

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS VARIÁVEIS DE SUCESSO

Bendita Donaciano Lopes

Doutora em Ciências da Educação, na Especialidade em Psicologia Educacional, pela Universidade do Minho (Portugal)

benditadonaciano@yahoo.com.br

Francisco Ernesto Francisco

Mestrando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica (Moçambique)

Vinólia Filipe Mondlane Francisco

Mestranda em Psicopedagogia pela Academia Militar Marechal Samora Machel (Moçambique)

Tima Fátima Dinis

Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica (Moçambique)

Este estudo, de revisão, se propõe a discutir sobre educação inclusiva em Moçambique, colocando à disposição algumas variáveis de sucesso. Aqui, depreende-se das variáveis em referência, no sistema educacional moçambicano, (i) a necessidade de uma legislação voltada a inclusão; (ii) implementação de políticas e práticas educativas convergentes; (iii) a flexibilidade ou ajustamentos curriculares; (iv) o financiamento; (v) adaptações arquitectónicas e formativas; (vi) os sistemas de apoios e serviços especializados; (vii) a sensibilização comunitária e social; (viii) o envolvimento familiar mais activo; (ix) as estratégias colaborativas entre sectores da área, cada vez mais evidentes; e (x) a liderança, tomada de decisão e responsabilização, definidas. Contudo, há necessidade da definição e inclusão da disciplina “Educação Inclusiva” em todos os subsistemas de educação nacional.

Palavras-Chave: Inclusão. Moçambique. Variáveis de Sucesso.

INTRODUÇÃO

A educação distingue-se dentre acções humanas enquanto um processo que exprime uma construtiva reciprocidade de experiências e valores psicossociais entre gerações em sucessivas etapas e contextos ao longo da vida, para efeitos da configuração da personalidade (Piletti, 2008; Libâneo, 2009). Neste curso, a educação constitui-se direito humano (República de Moçambique, 2004) catalisador de direitos afins e da possibilidade de conquista da cidadania visando a emancipação e o pleno

desenvolvimento da pessoa humana por meio da socialização (Benevides, Amorim, & Rego, 2018). Por assim dizer-se, a escola cumpre a função transformadora da sociedade (Libâneo, 2009; Kelman, 2010).

Historicamente, educação nunca foi de privilégio para todas as classes sociológicas, haja vista para atitudes e comportamentos como, (i) a exclusão; (ii) discriminação e abandono; (iii) infanticídio; (iv) exorcismo; (v) assistência religiosa e psicossocial; (vi) educação especial; (vii) normalização da acção pedagógica e (viii) integração educacional (*educação para todos*). Como podemos depreender do exposto, várias foram as formas estratégicas e esforços interpessoais e sociopedagógicos para lidar com *seres* distintos da considerada *normalidade* humana (Nhapuala, 2014; Filho, & Babosa, 2015). Conquistada a história, a característica mais resiliente da comunidade internacional foi a de adoptar um novo arquétipo pedagógico, a *inclusão educacional* (Kelman, 2010; Nhapuala, 2014), um constructo largamente pesquisado na actualidade (Silva, 2015; Lima, 2017; Meirelles, Dainese, & Friso, 2017; Oliveira, Carbone, & Castelli, 2017; Orrú, 2017). Este movimento é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram (Doré, Brunet, & Wagner, 1997).

Ora, as acções educativas na perspectiva inclusiva têm como fundamento e característica, o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas desencadeia apoios a todos (professores, alunos, pessoal administrativo) para que experimentem sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é significativamente considerável, a julgar pela eliminação completa de serviços segregados (Ceron, 2017) em todos os níveis de ensino (Brasil, 1998). É nesta perspectiva que nos propomos a dialogar, de seguida, a educação inclusiva considerando as experiências do passado e do presente, a conexão entre os ganhos e perdas no contexto da realidade nacional moçambicana sob a óptica das variáveis de sucesso.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Desde a mais velha existência, o atendimento, acesso e garantia da educação à pessoa humana, independentemente da sua condição fisiológica, intelectual, emocional e sociocultural nem sempre foram assegurados. Ora, à vista da *idade cristã*, (na Esparta, por ex:), o público com deficiência era sujeito a caça e perseguição, isolamento, segregação,

