisa-Ação e TICs	60
03	Organização e Gestão Escolar	60
04	Metodologia de Ensino de Educação Moral e Cívica	40
05	Técnicas de Expressão em Línguas	80
06	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	120
07	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	120
08	Metodologias de Ensino de Educação Física	100
09	Metodologias de Ensino de Educação Musical	100
10	Metodologias de Ensino de Matemática	180
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	80
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilíngue	80
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	80
15	Metodologias de Ensino de Ofícios	80
<b>Total</b>		<b>1.440</b>

**Fonte:** Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2006).

De todas as disciplinas enumeradas, somente a de Psicopedagogia define objetivos e envolve conteúdos referentes às necessidades educativas especiais. Em outras palavras, do total de horas do curso, os conteúdos sobre esse tema fazem parte de uma disciplina que atinge 10% do total de horas.

Uma leitura minuciosa desta proposta do Plano Curricular oferecida para a formação de professores nos IFPs, para além da ausência de disciplinas específicas que tratam da temática da inclusão escolar, leva a considerar que é oferecida uma formação docente precária por não se oferecer os fundamentos da educação, casos da Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia.

Embora a proposta curricular ofereça muitas metodologias de ensino, não contempla sequer uma palavra *alfabetização*; portanto, não é somente a educação inclusiva que não está presente, mas se vislumbra uma formação precária para a alfabetização das crianças na rede escolar.

O Quadro a seguir delimita os objetivos da disciplina Psicopedagogia.

**Quadro 4**  
**Objetivos da disciplina de Psicopedagogia**

<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assegurar a unidade entre a instrução e educação no processo de mediação e assimilação;</li> <li>✓ Conhecer as orientações metodológicas que constituem a base do PEA no ensino básico;</li> <li>✓ Conhecer as fases de desenvolvimento gráfico da criança;</li> <li>✓ Dominar os métodos que constituem um instrumento primordial no ensino básico, nomeadamente o livro do aluno, o manual de professor, incluindo o programa de ensino;</li> <li>✓ Compreender os métodos e meios didáticos de ensino das disciplinas do Ensino Básico, de acordo com as exigências de cada conteúdo, classe, idade, condições da escola e do meio circundante;</li> <li>✓ Saber planificar, orientar e dosificar os conteúdos das disciplinas do Ensino Básico;</li> <li>✓ Desenvolver nos alunos o vocabulário específico das disciplinas do Ensino Básico como forma de contribuir para o desenvolvimento da linguagem adequada que assegura a melhor assimilação e acomodação do conteúdo de aprendizagem;</li> <li>✓ Compreender as noções básicas de Psicopedagogia;</li> <li>✓ Conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos;</li> <li>✓ Desenvolver conhecimentos e habilidades para a condução do Processo de Ensino e Aprendizagem adequado à idade, aos interesses, regularidades e ao contexto do aluno;</li> <li>✓ Selecionar métodos, técnicas e meios adequados ao Processo de Ensino e Aprendizagem;</li> <li>✓ Conhecer os princípios que norteiam os Processos de Ensino e Aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais;</li> <li>✓ Manifestar atitudes de amor à profissão, espírito de autocritica e de formação permanente.</li> </ul>
------------------	--

**Fonte:** Documentos curriculares dos Institutos de Formação de Professores.

Portanto, no concernente ao nível da operacionalização dentro do próprio Ministério ocorreu apenas a introdução da disciplina *Psicopedagogia*, a qual, entre 13

objetivos, delimita um ao conhecimento dos princípios que norteiam os processos de Ensino e Aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais.

Os conteúdos da disciplina estão apresentados no Quadro abaixo:

**Quadro 5**  
**Conteúdos da disciplina de Psicopedagogia**

<b>Conteúdos</b>	<p><b>Unidade I</b> - Introdução à Psicopedagogia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceito de Psicologia e seu objeto de estudo;</li> <li>✓ Métodos e técnicas de estudo da Psicologia: observação, experimentação, entrevista e questionário;</li> <li>✓ Conceito de Pedagogia e seu objeto de estudo. Ramos da Pedagogia;</li> <li>✓ Conceito da Psicopedagogia. Importância do estudo de Psicopedagogia.</li> </ul> <p><b>Unidade II</b> - Noções de educação e socialização do homem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educação no sentido lato;</li> <li>✓ Educação no sentido restrito;</li> <li>✓ Tipos de Educação: Formal, Não Formal e Informal;</li> <li>✓ História da educação em Moçambique: educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência (Sistema Nacional de Educação – 1983, 1992 e Novo Currículo do Ensino Básico);</li> <li>✓ Influência da família, escola e sociedade no desenvolvimento da criança.</li> </ul> <p><b>Unidade III</b> - Noções de desenvolvimento humano: fatores e regularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceito de desenvolvimento humano;</li> <li>✓ Fatores do desenvolvimento humano (infância, pré-escolar e escolar, adolescência, juventude, adulta);</li> <li>✓ Aspectos do desenvolvimento humano (cognitivo, físico/motor, afetivo-emocional, moral e social);</li> <li>✓ Papel do jogo e das atividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem da criança.</li> </ul> <p><b>Unidade IV</b> - Noções de aprendizagem humana: princípios, fatores e regularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceito de aprendizagem;</li> <li>✓ Características da aprendizagem (contínua, gradual, integrativa, dinâmica e pessoal);</li> <li>✓ Tipos de aprendizagem (cognitiva, afetiva e psicomotora);</li> <li>✓ Modos de aprendizagem (condicionamento, observação de modelos, resolução de problemas,...);</li> <li>✓ Transferência da aprendizagem;</li> <li>✓ Sensação. Percepção. Pensamento e linguagem;</li> <li>✓ Memória, esquecimento e atenção;</li> <li>✓ Imaginação e criatividade. Frustração;</li> <li>✓ Motivação e aprendizagem;</li> <li>✓ Ensinar-Aprender. Instrução-Educação;</li> <li>✓ Interação professor aluno e aluno-aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem;</li> <li>✓ Estratégias, métodos, técnicas e meios auxiliares no Processo de Ensino e Aprendizagem;</li> <li>✓ Relação entre objetivos, conteúdos e métodos;</li> <li>✓ Conceito de planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem;</li> <li>✓ Tipos de planificação (currículo, plano de temática e plano de lição);</li> <li>✓ Níveis de planificação (central, provincial e local);</li> <li>✓ Objetivos e conteúdos de ensino;</li> <li>✓ Operacionalização de objetivos específicos;</li> <li>✓ Princípios didáticos (ligar a teoria à prática, a partir do concreto ao abstrato, e do simples ao complexo);</li> </ul>
------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formas de organização do ensino na turma (turmas numerosas, multiclases, etc.);</li> <li>✓ Planificação da aula (tema da aula, tipo de aula, definição dos objetivos, seleção dos conteúdos, proposta de atividade de aprendizagem, fases da aula, diversificação e consolidação);</li> <li>✓ Executa a aula explorando as diversas formas de organização do ensino na turma;</li> <li>✓ Definição da avaliação. Tipos e funções da avaliação;</li> <li>✓ Concepção e aplicação de instrumentos de avaliação;</li> <li>✓ Planificação e orientação das atividades de recuperação do aluno com problemas de aprendizagem;</li> <li>✓ Envolvimento dos pais no Processo de Aprendizagem e avaliação do aluno;</li> <li>✓ <b>Conceito de necessidades educativas especiais;</b></li> <li>✓ <b>Tipos de necessidades educativas especiais: físico-motora, visual, auditiva, mental, transtornos de comportamento, distúrbios de linguagem e dificuldades de aprendizagem, superdotação, etc.;</b></li> <li>✓ <b>Identificação (diagnóstico) das crianças com necessidades educativas especiais.</b></li> <li>✓ <b>Modalidades de atendimento à criança com necessidades educativas especiais;</b></li> <li>✓ <b>O processo de inclusão escolar (Educação Inclusiva); e</b></li> <li>✓ <b>Legislação alusiva às necessidades educativas especiais;</b></li> <li>✓ Deontologia profissional (direitos e deveres);</li> <li>✓ Perfil do professor (qualidades do professores);</li> <li>✓ Direitos e deveres da criança; e</li> <li>✓ Direitos e deveres do professor (ética do professor).</li> </ul>
--	--

**Fonte:** Documentos curriculares dos Institutos de Formação de Professores.

Pode-se verificar, ainda, pelos dados referentes ao conteúdo proposto: 49 temas, que apenas uma parte da disciplina deve ser dedicada ao estudo das necessidades educativas especiais, mais especificamente no final do programa da disciplina de Psicopedagogia.

O paradoxo que envolve a proposição global e a sua operacionalização, mesmo em proposta curricular elaborada para todos os IFPs, fica evidente quando se verifica que, de um total de 140 horas-aulas para abordar 49 temas, 80 horas-aulas foram reservadas para a V Unidade, das quais as dedicadas às necessidades educativas especiais totalizam 16 horas-aulas para abordar 6 temas.

Por fim, a bibliografia definida para essa disciplina é a descrita no Quadro 6.

**Quadro 6**  
**Bibliografia definida na disciplina de Psicopedagogia**

<b>Bibliografia</b>	<p>ALARCÃO, T. (1990). <b>Psicologia de desenvolvimento e aprendizagem</b>. São Paulo: Livraria Alameda.</p> <p>BONOW, I. W. (1972). <b>Psicologia educacional e educacional e desenvolvimento humano</b>: manual de trabalhos práticos, atualidade pedagógica. v. 82, 5ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.</p> <p>BRITO, A. (s/ano). <b>O desenvolvimento da criança</b>.</p> <p>CALVET, D. (1977). <b>Desenvolvimento psicomotor do bebê</b>. Col. Biblioteca dos Pais e Educadores, Europa américa.</p> <p>ARMICHAEL (s/ano). <b>Manual da psicologia da criança</b>. v. I-VIII.</p> <p>CASTIANO, José P. (2005). <b>Educar para quê?: as transformações no sistema de educação em Moçambique</b>. Maputo: INDE.</p> <p>CASTIANO, José P., NGOENHA, Severino E. E., BERTHOUD, Gerald (2005). <b>A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique</b>. Maputo: Imprensa Universitária.</p> <p>DAMÁZIO, R. L. (1988). <b>O que é a criança</b>. São Paulo: Brasiliense, S.A.</p> <p>DAVIDOFF, L. L. (1983). <b>Introdução à psicologia</b>. São Paulo: McGraw Hill.</p> <p>GABINETE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (1980). <b>Sistema de educação em Moçambique</b>. Maputo.</p> <p>GAUQUELIN, M. e F. (1988). <b>Dicionário de psicologia</b>. Col. Psicologia Moderna, Edições verbo.</p> <p>GESSEL, A. (1992). <b>A criança dos 0 aos 5 anos</b>. Col. Mundo da Criança, Dom Quixote.</p> <p>GESSEL, A. (1992). <b>A criança dos 5 aos 10 anos</b>. Col. Mundo da Criança, Dom Quixote.</p> <p>GESSEL, A. (1992). <b>O adolescente dos 10 aos 16 anos</b>. Col. Mundo da Criança, Dom Quixote.</p> <p>GOLIAS, M. (1993). <b>Sistemas de ensino em Moçambique</b>: passado e presente. Maputo: Edição Escolar.</p> <p>GOMES, Adônico (s/ano). <b>Guia do professor de língua portuguesa</b>. v. I Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.</p> <p>INDE/MINED (2003). <b>Plano curricular do ensino básico</b>: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo.</p> <p>JOHNSTON, A. (1984). <b>Educação em Moçambique (1975-1984)</b>. Estocolmo.</p> <p>LIUBLINSKAIA, A. A. (1979). <b>Desenvolvimento psíquico da criança</b>. Col. Pedagogia, notícias.</p> <p>MARTINS, J. P (1990). <b>Didática geral</b>: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. 2. ed. São Paulo: Atlas.</p> <p>NERICÍ, I. G. (s/d). <b>Didática geral dinâmica</b>. 4. ed., Rio de Janeiro: Científica.</p> <p>NIQUICE, Adriano Fanissela. (2006). <b>Formação de professores primários – construção do currículo</b>. 1. ed., Maputo: Educação Hoje.</p> <p>PEREIRA, O. G., JESUÍNO, J. C. (1978). <b>Desenvolvimento psicológico da criança</b>: teorias e correntes. v. II, Lisboa: Moraes editores.</p> <p>PILETTI, C. (1986). <b>Didática geral</b>. 6. ed. São Paulo: Ática.</p> <p>REUCHILIN, M. (1989). <b>Métodos na psicologia</b>. Col. Teorema, Editorial teorema.</p> <p>RUBINSTEIN, S. L. (1972). <b>Princípios de pedagogia geral</b>. v. I-VII, Lisboa: Editorial Estampa Ltda.</p> <p>SERENO, R. (1973). <b>No mundo dos testes</b>. 2. ed., São Paulo: Descubra Ltda.</p> <p>TAVARES, J. (1992). <b>Aprendizagem como construção do conhecimento pela via de resolução de problemas e reflexão</b>. IDINE.</p> <p>TAVARES, J., ALCARÇÃO, I. (1990). <b>Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem</b>. Coimbra: Livraria Almeida.</p> <p>TRAN-THONG (1983). <b>Estádios e conceitos de estádios do</b></p>
---------------------	--

	<p><b>desenvolvimento psicológico da criança na psicologia contemporânea I.</b> Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Apontamento.</p> <p>TRAN-THONG (1987). <b>Estádios e conceitos de estádios do desenvolvimento psicológico da criança na psicologia contemporânea II.</b> Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Apontamento.</p> <p>VALENÇA, J. T. (1986). <b>Pesquisa em psicologia, manual prático.</b> Fortaleza Edições, UFC Brasil.</p> <p>WALLON, H. (1980). <b>Objetivos e métodos da psicologia.</b> Col. Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Editora Estampa.</p>
--	---

**Fonte:** Documentos curriculares dos Institutos de Formação de Professores.

As referências bibliográficas são compostas, majoritariamente, por obras que focam o desenvolvimento e a aprendizagem, a caracterização psicológica. Não se contempla nenhuma obra sobre a temática de educação especial, nem educação inclusiva e menos de necessidades educativas especiais, apesar de serem conteúdos temáticos inseridos no curso.

Verifica-se, portanto, que, da proposta nacional de educação inclusiva, que constitui o Discurso Pedagógico Oficial, no qual era prevista a introdução da *disciplina de educação especial* nos currículos de formação inicial dos professores, ao currículo proposto para a formação de professores pelos IFPs há um processo contínuo de redução, apesar da proposta curricular ser elaborada nacionalmente pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação.

Essa redução caracteriza-se pela configuração da distribuição curricular das disciplinas, em que em apenas uma delas é contemplado o tema das necessidades educacionais especiais e dos processos de inclusão desses alunos.

Entretanto, ao se analisar mais detalhadamente o programa dessa disciplina, verifica-se que, apesar de contar com objetivos e conteúdos relativos a esses temas, o tempo destinado a eles é extremamente reduzido: um total de 16 horas, de uma disciplina de 140 horas, dentro de um curso de 1.440 horas, o que, em termos proporcionais, significa exatamente 11,4% do total de horas das disciplinas e 1,1% da carga horária total do curso.

Esse reducionismo fica ainda mais evidente ao se verificar que, nessas 16 horas, devem ser desenvolvidos os seguintes conteúdos: Conceito de necessidades educativas especiais; Tipos de necessidades educativas especiais: físico-motora, visual, auditiva, mental, transtornos de comportamento, distúrbios de linguagem e dificuldades de

aprendizagem, superdotação; Identificação (diagnóstico) das crianças com necessidades educativas especiais; Modalidades de atendimento à criança com necessidades educativas especiais; o processo de inclusão escolar (educação inclusiva); e, Legislação alusiva às necessidades educativas especiais. Fica evidente que, no reduzido número de horas disponíveis, o máximo que se conseguiria desenvolver seria uma rápida pincelada sobre cada um desses tópicos.

Por fim, a bibliografia indicada é mais uma demonstração da pouca importância que se concede aos temas voltados às necessidades educacionais especiais e à educação inclusiva.

Se o currículo prescrito, em todas as suas manifestações, demonstra a pouca importância que esses temas assumem nas proposições curriculares do Ministério da Educação para os Institutos de Formação de Professores, cabe verificar como os educadores dessas instituições se posicionam em relação a eles.

#### **2.4.3. A visão dos coordenadores dos cursos oferecidos pelos institutos de formação de professores**

Aqui, faz-se a correlação dos dados colhidos anteriormente – análise documental - com os dados colhidos nas entrevistas feitas com os atores que dirigem e orientam as estratégias educacionais e propostas curriculares nas diferentes instituições formadoras de docentes.

Se a pouca importância da temática da educação inclusiva e das necessidades educacionais especiais ficou evidente na proposta curricular unificada do Ministério de Educação e Cultura, a aplicação nas escolas poderia ser mais dinâmica.

Nesse sentido, centram-se as informações dos responsáveis pedagógicos dos institutos, de um lado, na sua própria formação em relação a essa temática e, de outro, nas formas pelas quais esses conteúdos são efetivamente desenvolvidos nas escolas.

Com relação ao primeiro, os dois responsáveis indicam que não tiveram em todo o processo de formação, mesmo quando assumindo funções de coordenação, qualquer oportunidade de maior aprofundamento do que aquele precário obtido no curso de formação, conforme pode se depreender dos depoimentos que seguem:

*[...] não tenho formação em educação especial, apenas lidei com estes conteúdos durante aproximadamente entre duas a três semanas na minha formação psicopedagógica no curso da 10ª Classe mais dois Anos. [...] nunca tive acesso e não sabia da existência do “Pacote da Unesco” sobre as necessidades educativas especiais. Mas não me acho preparado para lidar com estes conteúdos para transmiti-los aos formandos. (IFP de Lichinga)*

Ainda nesse mesmo âmbito, na outra instituição formadora, o coordenador do curso refere em seu depoimento que,

*[...] Exerço a função de diretor pedagógico da Área de Formação Inicial, já passamos três anos nesta função, mas nunca passei por alguma formação específica para lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; e, internamente, nunca tivemos um plano específico para esta ação, mas os nossos formadores que lecionam a disciplina de Psicopedagogia é que tratam com estes conteúdos. (IFP de Xai-Xai)*

Em outras palavras, embora a política oficial designe determinadas finalidades, assim como faz referência específica aos materiais da Unesco, estes não chegaram sequer ao conhecimento dos diretores das instituições formadoras, assim como eles não receberam qualquer tipo de formação que contribuísse para que pudessem desenvolver ações mais qualificadas para a formação dos alunos do Instituto no que se refere às necessidades educacionais especiais e às adaptações necessárias para que os processos de escolarização pudessem ser aproveitados por esses alunos.

Se o tempo designado no currículo prescrito para os temas que envolvem a educação inclusiva mostrou-se altamente insuficiente, o seu desenvolvimento parece ser ainda mais precário, pelos depoimentos dos diretores:

*[...] os conteúdos sobre as necessidades educativas especiais inseridos na disciplina de Psicopedagogia não tem sido lecionados devidamente porque falta-nos tempo, por se encontrarem na parte final do Programa, apenas se dá o mínimo por falta de tempo, e nem existe material para tratar estes conteúdos, nem livros ou manuais sobre estes conteúdos. (IFP de Lichinga)*

Este cenário tende a ser generalizado nas instituições formadoras de professores, porque um dos diretores refere que,

*[...] O único que podemos fazer é fazer com que os professores de Psicologia possam cumprir cabalmente o que está estipulado no programa da disciplina de Psicopedagogia; eles não possuem uma formação específica em educação especial, já fazem muito mais do que podem dentro dos recursos materiais e tempo reduzido estipulado. (IFP de Xai-Xai)*

Essa situação fica ainda mais grave em razão desse conteúdo ser o último a ser desenvolvido durante o ano letivo, o que gera ainda mais descompasso entre a necessidade de formação e o trabalho realizado pelos Institutos de Formação de Professores:

*[...] na fase final do ano letivo, a maior preocupação é a preparação dos exames, o que leva os formadores que lecionam a disciplina de Psicopedagogia apenas a introduzirem o conteúdo sobre as necessidades educativas especiais, e dedicarem o pouco tempo que resta para a revisão geral dos conteúdos lecionados durante o ano letivo, para os exames finais. (IFP de Lichinga)*

Por outro lado, esse cenário se repete em outra instituição formadora, como é considerado neste depoimento:

*[...] fazemos tudo para garantir uma formação aceitável aos nossos alunos, mas, na verdade, o máximo que podemos fazer é garantir o cumprimento do que está inserido no Programa da Psicopedagogia, mas sem nenhum aprofundamento aos conteúdos específicos sobre as necessidades educativas especiais; porque, no final do ano letivo, concedemos prioridade à conclusão dos estágios e preparação dos exames. (IFP de Xai-Xai)*

Por fim, se o conteúdo relacionado à escolarização de alunos com deficiência é muito pouco trabalhado dentro da disciplina indicada pelo proposição oficial, também não ocorreram quaisquer iniciativas dos órgãos centrais e da própria escola, no sentido de implementar outras ações que pudessem contribuir para o entendimento dos problemas, desafios e do trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos com deficiência, na escola regular, como se pode comprovar pelo depoimento abaixo:

*[...] em relação ao tema, o atendimento da deficiência e educação inclusiva, praticamente, ao nível do Instituto de Formação de Professores de Lichinga, não existem ações de formação programadas pela Direção Pedagógica, somente se lecionam os*

*conteúdos inseridos na disciplina de Psicopedagogia, que tratam sobre as necessidades educativas especiais. (IFP de Lichinga)*

Nesse mesmo sentido, o depoimento de um coordenador do curso da outra instituição formadora é contundente, ao considerar que,

*[...] é muito difícil desenvolver qualquer tipo de formação adicional em material de atendimento às necessidades educativas especiais para os instrutores, porque a sua efetivação é condicionada a vários aspectos, como por exemplo: financiamento de parceiros educacionais (ONGs) ou programadas centralmente pelo MEC e Cultura ou da Direção Provincial de Educação e Cultura, porque internamente não dispomos de recursos humanos (entenda-se pessoal formado em educação especial), materiais e financeiros para este tipo de preparação aos professores. (IFP de Xai-Xai)*

Essa pouca atenção dada às necessidades educativas especiais e aos processos de inclusão escolar parece ser do conhecimento dos órgãos centrais, pois, nos exames finais elaborados centralmente pelo Ministério de Educação e aplicados nos Institutos de Formação de Professores, não constam conteúdos sobre as necessidades educativas especiais.