apedrejamento, abandono em florestas, infanticídio, afogamento em rios e mares, enforcamento, acorrentamento. Este comportamento exprimira, pois a inexistência de políticas públicas, a falta de suporte às famílias e o direito à escolarização negado a este grupo social (Nhapuala, 2014). Adiante, perto de finais do séc. XVIII e emergência do séc. XIX, a Igreja e Organizações filantrópicas proveram acções de cunho assistencialista à pessoa com deficiência. Neste período o mundo assistiu a edificação das primeiras instituições de assistência à pessoa com deficiência pelo menos pelo resto do mundo no seu *todo*. Entre os anos da década de 60 a 70 do séc. XX (volvido quase 1 par de décadas) após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), emergiu a institucionalização de serviços de atendimento (educação especial) a este grupo psicossocial, conduzindo-se aos anos 80 (período de normalização). Este momento foi marcado pela existência de turmas regulares e especiais no mesmo campo geofísico (escola). Seguidamente, a Unesco em 1994 (Salamanca-Espanha), orientada de uma visão de educação para todos, *equacionou* uma Declaração da qual todas as nações e organizações representadas deviam garantir a educação para todos. Nesta *fatia* histórica de tempo, testemunhou-se a *integração educacional*.

Finalmente, definiu-se a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1998) advogando, aqui, a educação inclusiva à criança num quadro de igualdade de oportunidades. (Kelman, 2010; Nhapuala (2014). Nesta etapa da vida, a educação inclusiva começou a ser apontada vigorosamente como um constructo a ser explorado (Chambal, 2011; Nhapuala, 2014), e Moçambique apresenta-se como uma amostra para implementação de políticas da educação inclusiva. Tal como nos lembra Nhapuala (2014), a educação inclusiva foi introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED, 1998). Na altura, implementou-se um projecto-piloto (projecto escolas inclusivas), com principais intuítos, (a) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades excepcionais e (b) a elaboração de um projecto-piloto a partir do qual seriam constituídas as bases para o plano de acção para a implementação das escolas inclusivas (cf., MINED, 1998). Volvidos perto de 24 meses “concluiu-se que os resultados obtidos na então, fase piloto, estavam alinhados aos objectivos e estratégias previamente estabelecidos para a implantação, gestão e expansão do projecto *escolas inclusivas*, no território nacional” (MINED, 2000; 2012).

Criadas as bases para a formalização da educação inclusiva introduziu-se esta abordagem como parte integrante do *Plano Estratégico do Sector da Educação 1997-2001* que, sob o *slogan* “Combater a exclusão e Renovar a escola”, assumiu valores como a

inclusão e participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo pessoa com deficiência (Nhapuala, 2014). Nesta *euforia*, o paradigma de *educação inclusiva*, situava-se enquanto necessidade de um conjunto de esforços ordinários e extraordinários empreendidos pela comunidade educativa e educacional no atendimento face às particularidades do sujeito, garantindo deste modo o seu pleno desenvolvimento e socialização. Adiciona o autor. Para tanto, o ponto crucial da inclusão seria a valorização das especificidades de *cada um* partindo do conhecimento real ao eminente.

Volvidas duas décadas, muito se fez e aconteceu a julgar (i) pela formação de quadros em todos os níveis; (ii) a criação de centros de recursos de educação inclusiva a nível nacional; (iii) a mobilização de massas em campanhas de sensibilização embora irregulares; (apenas alguns exemplos). *Em Moçambique, a implementação da educação inclusiva tem paulatinamente ganho espaço no centro do debate educativo e, sobretudo, considerando que o País está em busca de um modelo próprio considerando as experiências mais bem sucedidas a nível mundial e as particularidades do país, em especial do sector da educação.* (Nhapuala, 2014). Todavia, tal constatação sobre a inclusão em Moçambique, à semelhança do referido por Mantoan (2003), é incipiente, mas suficiente para que se possa questionar (i) a ética que ilumina uma escola para todos; (i) As propostas e políticas educacionais; (iii) As novas propostas reconhecem e enaltecem as diferenças para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar. Esta reflexão decorre do consenso, na literatura especializada (Correia, 1999; Fernandes, 2002; Serrano, & Correia, 2002; Pereira, 2003; Paulon, 2005; Correia, 2013; Nhapuala, 2014).

VARIÁVEIS DE SUCESSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE

LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

A DUDH (1948) representa recurso e apoio à Constituição da República de Moçambique fundamentando-se pela garantia da igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, e a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação (República de Moçambique, 2004), mas a educação inclusiva neste contexto vive sem recurso a uma legislação própria que dê suporte e orientações concretas sobre a sua implementação nas escolas inclusivas. Na realidade, a implementação da educação inclusiva é feita no quadro das leis mais *avulsas* que regem o sistema educacional. (Nhapuala, 2014). A

lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), moçambicana, reajustada antes da Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994) é desajustada à inclusão e caiu por terra, como abona Nhapuala (2014) ao mencionar que esta, arcaica lei, defende que através do ensino especial as crianças e jovens com deficiência de natureza física, sensorial e mental deveriam ser educados em turmas especiais em escolas regulares e que as crianças com deficiências mais graves deviam ser escolarizadas em modalidades extra-escolares (República de Moçambique, 1992). Nesta vertente, as políticas educacionais inclusivas em Moçambique caracterizam-se pela ampliação expressiva do verbo *aceder* à escolarização obrigatória e, por *inexistência* de apoios e serviços especializados no fluxo da escolarização de alunos com deficiência. Apesar das propostas e esforços realizados, há evidências de contradições entre as propostas políticas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis, que definham a consolidação das políticas de inclusão no sistema educacional moçambicano (Chambal, 2011).

FINANCIAMENTO E RECURSOS

O orçamento é o *garante* da implementação de qualquer obra política e, a educação inclusiva não seria uma exceção (Matemulane, 2015). Associado, Nhapuala (2014) denuncia a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar a obra inclusiva. À partida, a gravidade de implicações desta opção, está associada a questões de natureza normativa, de sensibilização e de limitações naturais decorrentes de uma abordagem absolutamente nova no contexto educativo moçambicano para o qual não há experiência nem estudos prévios. Aliás, Matemulane (2015) atíça tal pormenor ao reiterar que, a inclusão educativa necessita de condições favoráveis como recursos materiais e humanos multidisciplinares com competências profundas sobre os aspectos evolutivos humanos e de inclusão social em NEE. Nossa experiência por algumas escolas moçambicanas no âmbito das práticas, estágios pedagógicos e profissionalizantes (na cidade de Montepuez, até o ano de 2018, por exemplo) evidenciou a existência de alguns dos recursos materiais – extraordinários face a inclusão educativa (máquina Braille, regletes), mas em situação de desuso, arrumados, empoeirados e vulneráveis a qualquer comportamento alheio, por falta de pessoal competente para a sua manipulação (c.p, Montepuez, Nampula, Maputo, 2018).

FORMAÇÃO, PRÁTICAS E ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de competências profissionais no domínio da ciência, técnica e arte (Garcia, 1999) dependerá em grande medida do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes conduzam a melhores respostas em necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados face à situação (Correia, 2003).