Portanto, com esses depoimentos, percebe-se que embora haja uma centralização, pelo Ministério de Educação, em Moçambique, das propostas curriculares oferecidas pelos Institutos de Formação de Professores, essa homogeneização não constituiu uma garantia para a eficácia. Ou seja, das políticas nacionais à sua consecução pelos IFPs, a recontextualização que ocorre expressa a redução de uma proposta global e inovadora para um conteúdo paupérrimo e pouco trabalhado, o que redundará em formação precária dos professores no que se refere à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Este cenário é revelador das mudanças que ocorrem no Discurso Pedagógico Oficial (Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1985), que se dão por meio do processo de recontextualização, que ocorre em dois níveis, o que significa dizer que, na constituição do Discurso Pedagógico Oficial, o oficial e o pedagógico. Ainda, “quando os agentes de recontextualização se apropriam de um texto, este, antes de ser recolocado, sofre transformação, cuja forma é regulada por um princípio de descontextualização, ou seja, o texto é primeiro deslocado para em seguida ser

recolocado. Então, esse texto já não é o mesmo. Mudou a sua posição em relação a outros textos, práticas e posições, e foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração; foi, pois, reposicionado e refocado.”

Assim, a transformação ocorrida no Discurso Pedagógico Oficial (DPO) proposto pelo Ministério de Educação e Cultura de Moçambique permite a compreensão do contexto em que se insere a introdução da disciplina Psicopedagogia, porque este processo de transformação do DPO, é regido por pessoas, neste caso, são os técnicos do Ministério de Educação e Cultura e do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, que interferem e determinam o que deve permanecer e o que deve ser retirado; precisamente é neste processo que se pode achar a resposta da escolha da Psicopedagogia no lugar de uma disciplina específica para lidar com a temática da educação inclusiva nos IFPs em Moçambique.

Por fim, embora a pesquisa tenha envolvido apenas duas instituições, pode-se inferir, pela situação global da educação na República de Moçambique, que a situação de precariedade na formação docente com vistas ao atendimento das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva dos IFPs de Xai-Xai e Lichinga é uma expressão localizada da precariedade que se estende por todo o País.

#### **2.4.4. A formação universitária dos professores**

Conforme verificou-se no tópico anterior, a formação de professores visando à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva, realizada no âmbito dos IFPs, para a docência das primeiras às sextas séries da Educação Básica é marcada, fundamentalmente, por um evidente e marcante processo de redução desde as proposições nacionais até o âmbito interno das instituições formadoras, que redundam em grande precariedade.

Esta, porém, pode ser a caracterização da formação obtida neste âmbito e como a legislação moçambicana indica que, para o ensino secundário e para o ensino superior, essa formação deve ocorrer no nível superior, cabe investigar como está sendo absorvida por essas instituições a proposta de educação qualificada de alunos com necessidades educacionais especiais.

A legislação moçambicana, por meio da Lei 6/19, que regula o Sistema Nacional de Educação (SNE), refere que compete ao ensino superior assegurar a formação em nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico e estipula que o sistema educacional moçambicano visa alcançar aos seguintes objetivos:

- Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação;
- Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento;
- Assegurar a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividade econômica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes;
- Difundir atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- Realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;
- Desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos ramos e setores; e,
- Formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação. (MOÇAMBIQUE, SNE, 1992)

Essa mesma legislação estipula que é reservada às instituições do ensino superior a formação dos professores para todos os níveis, cuja exigência básica para o ingresso é ter concluído a 12<sup>a</sup> Classe, formação esta feita por meio de cursos com duração de até quatro anos, outorgando autonomia a essas instituições para a sua organização e implementação.

Na medida em que a política educacional moçambicana eleva para o ensino superior a formação de professores para todos os níveis de ensino, subentende-se que a formação oferecida pelos IFPs deverá, gradativamente, ser substituída pela formação universitária, deixando claro, portanto, que é nesse nível que se encontra o âmbito ideal para uma formação de qualidade.

Assim sendo, cabe investigar, no que se refere à formação de professores visando à educação de alunos com necessidades educacionais especiais e a educação inclusiva, como esta temática tem sido incorporada por diferentes instituições de ensino superior, já que elas, diferentemente dos IFPs, possuem autonomia para a organização e implementação de seus cursos de formação de professores.

Nesse sentido, foram selecionadas quatro universidades, com diferentes características, para efetuar o cotejamento sobre as distintas formas como a educação de alunos com necessidades educacionais na perspectiva da educação inclusiva têm sido por elas incorporadas.

Essas características são:

- a) Instância administrativa: duas públicas e duas privadas;
- b) Localização geográfica: região sul (Cidade de Maputo – capital do país), região central (Cidade de Quelimane – Província da Zambézia) e a região norte de Moçambique (Cidade de Nampula – Província de Nampula); e,
- c) Organização interna: três universidades com largo espectro de cursos de diferentes áreas de conhecimento e uma universidade exclusivamente pedagógica.

Como primeiro momento dessa etapa de investigação, apresenta-se a caracterização de cada uma dessas universidades.

#### **2.4.5. Caracterização das instituições universitárias**

Aqui, são incorporadas as características geográficas e das propostas curriculares das quatro instituições do ensino superior que oferecem a formação docente, sendo duas públicas e duas privadas.

##### **2.4.5.1. Universidade Eduardo Mondlane**

A Universidade Eduardo Mondlane é a mais antiga instituição do ensino superior de caráter público em Moçambique, e está sediada na Cidade de Maputo, que é a capital do país. Possui superfície de 300 quilômetros quadrados e uma população de 1.094.315 habitantes (2007).

Essa universidade oferece vasto programa acadêmico, que abarca diversos cursos oferecidos em diferentes Faculdades e Escolas Superiores localizadas na capital do País e em outras províncias moçambicanas; entre as quais, as Faculdades de Educação, Arquitetura, Direito, Ciências, Medicina, Economia, Engenharia, Letras e Ciências Sociais, Veterinária, Agronomia e Engenharia Florestal; e Escolas Superiores de Negócios e Empreendedorismo, Ciências Marinhas e Costeiras, e Comunicação e Artes.



**Figura 5:** Vista frontal da Biblioteca da Universidade Eduardo Mondlane

Pelas pretensões da presente pesquisa, destaca-se a Faculdade de Educação, que é um centro de reflexão, produção e transmissão de conhecimentos teórico e prático sobre a educação, que tem por vocação a formação inicial e em exercício de educadores profissionais, bem como a realização de estudos científicos que contribuam para a melhoria da prática educativa nas escolas e a formulação de políticas educativas.

Entre os diferentes cursos de graduação oferecidos pela Faculdade de Educação, o de Licenciatura em Psicologia apresenta as seguintes três saídas profissionais: a Psicologia escolar e de orientação profissional, a Psicologia social e das organizações, e a Psicologia de necessidades educativas especiais.

Os cursos oferecidos pela Faculdade de Educação apresentam diversos programas temáticos, que fazem parte da componente pedagógica e didática de Formação dos Ramos Educacionais. E a componente pedagógica da Faculdade de Educação varia de curso para curso, casos de:

O Departamento de Educação de Adultos, que oferece: Módulos Obrigatórios - Políticas e estratégias de educação de adultos, Metodologia de investigação II, Desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida, Educação de adultos e cidadania, Avaliação e garantia de qualidade, e Práticas de investigação em educação de adultos. Módulos Opcionais (escolha obrigatória de dois) - Educação de adultos e saúde, Sociologia de educação de adultos, e Educação de adultos e cultura empreendedora.

O Departamento de Psicologia e Ciências da Educação oferece os seguintes Módulos Obrigatórios (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) -

Planificação e gestão estratégica da educação, Metodologia de investigação II, Análise e avaliação de políticas educativas, Inspeção escolar e supervisão pedagógica, Desenvolvimento profissional e recursos humanos na educação, e Desenvolvimento organizacional na educação.

Ainda são oferecidos os Módulos Opcionais (escolha obrigatória de um) - Administração académica, Custos e financiamentos da educação, Leis e reformas educativas, Questões do género na planificação e gestão educacional, Sistemas de informação para gestão educacional, e Avaliação e garantia de qualidade.

O Departamento de Educação em Ciências Naturais e Matemática oferece Módulos Obrigatórios - Análise e desenvolvimento curricular em ciências naturais e matemática, Metodologia de investigação II, Concepção de programas para formação contínua de professores, Dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas, Avaliação e garantia de qualidade, e Desenho organizacional na educação. Esse Departamento de Educação em Ciências Naturais e Matemática oferece os Módulos Opcionais (escolha obrigatória de dois) - Desenvolvimentos recentes, Ensino de ciências naturais, Desenvolvimentos recentes no ensino de matemática, e Ciência, tecnologia e sociedade.

Nessa primeira descrição das propostas curriculares da Universidade Eduardo Mondlane, percebe-se a dispersão e generalização dos cursos oferecidos.

#### **2.4.5.2 Universidade Pedagógica de Maputo**

A Universidade Pedagógica é pública e com a vocação de formar professores e quadros da educação com nível superior; importa destacar que a Faculdade de Ciências Pedagógicas é uma das unidades orgânicas existentes desde 1986, quando da criação do Instituto Superior Pedagógico, presentemente designada por Universidade Pedagógica, desde 1995. A Universidade Pedagógica está sediada na cidade de Maputo, capital do país, com superfície de 300 quilómetros quadrados e uma população de 1.094.315 habitantes.

A Universidade Pedagógica funciona abarcando várias delegações educacionais localizadas em todo o território nacional; mas, devido aos interesses relacionados com as pretensões da presente pesquisa, destaca-se a Faculdade de

Ciências Pedagógicas e Psicologia que está estruturada em três Departamentos Acadêmicos: Planificação, Administração e Gestão da Educação (Page), Ensino Básico e Psicologia.



**Figura 6:** Vista frontal da sede da Universidade Pedagógica na Cidade de Maputo

A Universidade Pedagógica funciona, na sua organização orgânica, com diversas Faculdades, a saber: Faculdades de Línguas, Ciências Sociais, Ciências Pedagógicas, Educação Física e Desporto, Ciências Naturais e Matemática, que definem os cursos a serem ministrados. Estas lecionam os cursos e graduam estudantes, coordenam as atividades de investigação e de extensão de determinada área científica. As faculdades são responsáveis pela qualidade de todos os cursos da sua área científica lecionada nas diferentes delegações da Universidade Pedagógica, gerindo-os em coordenação com as Direções das Delegações. Mas, dessas faculdades, destaca-se a Faculdade de Ciências Pedagógicas pelas pretensões desta pesquisa.

As propostas curriculares específicas de formação para a inclusão escolar de alunos com deficiências oferecidas pela Faculdade de Ciências Pedagógicas passaram por diferentes fases, sendo que, inicialmente, era lecionada a Disciplina de Defectologia – período anterior à Declaração de Salamanca – e após esse Evento Internacional (1994), introduziu-se a Disciplina de Necessidades Educativas Especiais, no Curso de Psicologia Escolar; e, presentemente, como resultado da Reforma Curricular introduzida a partir do ano acadêmico de 2010.

A Componente de Formação Educacional da Universidade Pedagógica é específica para professores e integra as disciplinas, módulos e atividades das áreas da

Pedagogia, Psicologia, Didática e Prática Pedagógica, contemplando as seguintes disciplinas obrigatórias para todos os cursos de licenciatura: Fundamentos de pedagogia, Psicologia geral, Psicologia da aprendizagem, Didática geral, Didáticas específicas, Necessidades educativas especiais, Práticas pedagógicas, e Estágio pedagógico.

A análise inicial das propostas curriculares permite constatar que a Universidade Pedagógica apresenta essencialmente a vocação de formação de professores.

#### **2.4.5.3. Universidade Católica de Moçambique - Cidade de Nampula**

A Universidade Católica de Moçambique foi fundada em 1995, como uma instituição de ensino superior privada. Atualmente, a Universidade Católica de Moçambique oferece vasto programa acadêmico que inclui, entre outras, as Faculdades de Educação e Comunicação, Direito, Economia e Gestão, Medicina, Agronomia e a Faculdade de Gestão de Turismo e Informática. Estas faculdades se localizam em diferentes províncias de Moçambique.

Na presente pesquisa, pretende-se centrar o foco na Faculdade de Educação e Comunicação, que começou a funcionar em 1998, na Cidade de Nampula, na Capital da Província do mesmo nome, que possui superfície de 78.197 quilômetros quadrados e população de 3.888.356 habitantes (2007).



**Figura 7:** Vista parcial da Universidade Católica, em Nampula

A Faculdade de Educação e Comunicação apresenta vocação na formação nessas respectivas áreas.

Assim, na Universidade Católica de Moçambique, a partir do ano de 2010, no Departamento de Educação e Gestão Institucional, está sendo oferecida uma diversidade de cursos, sendo, do nível de graduação: Licenciatura em Gestão e Administração Educacional; Licenciatura em Psicologia do Trabalho e das Organizações; e Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos.

Desta forma, no Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Moçambique, os cursos oferecidos apresentam as seguintes propostas:

Curso de Licenciatura em Gestão e Administração Educacional – Foi concebido com intenções de satisfazer as necessidades formativas e de apoio aos diversos intervenientes nas gestões pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de Educação e Ensino antes e durante o desempenho das suas funções; esse curso visa formar profissionais em Gestão e Administração Educacional capazes também de dar aulas na área de ciências sociais.

O plano curricular desse curso está estruturado de forma a que, para completar a parte acadêmica do 1º Ciclo de três anos (Licenciatura), cada estudante deve aprovar em todas as 36 disciplinas, das quais 22 são nucleares, abarcando as matérias consideradas essenciais para a área de Gestão e Administração Educacional; seis disciplinas são de formação complementar; e oito disciplinas da área de especialização.

Curso de Licenciatura em Psicologia do Trabalho e das Organizações – Fornece modelos conceptuais, técnicas e instrumentos específicos, permitindo uma compreensão do comportamento humano nas organizações e uma intervenção científica fundamentada sobre três níveis de análise – individual, grupal e organizacional.

O plano curricular desse curso foi estruturado para completar a parte acadêmica da Licenciatura, em que cada estudante terá de aprovar em todas as 37 disciplinas, assim distribuídas: 16 disciplinas nucleares, abarcando as matérias consideradas essenciais à área da Psicologia do Trabalho e das Organizações; nove disciplinas de formação complementar; 12 disciplinas da área de especialização.

Curso de Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos – Visa formar profissionais em gestão de pessoas dentro das organizações para atuar no planejamento e gerenciamento dos subsistemas de gestão de recursos humanos, tais como no recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho, rotinas de pessoal, gestão de carreiras, etc. Esse curso visa ainda à formação de profissionais com componentes em relações humanas, nos contextos do trabalho e das organizações.

Este detalhamento das propostas curriculares leva-nos a concluir que a Universidade Católica de Moçambique, por meio da sua Faculdade da Educação, basicamente, oferece cursos com tendência à gestão e administração educacional e de recursos humanos, e da reinserção social.

#### **2.4.5.4. Universidade Politécnica da Cidade de Quelimane**

A Universidade Politécnica é uma instituição privada de ensino superior, com sede na cidade de Maputo e desenvolve suas atividades acadêmicas em diferentes províncias moçambicanas. A Universidade Politécnica surge da transformação do Instituto Superior Politécnico e Universitário, em outubro de 2007. E o Instituto Superior Politécnico Universitário foi constituído em setembro de 1994.

A Universidade Politécnica funciona abarcando várias unidades educacionais, como a Escola Superior de Gestão, Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Altos Estudos e Negócios, Escola Superior Aberta, o Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias de Quelimane e Centro de Assistência e Práticas Jurídicas. Universidade Politécnica conta com um Curso Propedêutico, Cursos de Licenciatura, Cursos de Pós-Graduação; e, no seu funcionamento, conta com a Escola Superior Aberta, com a missão de responder à crescente necessidade de educação/formação; essa Escola desenvolve as suas atividades nas seguintes áreas de intervenção: Ensino Aberto e a Distância, Cursos Modulares e Projetos de Formação.



**Figura 8:** Vista frontal da Universidade Politécnica na Cidade de Quelimane

Nesta pesquisa, pretende-se destacar o Instituto Superior de Humanidades e Tecnologia, que funciona na Cidade de Quelimane – Província da Zambézia, que possui superfície de 103.127 quilômetros quadrados e população de 3.792.000 habitantes. Tem, entre outros objetivos, criar e desenvolver atividades de pesquisa e práticas profissionais que ajudem no aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades profissionais e teórico-práticas; desenvolver cursos de extensão universitária; e aperfeiçoar os docentes e profissionais qualificados através da frequência em cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutoramento, nas diferentes áreas de saber.

A Universidade Politécnica, por meio do Instituto Superior de Humanidades e Tecnologia, com sede na Cidade de Quelimane, oferece uma variedade de cursos de graduação, e pretende-se destacar, pelas pretensões desta pesquisa, a Licenciatura em Ciências da Educação, Licenciatura em Ciências Pedagógicas, Licenciatura de Infância, e a Licenciatura em Psicologia.

A estrutura do presente modelo curricular, em que a organização dos cursos é feita em sete módulos, distribuídos em 14 meses do calendário, está em concordância com a componente politécnica, de manter o estudante menos tempo perante o docente e mais tempo dedicando-se à investigação e à busca do conhecimento de forma independente e autônoma.

Na Universidade Politécnica, destaca-se paralelamente o funcionamento da Escola Superior Aberta, que é uma unidade orgânica criada com a missão de responder à crescente necessidade de educação e formação, aumentando em qualidade e em

quantidade o número dos formandos da Politécnica. A Escola Superior Aberta funciona com os objetivos de ampliar a ação educativa da Politécnica, com o desenvolvimento e a implementação de cursos formais e não formais, na modalidade do Ensino Aberto e a Distância; e realizar projetos educativos e prestação de serviços à comunidade e na área da formação, tendo em consideração as políticas da educação.

No geral, por esta explanação, percebe-se que a Universidade Politécnica oferece cursos direcionados a áreas educacionais, fundamentalmente, da infância e psicologia.

#### **2.4.6. A formação proporcionada pelas instituições de ensino superior para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**

Neste item, pela condição autônoma concedida pela legislação moçambicana, foi realizado o levantamento e cotejamento da formação sobre a educação de alunos com necessidades educacionais e a educação inclusiva proporcionada pelas quatro instituições do ensino superior que formam professores e que foram objetos de nosso estudo.

Esse cotejamento foi feito por meio da análise dos cursos oferecidos que contemplaram essa temática, assim como entre as disciplinas que versaram sobre a temática de deficiência, educação inclusiva ou necessidades educativas específicas, envolvendo a definição de seus objetivos, conteúdos e suas referências bibliográficas.

Os cursos destinados à formação docente das diferentes instituições que contemplam as temáticas da educação especial, da educação de alunos com necessidades educacionais especiais e da educação inclusiva, estão apresentados no quadro a seguir.

**Quadro 7**  
**Cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior**

Públicas		Privadas	
Universidade Eduardo Mondlane	Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)	Universidade Politécnica	Universidade Católica de Moçambique
Desenvolvimento e Educação de Infância	Educação da Infância	Educação Infantil	
	Ensino Básico		
		Ciências da Educação	
		Ciências Pedagógicas	
Organização e Gestão da Educação	Planificação, Administração e Gestão da Educação		Gestão e Administração Educacional
Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia do Trabalho e das Organizações
			Educação Social
			Serviço Social

**Fonte:** Propostas curriculares das Universidades

Por esse Quadro 7, percebe-se a diversificação dos cursos oferecidos visando à formação de professores, nos quais é característica a dispersão que ocorre entre as diferentes instituições formadoras do ensino superior, quer nas públicas (Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica), quer nas privadas (Universidade Politécnica e Universidade Católica de Moçambique).

Embora as duas instituições públicas ofereçam três cursos muito semelhantes, a Universidade Pedagógica oferece mais um, a Licenciatura em Ensino Básico. Embora possa parecer que a distinção esteja no fato da Universidade Eduardo Mondlane formar somente para a educação infantil, enquanto que a Universidade Pedagógica formaria para essa etapa, no curso de Licenciatura em Educação da Infância e para o ensino básico no curso correspondente. Entretanto, pela legislação moçambicana, todos os alunos desses cursos, quando formados, poderão assumir aulas em todo o ensino básico e no secundário; mais que isso, apesar dos dois cursos voltados para a educação da infância, o estado moçambicano não considera a educação infantil como de sua alçada

ou obrigação, tal como considera o ensino básico (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> série) como de sua alçada, portanto, obrigatório e gratuito.

Mais ainda, além desses, as duas universidades oferecem outros cursos voltados para a gestão e formação do psicólogo que, segundo a legislação indicada no parágrafo anterior, também pode assumir a docência nos diferentes níveis de ensino, inclusive como instrutores dos Institutos de Formação Professres.

Nas duas universidades privadas, a dispersão é ainda maior, já que na Universidade Católica não há curso específico para formação de professores, mas, sim, cursos para a formação de gestores educacionais, psicólogos, educadores sociais e serviço social<sup>13</sup> e, na Universidade Politécnica, além de licenciatura em educação infantil e em psicologia, são oferecidos dois cursos de licenciatura em ciências (Ciências da Educação e Ciências Pedagógicas).