Na realidade moçambicana, a formação a nível do ensino básico, *por exemplo*, ocorre na lógica de formação geral. Após independência nacional (1975), a considerar pelos estudos de Donaciano (2006); Escrivão (2012); Niquice (2002); Nhapuala (2014) vários foram os modelos de formação de professores com duração invariável entre 3 anos; 2 anos; e 1 ano. O perfil de ingresso oscilou de 4.^a à 12.^a Classe. À partida, na mesma escola existiam professores com formação inicial bastante diferenciada na sua duração e experiências. A saliência do discurso de Nhapuala (2014) neste debate incide do reconhecimento de que a preparação de professorares em Moçambique não permite uma pronta actuação/intervenção face a inclusão a julgar pelas condições de formação, recursos, e o *divórcio* declarado entre a carga horária e a natureza de algumas particularidades dos alunos, como é o caso de alunos sobredotados. Ainda Matemulane (2015) faz apelo à diferenciação na prática pedagógica, ao mencionar que a qualidade das acções nesta causa não descarta uma formação, *séria*, de especialistas nas áreas das NEE (Necessidade Educativas Excepcionais), com mais horas de estudo e práticas aprofundadas sobre as particularidades dos alunos, podendo tornar possível a diferenciação educativa e prestar-se mais atenção especializada ao aluno com NEE.

Este posicionamento explica-se pelas evidências constatadas por Nhapuala (2014) ao mencionar que, *a progressão dos efectivos de alunos com NEE escolarizados no ensino regular, nota-se com alguma preocupação, que o largo número de alunos ... no ensino primário está longe de transitar com os mesmos índices de participação para os níveis de ensino subsequentes* (p.24). Posteriormente, o autor refere que a inexistência de dados estatísticos sistematizados, fidedignos e de acesso público em Moçambique, sobre o número de crianças com deficiência e outras tipologias de NEE não associadas à deficiência, torna difícil precisar em que medida este esforço político e social garante que nenhuma criança permaneça efectivamente fora do sistema educativo em virtude de apresentar necessidades educativas especiais. Esta sensação pode ser explicada pelos escores dum estudo realizado por Mangumbule (2015) ao apontar que, os professores na sua maioria têm conhecimento da importância da inclusão escolar, no entanto alguns não estão bem familiarizados com este fenómeno e outros resistem à recepção de alunos em NEE, o que permeia a prevalência das

práticas excludentes no contexto escolar. Adicionalmente, Rabeca e Saar (2018) sugerem uma formação contínua baseada em seminários de capacitação. Em contrapartida, Nhaposse (2015) vai mais longe e *roça* o ensino superior (Universidade Pedagógica, por ex:) ao revelar que, *a leccionação da cadeira de NEE mostra-se ser uma cultura reducionista e teórica, necessitando assim da articulação da teoria e a prática reflexiva como forma de preparar o futuro pedagogo para lidar com questões do género das NEE.* (p. 107). À semelhança de Correia (2003), por exemplo, Nhaposse (2015) *sentencia-nos* a formação continuada dos professores e sugere a extensão da cadeira NEE (*na UP por exemplo*) de 1 para 2 semestres, designadamente, NEE1 e NEE2. E, Isac (2018) propõe uma prática educativa assegurada pela exploração de todas formas avaliativas, ao contrário do que tendencialmente ocorre.

SISTEMA DE APOIOS E SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

Para alcançar mais eficazmente as metas educativas dos alunos sugere-se o apoio educativo que respeite uma interacção sistemática e permanente, entre sujeitos colectivos ou instituições, pela melhoria das condições de aprendizagem e da organização dos espaços educativos. Sobre esta realidade, e apesar de apelos e recomendações a nível internacional (cf, Sanchez, 2003; Fernandes, 2002; Correia, 2013), Nhapuala (2014) *quebra o gelo* ao mencionar que, na *pátria amada moçambicana*, não há, registos da existência de um conjunto de profissionais colocados nas escolas e/ou em outras instituições que numa base estruturada e regular oferecem serviços de apoio especializado.

SENSIBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E ENVOLVIMENTO FAMILIAR

Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas no planeamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos NEE, (UNESCO, 1994) é uma variável do sucesso na inclusão educacional. Pelo facto, a participação da comunidade complementa as actividades escolares pelo apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar. Interessa confirmar, aqui, o papel das associações de moradores e de famílias no provimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos idosos e outros voluntários, incluindo as pessoas com deficiência dentro e fora da escola. Em *equivalência real*, algumas famílias moçambicanas, explicam-se frustradas com relação ao atendimento dos seus educandos na escola, pois os professores e os

gestores dizem estar limitados e não preparados para trabalhar com os seus filhos em NEE (Sousa, 2015).

COLABORAÇÃO INTER-SECTORIAL

O sistema de ensino regular, o sistema de educação especial, o ensino técnico e profissional; o ensino e investigação superior, o sector de assistência, a saúde, a justiça, a polícia, a segurança social, entre outras entidades, têm a genuína obrigatoriedade colaborativa. As universidades, por exemplo, podem segundo a UNESCO (1994), prover um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, voltado à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Esta *sintonia* entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com NEE a fim de abonar que as suas ópticas sejam plenamente confirmadas. Neste exercício, tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares. Os *centros de recursos* oferecem apoio directo aos alunos em NEE.

LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO

Os administradores locais e os directores de escolas exercem um papel extremamente importante para que, efectivamente, as escolas atendam mais a crianças com NEE, desde que lhes seja dada a autoridade necessária e capacitação. Estas entidades devem ser convidadas a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a manipular recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a prover apoio a alunos com dificuldades, e estabelecer relações com pais e a comunidade (UNESCO, 1994). Cumulativamente, os directores dos centros escolares devem apresentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar uma cooperação eficaz entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exacta função de todos deverão ser decididas por meio de consultas e negociações. Nesta compreensão, a escola deve ser uma comunidade colectivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. Entretanto, o poder de decisão em Moçambique é notável incipiente (Nhapuala; Matemulane, 2015).

FLEXIBILIDADE E AJUSTAMENTOS CURRICULARES

A educação inclusiva é um programa ambíguo, com aplicações diversas: (i) diferentes tratamentos/atendimentos aos sujeitos desiguais (agrupamentos em aula, estilos de trabalho, meios de avaliação, ritmo de aprendizagem, etc.); (ii) escolas diversas aos sujeitos *encaixados* em culturas variadas; (iii) currículos diferenciados nas escolas, sujeitos e culturas diferentes; (iv) diferenciação de objectos ou de fins mais gerais. A partir de cada um desses planos, define-se e concretiza-se a cultura escolar que deve ser assimilada. A combinação das opções diferenciadas ou não, em cada um desses aspectos, consiste numa lista complexa de probabilidades (Chambal, 2011). A identificação dum *déficit* genérico (*por ex.:*) subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais, seria uma perda de tempo, pois estes programas deveriam incidir nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares. Por assim assumir-se, o currículo devia (i) ser adaptado às necessidades das crianças (habilidades, interesses); (ii) as crianças mereceriam um apoio horizontal no programa vertical; (iii) Com o objectivo de desenvolver aptidões necessárias, o conteúdo do ensino atenderia às necessidades e relacionara-se às próprias experiências e interesses concretos dos alunos podendo despertar a motivação; (iv) A avaliação formativa é uma a não posta para esta causa; (v) O tratamento deve ser igualitário a todos; (vi) Quando necessário, deve-se recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exequíveis, para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem (UNESCO, 1994) uma realidade pouco experimentada em Moçambique (Nhapuala, 2014; Matemulane, 2015).