Nesta última, apesar da diferenciação nas denominações desses cursos, não há uma distinção precisa de suas finalidades. Assim é que a finalidade expressa pelos documentos na licenciatura em educação de infância refere-se à formação do educador, do profissional tecnicamente preparado e orientado no sentido da valorização da educação, sem, no entanto, especificar o nível ou a etapa de ensino a que se restringe, ou seja, prepara o professor para todas as etapas da educação básica, além da educação infantil.

De outro lado, embora a licenciatura em Ciências da Educação realce a formação teórica, por meio do acesso às grandes referências da tradição pedagógica e de conhecer e problematizar pontos de vista atuais que contribuam para uma postura moderna e equilibrada no mundo da educação, tem por finalidade, também, o domínio das mais recentes tecnologias educativas; ou seja, esta última finalidade parece estar voltada à formação do professor.

Por fim, apesar da denominação, Licenciatura em Ciências Pedagógicas (que parecia se confundir com o curso anterior), visa à formação de agentes para exercer funções técnicas de direção e administração pedagógica, desenvolvimento de atividades

---

<sup>13</sup> Embora este último curso não se destine, em princípio, para a formação de professores, seus egressos são, em grande parte, absorvidos pelo ensino secundário e pelos Institutos de Formação de Professores.

de orientação, promovendo ações de avaliação do processo educativo, de acompanhamento de processos de mudança nas escolas e nas direções nos diferentes níveis de gestão.

Essa é a mesma finalidade da licenciatura em Gestão e Administração Educacional da Universidade Católica de Moçambique que, por sua proposta curricular, visa a satisfação das necessidades formativas e de apoio aos diversos intervenientes na gestão pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de Educação e Ensino, e também de dar aulas na área de ciências sociais.

Ainda, entre os cursos oferecidos pela Universidade Católica de Moçambique, destacam-se a Licenciatura em Psicologia do Trabalho e das Organizações, que se estrutura para fornecer modelos conceptuais, técnicas e instrumentos específicos, tendo em vista melhor compreensão do comportamento humano nas organizações e uma intervenção científica fundamentada sobre três níveis de análise – individual, grupal e organizacional.

E, o curso de Licenciatura em Educação Social, que visa a satisfação das necessidades de especialistas capazes de atuar perante tecidos sociais fragilizados e na formação de técnicos capazes de intervir nos domínios psico-sociológicos e desenvolver ações de prevenção e de inserção social e individual. Assim, forma profissionais com conhecimentos abrangentes sobre a intervenção social em contextos educativos, para atuarem perante grupos sociais ou comunidades, sob uma perspectiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais; portanto, tem em vista a formação de um educador capaz de atuar no âmbito da intervenção social.

Por outro lado, o curso de Licenciatura em Serviço Social, apesar de não formar professores para o ensino básico, mas agentes capazes de intervir na formação ocupacional de jovens de vários estabelecimentos públicos e privados de ensino, nas autarquias, instituições de solidariedade social, organizações associativas da comunidade, centros de formação profissional e de investigação social e centros de saúde mental, têm boa parte de seu alunado absorvida como professor pelo ensino básico, ensino secundário e nos Institutos de Formação de Professores Primários.

Com esta esplanção, verifica-se, portanto, imensa ambiguidade nas ações de formação docente encetadas pelas universidades moçambicanas, que não se resume

apenas à nomenclatura de seus cursos de licenciatura, mas à falta de precisão sobre o que deve ser oferecido para que se tenha uma formação docente de qualidade para o ensino geral, principalmente nos ensinos primário e secundário.

A segunda etapa desta investigação, no que se refere à inclusão da problemática da escolarização de alunos com deficiência nos cursos de formação docente oferecidos pelas distintas universidades, voltou-se para a seleção e análise das disciplinas que envolviam temas e conteúdos destinados a essa escolarização.

Nesse sentido, rastreamos, dentro da grade curricular dos cursos indicados no Quadro 7, as disciplinas que tivessem, em seus planos de cursos, conteúdos voltados a qualquer temática que envolvesse alunos com deficiência, com necessidades especiais, a educação especial e a educação inclusiva, por meio da leitura de todos os planos de cursos, de todas as disciplinas das universidades investigadas.

A primeira constatação foi que nenhuma das disciplinas gerais<sup>14</sup> incluía em seu conteúdo temas relacionados à educação de crianças com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Isto é, apesar do discurso oficial da inclusão educacional, o tema da deficiência é tratado somente pelas disciplinas específicas, ou seja, continua sendo apresentada como um problema do especialista, visto que todas as demais disciplinas (teóricas e práticas) não se ocupam, minimamente, de temas a ela relacionados.

As disciplinas específicas oferecidas pelas diferentes universidades estão apresentadas no quadro 8:

---

<sup>14</sup> Chamamos de disciplinas gerais “aquelas que não tinham como finalidade expressa central a questão da deficiência” e disciplinas específicas “as que têm a deficiência como tema central”.

**Quadro 8**  
**Disciplinas específicas oferecidas nos cursos**

<b>IES</b>	<b>Cursos</b>	<b>Disciplina</b>
<b>Universidade Eduardo Mondlane</b>	Licenciatura em Desenvolvimento e Educação de Infância	Educação Inclusiva
	Licenciatura em Psicologia	Necessidades Educativas Especiais
<b>Universidade Pedagógica de Maputo</b>	Licenciatura em Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais
	Licenciatura em Educação da Infância	
	Licenciatura em Psicologia	
	Licenciatura em Planificação Administração e	
<b>Universidade Politécnica</b>	Licenciatura em Psicologia	Educação Especial e Reabilitação
<b>Universidade Católica de Moçambique</b>	Licenciatura de Educação Social	Programas Educativos para Necessidades Especiais
	Licenciatura de Serviço Social	Educação para Necessidades Educativas Especiais
	Licenciatura em Psicologia do Trabalho e das Organizações	Necessidades Educativas Especiais

**Fonte:** Propostas Curriculares das Universidades

A primeira consideração a ser feita diz respeito à distribuição dessas disciplinas nos diferentes cursos oferecidos. Com exceção da Universidade Pedagógica de Maputo, as demais possuem cursos que não oferecem disciplinas específicas.

Na Universidade Eduardo Mondlane e na Universidade Católica, não há disciplina específica nos cursos voltados à formação de gestores educacionais, ou seja, parece que as políticas de educação inclusiva podem ser executadas sem qualquer conhecimento sobre a problemática dos alunos com deficiência por parte dos gestores educacionais. Essa omissão é ainda mais grave, quando se verifica que esses cursos têm por finalidade a formação de gestores para todas as instâncias dos sistemas de ensino.

A situação mais paradoxal ocorre na Universidade Católica, pois o curso que oferece disciplina específica é o de Licenciatura em Psicologia do Trabalho e das Organizações, o único que não contém entre suas finalidades a formação de professores. Ou seja, nos outros três cursos, cujos egressos são absorvidos como docentes do ensino básico e da educação infantil, não há qualquer disciplina voltada à temática da educação de alunos com deficiência.

Finalmente, percebe-se uma diversificação na nomenclatura das disciplinas oferecidas nos diferentes cursos de formação de professores nas quatro universidades, a saber: Necessidades Educativas Especiais, Educação para as Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva; e Educação e Reabilitação, com predominância para o termo “necessidades educativas especiais”, que é contemplado em oito disciplinas entre as oferecidas nessas instituições.

Por outro lado, entre as três universidades que possuem disciplina específica em mais de um curso, a única que mantém nomenclatura semelhante é a Universidade Pedagógica, já que na Universidade Eduardo Mondlane e na Católica são utilizadas denominações distintas.

Para uma análise mais detalhada dos objetivos, do conteúdo e da bibliografia utilizada nas diferentes disciplinas, os dados foram organizados por denominação das disciplinas.

Assim, reunimos para análise as disciplinas denominadas simplesmente como Necessidades Educacionais Especiais (Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Católica), as que relacionaram Educação e Necessidades Educacionais Especiais (as duas da Universidade Católica) e as que receberam denominações distintas (Educação Inclusiva e Educação Especial e Reabilitação) foram analisadas isoladamente.

No Quadro 9, estão apresentados os objetivos das disciplinas denominadas como Necessidades Educativas Especiais.

**Quadro 9**  
**Objetivos da disciplina Necessidades Educacionais Especiais**

Universidade Pedagógica	Universidade Católica de Moçambique
<p>Responder às dificuldades escolares dos educandos;</p> <p>Responder às necessidades de orientação escolar e profissional dos alunos e jovens cada vez mais confrontados com escolhas profissionais;</p> <p>Fazer intervenção quer em educandos com perturbações de aprendizagem, quer em delinquentes e antissociais em conflito com a lei e/ou com problemas de reinserção nas escolas ou em ambientes socioprofissionais; e</p> <p>Intervir em programas de reabilitação psicossocial em pessoas vítimas de traumas de várias natureza.</p>	<p>Classificar as tipologias de impedimentos</p> <p>Conhecer a diferença entre Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais;</p> <p>Conhecer os marcos históricos da evolução da educação especial no mundo;</p> <p>Identificar as necessidades educativas especiais dos alunos no contexto escolar;</p> <p>Potenciar o respeito à individualidade e o reconhecimento da diferença como valor humano inquestionável;</p> <p>Desenvolver a atitude consciente ante a necessidade de uma sólida preparação profissional que permita uma prática educativa de qualidade conseguindo potenciar o desenvolvimento máximo de cada uma das crianças;</p> <p>Desenvolver ações psicoterapêuticas e educativas a partir do conhecimento e respeito das características de cada criança, de suas potencialidades e necessidades, a fim de atingir o desenvolvimento integral e harmonioso de todos e cada uma das crianças.</p>

**Fonte:** Programas curriculares da UP e UCM

A primeira constatação refere-se à semelhança entre os objetivos voltados à caracterização das necessidades educacionais especiais contidos nos programas da Universidade Católica e da Universidade Pedagógica, porque os seus objetivos estão essencialmente voltados exclusivamente para a intervenção sócio-educativa a ser realizada com esses alunos.

Mas a distinção mais forte está relacionada exatamente ao universo do alunado considerado como apresentando necessidades educacionais especiais: enquanto na Universidade Católica esse universo parece estar restrito ao alunado com deficiência e/ou com distúrbios, na Universidade Pedagógica a categoria se amplia, envolvendo além de alunos com perturbações de aprendizagem, alunos com condutas antissociais e vítimas de traumas.

Finalmente, neste Quadro não se contempla a Universidade Eduardo Mondlane, porque o programa da disciplina Psicologia de Necessidades Educativas Especiais do curso de Licenciatura em Psicologia não foi disponibilizado, apesar de constar da sua grade curricular.

Os objetivos das disciplinas que relacionaram educação e necessidades educativas especiais, ambas oferecidas pela Universidade Católica, foram assim delimitados:

**Quadro 10**  
**Objetivos das disciplinas que relacionaram Educação e Necessidades Educacionais Especiais**

<b>Universidade Católica de Moçambique</b>	Educação para as Necessidades Educativas Especiais	Adquirir competência em análise de necessidades educativas na sociedade; Identificar os vários problemas que impedem o processo educativo normal e a integração socioprofissional; Conhecer a política educativa vigente no país, quanto ao tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais, integrativas e profissionais; Elaborar um programa educativo dirigido à comunidade necessitada para o melhoramento e alargamento do sistema educativo e social.
	Programas Educativos para Necessidades Especiais	Adquirir competência em análise de necessidades educativas na sociedade; Identificar os vários problemas que impedem o processo educativo normal e a integração socioprofissional; Conhecer a política educativa vigente no país, quanto ao tratamento das pessoas com necessidades educacionais, integrativas e profissionais; Elaborar um programa educativo dirigido à comunidade necessitada para o melhoramento dos sistemas educativo e social.

**Fonte:** Programas curriculares da UCM

Em princípio, parece haver forte distinção nas duas disciplinas, na medida em que a primeira designa uma preocupação com a educação para alunos que apresentam “necessidades educativas”, a segunda parece designar a preocupação com um “programa educativo” para alunos com “necessidades especiais”. Ou seja, o primeiro parece designar a preocupação que qualquer programa educacional deve ter com alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto que o segundo parece designar programa especial para esses alunos.

Mas não é o que ocorre, segundo pode se constatar pelos dados do Quadro 10. Embora sejam duas disciplinas aparentemente diferentes, os objetivos são os mesmos, o que se revela como mais um paradoxo: porque uma denominação tão distinta para duas disciplinas idênticas em seus objetivos oferecidas pela mesma universidade?

Por sua especificidade, apresenta-se em separado o Quadro 11 que detalha os objetivos da disciplina Educação Especial e Reabilitação:

**Quadro 11**  
**Objetivos da disciplina Educação Especial e Reabilitação**

<b>Universidade Politécnica</b>	Educação Especial e Reabilitação	<p>Identificar e compreender a problemática da deficiência na sociedade moçambicana;</p> <p>Adquirir capacidades de análise crítica acerca da evolução da prática e do conceito Educação Especial;</p> <p>Compreender a Educação Especial de forma crítica e construtiva;</p> <p>Adquirir conceitos fundamentais sobre as implicações socioeducativas da deficiência;</p> <p>Adquirir conceitos básicos de desenvolvimento da ação psico-educativa;</p> <p>Adquirir capacidades de orientação de ações de reabilitação psicológica, social e educativa;</p> <p>Fomentar atitudes de abertura à mudança numa visão integrada e integradora da necessidade de articulação de serviços e técnicos, e na otimização de recursos;</p> <p>Demonstrar capacidade de utilização dos instrumentos de trabalho que lhes foram fornecidos ao longo do curso (escalas, testes, etc.);</p> <p>Identificar as diferentes "nuances" no quadro da problemática da deficiência;</p> <p>Demonstrar conhecimentos referentes às necessidades de intervenção precoce;</p> <p>Demonstrar capacidades de planificação em Educação Especial e Reabilitação;</p> <p>Caracterizar os aspectos psicológicos e psicossociais, ao longo do desenvolvimento e na vivência da pessoa portadora de deficiência e dos outros com quem interage;</p> <p>Identificar os conceitos e discutir a educação inclusiva, a educação especial, a reabilitação, a intervenção e estimulação precoce;</p> <p>Desenvolver habilidades, destrezas e uma postura ética, articulando os saberes teóricos, aplicados em contextos práticos de pessoas portadoras de deficiência.</p>
-------------------------------------	-------------------------------------	--

**Fonte:** Programa curricular da Universidade Politécnica

O que esse rol de objetivos parece demonstrar é, em primeiro lugar, uma restrição explícita da categoria “necessidades educativas especiais” à “deficiência”, o que não ocorreu nas disciplinas anteriormente analisadas.

A segunda consideração refere-se a uma atualização ainda incipiente das novas políticas de educação de alunos com deficiência, já que, com exceção do penúltimo

objetivo, que faz menção à educação inclusiva, os demais parecem se referir muito mais a processos especiais de ensino do que de inclusão escolar.

Se relacionarmos esse último dado ao fato de ser a única disciplina oferecida pela Universidade Politécnica para um único curso (Psicologia), pode-se inferir que, de um lado, a educação inclusiva ainda não chegou a essa instituição e, de outro, que a formação de profissional, fundamental no atendimento clínico de alunos com deficiência, se volta quase que exclusivamente a processos específicos de educação especial e não de inclusão escolar.

Por fim, para a mesma análise, apresenta-se em separado, no Quadro 12, por sua especificidade, os objetivos da disciplina Educação Inclusiva.

**Quadro 12**  
**Objetivos da disciplina Educação Inclusiva**

<b>Universidade Eduardo Mondlane</b>	Educação Inclusiva	Analisar a estrutura e o funcionamento de instituições de educação infantil e suas políticas educativas; Identificar as diferentes formas de atuação do educador de infância na promoção de políticas inclusivas; Demonstrar e fomentar atitude positiva perante crianças portadoras de necessidades educativas especiais e suas famílias; Conceber e aplicar diferentes estratégias de inclusão; e, Refletir sobre a contextualização da educação inclusiva em Moçambique.
--------------------------------------	--------------------	---

**Fonte:** Programa curricular da UEM

Pelos dados do Quadro 12, pode-se constatar que a Universidade Eduardo Mondlane é a única, entre todas as universidades investigadas, que oferece disciplina cujos objetivos se voltam exclusivamente para as políticas, estrutura e funcionamento das instituições educacionais inclusivas. Cabe, ainda, ressaltar, que essa disciplina integra a grade curricular de curso específico para formação docente, ou seja, é o único curso que se preocupa em dar alguma formação para o professor regente de classe em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, pelos objetivos especificados, parece não haver preocupação sobre os diferentes tipos que envolvem a caracterização das necessidades educacionais especiais.

No intuito de esmiuçar, ainda mais, a análise aqui realizada, procura-se cotejar os conteúdos das disciplinas específicas, seguindo a mesma sistemática utilizada na análise dos objetivos, iniciando pelas disciplinas Necessidades educacionais especiais oferecidas pelas Universidades Pedagógica e Católica (Quadro 13).

**Quadro 13**  
**Conteúdos da disciplina Necessidades Educacionais Especiais**

<b>Universidade Pedagógica</b>	<b>Universidade Católica de Moçambique</b>
<p>Breve Resenha Histórica da Educação Especial: As mudanças na última década do século XX: A integração educacional; Da educação especial à educação inclusiva; Conceitos básicos: Diversidade, Diferença e Desigualdade; Da pedagogia dos defeitos à pedagogia das potencialidades. As necessidades educativas especiais. O diagnóstico psicopedagógico: Diagnóstico. Conceito psicopedagógico. Princípios e funções. Técnica para a coleta de dados. Processamento da informação. Caracterização psicopedagógica Determinação de potencialidades e necessidades; Implicações práticas: nas dosificações, metodologia e organização. As necessidades Educativas Especiais na Linguagem: Conceito, sinais de alerta, causas e classificação; Alterações mais frequentes no desenvolvimento da linguagem; Retardo oral. Alterações da voz, distonia, cuidados a ter com a voz; Alterações da fala. Dislexia e disfemia. Causas, formas de manifestação, identificação e intervenção no contexto escolar; Linguagem escrita. Dificuldades mais frequentes (dislexia e disgrafia). Os alunos com necessidades educativas especiais comportamentais. Conceito, sinais de alerta, causas e classificação. As dificuldades de conduta/relação/comportamento. Particularidades Atenção às necessidades educativas especiais comportamentais no contexto familiar e no comunitário; Atenção às necessidades educativas especiais comportamentais no contexto escolar. Os alunos com necessidades educativas especiais intelectuais: Os alunos com atraso no desenvolvimento mental; Conceito, sinais de alerta, causas e classificação; Particularidades da atenção aos alunos com necessidades educativas especiais intelectuais na escola especial e na escola inclusiva; Os alunos superdotados e talentosos; Particularidades do aluno com necessidades educativas especiais intelectuais; Atenção diferenciada a estes alunos nos diferentes contextos (escola, família e comunidade). As necessidades educativas especiais sensoriais (auditivas e visuais): Os alunos com necessidades educativas especiais visuais.</p>	<p><u>Parte I:</u> Conceitos de Necessidades Educativas Especiais; História de Educação Especial; Diferentes respostas às necessidades educativas especiais; Centros Especiais; Classes Especiais. <u>Parte II:</u> Identificação de Necessidades Educativas Especiais: Problemas de Linguagem e distúrbios de Comunicação; Problemas de leitura escrita; Deficiências sensoriais: auditivas e visuais; Deficiências motoras e paralisia cerebral; Autismo. Deficiência mental. Deficiência múltipla; Superdotação. Hiperatividade: avaliação e tratamento; Problemas de comportamento; Distúrbios de aprendizagem; Desfavorecimento social. <u>Parte III:</u> Modelos e estrutura de Programa de Ensino: Aulas de apoio. Levantamento diagnóstico de problemas que impedem a integração escolar, reinserção educativa e social; Os desafios do multiculturalismo e as migrações para a educação escolar. <u>Parte IV:</u> Elaboração de trabalho de investigação de tipo "Projeto com temas relacionados às pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos necessitados) portadoras de deficiência e desadaptadas socialmente:</p>

<p>Conceito. Causas. Classificação. Sinais de alerta. Particularidades do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais visuais na escola especial e na escola inclusiva;</p> <p>Os alunos com necessidades educativas especiais auditivas. Conceito. Causas. Classificação. Sinais de alerta. Particularidades do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais visuais na escola especial e na escola inclusiva.</p> <p>As necessidades educativas especiais motrizes: Conceito. Causas. Sinais de alerta. Particularidade destes alunos A educação destes alunos na escola inclusiva.</p>	<p>Elaboração de programa para atendimento e reinserção socioeducativo, as pessoas (crianças e jovens idosos) com necessidades especiais.</p>
--	---

**Fonte:** Programas curriculares da UP e UCM

Embora grande parte do conteúdo escolar, especialmente aquele que se refere à caracterização e classificação das distintas necessidades educacionais especiais, tenha bastante proximidade entre as duas, fica evidente a preocupação com a inclusão escolar, por parte da Universidade Pedagógica. Já na disciplina oferecida pela Universidade Católica, parece concentrar-se, tal como já havia sido constatado nos objetivos, na visão tradicional que encara as dificuldades escolares desses alunos quase que exclusivamente como resultado dos seus prejuízos intrínsecos.

Apesar de estar mais adequado às políticas inclusivas, o conteúdo da disciplina da Universidade Pedagógica apresenta contradição em relação aos seus objetivos. Se, nos objetivos, o conceito de necessidades educacionais especiais se ampliou para além das deficiências ou distúrbios, nos conteúdos essa ampliação não ocorre, na medida em que apenas três tópicos (1. Os alunos com necessidades educativas especiais comportamentais. Conceito, sinais de alerta, causas e classificação. As dificuldades de conduta/relação/comportamento. Particularidades. 2. Atenção às necessidades educativas especiais comportamentais nos contextos familiar e comunitário. 3. Atenção às necessidades educativas especiais comportamentais no contexto escolar.), voltados exclusivamente para problemas comportamentais, expressam essa ampliação.