CONCLUSÃO

A vitória da inclusão educacional no país está sendo boicotada pela recusa para a inscrição dum pacote legislativo que regule o sistema. Estudos a escala nacional, desencadeados por Chambal (2012), Chiziane (2009), Cossing (2010), Nhapuala (2014) e Dinis (2018) foram chamando atenção sobre a ausência de legislação no sector educativo moçambicano em alguns aspectos, respectivamente, (i) falta de mecanismos de acesso, permanência e transição dos alunos com NEE nas escolas regulares, (ii) a qualificação mínima exigida ao quadro docente não está regulamentada, (iii) não existem orientações claras sobre a estruturação de modelos, serviços e processos de apoios especializados à escola inclusiva aos alunos e professores, (iv) indefinição de aspectos organizativos de base que

orientem a actuação da escola (v) pouca ou nenhuma clareza sobre os mecanismos de articulação entre a escola inclusiva e as escolas especiais, e (vi) ausência de recomendações sobre aspectos ligados a flexibilidade curricular/ adequações curriculares e de acesso ao currículo. É um conjunto de aspectos que devem não só merecer melhor atenção discursiva, mas acções práticas concretas e reais ao nosso corredor por parte do Governo e de todos segmentos sociais.

Todavia, há necessidade de se realizar estudos empíricos que possam evidenciar propostas educativas inclusivas mais orientadas para a realidade nacional. E, de modo mais incisivo, propomos uma mudança da nomenclatura, de *NEE* para *Inclusão Educacional*, dado que a expressão *Necessidades Educativas Especiais* sugere-nos a uma prática educativa especial de modo mais específico, ao contrário da *Educação Inclusiva* que à partida instiga-nos para uma educação de todos e para todos. Ademais, tendo em consideração a obstinação de estereótipos, preconceitos, tabus e mitos sobre a pessoa com deficiência no contexto escolar e social, propomos a inclusão da disciplina *Educação Inclusiva* como parte transversal do currículo, desde a pré-escola ao ensino superior em Moçambique. Outrossim, ainda no contexto do Ensino Superior, a nossa proposta concorda com a introdução de educação inclusiva enquanto curso formativo (de licenciatura ao doutorado) como estratégia de municionamento aos sujeitos pelas mais elevadas competências teóricas e práticas no âmbito da inclusão educacional.

INCLUSIVE EDUCATION IN MOZAMBIQUE: A CRITICAL LOOK AT THE SUCCESS VARIABLES

ABSTRACT: This review study proposes to discuss inclusive education in Mozambique, making some variables of success available. Here, it appears from the variables in reference, in the Mozambican educational system, (i) the need for legislation aimed at inclusion; (ii) implementing convergent educational policies and practices; (iii) flexibility or curricular adjustments; (iv) financing; (v) architectural and training adaptations; (vi) support systems and specialized services; (vii) community and social awareness; (viii) more active family involvement; (ix) collaborative strategies between sectors in the area, which are increasingly evident; and (x) defined leadership, decision-making and accountability. However, there is a need to define and include the subject “Inclusive Education” in all subsystems of national education

Keywords: Inclusion. Mozambique. Success Variables.

Benevides, M. G, Amorim R, R. F. & Rego, E. C. (2018). “Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise Ceará do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do ”. In: *Contexto & Educação, Editora Unijuí, Ano33, nº 104. Jan./Abr. pp. 291-322.*

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. *Integração*, ano 11, nr.17.

Ceron, G. G. (2017). “Educação inclusiva: dos elementos constituintes às dificuldades”. In: *Revista Pedagogia – UFMT, Nº 7. Jul/Dez., pp. 37-51.*

Chambal, L. A. (2011). “As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa”. X Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pp. 16510-16526.

Chambal, L. J. (2012). *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique* (Tese de doutoramento não publicada). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Chiziane, E. L. (2009). *A percepção do corpo diretivo e alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre o papel do Psicólogo Escolar no Contexto da Educação Inclusiva: Estudo de Caso Escola Secundária Josina Machel* (Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica, Maputo.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto.

Correia, L. M. (Org.) (2003) *Educação Especial e Inclusão: quem Disse que uma Sobrevive sem Outra Não está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora, Lda.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2.ed., revista e ampliada. Porto: Porto Editora.

Cossing, A. O. (2006). *A situação actual do diagnóstico psicopedagógico na escola especial e desafios para o futuro: Estudo de caso da Escola Especial nº 2* (Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica. Maputo.