Apresenta-se, em seguida, o Quadro 14, com os dados sobre os conteúdos das disciplinas que relacionaram educação e necessidades educacionais especiais, ambas oferecidas pela Universidade Católica para cursos distintos.

**Quadro 14**  
**Conteúdo das disciplinas que relacionaram Educação e Necessidades Educacionais Especiais**

<b>Universidade Católica de Moçambique</b>	
<b>Educação para as Necessidades Educativas Especiais</b>	<b>Programas Educativos para Necessidades Especiais</b>
<p><u>Parte I:</u> Conceitos de necessidades educativas especiais. História de educação especial; Diferentes respostas às necessidades educativas especiais. Centros especiais. Classes especiais.</p> <p><u>Parte II:</u> Identificação de necessidades educativas especiais. Problemas de linguagem e distúrbios de comunicação. Problemas de leitura escrita. Deficiências sensoriais: auditivas e visuais; Deficiências motoras e paralisia cerebral; Autismo. Deficiência mental. Deficiência múltipla; Superdotação. Hiperatividade: avaliação e tratamento; Problemas de comportamento. Distúrbios de aprendizagem. Desfavorecimento social.</p> <p><u>Parte III:</u> Modelos e estrutura de programa de ensino: Aulas de apoio. Levantamento diagnóstico de problemas que impedem a integração escolar, reinserção educativa e social; Os desafios do multiculturalismo e as migrações para a educação escolar.</p> <p><u>Parte IV:</u> Elaboração de trabalho de investigação de tipo "Projeto com temas relacionados às pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos necessitados) portadoras de deficiência e desadaptadas socialmente: Elaboração de programa para atendimento e reinserção socioeducativa, as pessoas (crianças e jovens, idosos) com necessidades especiais.</p>	<p>Noções gerais sobre elaboração de programa educativo;</p> <p>Modelos e estrutura de programas de ensino;</p> <p>Análise sistemática de problemas que impedem a integração, reinserção e adaptação socioeducativa e psicológica de pessoas portadoras de impedimentos ou dificuldades. Impedimentos: sensoriais, físicos, mentais, motores e múltiplos. Dificuldades específicas de aprendizagem. Impedimentos psicossociais (emocionais e comportamento).</p> <p>Dificuldades de integração educativa, socio-profissional de jovens: toxicodependentes e abuso sexual.</p> <p>Identificação dos problemas que impedem a integração, reinserção e adaptação educacional, social, profissional de crianças, jovens, adultos e idosos. Sinais de alerta e suas causas. Avaliação do grau de impedimento;</p> <p>Metodologias para investigação e elaboração de programas sociais em necessidades educativas especiais;</p> <p>Componentes básicos do projeto de programas educativos para pessoas com necessidades educativas especiais.</p> <p>Apresentação dos projetos educativos;</p> <p>Modalidades para elaboração de programas educativos para pessoas com necessidades educativas especiais. Apresentação e discussão dos programas em educação social.</p>

**Fonte:** Programas curriculares da UCM

Se, na delimitação dos objetivos, essas duas disciplinas não apresentavam qualquer diferenciação (ver Quadro 10), o mesmo não ocorre em relação ao rol de conteúdos expressos pelos planos de disciplinas.

A primeira distinção que se verifica refere-se a uma ênfase maior no primeiro programa sobre a caracterização dos diferentes quadros que compõem as necessidades educacionais especiais, ao passo que no segundo a ênfase reside mais nos programas educativos. Além disso, a designação dos programas educativos que são apresentados para atuação com essa população centram-se muito mais em programas especiais no

primeiro (centros especiais, classes especiais, diagnóstico de problemas, reinserção socioeducativa), enquanto que no segundo a preocupação se volta aos problemas que os processos educativos apresentam para a incorporação desse alunado.

No que se refere à visão ampliada que os dois programas apresentam em relação ao universo das necessidades educacionais especiais, nota-se que no primeiro programa a questão de problemas de origem social é um subtópico de um item da Parte II, enquanto que no segundo esses problemas são muito mais especificados (impedimentos emocionais e de comportamento, toxicod dependência e abuso sexual).

**Quadro 15**  
**Conteúdo da disciplina Psicologia de Necessidades Educativas Especiais**

<b>Universidade Eduardo Mondlane</b>	Psicologia de Necessidades Educativas Especiais	<p>Introdução à psicologia de necessidades educativas especiais;</p> <p>Psicologia do desenvolvimento;</p> <p>Distúrbios de aprendizagem escolar;</p> <p>Teorias psicológicas e desenho de <i>curriculum</i> em necessidades educativas especiais;</p> <p>Técnicas de entrevista psicológica;</p> <p>Abordagens de deficiência motora;</p> <p>Abordagens da deficiência sensorial;</p> <p>Testes psicomotores e sensoriais;</p> <p>Distúrbios emocionais e comportamentais;</p> <p>Perspectivas africanas dos fenômenos psicológicos;</p> <p>Concepção e gestão de projetos;</p> <p>Abordagens de atraso mental;</p> <p>Práticas de avaliação e intervenção psicológicas;</p> <p>Seminários especializados em teorias e métodos de intervenção psicológica;</p> <p>Estágio e relatório.</p>
--	---	---

**Fonte:** Programa curricular da UEM

Percebe-se, nesses conteúdos, que a Psicologia de Necessidades Educativas Especiais está centrada nas abordagens das diferentes categorias que compõem as necessidades educacionais especiais e as diferentes técnicas ou métodos de intervenção educativa.

As duas disciplinas com denominações distintas estão apresentadas nos Quadros 16 e 17.

**Quadro 16**  
**Conteúdo da disciplina Educação Especial e Reabilitação**

<b>Universidade Politécnica</b>	Educação Especial e Reabilitação	<p>A criança autista;  A educação especial - evolução e conceitos;  A importância do diagnóstico psico-pedagógico;  As escalas de desenvolvimento - sua importância;  Conceito, classificação das necessidades especiais;  O desenvolvimento e as necessidades especiais;  Deficiência mental;  Deficiências cognitivas e comunicativas;  Deficiências físicas e sensoriais;  Educação especial, integração e inclusão;  O desenvolvimento da criança segundo diferentes autores/correntes;  Análise comparativa e complementar;  Transtornos e atrasos de linguagem;  Visitas de estudo na terapia de desenvolvimento do Hospital Central de Maputo.</p>
-------------------------------------	-------------------------------------	---

**Fonte:** Programa curricular da Universidade Politécnica

Tal como havia sido constatado na análise dos objetivos, a centralidade na caracterização clínica tradicional dos quadros que compõem a categoria das necessidades educacionais especiais é a tônica desta disciplina, na medida em que nove dos 13 tópicos que compõem o seu conteúdo global (praticamente 70%) se referem à caracterização da população.

Mesmo considerando a abordagem tradicional, com ênfase na educação especializada e não na inclusão escolar, a preocupação com a educação escolar parece ser bastante reduzida, ou seja, além de dar ênfase às dificuldades intrínsecas do sujeito, as suas consequências em relação aos processos de escolarização (mesmo que especiais), são pouco trabalhadas.

Os conteúdos dispostos no programa da disciplina Educação Inclusiva parte da grade curricular do curso de Licenciatura em Desenvolvimento e Educação na Infância, da Universidade Eduardo Mondlane, pouco acrescentam em relação aos objetivos (ver Quadro 12) o que impede uma análise mais aprofundada. Em todo caso, confirma que essa é a única disciplina totalmente afinada com as propostas políticas do governo moçambicano, de defender e promover a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino, propõe-se ao desenvolvimento escolar mediante a formação de professores para responder aos

desafios da educação para todos; e, por outro lado, a introdução da disciplina da educação especial nos currículos de formação inicial dos professores.

**Quadro 17**  
**Conteúdos da disciplina específica Educação Inclusiva**

<b>Universidade Eduardo Mondlane</b>	Educação Inclusiva	Conceito e princípios da inclusão educativa; Pressupostos da inclusão educativa; Inclusão educativa e qualidade da educação; Estratégias da educação inclusiva; O papel do educador de infância e a inclusão educativa.
--------------------------------------	--------------------	---

**Fonte:** Programa curricular da Universidade Eduardo Mondlane

Por fim, analisa-se a bibliografia indicada nessas disciplinas, na medida em que a seleção das leituras pode ser um indicador eficiente das perspectiva teóricas adotadas.

A bibliografia que integra as disciplinas sobre necessidades educacionais especiais, oferecidas pela Universidade Pedagógica e Universidade Católica está disposta neste quadro abaixo.

**Quadro 18**  
**Bibliografia das disciplinas sobre necessidades educacionais especiais**

<b>Universidade Pedagógica</b>	Necessidades Educativas Especiais	AKUDOVICH, S., CRUZ, C. <b>El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo de los alumnos con retraso mental</b> . Pinar del Rio, Cuba, Congreso Provincial Pedagogia, 2004. AMARAL, M., et all. <b>Uma gramática da língua gestual portuguesa</b> . Porto, Coleção Universitária, Série Linguística, 1994. BAUTISTA, Rafael (Coord.). <b>Necessidades educativas especiais</b> . Lisboa: Dinalivro, 1997. COLL, C., et all. <b>Desenvolvimento psicológico e educação, necessidades especiais e aprendizagem escolar</b> . V. 3, Porto Alegre, 1995. CORREIA, L., CABRAL, M. <b>Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares</b> . Porto: Porto Editora, 1999. DSM. <b>IV Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais</b> . Trad. de Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. FONSECA, Victor da. <b>Educação especial, programa de estimulação precoce, uma introdução as ideias de Feuerstein</b> . 2. ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 1995. KIRK, Samuel, GALLAGHER, James. <b>Educação da criança excepcional</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1996. NIELSEN, Lee Brattland. <b>Necessidades educativas na sala de aulas</b> . Um guia para professores. v. 3, Coleção Educação
--------------------------------	-----------------------------------	--

		<p>Especial, Porto: Porto Editora, 1999.</p> <p>OMOTE, S. <b>A integração do deficiente</b>: um pseudoproblema científico. Temas em Psicologia. 2, s/l, 1995.</p> <p>SPRINTHALL, SPRINTHALL. <b>Psicologia educacional</b>: uma abordagem desenvolvimentista. Portugal: Mc Graw-Hill, 1990.</p> <p>UNESCO. <b>Declaração de Salamanca, acesso e qualidade</b>. Espanha, s/e, 1994.</p>
<b>Universidade Católica de Moçambique</b>	Necessidades Educativas Especiais	<p>AMPARO, Mineabres Abad, MONCLÚS, Glória Jové (Coord.) <b>La atención a las necesidades Educativas especiales</b>: de la educación infantil a la universidad. Lleida: Fundación Vall, 2000.</p> <p>LEE, Brattland Nielsen. <b>Necessidades educativas na sala de aulas</b> - um guia para professores. Porto: Porto Editora, 1997.</p> <p>BAUTISTA, Rafael (Coord.). <b>Necessidades educativas especiais</b>. Lisboa: Dinalivro, 1997.</p> <p>SAMUEL, Kirk, GALLAGHER, James. <b>Educação da criança excepcional</b>. São Paulo.</p>

**Fonte:** Programas curriculares da UP e UCM

Verifica-se, em primeiro lugar, que apenas uma obra (a coletânea editada por Bautista) consta das duas referências bibliográficas dos programas das disciplinas, além da discrepância da quantidade de indicações: 12, na Pedagógica, contra quatro na Católica.

Pode-se observar, também, que, enquanto na disciplina da Universidade Pedagógica procurou-se aliar bibliografia específica sobre necessidades educacionais especiais e deficiência com literatura educacional mais abrangente (psicologia educacional e as teorias de Feurstein), as quatro obras indicadas na bibliografia da disciplina oferecida pela Universidade Católica referem-se exclusivamente ao alunado específico. Cabe ainda ressaltar que, em termos de caracterização da população, nesta última universidade, ainda é adotada a obra de Kirk e Gallagher, publicada originalmente pela Houghton Mifflin, em 1962, que apresenta uma visão anacrônica do que na época se denominava como “criança excepcional”.

No Quadro 19, estão dispostas as bibliografias adotadas por disciplinas que relacionam educação e necessidades educacionais especiais.

### Quadro 19

#### Bibliografia das disciplinas específicas oferecidas nas universidades

Universidade Católica de Moçambique	Educação para Necessidades Educativas Especiais	AMPARO, Mineabres Abad, MONCLÚS, Glória Jové (Coord.). <b>La atención a las necesidades educativas especiales:</b> de la educación infantil a la universidad. Lleida: Fundación Vall, 2000. LEE, Brattland Nielsen. <b>Necessidades educativas na sala de aulas</b> - um guia para professores. Porto: Porto Editora, 3 Coleção Educação Especial, 1997. BAUTISTA, Rafael (Coord.). <b>Necessidades educativas especiais.</b> Lisboa: Dinalivro, 1997. KIRK, Samuel, GALLAGHER. <b>Educação da criança excepcional.</b> São Paulo.
	Programas Educativos para Necessidades Especiais	ADAMUZ, Regina Célia. <b>O aluno portador de deficiência mental.</b> Avaliação e reinserção no ensino regular. Londrina: UEL, 2000. GRACIANI, Maria Stela S. <b>Pedagogia social de rua.</b> 4. ed., São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, Brasil, 2001. BAUTISTA, Rafael (Coord.). <b>Necessidades educativas especiais.</b> Lisboa: Dinalivro, 1997. SMITH, Crinne, STRICK, Lisa. <b>Dificuldades de aprendizagem de A a Z.</b> Porto Alegre: Artmed, 2001.

Fonte: Programas curriculares da UCM

Pode-se verificar, em primeiro lugar, que apenas uma obra (novamente a coletânea organizada por Bautista) é referência em comum para as duas disciplinas. Além disso, a inclusão, na segunda disciplina, da obra de Graciani, não nos permite saber se sua utilização expressa o estabelecimento de uma relação mais estreita entre deficiência e problemas sociais ou pela ampliação da categoria de necessidades educacionais especiais, pela incorporação, no seu âmbito, de problemas de origem social.

Por fim, constata-se que se as bibliografias diferem entre disciplinas que relacionam educação e necessidades educacionais especiais oferecidas por uma mesma universidade, a primeira delas é exatamente a mesma da disciplina Necessidades Educacionais Especiais oferecida pela mesma instituição. Ou seja, na Universidade Católica, disciplinas com denominações semelhantes adotam bibliografia muito distintas, enquanto que disciplinas com denominações não tão próximas adotam a mesma bibliografia, o que nos leva a indagar sobre as razões que poderiam levar a essa situação.

Por fim, apresentamos os dados referentes às duas disciplinas com denominações distintas (Quadros 20 e 21).

**Quadro 20**  
**Bibliografia da disciplina educação especial e reabilitação**

<b>Universidade Politécnica</b>	Educação Especial e Reabilitação	<p>AMARAL, Lgia Assunção. <b>Pensar a diferença/deficiência</b>. Brasília: Corde, 1994.</p> <p>AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Morães. <b>Psicologia do excepcional</b>. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de Psicologia, 8.)</p> <p>GRUNSPUN, Haim. <b>Distúrbios neuróticos da criança</b>. 4. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1987.</p> <p>ASPERS, Karl. <b>Psicopatologia</b>. Traduzido por Francisco Coelho dos Santos. Rio de Janeiro: Campus, 1982.</p> <p>LIBERMAN, David. <b>Psicopatologia</b>. Traduzido por Francisco Coelho dos Santos. Rio de Janeiro: Campus, 1982.</p> <p>MAZZOTTA, Marcos José Silveira. <b>Fundamentos de educação especial</b>. São Paulo: Pioneira, 1982.</p> <p>ROSS, Alan O. <b>Distúrbios psicológicos na infância: uma abordagem comportamental à teoria, pesquisa e terapêutica</b>. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.</p>
-------------------------------------	--	--

**Fonte:** Programa curricular da Universidade Politécnica

A primeira constatação, em relação à disciplina específica que integra o currículo de formação do psicólogo, refere-se à intensa concentração de obras voltadas exclusivamente a distúrbios psiquiátricos (quatro entre sete obras), além da obra de Amiralian que, se não se volta exclusivamente para esses quadros, analisa a questão da excepcionalidade sob a ótica da psicologia. Essa alta concentração parece expressar que a atuação do psicólogo, no campo das necessidades educacionais especiais, deve se dar quase que predominantemente em relação aos alunos com distúrbios psiquiátricos.

Assim, restam apenas duas obras que tratam da questão da deficiência, que, embora sejam bastante reconhecidas, são produções datadas, ou seja, não consta uma obra sequer mais recente, que procure analisar a questão da deficiência e das necessidades educacionais especiais sob crivo mais crítico.

**Quadro 21**  
**Bibliografia da disciplina educação inclusiva**

<b>Universidade Eduardo Mondlane</b>	Educação Inclusiva	<p>BAIRRÃO, J. Felgueiras I. et all (1998). <b>Os alunos com necessidades educativas especiais</b>. Subsídio para o sistema de educação. Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Lisboa.</p> <p>BARROS, J. (1996). <b>Psicologia da educação escolar</b>. v 2, Coimbra: Almeida.</p> <p>COSTA, A. M. B., Leitão, F. R., SANTOS, J., PINTO, J. V., FINO, M. N. (1996). <b>Currículos funcionais</b>. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.</p> <p>COLL, C., PALACIUS, J., MARCHESI, A. (1995). <b>Desenvolvimento psicológico e educação</b>. Porto Alegre: Artes Médicas.</p> <p>GIBELLO, B. (1998). <b>Criança com perturbações de inteligência</b>. Lisboa: Climepsi.</p> <p>JASPERS, Karl. (1975). <b>Psicopatologia geral</b>. São Paulo: Ateneu.</p> <p>MACHADO, A. M. de, SOUZA, M. P. R. (1997). <b>Psicologia escolar: em busca de novos rumos</b>. São Paulo: Casa do Psicólogo.</p> <p>MAGALHÃES, I. (2000). <b>Levantamento de necessidades em psicologia</b>. Maputo: UEM.</p> <p>PIJL, S. J., MEIJER, C. J. W., HEGART, S. (Eds.) (1997). <b>Inclusive education</b>. A global agenda. London: Routledge.</p> <p>SCHAFTTER, C. (1999). <b>Introdução à psicopatologia geral</b>. Lisboa: Climepsi.</p> <p>KIRK, S. A., GALLAGHER, J. J. (1991). <b>Educação da criança excepcional</b>. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.</p>
--	-----------------------	---

**Fonte:** Programa curricular da Universidade Eduardo Mondlane

A bibliografia indicada para esta disciplina reúne obras tradicionais, como as de Kirk e Gallagher e Jaspers, com literatura mais recente e crítica, como as de Machado e Souza, Costa, Pijl e Bairrão. Se, de um lado, essa mescla pode representar uma perspectiva de avanço em termos de fundamentação teórica, por outro, pode estar expressando perspectiva contraditória entre uma caracterização tradicional e ultrapassada e uma visão mais atualizada e crítica do problema da escolarização de alunos com deficiência.

Em outras palavras, corre-se o risco de, ao se adotar bibliografia que coloca o problema da escolarização de alunos com deficiência nas características intrínsecas a ela, esvaziar o conteúdo crítico sobre as práticas educacionais tradicionais utilizadas com essa população (que redundou no fracasso desses alunos) e não oferecer contribuição significativa para uma educação inclusiva de qualidade.

Com essa análise sobre as bibliografias utilizadas, concluímos a análise documental sobre as propostas curriculares dos cursos universitários de formação de professores, passando, a seguir, a um novo nível de análise, por meio de depoimentos dos coordenadores desses cursos.

## **2.5. A Visão dos Coordenadores dos Cursos Oferecidos nas Instituições Universitárias**

Neste item, como forma da complementação dos dados coletados por meio da análise documental, incorporam-se os depoimentos dos docentes que, além da docência, também exercem a função de coordenação dos cursos de formação docente nas diferentes universidades.

Por outro lado, pode-se perceber pelos depoimentos o despreparo da quase a totalidade dos docentes em matéria de atendimento dos alunos com deficiência, por não terem formação específica para lidar com a deficiência, embora, em alguns casos, os depoentes ocupem cargos de coordenação de cursos,

*[...] por meio da Faculdade de Ciências Pedagógica, a ação de capacitação dos formandos em matéria para o atendimento dos alunos com deficiência passou por diferentes fases: inicialmente era lecionada a Disciplina de Defectologia, depois se introduziu a disciplina de Necessidades Educativas Especiais no Curso de Psicologia Escolar; e, presentemente, como resultado da Reforma Curricular que está em curso, prevê-se que a partir do ano acadêmico de 2010, todos os cursos de licenciatura passarão a incluir nos seus Planos Curriculares a Disciplina de Necessidades Educativas Especiais. (Universidade Pedagógica)*

Em outra instituição, o entrevistado faz menção ao fato de não ter sido formado nem habilitado para lidar com esse conteúdo,

*[...] pessoalmente, nunca passei por alguma capacitação específica sobre a educação especial, durante e mesmo depois da formação pedagógica; mas internamente, temos algumas disciplinas em alguns cursos dentro da Faculdade de Educação que tratam dos conteúdos sobre a deficiência e das necessidades educativas especiais. (Universidade Eduardo Mondlane)*

Ainda nessa mesma ótica, outro depoente refere que,

*[...] não possuo formação específica na área, mas estudei em ambientes para o atendimento diferenciado dos alunos com deficiência; mas a Faculdade de Educação e Gestão Institucional da Universidade Católica de Moçambique tem introduzido gradualmente nos Planos Curriculares as disciplinas de Necessidades Educativas Especiais e Programas Educativos para Necessidades Especiais. [...]* A Universidade Católica de Moçambique oferece condições excelentes, muito acima da média das Universidades, quer físicas, humanas e material; o que tem em vista contribuir na formação integral dos nossos alunos. **(Universidade Católica de Moçambique)**

Pela sua fala, um dos depoentes, ao detalhar as disciplinas de sua atuação na instituição, deixa transparecer que quer ser um docente generalista, mas com maior incidência em psicologia,

*[...] trabalho nesta universidade faz uns 13 anos, e já lecionei várias disciplinas, casos de Práticas Profissionais, Psicologia de Desenvolvimento, Psicologia Social, Psicologia de Saúde, Metodologia de Pesquisa, Estatística da Psicologia, Psicometria, entre outras disciplinas. (Universidade Politécnica)*

Na diversidade dos cursos e disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras de professores, têm surgido algumas iniciativas esporádicas e mesmo isoladas, porque não ocorrem como resultado de coordenação entre essas unidades formadoras, por causa da má interpretada autonomia institucional, porque,

*[...] internamente, a Politécnica tem realizado ações e estratégias tendo em vista a integração dos alunos com necessidades educativas especiais: tivemos dois estudantes com deficiência visual: um graduou o curso de Psicologia das Organizações e de Trabalho; e o outro estudante graduou no curso de Ciências da Comunicação. O Departamento de Informática da Universidade Politécnica, em parceria com a Universidade Federal de Rio de Janeiro do Brasil, instalou um Sistema Informático, que permite a interação do estudante com deficiência visual, que ao usar o teclado do equipamento, este, permite emitir a “voz”. (Universidade Politécnica)*

Segundo um dos coordenadores, no meio de tantas dificuldades para a implementação da estratégia inclusiva na formação de professores, surgem iniciativas para o alcance da qualidade na formação docente, ao destacar que,

*[...] na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, foi criado o Centro de Desenvolvimento Acadêmico que visa o desenvolvimento de atividades nos âmbitos de formação metodológica e didática dos docentes universitários, apoio e aconselhamento acadêmico dos estudantes universitários; assessoria nos domínios da planificação e avaliação de currículos, desenvolvimento organizacional e gestão de inovações no ensino superior; lecionação de disciplinas específicas de pós-graduação e especialização em metodologia e didática do ensino superior; e investigação aplicada e avaliação em educação. (Universidade Eduardo Mondlane)*

Ainda, em outra instituição formadora, o nosso entrevistado, ao descrever sobre a sua formação acadêmica e a profissional, acaba deixando algumas evidências que demonstram que mesmo os casos de docentes que já tenham passado por algum tipo de formação, neste caso específico, por meio de uma disciplina específica na formação inicial, passam longos períodos de tempo sem se beneficiarem de uma recapitação, como demonstra este depoimento:

*[...] pessoalmente, leciono várias disciplinas, entre as quais, a Psicologia de Desenvolvimento, Psicologia Social, Psicologia de Saúde, Estatística da Psicologia, Psicometria; e, nos estudos de graduação na UP de Maputo (1988), pude familiarizar-me com os conteúdos sobre as necessidades educativas especiais. Realizei atividades práticas na Escola Especial de alunos com deficiência mental, na Cidade de Maputo. E a minha última capacitação foi em 2002, na UFRJ-Brasil, por meio da disciplina Psicolinguística pude aprender a língua de sinal. (Universidade Politécnica)*

A questão do despreparo é muito sério, em relação aos docentes e responsáveis pela implementação das políticas e estratégias de educação inclusiva nas instituições formadoras, porque, de um lado, se estes recebem a formação, é apenas em uma deficiência específica, como se as necessidades educativas especiais se redundam apenas em uma deficiência específica, considerando o conceito das necessidades educativas especiais (SALAMANCA, 1994) e esse déficit da formação tende desde logo na qualidade da capacitação oferecida aos formandos,

*[...] Durante o curso de graduação na Universidade Pedagógica de Maputo, pude receber capacitação em Sistema Braile e Língua de Sinais; e atualmente leciono as disciplinas de Psicologia de Desenvolvimento, Psicologia de Aprendizagem e a de Necessidades Educativas Especiais. (Universidade Pedagógica)*

Após a promulgação das políticas educacionais inclusivas, pelo governo moçambicano, tem ocorrido um movimento interno em cada instituição formadora, como refere o depoente abaixo:

*[...] em busca de estratégias para a capacitação dos nossos formandos, temos, sim, realizado algumas ações pedagógicas e metodológicas, como, por exemplo, introduzimos, nas propostas curriculares, as disciplinas sobre a educação especial e necessidades educativas especiais. (Universidade Católica de Moçambique)*

Um fato que chama atenção em quase todas as instituições formadoras de professores, é o fato de não existirem, nas suas propostas curriculares, cursos especificamente projetados para a graduação de raiz em educação especial,

*[...] apesar do esforço da Faculdade de Ciências Pedagógicas, ainda não contamos com professores formados em educação especial, e sentimos a ausência de um Centro especializado e de orientação ou de pesquisa, nesta área, falta equipamento diverso como a máquina braile. (Universidade Pedagógica)*

Em busca da compensação das lacunas ou do despreparo existente no seio do corpo docente, tem se realizado algumas ações, casos de,

*[...] temos realizado algumas ações de capacitação em metodologia geral de ensino, e em matéria da inclusão escolar, o que temos feito é a tradução dos textos das diferentes disciplinas para as turmas, que os professores têm alunos com necessidades educativas especiais, porque tínhamos dois alunos com deficiência visual. (Universidade Politécnica)*

Por outro lado, segundo a mesma fonte, refere algumas iniciativas projetadas pela instituição de enriquecimento e diversidade da proposta curricular,

*[...] internamente contamos com a Faculdade de Ciências de Educação Física que visa formar, com qualidade, professores e técnicos superiores na área da Educação Física e Desportos, mediante a promoção e o incentivo da investigação científica, que abrange o domínio aplicativo da educação física escolar, do desporto infantil, juvenil e de alta competição e o domínio da saúde; aqui, desde logo, se incorporam metodologias para trabalhar com pessoas portadoras de deficiência. (Universidade Pedagógica).*

Uma leitura geral dos depoimentos permite constatar a tendência de um despreparo generalizado dos atores da difusão e habilitação de competências aos formandos para lidarem com o alunado que apresenta necessidades educativas especiais; e o que chama mais atenção é o fato de a esses conteúdos reservarem-se tempos letivos, relativamente curtos, com maior incidência nos institutos de formação de professores, que equivale entre duas a três semanas; e os formadores desconhecerem o material disponibilizado pelo Departamento de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura, neste caso, o "pacote" da Unesco sobre as Necessidades Educativas Especiais. E considerarem não estarem preparados para lidar com esses conteúdos para transmiti-los aos formandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a problemática prevalecente no sistema educacional moçambicano, resultante das inquietações constatadas no decurso dos estudos de Mestrado, que culminaram com a dissertação sobre a temática da inclusão escolar, denominada “A Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999 – 2006)”, a presente investigação foi realizada pelo fato da legislação, das diretrizes e políticas públicas e sociais de Moçambique contemplarem a Educação Básica como um direito universal e gratuito para todos os indivíduos, e o país ter aderido aos desafios do movimento internacional em prol da educação para todos, tal como apregoam Jomtien (1990) e Salamanca (1994), cuja adesão a esses princípios culminou com a implantação, na rede educacional, de políticas de educação inclusiva.

Assim, tendo em conta o cenário atual do sistema educacional moçambicano, consideramos um problema básico que delimitou a presente pesquisa: Qual 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 destas para as recomendações dos organismos internacionais?

Tendo em vista a existência de distintas instituições em níveis diferentes de ensino, desse problema central decorreram três questões complementares:

As proposições políticas governamentais sobre formação docente na perspectiva de inclusão escolar de Moçambique, tem resultado em introdução específica pelas instituições formadoras?

Existem distinções entre as propostas de formação docente nas diferentes instituições formadoras de professores: Institutos de Formação de Professores e Instituições de Ensino Superiores Públicas e Privadas?

Essas distinções expressam diferentes perspectivas em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?

Assim, o objetivo geral desta presente pesquisa foi o de analisar as políticas de formação docente que estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento aos alunos com deficiências no sistema educacional moçambicano.

Como procedimento da pesquisa, de um lado, teve-se o cuidado de não fazer o julgamento ou mesmo a avaliação das propostas de cada uma das instituições formadoras, se não, apenas fazer uma interface entre as propostas políticas emanadas pelo governo moçambicano à luz das deliberações dos eventos internacionais em prol da educação para todos, materializada pela estratégia da educação inclusiva, e uma descrição permenorizada de como essas propostas curriculares inclusivas são observadas nos cursos de formação docente.

Por outro lado, os depoimentos dos coordenadores dos cursos oferecidos nas diferentes instituições formadoras foram gravados, transcritos e mantidas as falas originais dos entrevistados. No texto ora apresentado, diferentemente dos nomes das instituições que foram identificadas, mediante a autorização prévia, os nomes dos depoentes foram omitidos, para preservação de suas identidades.

Entendemos que, ao chegar nesta etapa final, gostaríamos de deixar claro que as considerações que fazemos nesta pesquisa nunca foram encaradas como conclusivas, porque entrariam em contradição com tudo o que nos propusemos a realizar em cada uma das etapas desta longa trajetória que sempre encaramos como um processo na busca de novos saberes.

Assim, em Moçambique, embora a introdução das políticas educacionais inclusivas seja da responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura, a partir da oficialização do projeto *Escolas Inclusivas* (1998), esta pesquisa permitiu constatar a existência de três diferentes tipos de vertentes no concernente à formação docente:

1<sup>a</sup> Vertente – A formação docente que é oferecida pelos Institutos de Formação de Professores, na qual se contemplam conteúdos sobre a deficiência/necessidades educativas especiais, mediante a proposta centralmente elaborada pelo Ministério de Educação e Cultura.

2<sup>a</sup> Vertente – A formação docente que ocorre nas diferentes universidades, públicas e privadas que, pelo seu caráter autônomo, elaboram diferentes propostas curriculares de cursos e disciplinas específicas com conteúdos sobre deficiência, necessidades educativas especiais, educação inclusiva, entre outras designações.

3<sup>a</sup> Vertente – A formação docente realizada pelos técnicos do Departamento de Educação Especial, por meio de seminários de curta duração nas regiões de Moçambique.

Este tipo de formação docente (3<sup>a</sup> vertente), por se tratar de formação em serviço, não foi abrangida nesta pesquisa.

Desta forma, em matéria da formação docente, a educação moçambicana, desde a sua independência em 1975, se caracterizou pela instabilidade de processos de formação, ao se introduzirem sucessivamente vários modelos em resposta às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos da vida socioeconômica do país. Assim, o desenvolvimento dessa formação no sistema educacional moçambicano, em termos de qualidade, se caracteriza mais por ser uma resposta a uma situação de emergência de expansão do sistema educativo, e não tanto como uma ação e visão integrada de política de formação de professores com objetivos de curto, médio e longo prazos.

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

### **A formação oferecida pelos IFPs**

A maior parte da formação inicial de professores, particularmente para o ensino primário da 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> Classe, é proporcionada pelos IFPs. 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 nem 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 acima transformou-se em um pequeno subtópico da última unidade do curso.

Assim, da proposta política global, que tinha implícita ao meu ver uma proposta curricular diferenciada, ao estar voltada para o atendimento do alunado que apresenta necessidades educativas especiais, ou seja, os grupos excluídos - os pobres, 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 (Jomtien, 1990) - mas, a prática redundou na introdução da disciplina Psicologia, que no geral não chega a atender integralmente os alunos que apresentam deficiência, operação de recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial.

Por outro lado, a própria bibliografia indicada 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, educação inclusiva de necessidades educativas especiais.

A presente pesquisa, portanto, evidenciou que, da proposta nacional de educação inclusiva ao currículo proposto para a formação de professores pelos Institutos de Formação, ocorreu um forte processo de redução, que transformou um dos princípios básicos da política educacional moçambicana (a educação inclusiva) em aspecto secundário e periférico no que se refere à formação inicial dos professores que compõem a maioria do quadro docente responsável pela primeira etapa da escolarização obrigatória, o EP-1.

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 em matéria do atendimento dos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais.

Se ocorre uma evidente e marcante redução entre a política educacional e a proposta curricular dos IFPs, os depoimentos dos coordenadores dos cursos nessas instituições formadoras mostram que a situação na ação educativa é ainda mais grave, especialmente em relação a dois aspectos.

O primeiro deles refere-se à própria formação dos quadros docentes dos IFPs que não tiveram em todo o processo nada mais do que aquele conteúdo precário descrito no comentário anterior. Ou seja, embora a política oficial designe determinadas finalidades, assim como faz referência específica aos materiais da Unesco, estes não chegaram sequer, como era de esperar, ao conhecimento dos diretores das instituições formadoras, assim como eles não receberam qualquer tipo de formação que contribuísse para que pudessem desenvolver ações mais qualificadas para a formação dos alunos dos IFPs no que se refere às necessidades educacionais especiais e às adaptações necessárias para que os processos de escolarização possam ser aproveitados por esses alunos.

O segundo aspecto diz respeito ao tempo efetivo de aulas para o desenvolvimento previsto no currículo prescrito em torno de 16 aulas dentro da disciplina de Psicopedagogia. Pelo depoimento dos coordenadores dos cursos, como esses conteúdos temáticos estão reservados para serem lecionados no último período do ano letivo, cuja maior preocupação é a preparação dos exames, faz com que os formadores que lecionam a disciplina de Psicopedagogia apenas introduzam o conteúdo sobre as necessidades educativas especiais, na medida em que declaram ter de dedicar o pouco tempo que resta para a revisão geral dos conteúdos lecionados durante o ano letivo, para os exames finais, que, para o caso dos IFPs, são elaborados pelo Ministério de Educação, e não contemplam nenhum conteúdo referente às deficiências ou necessidades educativas especiais.

Desta forma, com os depoimentos, percebe-se que a homogeneização da proposta curricular inclusiva, operacionalizada pela introdução da disciplina Psicopedagogia, não constituiu uma garantia para a eficácia. Assim, das políticas nacionais à sua consecução pelos IFPs, a recontextualização que ocorre expressa a redução de uma proposta global e inovadora, para um conteúdo paupérrimo e pouco trabalhado, o que redundará em

formação precária dos professores no que se refere à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora a pesquisa tenha envolvido apenas duas instituições formadoras, podemos inferir, ou depreender, que a situação de precariedade na formação docente com vistas ao atendimento das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva dos IFPs de Xai-Xai e Lichinga é uma expressão localizada da precariedade que se estende por todo o País.

### **A formação universitária**

Se a formação de professores para o EP-1 e o EP-2 é da responsabilidade dos IFPs, a formação docente para o ensino secundário, a partir da 8<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> Classe, é teoricamente da responsabilidade das instituições universitárias, embora, na prática, muitos graduados dos antigos Institutos de Magistérios Primários (atualmente designados por Institutos de Formação de Professores), sejam absorvidos por escolas secundárias e muitos graduados das Universidades – públicas e privadas, como formadores nos Institutos de Formação de Professores.

Mas, 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, cuja coleta de dados foi efetivada em quatro universidades, com diferentes características (públicas e privadas; regiões sul, centro e norte do país; e a organização interna das instituições), visando ao cotejamento das distintas formas que a educação de alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências na perspectiva da educação inclusiva têm sido por elas incorporadas.

Desta forma, 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, devido aos dispositivos que regulam o funcionamento do ensino

superior em Moçambique conceder a autonomia institucional na projeção e implementação dos cursos e planos curriculares oferecidos.

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 de distintas organizações curriculares dessas disciplinas.

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 a de 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), todos eles permitem que seus egressos sejam absorvidos tanto pelo ensino primário quanto secundário, e mesmo pelos Institutos de Formação de Professores.

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.

Mais ainda que, pela falta de professores, egressos dos cursos de psicologia, serviço social e educação social também são absorvidos pelas redes de ensino.

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

O segundo nível de 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, quando se pôde constatar que nenhuma das disciplinas gerais oferecidas nos cursos inclui em seu conteúdo temas relacionados à

educação de crianças com deficiência. Isto é, apesar do discurso oficial da inclusão educacional, o tema da deficiência é tratado somente pelas disciplinas específicas, ou seja, continua sendo apresentado como um problema do especialista, visto que todas as demais disciplinas (teóricas e práticas) não se ocupam, minimamente, de temas a ela relacionados.

Por outro lado, a análise das disciplinas específicas oferecidas pelas diferentes universidades permitiu constatar que, com exceção da Universidade Pedagógica de Maputo, as demais possuem cursos que permitem a absorção de seus egressos pelo ensino primário e pelo secundário que não oferecem disciplinas específicas.

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

A diversidade de denominações das disciplinas oferecidas (NEE, Educação para NEE, Educação inclusiva, Educação e reabilitação) não expressa nem uma distinção de propostas, já que disciplinas com denominação 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 oferece a mesma disciplina para os quatro 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, se os objetivos da disciplina Educação Especial e Reabilitação parece se referir 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.

Da mesma forma, os conteúdos das disciplinas específicas espelham, de um lado, uma perspectiva tradicional, de centralidade nos aspectos referentes à caracterização e classificação das distintas necessidades educacionais especiais ou deficiências e, de outro, na absorção, ainda que incipiente, dos princípios da educação inclusiva em que,

ao lado das caracterizações indicadas acima, procura-se incorporar o processo de construção social. Enquanto que as primeiras, mesmo que de forma inconsciente, continuam a expressar que os alunos têm que se modificar 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.

Ou seja, o processo de formulação de proposições educacionais visando à consecução de política de educação para todos na perspectiva da educação inclusiva vai sofrendo transformações as quais, 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 que merecem ser analisadas mais a fundo para que possam ser disseminadas para todas as instituições.

Os depoimentos dos coordenadores de cursos corroboraram os achados coletados nos documentos. Se, de um lado, não há formação especializada para os professores dessas disciplinas específicas, de outro, a ausência de conteúdos em disciplinas gerais parece expressar, mais uma vez, que o tema da educação inclusiva se circunscreve ao âmbito dos especialistas.

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

mais de 3 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 (p. 253).

A diferença entre os dados desta pesquisa e os números apresentados acima reside no fato de que o governo 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 sobre 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 a confirmação da primeira hipótese, de 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, não conseguem responder às demandas do alunado com deficiência, por não formar professores em número e diversidade suficientes para atender às necessidades específicas desse alunado, tanto nos Institutos de Formação de Professores quanto nas universidades

Por outro lado, a segunda hipótese, de que as diferentes instituições formadoras de professores não oferecem capacitação suficiente para seus formandos atuarem com alunos com necessidades especiais, merece ser mais trabalhada. Se é verdade que tanto nos Institutos de Formação de Professores quanto nas universidades a formação oferecida parece não corresponder às exigências de uma política de inclusão escolar, por outro, há indícios 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 Institutos de Formação de Professores 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: EP-1 (1ª a 5ª Classe) e o EP-2 (1ª a 5ª Classe).

Desta forma, os dados permitem constatar que a introdução das políticas de educação em Moçambique expressa a redução de uma proposta global e inovadora, para um conteúdo paupérrimo e pouco trabalhado, o que redundará 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 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.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou, por meio de análise crítica dos processos de recontextualização do discurso pedagógico, desde as mais altas proposições políticas nacionais até os meandros dos componentes curriculares das disciplinas específicas que tratam da relação entre processos de escolarização e alunos com necessidades educacionais especiais ou deficiências, oferecer contribuição para a implementação consistente dessas não somente para a República de Moçambique mas para todos os que por ela têm lutado.

Esse foi o patamar que pude atingir, após quatro anos de estudo de doutorado, e que espero vá constituir o início de uma caminhada de investigações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel. O desenvolvimento das escolas inclusivas. In: MARCHESI, Álvaro; HERNANDEZ GIL, Carlos. **Fracasso escolar** - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. A educação inclusiva no Rio Grande do Sul: o que aprendemos com as recentes pesquisas? In: MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia Almeida; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes..** São Carlos: EduFSCar, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. **Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural**. Santiago-Chile: Cide-Ediciones, 1988.
- BORÓN, Atilio. A Sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5, p. 7-25, Piracicaba, set.1999.
- \_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: \_\_\_\_\_; MENDES, Geovana Mendonça Lunari; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e a formação de professores**. In: SESSÃO ESPECIAL - A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. 31<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008.
- CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da universidade federal do Espírito Santo**. Tese (Doutorado)- UFES, Vitória (ES), 2009.
- CHAMBAL, Luís Alfredo. **A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas de inclusão escolar (1999-2006)**, 2007.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Unesco, 1990.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed., Brasília: Corde, 1997.

- CORAGGIO, José Luís. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/pdf>>.
- DIAS, Hildizina Norberto. Tensões, desafios e perspectivas na educação e na formação de professores na Universidade Pedagógica. In: DUARTE, Stela Mithá; DIAS, Hildizina Norberto; CHERINDA, Marcos. **Formação de professores em Moçambique**. Maputo: Educar-UP, 2009.
- DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUARTE, Stela Mithá; BASTOS, Juliano Neto de. Tendências da formação de professores: subsídios à reforma currículo da universidade pedagógica. In: DUARTE, Stela Mithá; DIAS, Hildizina Norberto; CHERINDA, Marcos. **Formação de professores em Moçambique**. Maputo: Educar-UP, 2009.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein**: em sociologia da educação. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1985.
- DUBET, François De; MARTUCCELLI, Danilo. Sociologia da experiência escolar. **A orientação escolar e profissional**, 27, n. 2. p. 169-187, 1998.
- FREITAS, Saraiva Napoleão. Formação de Professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EduFSCar, 2004.
- GONÇALVES, Agda Filipe. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado)- Ufes, Vitória (ES), 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARIN, A. J; GUARNIERI, M. R.; CHAKUR, C. R. S. L.; GIOVANNI, L. M. Romanatto, M. C.; DIAS da Silva, M. H. G. F. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Proposições**, v. 11, n. 1 (31), Campinas, 2000.
- \_\_\_\_\_; GIOVANNI, Luciana M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais de escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In: BARBOSA, Raquel L. L. **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Unesp, [et al.](#) 2006.