Dinis, T. F. (2018). “O papel do gestor escolar na implementação da educação inclusiva nas escolas primárias do 1º e 2º Grau Sede e de Mirige – Cidade de Montepuez”. In: *Kulambela – Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação*. Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez, pp. 92-110.

Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento de competências docentes dos formandos durante o estágio no modelo 10+1+1*, Estudo de caso na província de Tete (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Pedagógica de Moçambique, São Paulo.

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

Escrivão, D. S. (2012). Práticas de ensino dos formadores do IFP e o desenvolvimento de competências dos formadores: uma análise do modelo de 10+1, IFP da Munhuana (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo.

Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: Estudo de um caso*. Braga: APPACDM distrital de Braga.

Filho, R. B. S & Babosa, E. S. C., (2015), “Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão”. In: *Educação Por Escrito*, v. 6, n. 2, Porto Alegre, Jul./Dez., p. 353-368.

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

Isac, M., (2018), “Avaliação da aprendizagem: concepções de professores do ensino superior”. In: *Kulambela –Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação*. Direcção para Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez pp, 111-9.

Libâneo, J. C., (2009). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 11.ed. Cortez, São Paulo,

Lima, R. S., (2017), “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar”. In: *Revista Pedagogia – UFMT*, Nº 6. Jan./Jun., pp. 135-142.

Kelman, C. A., (2010), “Sociedade, Educação e Cultura”. In: Maciel, D. A. & Barbatto, S. (Orgs.) *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*, Brasília: UNB, p. 11-53.

Mangumbule, J. C. (2015)., “Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009) ”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro, pp. 91-100

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

Meirelles, M.C.B., Dainese, R. & Friso. V., (2017), “A Educação Especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta”. In: *Revista Educação Especial*, vol. 30, Nr.57, Jan./Abr., UFSM, Brasil., pp. 189-201.

MINED (1998). *Consultoria ao Projecto “Escolas Inclusivas” em Moçambique*. Maputo.

MINED (2000). *Projecto Escolas inclusivas: Relatório Preliminar da Fase Piloto*. Maputo.

MINED (2012). *Plano estratégico do sector da Educação-2012-2016*. Maputo.

Nhaposse, A. G., (2015). “Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro.

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

Niquice, A. F. (2002). *Competências e criatividade na construção do currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Instituto de Magistério Primário (IMAP) em Moçambique* (Tese de doutoramento não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, G. M., Carbone, V. R., & Castelli, D. A. S., (2017), “Educação inclusiva nos CMEI’S da rede municipal de Cascavel”. In: *Revista Pedagogia – UFMT*, Nº 6. Jan/Jun. pp. 143-162.

Orrú, S. E., (2017) “O re-inventar da inclusão os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender”. In: *Revista Pedagogia – UFMT*, Nº 6. Jan/Jun., pp. 225-6.

Paulon, S. M., (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília.

Pereira, A. P. S., (2003). *Práticas centradas na família: Identificação de comportamentos para uma prática de qualidade no distrito de Braga* (tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Piletti, C., (2008). *Didáctica Geral*, Série Educação. 23.ed., São Paulo, Ática.

Rabeca, P.M.A. & Saar, H. E., (2018). “O papel do professor e seu pensamento (pedagógico-didactico) na aplicação do “currículo local”. In: *Kulambela –Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação*. Universidade Pedagógica – Delegação de Montepuez, pp. 41-52.

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

Serrano, A. M., & Correia, L. M., (2002). “Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE”. In L. M. Correia & A. P. Martins. (Eds.), *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Silva, M.L.G. (2015). *A atuação da psicologia na inclusão de uma criança com síndrome de down*, Monografia, PED/IP – UnB/UAB. Brasília.

Sousa, A. P. M. (2015), “O Papel da Família no contexto da Educação Inclusiva”. In: Ussene, C. & Simbine, L. S., *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão (Orgs)*, Educar-UP, Maputo, Setembro, pp.77-89.

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

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