- MARTINS, José de Souza Martins. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 3.ed. São Paulo: Paulos, 1997. Coleção Temas de Atualidade.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MATOS, Narciso. A contribuição do sistema nacional de educação para o desenvolvimento: reflexão sobre algumas questões críticas. In: MATOLA, Arlet; ZONJO, Johane; COVELE, Paulo. **Comunicações dos seminários da presidência da república**. Maputo: PACTO Imagem, Lda., 2009.
- MATISKEI, Angelina Carmela Romão Matter. **Políticas públicas de inclusão educacional**: desafios e perspectivas. **Educar**, n. 23, p. 185-202. Curitiba: UFPR, 2004.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- \_\_\_\_\_. Resenha sobre o livro inclusão e exclusão. In: SAETA, B. R. P.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.). **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e Arte, 2008.
- MENEZES, Maria Aparecida de. **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. Tese (Doutorado)– PUC-SP, São Paulo, 2008.
- MÉSZAROS, István. **Para além do capital**. 1ª ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- MDA, Thobeka. Educação para a diversidade. In: LEMMER, Eleanor. **Educação contemporânea**: questões e tendências globais. Coleção Hoje, Texto Editores, Lda., Maputo – Moçambique, 2005.
- MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1988-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. São Paulo: PUC-SP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyreles de (Orgs.); LAPLANE, Adriana Lia Friszman de et al. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/Facitec, 2009.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyreles de (Orgs.); LAPLANE, Adriana Lia Friszman de et al. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/Facitec, 2009.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92**. Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1992.

\_\_\_\_\_. MEC. **Estratégia para formação de professores: 2002-2004**. In: **Direção nacional de formação de professores e técnicos de educação**. Maputo, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. **Estratégia para formação de professores**. Política: 2004-2015. Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE. MEC-DEE. **Estratégia da educação inclusiva**. Maputo, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. **Estratégia para formação de professores**. Política: 2004-2015. Maputo, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. **Introdução de novos modelos de formação de professores**. Maputo, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC-DEE. **Políticas e perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano**. Maputo, 2006.

\_\_\_\_\_. ISPU. **Plano curricular de licenciatura em ciências de educação a implementar no ISPU – Extensão – Quelimane**. Descrição Geral. Maputo, 2006.

\_\_\_\_\_. UPM-CEPE. **Projeto de reforma curricular**. Maputo, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC-INDE. **Plano curricular do ensino secundário geral (PCESG)**. Documento Orientador. Objetivos, Política, Estrutura. Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Regulamento geral dos institutos de formação de professores**. Maputo, 2007.

\_\_\_\_\_. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. **Relatório anual**. Maputo, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC-INDE. **Programa de psicologia**. Maputo, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC-INDE. **Plano curricular de formação de professores para o ensino básico**. Maputo, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. 48<sup>a</sup> Conferência Internacional da Educação. Educação inclusiva: caminho para o futuro. **Relatório**. ASSIS, Abel Fernando de; TOMO, Cristina, Maputo, 2009.

\_\_\_\_\_. UPM-CEPE. **Bases e diretrizes curriculares para os cursos de graduação da universidade pedagógica**. Maputo, 2008.

\_\_\_\_\_. UEM-Faculdade de Educação. **Plano de estudos & tabela de procedências**. Maputo, 2008.

- \_\_\_\_\_. UEM - Faculdade de Educação. Departamento de Psicologia e Ciências de Educação. **Currículo do curso de licenciatura em psicologia**. Maputo, 2009.
- \_\_\_\_\_. UCM-Faculdade de Educação e Comunicação. **Guia da faculdade**. Nampula, 2009.
- \_\_\_\_\_. UCM-Faculdade de Educação e Comunicação. **Disciplina de programas educativos para necessidades especiais**. Nampula, 2009.
- \_\_\_\_\_. UCM-Faculdade de Educação e Comunicação. **Disciplina de necessidades educativas especiais**. Nampula, 2009.
- NIQUISSE, Adriano Fanissela. **Competência e criatividade na construção do currículo de formação de professores primários** – Curso do Instituto do Magistério Primário (Imap) em Moçambique, 2002.
- OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S; MENDES, Geovana Mendonça Lunari; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado**. In: Eixo5/Módulo 1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO, ANPED SUL, 2008. Disponível em: <<http://www.pead.faced.ufrgs.br/peroni/>>.
- \_\_\_\_\_. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: GT EDUCAÇÃO ESPECIAL, ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>.
- POCHMANN, Marcio. Políticas de inclusão social: avaliação e resultados. In: \_\_\_\_\_. **O desafio da inclusão social no Brasil**. São Paulo: Publisher Brasil, 2004.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadoras? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyreles de (Orgs); LAPLANE, Adriana Lia Frizman de et al. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/CDV/Facitec, 2009.
- RODRIGUEZ, Margarida Victoria; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto de et. al. (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2004.

- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNESCO. **Conjunto de materiais da Unesco para formação de professores: necessidades especiais na sala de aula**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- UNESCO. **O programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência/tradução de Thereza Christina F. Stummer. Revisão: Elza Valdetete Ambrósio. Edição Eletrônica: Rui Bianchi do Nascimento. São Paulo: Cedipod, 1982. Disponível em: «<http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>».
- \_\_\_\_\_. **A educação no mundo**. v. 1: o ensino do primeiro e segundo graus/ tradução de Hilda de Almeida Guedes: [prefácio de Myrtes Alonso]. São Paulo: Saraiva, 1982.
- \_\_\_\_\_. **A educação no mundo**. v. 3: política, legislação e administração educacional/ tradução [e prefácio] de Leonor Maria Tanuri. São Paulo: Saraiva, 1982.
- WARDE, Mirian Jorge. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, 1998.
- WOODS, Peter. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Temas de Educación. Barcelona: Paidós/MEC, 1998.

# **ANEXOS**

**Apêndice 1**  
**Levantamento dos Documentos das Políticas Educacionais de Formação de Professores**

Instituição: .....		Data ...../...../2010	
Nº.	Tipo de Documento	Conteúdos referenciados	
		Deficiência	NEEs
01			
02			
03			
04			
05			

**Legenda:** NEEs = Necessidades Educativas Especiais.

**Nota:** Solicitar uma cópia de cada documento existente na instituição.

**Apêndice 2**  
**Modelos de Formação de Professores nas Diferentes Instituições Formadoras**

<b>Instituição:</b> .....		<b>Data</b> ...../...../2010
Nº	Modelo de Formação	Área de Atuação
01		
02		
03		
04		
05		
06		

**Nota:** Solicitar uma cópia dos documentos reguladores.

**Apêndice 3**  
**Organizações Acadêmica e Curriculares**

**III -1. Análise dos Programas Curriculares**

<b>Instituição: .....</b>		<b>Data ...../...../2010</b>	
Nº	Disciplinas	Conteúdos	
		Deficiências	NEEs
01			
02			
03			
04			

**Legenda:** NEEs = Necessidades Educativas Especiais.

**Nota:** Solicitar uma cópia dos programas curriculares.

**Apêndice 4**  
**Mapeamento de Material Pedagógico em Uso**

<b>Instituição:</b> .....		<b>Data</b> ...../...../2010
Nº	Tipo de Recurso Material	Tipo de Equipamento
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		

**Nota:** Criar condições para uma reportagem fotográfica dos recursos existentes.

**Apêndice 5**  
**Roteiro para a Reportagem Fotográfica**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>	
Locais de Acesso	
Corredores	
Salas de Aula	
Salas de Recursos	
Escadas	
Campos Desportivos	
Biblioteca	
Outros Locais	

**Nota:** Especificar os outros locais

-----

-----

-----

**Apêndice 6**  
**Roteiro para Carga Horária das Disciplinas Gerais**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>		
Nº	Disciplinas	Hora-Aula
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		

**Nota:** Solicitar uma cópia dos programas das disciplinas.

**Apêndice 7**  
**Roteiro para Carga Horária das Disciplinas Específicas**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>		
Nº	Disciplinas	Hora-Aula
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		

**Nota:** Solicitar uma cópia dos programas das disciplinas.

**Apêndice 8**  
**Efetivos de Professores e Área de Formação**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>				
Nº	Nome	Nível de Qualificação	Área de Formação	
			Geral (Curso)	Específica (NEEs)
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				

**Legenda:** NEEs = Necessidades Educativas Especiais.

**Nota: Opções de níveis ou graus de qualificação académica:** 1. Pós-doutorado; 2. Doutorado; 3. Mestrado; 4. Licenciatura; 5. Bacharelato; 6. Nível Médio; 7. Outros (especificar).

**Apêndice 9**  
**Cursos e Condições de Ingresso dos Formandos**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>				
Nº	Tipo de Curso	Requisitos	Duração	Nível de Qualificação
01				
02				
03				
04				
05				

**Nota:** Solicitar uma cópia dos documentos reguladores e orientadores dos cursos.

**Apêndice 10**  
**Perfil de Formadores de Professores**

<b>Instituição de Formação Docente: ..... Data ...../...../2010</b>	
Graus de Qualificação	Efetivos Existentes
Nível de Pós-doutorado	
Nível de Doutorado	
Nível de Mestrado	
Nível de Licenciatura	
Nível de Bacharelato	
Nível Médio	
Outros Níveis	

**Nota:** Especificar os outros níveis

-----  
 -----  
 -----

**Apêndice 11**  
**Planos e Programas de Ensino**

<b>Instituição</b> .....	<b>Data</b> ...../...../2010
<b>Disciplina</b> .....	
Conteúdos:	
Metodologia de ensino:	
Bibliografia utilizada:	

**Nota:** Solicitar uma cópia dos documentos reguladores.

**Apêndice 12**  
**Cursos Educacionais nas Instituições Formadoras**

Instituições Formadoras			Nº de Cursos	Nº de Formandos
Públicas	IFPs	Lichinga - Niassa		
		Xai-Xai - Gaza		
	IESs	UP - Maputo		
		UEM - Maputo		
Privadas	IESs	UCM - Nampula		
		ISPU – Quelimane		
<b>06</b>				

**Nota:** Solicitar documentos de cada instituição (dados estatísticos e relatórios).

**Apêndice 13**

**Roteiro da Entrevista com os Coordenadores dos Cursos de Formação Docente**

Instituição:----- Data ...../...../2010

Nome: ----- Idade: -----

Função/Cargo: -----

Anos de experiência na função/cargo: -----

Grau acadêmico: -----

Duração: -----

Local de formação: -----

Ano de conclusão: -----

Disciplinas que leciona: -----

Formação para lidar com alunos com deficientes:

Se é que teve uma formação específica, onde se realizou? -----

Especifique o tipo de formação: -----

Especifique o ano da última capacitação: -----

Qual foi a duração: -----

Local de realização: -----

Ações de formação aos formandos para lidarem com alunos que apresentam deficiências:

-----  
-----  
-----

Se existem documentos específicos para a formação de professores na instituição (destacar):

-----  
-----  
-----

Carga horária para esta temática durante a formação:

-----  
-----  
-----

Entidade que elabora ou fornece esses documentos:

-----  
-----  
-----

Outras entidades ou parceiros que fornece documentos, material ou capacitação de professores:

-----  
-----  
-----

Especifique os documentos:

-----  
-----  
-----

Participação em eventos educacionais que abordam a temática sobre:

-----  
-----  
-----

Constrangimentos enfrentados:

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

# **REPORTAGEM FOTOGRÁFICA**



**Foto 1:** UEM – Laboratório de Informática



**Foto2:** UEM – Formandos na Biblioteca



**Foto 3:** UEM – Formandos na Biblioteca



**Foto 4:** UEM – Parte das Instalações



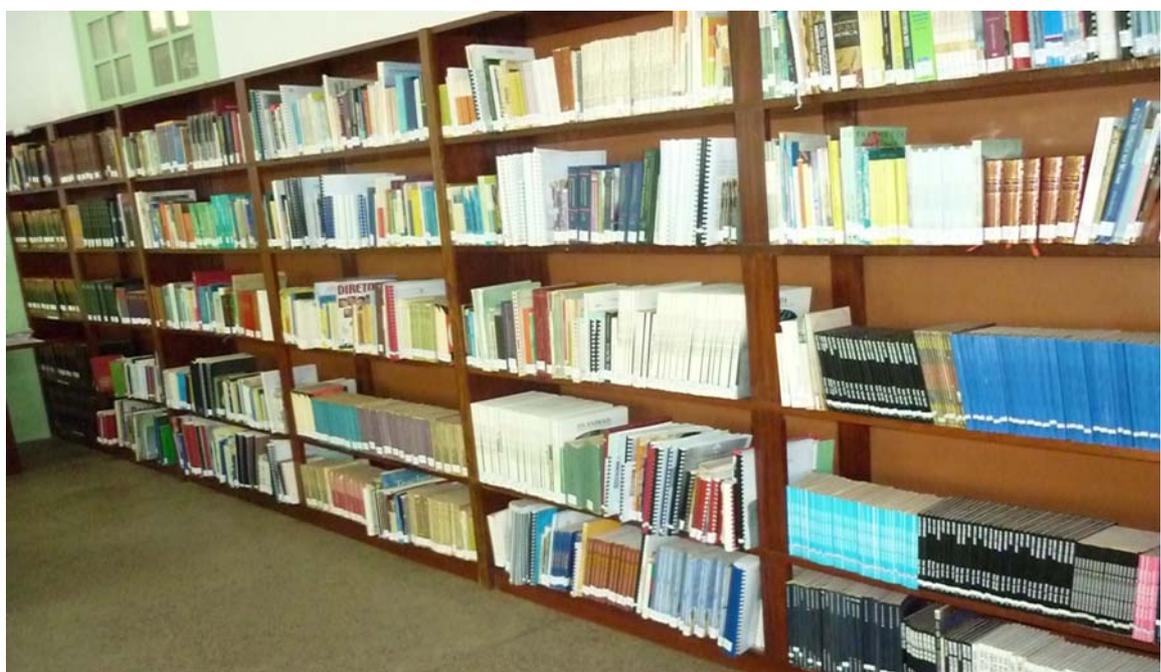
**Foto 5:** UEM – Parte das Instalações



**Foto 6:** UCM em Nampula – Cerimônia da abertura do ano acadêmico



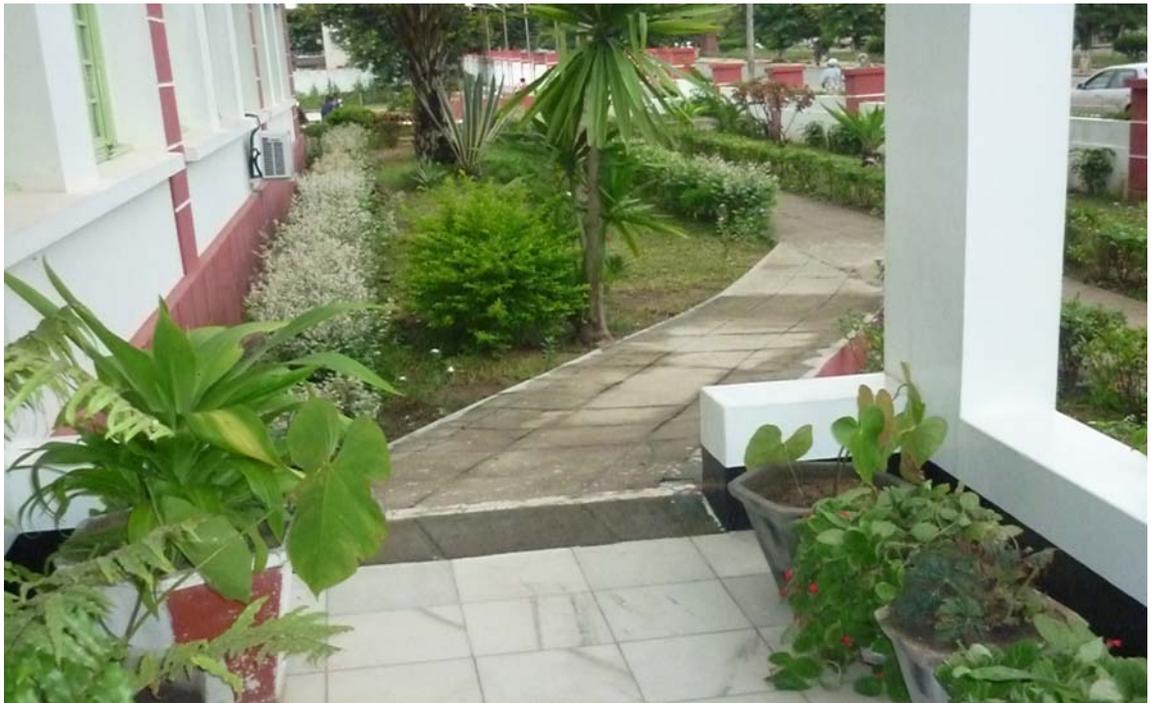
**Foto 7:** UCM em Nampula – Interior da Biblioteca



**Foto 8:** UCM em Nampula – Interior da Biblioteca



**Foto 9:** UCM em Nampula – Gabinete do diretor



**Foto 10:** UCM em Nampula – Acesso pela rampa



**Foto 11:** UCM em Nampula – Entrada principal



**Foto 12:** IFP de Lichinga – Instalações e responsáveis do Nuforte



**Foto 13:** IFP de Lichinga – Gabinete do diretor



**Foto 14:** IFP de Lichinga – Parte frontal



**Foto 15:** IFP de Lichinga – Entrada principal



**Foto 16:** IFP de Lichinga – Dormitório masculino



**Foto 17:** Linha Área de Moçambique (LAM) – Transportadora usada na pesquisa



**Foto 18:** Universidade Politécnica em Quelimane – Parte das instalações



**Foto 19:** Universidade Politécnica em Quelimane – Sala de aulas



**Foto 20:** Universidade Politécnica em Quelimane – Laboratório de Informática



**Foto 21:** Universidade Politécnica em Quelimane – Interior da Biblioteca



**Foto 22:** Universidade Politécnica em Quelimane – Gabinete do diretor



**Foto 23:** IFP de Xai-Xai: Bloco administrativo



**Foto 24:** IFP de Xai-Xai: Interior da Biblioteca



**Foto 25:** IFP de Xai-Xai: Formandos na Biblioteca



**Foto 26:** IFP de Xai-Xai: Parte das Instalações



**Foto 27:** IFP de Xai-Xai: Parte das Instalações



**Foto 28:** IFP de Xai-Xai: Formandos em plena aula



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GABINETE DO MINISTRO

DESPACHO Nº 6 /GM/2010

Pelo Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de Maio, foi criado o modelo transitório (10º +1) para a formação de professores de ensino primário e, transcorridos três anos desde a sua introdução, constata-se que este modelo cumpriu com os objectivos para o qual foi concebido;

Havendo necessidade de adoptar modelos de formação de professores definitivos e, considerando que a melhoria da qualidade da Educação depende em grande medida da duração e da qualidade de formação dos professores, bem como do seu aperfeiçoamento permanente, determino:

1. Que seja concebido o modelo definitivo de formação de professores para o ensino primário, a entrar em vigor no ano lectivo de 2011;
2. Na concepção deste modelo dever-se-á considerar a estratégia de formação de professores, o plano curricular, as competências a desenvolver no professor, entre outros aspectos;
3. O processo de concepção do modelo definitivo de formação de professores, estará a cargo do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), que deverá coordenar com as estruturas do Ministério da Educação (DIPLAC, IFP's, DRH-FP), Universidade Pedagógica, Universidade Eduardo Mondlane, Sociedade Civil, entre outras instituições;
4. O presente Despacho entra imediatamente em vigor

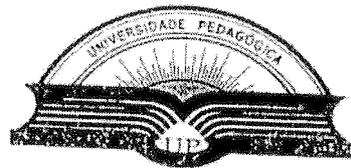
Maputo, 04 de Fevereiro de 2010.

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO

ZEFERINO ANDRADE DE ALEXANDRE MARTINS



*Handwritten signatures and names:*  
 Ricardo  
 Ricardo  
 Ricardo



FACULDADE DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Rua do Comandante Augusto Cardoso, 135 PO Box 3276

Telefone 258-1-faculdade 258-21-431309

Maputo-Mocambique

Visto

O chefe do departamento

Dr. Orlando Chemane

DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO

Assunto: Nota informativa

Torna-se público que estão abertas as inscrições para o exame de conclusão para o curso de Licenciatura em Ensino Básico a partir de 17 a 20 de Novembro de 2009, mas se informa que no acto da inscrição o candidato deverá escolher a área científica segundo o quadro que se segue.

TEMAS PARA O EXAME DE CONCLUSÃO DE LICENCIATURA EM ENSINO BÁSICO

N/O	TEMA	ÁREA
01	O ensino do vocabulário básico	Didáctica de Matemática
02	Metodologia do ensino das 4 operações	
03	O ensino dos números	
04	Organização do currículo local na Disciplina de Matemática	
05	Estratégia de abordagem geométrica	
06	Formas de organização do ensino em Ciências Naturais	Didáctica de Ciências Naturais
07	Métodos e procedimentos de ensino das Ciências Naturais	
08	Potencialidades educativas dos conteúdos das Ciências Naturais	
09	Regime de vida dos alunos e seu impacto na aprendizagem.	
10	Educação sanitária através das Ciências Naturais	Pedagogia
11	O plano estratégico do MEC e seus desafios para o Ensino Básico	
12	Comunicação pedagógica como factor de participação do aluno na aula	
13	O currículo do Ensino Básico e seus novos elementos	
14	O currículo local: problemas e soluções	
15	O ciclo das funções didácticas como ponto de partida para a reflexão no PEA	
16	Os métodos e estratégia de ensino em turmas numerosas	
17	Avaliação: vantagens e desvantagens dos diferentes instrumentos de avaliação	

18	O contributo do canto no Ensino básico	Educação musical
19	Desenvolvimento auditivo e estética musical	
20	O desenvolvimento de actividades lúdicas	
21	A aprendizagem de ofícios no Ensino Básico	Ofícios
22	Ofícios: criatividade na integração social	
23	Aprendizagem da escrita e leitura no Ensino Básico	Didáctica de Português
24	Prática da oralidade na L1 (Língua Bantu)	
25	Comparação da produção escrita na 4ª classe entre alunos do ensino bilingue e monologue	
26	Produção escrita por alunos da 3ª classe no ensino bilingue	
27	Efeitos do método analítico sintético na aprendizagem da escrita no ensino bilingue	
28	O ensino da democracia nas escolas do Ensino Básico	Educação Moral e Cívica e Ética e Deontologia Profissional
29	O ensino de valores nas escolas do Ensino Básico	
30	A violência nas escolas do Ensino Básico	
31	A pontualidade e assiduidade dos professores nas escolas do Ensino Básico	Didáctica de Ciências Sociais
32	Abordagem didáctica dos conceitos tempo e espaço	
33	Os saberes locais no ensino das Ciências Sociais	
34	A importância do património histórico-cultural para o ensino de Ciências Sociais	
35	Análise crítica dos manuais das Ciências Sociais	

Maputo aos 16 de Novembro de 2009

: O responsável

Dr. Jair da Cruz Tomás

## Plano de Estudos

Nº	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		Nº DE SEMANAS por Semestre		Nº total de aulas - Curso		
			Semestre		1º Sem.	2º Sem.	1º Sem	2º Sem	Total
			1º	2º					
1	Psicopedagogia	Anual	3	4	20	20	60	80	140
2	Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TIC's	Semestral	3	0	20	0	60	0	60
3	Organização e Gestão Escolar	Semestral	3	0	20	0	60	0	60
4	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	0	40	0	40
5	Técnicas de Expressão em Línguas 7	Anual	2	2	20	20	40	40	80
6	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	Anual	2	4	20	20	40	80	120
7	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
8	Metodologias de Ensino de Educação Física	Anual	2	3	20	20	40	60	100
9	Metodologias de Ensino de Educação Musical 7	Anual	2	3	20	20	40	60	100
10	Metodologias de Ensino de Matemática	Anual	3	6	20	20	60	120	180
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	Anual	2	2	20	20	40	40	80
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue	Anual	2	2	20	20	40	40	80
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	40	40	80
15	Metodologia de Ensino de Ofícios	Anual	2	2	20	20	40	40	80
<b>TOTAL</b>			36	36	20	20	720	720	1.440



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PSICOPEDAGOGIA

Maputo Outubro de 2006

## ÍNDICE

PREFÁCIO.....	2
INTRODUÇÃO.....	3
OBJECTIVOS GERAIS DA PSICOPEDAGOGIA.....	4
VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS.....	5
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	17

## PREFÁCIO

### *Caro formador*

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem a honra de colocar nas suas mãos o Programa de Psicopedagogia para o Ensino Primário.

Este programa contém Objectivos Gerais, Visão Geral dos Conteúdos, Conteúdos Programáticos detalhados e Bibliografia. É um instrumento de trabalho que irá orientar a sua actividade diária na nobre missão de formar e educar os futuros professores. Ele resulta de um amplo trabalho de consulta, envolvendo Técnicos Pedagógicos do MEC, Formadores das Instituições de Formação de Professores, Universidades Públicas do país e elementos da Sociedade Civil.

As orientações nele contidas constituem a base para a implementação, com sucesso, do novo modelo de formação de professores, cujo nível de entrada é a 10<sup>a</sup> classe e um ano de formação presencial, acrescida da formação em exercício.

O presente programa de formação de Formação de Professores para o Ensino Primário procura responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano.

Para além da competência profissional, o presente programa propicia, também, a elevação da moçambicanidade, a promoção do patriotismo, respeito pela cultura nacional e outros valores que contribuam para que o futuro professor assuma uma postura irrepreensível na sociedade.

Caro formador, o sucesso deste programa depende, em larga medida, da sua dedicação na interpretação correcta do que nele está preconizado. Assim, o Ministério da Educação e Cultura lança um apelo especial a todos os Formadores para que tornem este documento, um instrumento que contribua para a elevação da qualidade da educação, reforço da moçambicanidade e combate à pobreza no país.

*Aires Bonifácio Baptista Ali*

O Ministro da Educação e Cultura

## INTRODUÇÃO

A disciplina de Psicopedagogia na Formação de Professores do Ensino Básico visa criar no futuro professor competências científicas e profissionais de análise, síntese, planificação e avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem (PEA). Concorre, também, para criar nos formandos uma personalidade que satisfaça as exigências sócio-morais duma sociedade caracterizada por conflitos de valores resultantes das mudanças políticas, económicas e tecnológicas impostas pela globalização.

Quatro unidades temáticas corporizam este programa. A primeira aborda aspectos introdutórios da Psicopedagogia pelos quais os futuros professores irão familiarizar-se com algumas noções de Psicologia e Pedagogia. O enfoque da segunda unidade cinge-se às Noções de Educação e Socialização Humana através das quais os formandos irão lidar com o conceito de educação nas suas várias dimensões, os factores, as fases e os aspectos do desenvolvimento humano. As etapas de evolução da educação em Moçambique mostram-se pertinentes como forma de inculcar ideias patrióticas à partir da discussão das várias etapas do processo educativo em Moçambique. Particular importância será dada à influência da família, da escola e da sociedade.

A terceira unidade explora alguns aspectos relativos às Noções de Desenvolvimento Humano que se cingem nos factores e regularidades. O papel do jogo e das actividades lúdicas é investido de reconhecida importância no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A quarta e última unidade denomina-se "Noções de Aprendizagem Humana: Princípios, factores e Regularidades". Aqui, são apresentados aspectos relativos à Aprendizagem Humana, a relação entre a Aprendizagem e os Processos Cognitivos; os Métodos e Meios auxiliares do PEA, a Planificação do PEA, a Avaliação do PEA, as Necessidades Educativas Especiais e, por fim, aspectos relativos à Deontologia Profissional.

O presente programa obedece a seguinte estrutura: objectivos gerais, visão geral dos conteúdos, visão detalhada dos conteúdos, e referências bibliográficas.

## Objectivos gerais da Psicopedagogia

No fim do curso de formação de professores para o ensino básico, na disciplina de Psicopedagogia o formando deve:

1. Assegurar a unidade entre a instrução e educação no processo de mediação e assimilação;
2. Conhecer as orientações metodológicas que constituem a base do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Básico;
3. Conhecer as fases de desenvolvimento gráfico da criança;
4. Dominar os manuais que constituem um instrumento primordial no Ensino Básico, nomeadamente o livro do aluno, o manual do professor incluindo o programa de ensino;
5. Compreender os métodos e meios didácticos de ensino das disciplinas do Ensino Básico de acordo com as exigências de cada conteúdo, classe, idade, condições da escola e do meio circundante;
6. Saber planificar, orientar e dosificar os conteúdos das disciplinas do Ensino Básico;
7. Desenvolver nos alunos o vocabulário específico das disciplinas do Ensino Básico como forma de contribuir para o desenvolvimento da linguagem adequada que assegura a melhor assimilação e acomodação do conteúdo de aprendizagem;
8. Compreender noções básicas de Psicopedagogia;
9. Conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos;
10. Desenvolver conhecimentos e habilidades para a condução do processo de ensino aprendizagem adequado à idade, aos interesses, regularidades e ao contexto do aluno;
11. Seleccionar métodos técnicas e meios adequados ao processo de ensino aprendizagem;
12. Conhecer os princípios que norteiam os processos de Ensino-Aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais;
13. Manifestar atitudes de amor à profissão, espírito de auto crítica e de formação permanente.

### Visão geral dos conteúdos e distribuição temática por semestre

Nº	UNIDADES TEMATICAS	HORAS	SEMESTRE
I	Introdução à Psicopedagogia	16	I Semestre 60
II	Noções de Educação e Socialização do Homem	24	
III	Noções de Desenvolvimento Humano: Factores e regularidades.	20	
IV	Noção de Aprendizagem Humana: Princípios, Factores e Regularidades.	80	II Semestre 80
TOTAL		140	2

## SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Na aprendizagem dos conteúdos de Psicopedagogia, há que considerar a *Filosofia do ensino centrado no aluno*. Sendo assim, chama-se especial atenção para a *valorização das metodologias participativas (dinâmica de grupos, trabalho independente, etc.)*, pois só desta forma se poderá graduar um professor capaz de ter o aluno como centro da aprendizagem, tendo o seu formador como ponto de referência (imitação de modelo "professor ideal").

As aulas de Psicopedagogia devem procurar mostrar a *ligação entre a teoria e a prática*, trazendo às mesmas, práticas escolares que são de domínio dos alunos (ex: motivação versus desistências escolares; pré-requisitos para aprendizagem versus aproveitamento pedagógico).

Como forma de *materializar a inovação e a investigação*, os formadores devem participar na *elaboração e aperfeiçoamento de materiais didácticos*, com vista ao *desenvolvimento da criatividade intelectual do aluno*.

O conhecimento de manuais de professores e livros de alunos deve merecer prioridade ao longo da formação de professores. Assim, os formadores deverão constituir exemplo de *uso de manuais do professor e de livros do aluno do Ensino Básico* ao longo da sua prática pedagógica.

Em virtude dos formandos serem jovens e adultos sugere-se que ao longo do processo de formação sejam aplicadas sugestões metodológicas que satisfaçam as suas características, necessidades e motivações sócio-profissionais em conformidade com os princípios que norteiam a Educação de Jovens e Adultos.

As sugestões metodológicas aqui apresentadas e no plano detalhado dos conteúdos devem ser encaradas como tal, não limitando a criatividade do formador, pois elas fornecem uma visão geral de estratégias das quais o professor pode fazer recurso, como forma de maximizar o desempenho dos alunos. Portanto, em nenhum momento devem ser vistas como uma prescrição.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formando deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formando:	Carga horária
I - INTRODUÇÃO À PSICOPEDAGOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir a Psicologia.</li> <li>Identificar o objecto de estudo da Psicologia.</li> <li>Usar os métodos e técnicas de estudo da Psicologia.</li> <li>Aplicar os métodos e técnicas de estudo da Psicologia na situação real da escola do Ensino Básico.</li> <li>Definir a Pedagogia</li> <li>Identificar o objecto de estudo da Pedagogia.</li> <li>Descrever os ramos da Pedagogia</li> <li>Definir a Psicopedagogia.</li> <li>Identificar o objecto de estudo da Psicopedagogia.</li> <li>Explicar a importância do estudo da Psicopedagogia.</li> </ul>	<p>Introdução à Psicopedagogia</p> <p>Conceito de Psicologia e seu objecto de estudo.</p> <p>Métodos e técnicas de estudo da Psicologia: observação, experimentação, entrevista e questionário.</p> <p>Conceito de Pedagogia e seu objecto de estudo.</p> <p>Ramos da Pedagogia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de Psicopedagogia</li> <li>Importância do estudo de Psicopedagogia</li> </ul>	<p>O formando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplica os métodos e técnicas de estudo da Psicologia a situações concretas do PEA</li> <li>Usa os métodos e técnicas de estudo da Psicologia</li> <li>Analisa a aplicação dos ramos de pedagogia</li> <li>Relaciona a base profissional fornecida pela Psicopedagogia com a actuação de professores em diferentes (contextos/áreas de actuação).</li> <li>Relaciona o objecto de estudo de Psicopedagogia com as áreas de conhecimento que compõem a Psicopedagogia</li> <li>Descreve a importância do estudo da Psicopedagogia.</li> </ul>	1
	Avaliação			6

#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

- O formador explora ideias empíricas que os formandos possuem sobre o conceito de Psicologia (elaboração conjunta);
- Estudo e reflexão em grupos sobre o conceito de Psicologia e seu objecto de estudo. Análise e debate dos métodos e técnicas de estudo.
- Exercícios de aplicação na sala de aula e no meio ambiente escolar
- Pesquisa e Reflexão. Estudo e reflexão em grupos sobre o conceito de Psicopedagogia e seu objecto de estudo.

• Usando o método de brainstorming o formador e formandos exploram a importância da Psicopedagogia na formação de professores.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formador deve ser capaz de:	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formando:	Carga horária
II NOÇÕES DE EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO HOMEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir Educação;</li> <li>Distinguir educação no sentido lato da educação no sentido restrito;</li> <li>Descrever os tipos de educação;</li> <li>Comparar tipos de educação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noção de Educação;</li> <li>Educação no sentido lato;</li> <li>Educação no sentido restrito;</li> <li>Tipos de Educação: Formal, Não Formal e Informal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisa educação;</li> <li>Analisa situações de boa conduta ou educação na escola, nas turmas, no grupo e na comunidade;</li> <li>Distingue a educação nos sentidos lato e restrito;</li> <li>Descreve e compara os tipos de educação demonstrando as características distintivas;</li> </ul>	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar as etapas de evolução da Educação em Moçambique;</li> <li>Descrever as etapas de evolução da educação em Moçambique;</li> <li>Comparar as etapas da educação em Moçambique;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>História da educação em Moçambique: educação tradicional, educação colonial e educação pós-independência (Sistema Nacional de Educação - 1983, 1992 e Novo Currículo do Ensino Básico).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indica as etapas da evolução da educação em Moçambique;</li> <li>Descreve as etapas da evolução da educação em Moçambique;</li> <li>Avalia as etapas enquadrando-as no contexto sócio político vigente em Moçambique;</li> </ul>	9
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar a influência da família, escola e sociedade na socialização da criança ao longo do seu desenvolvimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influência da família, escola e sociedade no desenvolvimento da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explica e analisa a pertinência da influência da família, escola e da sociedade na socialização da criança ao longo do seu desenvolvimento.</li> </ul>	9
Avaliação				6

#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Discute o conceito de Educação a partir de exemplos concretos;  
 Estudo e discussão em grupo de bibliografia recomendada;  
 Pesquisa de campo sobre os factores que influenciam o desenvolvimento da criança.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS <i>O formando deve ser capaz de:</i>	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS <i>O formando:</i>	Carga horária
III				
Noções de Desenvolvimento Humano: <b>Factores e regularidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir o desenvolvimento humano;</li> <li>▪ Indicar os factores do desenvolvimento humano;</li> <li>▪ Identificar as fases do desenvolvimento humano;</li> <li>▪ Descrever os aspectos do desenvolvimento humano.</li> </ul>	<p><b>Noções de Desenvolvimento Humano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de desenvolvimento humano;</li> <li>- Factores do desenvolvimento humano: (<i>hereditariedade, meio ambiente, maturação</i>);</li> <li>- Fases do desenvolvimento humano (<i>infância, pré-escolar e escolar, adolescência, juventude, adulta</i>);</li> <li>- Aspectos do desenvolvimento humano (<i>cognitivo, físico/motor, afectivo-emocional, moral e social</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Define o desenvolvimento humano</li> </ul> <p>Indica os factores do desenvolvimento humano.</p> <p>Identifica as fases do desenvolvimento humano.</p> <p>Descreve os aspectos do desenvolvimento humano</p> <p>Relaciona o desenvolvimento com o surgimento das capacidades e potencialidades de aprendizagem do indivíduo</p>	1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a importância do jogo e das actividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem da criança.</li> </ul>	<p>Papel do jogo e das actividades lúdicas no desenvolvimento e aprendizagem da criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usa o jogo e das actividades lúdicas para promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança.</li> </ul>	5
Avaliação				6

#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

- Exposição e estudo em grupo;
- Descrição empírica (individual) sobre o desenvolvimento da criança e debate na sala de aula;
- Estudo em grupos sobre as diferenças e semelhanças das etapas do desenvolvimento humano;
- Refletir sobre a situação concreta da escola, pensamento e actuação dos professores face à necessidade de tomar em conta o desenvolvimento do indivíduo para promover a aprendizagem;
- Fazer a demonstração da aplicação de jogos e actividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades no PEA

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formando deve ser capaz de:	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formando:	Carga horária
IV Noções de Aprendizagem Humana: <b>Princípios, factores e regularidades.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir Aprendizagem</li> <li>▪ Descrever as características da aprendizagem</li> <li>▪ Indicar os tipos de aprendizagem</li> <li>▪ Explicar como se adquire a aprendizagem</li> <li>▪ Demonstrar o processo de transferência da aprendizagem</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Aprendizagem Humana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de aprendizagem</li> <li>- Características da aprendizagem (contínua, gradual, integrativa, dinâmica e pessoal)</li> <li>- Tipos de aprendizagem (cognitiva, afectiva e psicomotora)</li> <li>- Modos de aprendizagem (condicionamento, observação de modelos, resolução de problemas...)</li> <li>- Transferência da aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domina os princípios da aprendizagem, relacionando-os com a experiência vivida ou prática dos professores.</li> <li>▪ Compara as características da aprendizagem.</li> <li>▪ Demonstra as qualidades de uma prática salutar de observância de princípios da aprendizagem.</li> <li>▪ Indica os tipos de aprendizagem</li> <li>▪ Compara as diversas formas de aquisição da aprendizagem.</li> <li>▪ Demonstra através de exemplos o processo de transferência da aprendizagem</li> </ul>	9

#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

- Elaboração conjunta de exemplos de uma aprendizagem cognitiva e psico motora, afectivo-emocional, moral e a interacção entre a aprendizagem: psico motora e social e, ao mesmo tempo, chamando a atenção para o carácter dinâmico, contínuo, gradual e integrativo e o individual da aprendizagem.
- Demonstrar as diversas formas de aprendizagem  
 Os formandos relatam experiências de transferência de aprendizagem vividas.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS <i>O formador deve ser capaz de:</i>	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS <i>O formador:</i>	Carga horária
IV Noções de Aprendizagem Humana: <i>Princípios, factores e regularidades.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecer a relação entre os processos cognitivos e a aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensação, Percepção;</li> <li>- Pensamento e linguagem;</li> <li>- Memória e esquecimento;</li> <li>- Atenção;</li> <li>- Imaginação e criatividade;</li> <li>- Frustração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona os processos cognitivos e aprendizagem;</li> <li>▪ Busca soluções para uma plena aprendizagem em função das especificidades individuais dos alunos relativa à aprendizagem;</li> </ul>	9
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar a dialéctica entre as necessidades, motivação e aprendizagem.</li> <li>▪ Relacionar o ensinar e o aprender;</li> <li>▪ Relacionar a instrução e a educação</li> <li>▪ Demonstrar a importância da interação professor-aluno e aluno-aluno no PEA.</li> </ul>	<p>Componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisa a influência da motivação na aprendizagem e busca soluções para a motivação da aprendizagem;</li> <li>▪ Reflecte sobre situações de motivação na sala de aula baseando-se em factos vividos ou observados</li> <li>▪ Relaciona o ensinar e o aprender</li> <li>▪ Relaciona a instrução e a educação</li> <li>▪ Relaciona os problemas de aprendizagem decorrentes da relação professor-aluno</li> <li>▪ Analisa a importância da interação professor-aluno e aluno-aluno no PEA.</li> </ul>	

**SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

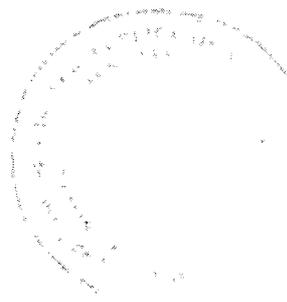
- Estudo reflexivo em grupo e elaboração de esquemas conceituais sobre a relação entre alguns dos processos cognitivos e a aprendizagem;
- Explica a relação dialéctica entre as necessidades, motivação e aprendizagem;
- O formador explica a relação entre Ensinar-Aprender usando exemplos concretos e esquemas da relação entre os diferentes conceitos;
- Demonstra a importância da relação professor-aluno recorrendo a exemplos concretos. Usando o método de ideias os formandos exprimem as suas vivências de relação professor-aluno, representam as diversas formas da relação professor-aluno (correctas e não correctas), seguido de um debate sobre a relação ideal entre professor-aluno

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formador deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formador:	Carga horária
IV Noções de Aprendizagem Humana: Princípios, factores e regularidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os métodos técnicos e meios auxiliares no processo de Ensino-Aprendizagem</li> <li>Reflexionar objetivos, conteúdos e métodos.</li> </ul>	<p><b>Métodos e Meios Auxiliares do PEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias, métodos, técnicas e meios auxiliares no PEA</li> <li>Relação entre objetivos, conteúdos e métodos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica os métodos, técnicas e meios auxiliares e o âmbito da sua aplicação no Processo de Ensino-Aprendizagem.</li> <li>Demonstra as potencialidades da aprendizagem em situações em que há diversidade de estratégias, técnicas, métodos, etc</li> <li>Relaciona objetivos, conteúdos e métodos.</li> </ul>	12
		<p><b>Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir a planificação do PEA, seus tipos e níveis</li> <li>Definir os objetivos e conteúdos de ensino</li> <li>Operacionalizar objetivos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciona os níveis de planificação e o nível do professor na concretização da planificação</li> </ul>	12
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir os objetivos e conteúdos de ensino</li> <li>Operacionalizar objetivos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de planificação do PEA;</li> <li>Tipos de planificação (Currículo, plano de unidade temática e plano de lição);</li> <li>Níveis de planificação (central, provincial, local)</li> <li>Objetivos e Conteúdos de ensino;</li> <li>Operacionalização de objetivos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operacionaliza os objetivos em conformidade com os conteúdos de ensino selecionados</li> <li>Operacionaliza objetivos específicos.</li> <li>Demonstra os procedimentos alternativos para diferentes situações em que se planifica, nomeadamente, diversidade de situações, turnos, numéricas e multi-classes.</li> </ul>	8

**SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

- Estudo e reflexão em grupo dos métodos, técnicas e meios de ensino bem como discutindo o âmbito da sua aplicação.
- Com o programa do Ensino Básico os formadores, em grupos, escalões, uma Unidade Temática e planificar, numa perspectiva interdisciplinar, planos de aula, e comparando assim, a definição dos objetivos específicos, a seleção dos conteúdos e a definição das respectivas estratégias de trabalho.
- O formador Explora as diversas formas de organização da turma e explora em conjunto com os formandos as diversas formas de organização de turnos
- Simulação de aulas planificadas em turnos "normais", numéricas e multi-classes).
- Assistência de planificação, execução de aulas na escola anexo a próximas da instituição de formação.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS <i>O formando deve ser capaz de:</i>	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS <i>O formando:</i>	Carga horária
IV	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicar os princípios didácticos e formas de organização de ensino na turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Princípios didácticos (<i>ligar a teoria à prática, a partir do concreto ao abstracto, e do simples ao complexo</i>);</li> <li>- Formas de organização do ensino na turma (<i>turmas numerosas, multi-classes etc.</i>);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica os princípios didácticos e formas de organização de ensino na turma;</li> <li>▪ Discute a forma de aplicação dos princípios em função das especificidades de cada tema ou aula;</li> </ul>	8
Noções de Aprendizagem Humana: Princípios, factores e regularidades. (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar o Processo de Ensino-Aprendizagem de uma forma reflexiva.</li> <li>▪ Conduzir as aulas explorando as diversas formas de organização do ensino na turma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificação da aula (<i>tema da aula, tipo de aula, definição dos objectivos, selecção dos conteúdos, proposta de actividade de aprendizagem, fases da aula, diversificação e consolidação...</i>)</li> <li>- Executa a aula explorando as diversas formas de organização do ensino na turma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica e executa o Processo de Ensino-Aprendizagem de uma forma reflexiva;</li> <li>▪ Analisa as qualidades de um plano de aula, no que se refere a concordância entre os seus elementos.</li> </ul>	



UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS <i>O formando deve ser capaz de:</i>	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS <i>O formando:</i>	Carga horária
IV. Noções de Aprendizagem Humana: <i>Princípios, factores e regularidades.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir avaliação</li> <li>▪ Descrever tipos, funções, instrumentos e funções de avaliação.</li> <li>▪ Conceber instrumentos de avaliação.</li> <li>▪ Aplicar instrumentos de avaliação;</li> <li>▪ Planificar as actividades de recuperação de alunos;</li> <li>▪ Fazer adaptação curricular para crianças portadoras de NEE.</li> <li>▪ Envolver os pais no Processo de Aprendizagem e avaliação do aluno.</li> </ul>	<p><b>Avaliação do Processo de Ensino Aprendizagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de avaliação;</li> <li>- Tipos e funções da avaliação;</li> <li>- Concepção e aplicação de instrumentos de avaliação</li> <li>- Planificação e orientação das actividades de recuperação do aluno</li> <li>- Envolvimento dos pais no Processo de Aprendizagem e avaliação do aluno</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIAS BÁSICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elabora instrumentos de avaliação de uma forma reflexiva e simula a aplicação na sala de aulas</li> <li>▪ Planifica as actividades de recuperação de alunos</li> <li>▪ Envolve os pais no Processo de Aprendizagem e avaliação do aluno</li> </ul>	8

**SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

- Define a avaliação
- Estudo em grupo de bibliografias recomendadas à avaliação
- Exercícios práticos de concepção de instrumentos de avaliação
- Planifica exercícios de aplicação de recuperação de alunos com problemas de aprendizagem e exercícios de adaptação curricular para crianças portadoras de NEE
- faz adaptações.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formando deve ser capaz de:	CONTEÚDOS Necessidades Educativas Especiais (NEE)	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formando:	Carga horária
IV Noções de Aprendizagem Humana: <i>Princípios, factores e regularidades.</i> (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir NEE</li> <li>▪ Caracterizar os diferentes tipos de NEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de NEE;</li> <li>- Tipos de NEE (físico-motora, visual, auditiva, mental, transtornos de comportamento, distúrbios de linguagem e dificuldades de aprendizagem, super dotação,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracteriza os diferentes tipos de NEE.</li> </ul>	8

#### SUGESTÕES METODOLÓGICAS

- Exposição oral e/ou seguida de estudo e reflexão em grupos, de testes sobre as NEEs;
- Uso de meios audiovisuais para a identificação, caracterização e análise em grupos dos diversos tipos NEEs;
- Levar os formandos a identificar e caracterizar crianças com NEE na escola e comunidade.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formando deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O formando:	Carga horária
IV Noções de Aprendizagem Humana: <i>Princípios, factores e regularidades (cont.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever as modalidades de atendimento às crianças com NEE.</li> <li>▪ Explicar o processo de inclusão escolar de crianças com NEE.</li> <li>▪ Interpretar a legislação relativa às NEE.</li> <li>▪ Definir Educação de jovens e adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalidades de atendimento à criança com NEE.</li> <li>- O processo de inclusão escolar (Educação Inclusiva)</li> <li>- Legislação alusiva às NEE</li> <li>- Educação de jovens e adultos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplica as modalidades de atendimento às crianças com NEE.</li> <li>▪ Interioriza e aplica o processo de inclusão escolar de crianças com NEE.</li> <li>Interpreta a legislação relativa às NEE.</li> </ul>	8
<b>Deontologia Profissional</b>				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecer a importância da deontologia profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deontologia profissional (direitos e deveres);</li> <li>- Perfil do professor (<i>qualidades do professor</i>);</li> <li>- Direitos e deveres da criança;</li> <li>- Direitos e deveres do professor (<i>ética do professor</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisa a importância da deontologia profissional</li> </ul>	8
<b>Avaliação</b>				
<b>Total de tempo do Semestre</b>				80
<b>Total de tempo do ano</b>				140

**SUGESTÕES METODOLÓGICAS**

- Exploração em grupos das diversas formas de atendimento às crianças portadoras de NEE dando ênfase à Educação Inclusiva.
- Estudo e reflexão da legislação vigente sobre NEE (se possível, *uma breve visão à Declaração de Salamanca*).
- Em grupos os formandos fazem uma chuva de ideias sobre o comportamento, deveres e direitos de um professor e o seu reflexo na escola e na comunidade.
- Análise de desvios de Direitos da Criança e de professores no quotidiano (assédios, etc...)

## Referências bibliográficas

1. ALARCÃO, T (1990) Psicologia de Desenvolvimento e Aprendizagem. Livraria Alameda, São Paulo.
2. BONOW, I.W. (1972): Psicologia Educacional e Desenvolvimento Humano, manual de trabalhos praticos, actualidade pedagógica, vol.82, 5ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo.
3. BRITO, A "O Desenvolvimento da Criança"
4. CALVET, D. (1977): Desenvolvimento Psicomotor do Bebê, col. Biblioteca dos pais e educadores, europa américa.
5. CARMICHAEL ( ): "Manual da Psicologia da Criança V.I-VIII"
6. CASTIANO, José P. (2005): EDUCAR PARA QUÊ?: As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique; INDE; Maputo.
7. CASTIANO, José P., Ngoenha, Severino E. E Berthoud, Gerald (2005): A Longa Marcha dum "Educação para Todos" em Moçambique; Imprensa Universitária, Maputo.
8. DAMÁZIO, R.L. (1988): O Que é a Criança. Editora Brasiliense, S.A. São Paulo.
9. DAVIDOFF, L.L. (1983): Introdução à Psicologia, McGraw Hill, São Paulo.
10. Gabinete do Sistema de Educação. (1980): Sistema de Educação em Mocambique, Maputo
11. GAUQUELIN M e F, (1988) Dicionário de Psicologia, col. Psicologia moderna, edições verbo
12. GESSEL, A (1992): A Criança dos 0 aos 5 anos, col. Mundo da criança, Dom Quixote
13. GESSEL, A (1992): A Criança dos 5 aos 10 anos, col. Mundo da criança, Dom Quixote

14. GESSEL, A (1992). O Adolescente dos 10 aos 16 anos, col. Mundo da criança, Dom Quixote.
15. GOLIAS, M. (1993) SISTEMAS DE ENSINO EM MOCAMBIQUE: Passado e Presente, Edição escolar. Maputo
16. GOMES, Aldónio; et all ( ): Guia do professor de língua portuguesa. Vol I Fundação Calouste Gulbenkian Lisboa
17. INDE/MINED (2003): PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação; INDE/MINED; Maputo.
18. JOHNSTON, a (1984). Educação em Moçambique 1975-1984, Estocolmo.
19. LEONTIEV, a (1978) Desenvolvimento Psíquico, col horizonte universitário, horizonte
20. LIUBLINSKAIA, A.A. (1979): Desenvolvimento Psíquico da Criança, col. Pedagogia, notícias.
21. MARTINS, J.P (1990): Didáctica Geral: Fundamentos, Planejamento, Metodologia, Avaliação, 2ª edição Atlas São Paulo.
22. NERICÍ I.G (s/d): Didáctica Geral Dinâmica, 4ª edição, editora científica. Rio de Janeiro.
23. NIQUICE, Adriano Fanissela (2006): FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS – Construção do Currículo; 1ª Edição; Educação Hoje; Maputo.
24. PEREIRA, O.G. e jesuino, J.C. (1978): DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA: Teorias e Correntes, vol II moraes editores, lisboa
25. PILETTI, C. (1986): Didáctica Geral 6ª edição. Ática. São Paulo.
26. REUCHILIN, M (1989): Métodos na Psicologia col teorema, Editorial teorema.
27. RUBINSTEIN, S.L (1972): Princípios de Pedagogia Geral, vol I-VII, Editorial estampa lida. Lisboa.

28. SERENO, R (1973) No Mundo dos Testes 2ª edição, Editora Discubra Ltda, São Paulo.
29. TAVARES, J. (1992): Aprendizagem como Construção do Conhecimento pela via de Resolução de Problemas e Reflexão IDINE.
30. TAVARES, J. Alcarção I (1990): Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Coimbra, Livraria Almeida.
31. TRAN-THONG (1983): Estádios e Conceitos de Estádios do Desenvolvimento Psicológico da Criança na Psicologia Contemporânea I, col biblioteca das ciências do homem, Edições Apontamento.
32. TRAN-THONG (1987): Estádios e Conceitos de Estádios do Desenvolvimento Psicológico da Criança na Psicologia Contemporânea II, col Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Apontamento.
33. VALENÇA, J.T. (1986): Pesquisa em Psicologia, manual prático, fortaleza Edições, UFC Brasil.
34. WALLON H. (1980): Objectivos e Métodos da Psicologia, col biblioteca de Ciências Pedagógicas, editora estampa.
35. .... (1978): Dicionário de Psicologia, editora Herder, Barcelona, Espanha



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DA PROVINCIA DO NIASSA  
INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES DO SECTOR PEDAGÓGICO 2010

Nº	Actividades	Objectivos	Executores	Responsável	Prazó	Controlo
1	Elaboração de horários	Preparar o início de aulas	Alguns Formadores e Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	10/01/10	Director do IFP
2	Formação de Turmas	Garantir o decurso de aulas	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	20/01/10	Director do IFP
3	Indicação de directores de turmas, Chefes de Departamento, Chefes de cursos.	Estruturar o sector pedagógico	Direcção do IFP	Adjunta Pedagógica	20/01/10	Director do IFP
4	Distribuição de carga horária pelos formadores	Garantir o decurso de aulas	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	20/01/10	Director do IFP
5	Dosificação dos Programas de ensino	Actualizar os programas	Grupos de disciplinas	Adjunta Pedagógica	21/01/10	Director do IFP
6	Encontros de planificação de grupos de disciplina	Garantir a troca de experiências pelos grupos	Grupos de disciplinas	Adjunta Pedagógica	Uma vez por semana	Director do IFP
7	Realização de práticas Pedagógicas nas escolas Mediante a um pedido a direcção dos Serviços da Educação e Juventude da cidade	Implementar o princípio de ligação entre a teoria-prática	Todos Formadores, Metodologos e Formandos	Chefes dos Departamentos e Adjunta Pedagógica	Todo ano	Director do IFP
8	Levantamento Estatístico do mapa 15/3	Fornecer a informação sobre a estatística às entidades superiores	Directores de turmas	Adjunta Pedagógica	22/03/10	Director do IFP

9	Controlo de livros de turmas	Verificar assiduidade dos formadores e formandos	Contínuos, directores de turmas e chefes de turmas	Adjunta Pedagógica	Permanente	Director do IFP
10	Realização de reuniões de turmas	Analisar o processo de funcionamento das turmas	Directores de turmas, chefes de turmas e formandos	Adjunta Pedagógica	Permanente	Director do IFP
11	Assistência mútua as aulas	Troca de experiência entre formadores	Grupos de disciplinas	Adjunta Pedagógica	Sempre que for necessário	Director do IFP
12	Assistência as aulas aos formadores	Verificar o nível de cumprimento dos programas	A do Direcção do IFP	Adjunta Pedagógica	Duas vezes por semestre	Director do IFP
13	Realização de avaliação de todos tipos	Verificar o nível de transmissão dos conteúdos e conhecimento de todos tipos	Formadores e formandos	Adjunta Pedagógica	Permanente	Director do IFP
14	Realização de conselhos pedagógicos	Analisar a situação pedagógica do IFP	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	Duas vezes por semestre	Director do IFP
15	Visitas de estudo aos locais históricos	Elevar o nível de Conhecimento dos futuros professores	Alguns formandos e todos formadores	Sector Pedagógico e representante da educação Histórico Patriótico	Março e Setembro	Director do IFP
16	Produção e multiplicação de textos de apoio	Garantir o cumprimento dos programas de ensino e ajudar os formandos na aprendizagem	Formadores	Chefes dos Departamentos e Adjunta Pedagógica, e chefes dos cursos	Permanente	Director do IFP
17	Contactos com parceiros para aquisição do material didático	Apetrechar a biblioteca com material didático	Sector Pedagógico, Administrativo e formador coordenador da Inermon	Adjunta Pedagógica Chefes dos Departamentos	Permanente	Director do IFP
	Estudo do regulamento de	Divulgar no seio dos formandos e	Directores de turmas e Adjunta	Adjunta Pedagógica	Março	Director do IFP

18	avaliação	formadores as normas e os mecanismos de avaliação	Pedagógica			
19	Visita dos formadores aos IFPs de Tete e Pemba	Troca de Experiências sobre organização do Departamento e realização de PPs	Formadores	Adjunta Pedagógica	1º semestre Março	Director do IFP
20	Preparação do conselho de notas	Garantir o decurso normal do conselho de notas	Chefes dos Departamentos, Adjunta Pedagógica e Formadores	Adjunta Pedagógica	1ª Quinzena de Junho	Director do IFP
21	Realização de seminário sobre o perfil do formador e avaliação por competências básicas	Divulgar no seio dos formadores o perfil exigido pela Instituição	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	Uma vez por ano	Director do IFP
22	Observação de cadernetas de cada formador	Verificar o nível de organização de cada formador	Chefes dos Departamentos e Adjunta Pedagógica, e chefes dos cursos	Adjunta Pedagógica	Fins de cada Semestre	Director do IFP
23	Realização do conselho de notas do 1º semestre	Recolher informações sobre o nível de aproveitamento pedagógico a nível da escola	Todos formadores	Adjunta Pedagógica	15 à 20 de Junho	Director do IFP
24	Preparação para os exames finais	Garantir a realização eficaz dos exames finais	Todos Intervinentes	Adjunta Pedagógica	Principalmente todo ano	Director do IFP
25	Correcção de relatórios de práticas pedagógicas	Avaliar o nível de desempenho de formandos durante as PPs	Formadores acompanhantes e metodologos	Adjunta Pedagógica	6/11/10	Director do IFP
26	Conselhos e publicação dos resultados	Analisar e divulgar os resultados	Formadores e a direcção do IFP	Adjunta Pedagógica	10/12/10	Director do IFP
27	Formação de júris de controlo	Garantir	Todos	Adjunta Pedagógica	Dois semanas	Director do IFP

	e de correcção de exames	antepadamento o conhecimento e identificação das salas, grupo de disciplina por parte dos visados	intervenientes e chefes de departamentos		antes da realização dos exames	
28	Criação de banco de dados	Desenhar um mapa que facilite a emissão de certificados	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	Maió à Novembro	Director do IFP
29	Preparação do material como cartolinas, tonner, caixas para certificados, papel de prendas.	Garantir a emissão dos certificados	Secção pedagógica	Adjunta Pedagógica	Até Outubro	Director do IFP
30	Preparação da cerimonia de graduação e revisão dos certificados	Permitir a revisão dos certificados antes da assinatura do sr. Director	Todos	Adjunta Pedagógica	Todo ano	Director do IFP
31	Preparação e previsão do próximo ano, inscrições 2011 e apuramento	Prever as necessidades e organizar o bom inicio do ano lectivo	Todos	Adjunta Pedagógica	Até 20 de Dezembro	Director do IFP

Adjunta Pedagógica, formação inicial

Alocre Saide

Alocre Saide



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:**  
**HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

*Visto*

*Autuizado a  
 contactar a DIREC  
 DICES, DIOET, FEM  
 CA de Moçambique*

**CREDENCIAL**

O Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL**, de nacionalidade Moçambicana, portador do Bilhete de Identidade Nº 1100438 e Passaporte Nº AA 071795, funcionário público vinculado ao Ministério de Educação e Cultura da República de Moçambique, é Bolsista do Programa Estudantes – Convênio de Pós-Graduação – PEC/PG, administrado pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

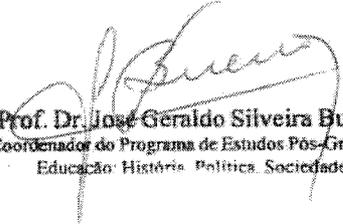
*Instituições  
 do Eubino  
 2/2/10  
 elik  
 SP*

O Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL** está a fazer estudos de Pós-Graduação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil. Neste momento está já a elaborar o seu trabalho de Tese de Doutorado e desloca-se à Moçambique para realizar a coleta de elementos e referências finais para a incorporação na sua Tese para a obtenção do título de Doutor em Educação, neste Programa.

Esta “Credencial”, emitida e assinada por mim, confirma a situação atual do Estudante Bolsista Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL** e serve para atestar, junto às instituições de Moçambique a contactar pelo mesmo Estudante Bolsista, que os dados que lhe sejam fornecidos serão utilizados exclusivamente no âmbito de seus estudos Pós-Graduados.

Adicionalmente e por esta mesma “Credencial”, confirmamos a nossa disponibilidade para atestar a idoneidade pessoal do Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL**, assim como o estatuto de seus estudos de Pós-Graduação, em nível de Doutorado.

Cidade de São Paulo, 28 de Janeiro de 2010

  
**Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno**  
 Coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em  
 Educação: História, Política, Sociedade

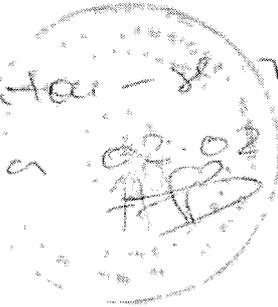
*420  
 08/02/2010  
 [Signature]*

Apresenta-se, na DPEC-5032

Am. 01/02/2010 -

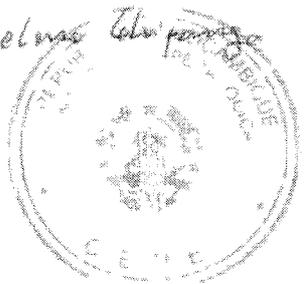


apresenta-se no IPI-Casa  
no dia 02.02.2010 de 5.02.2010



apresenta-vos nos dias 09 e 10 de 02/2010

Anselmo Telupant





**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:**  
**HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**CREDENCIAL**

O Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL**, de nacionalidade Moçambicana, portador do Bilhete de Identidade Nº 1100438 e Passaporte Nº AA.071795, funcionário público vinculado ao Ministério de Educação e Cultura da República de Moçambique, é Bolsista do Programa Estudantes – Convênio de Pós-Graduação – PEC/PG, administrado pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

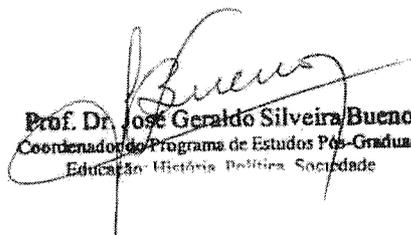
O Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL** está a fazer estudos de Pós-Graduação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil. Neste momento está já a elaborar o seu trabalho de Tese de Doutorado e desloca-se à Moçambique para realizar a coleta de elementos e referências finais para a incorporação na sua Tese para a obtenção do título de Doutor em Educação, neste Programa.

Esta “Credencial”, emitida e assinada por mim, confirma a situação atual do Estudante Bolsista Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL** e serve para atestar, junto às instituições de Moçambique a contatar pelo mesmo Estudante Bolsista, que os dados que lhe sejam fornecidos serão utilizados exclusivamente no âmbito de seus estudos Pós-Graduados.

Adicionalmente e por esta mesma “Credencial”, confirmamos a nossa disponibilidade para atestar a idoneidade pessoal do Mestre **LUÍS ALFREDO CHAMBAL**, assim como o estatuto de seus estudos de Pós-Graduação, em nível de Doutorado.

Cidade de São Paulo, 28 de Janeiro de 2010

Recibido  
8/2/10  
Lizabel Corongels

  
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno  
Coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em  
Educação: História, Política, Sociedade

