

DA LEI À SALA DE AULA: DILEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

FROM THE LAW TO THE CLASSROOM: DILEMMAS AND PROSPECTS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN MOZAMBIQUE

DE LA LEY AL AULA: DILEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA EN MOZAMBIQUE

Raul Abilio Mabasso

<https://orcid.org/0000-0003-3311-7750>

Universidade de La Frontera, U. FRONTERA, Chile
mabassoraul@gmail.com

Resumo

Este estudo analisa a eficácia das políticas de educação inclusiva em Moçambique, focando nas práticas pedagógicas, formação de professores e adaptações nas escolas. A problemática central reside na lacuna entre a política e sua implementação prática, com desafios com falta de recursos, infraestrutura inadequada e deficiência na capacitação docente. O estudo, realizado através de uma revisão sistemática de literatura, examina artigos científicos, leis e relatórios de 2019 a 2023. A análise revela que, embora existam marcos legais, a falta de recursos financeiros e de formação especializada limita a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas especiais. O objetivo é mapear desafios e oportunidades para promover a inclusão escolar e avaliar como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para garantir equidade e acessibilidade. Conclui-se que, para um progresso sustentável, é necessário um investimento maior na formação de professores e na infraestrutura, além de colaboração entre governo e organizações não governamentais.

Palavras-chave: Inclusão; Políticas Públicas; Formação de Professores; Infraestrutura Escolar; Moçambique.

Abstract

This study analyzes the effectiveness of inclusive education policies in Mozambique, focusing on teaching practices, teacher training, and school adaptations. The central issue lies in the gap between policy and practical implementation, with challenges such as lack of resources, inadequate infrastructure, and insufficient teacher training. The research, based on a systematic literature review, does not include interviews or case studies but examines scientific articles, laws, and reports from 2019 to 2023. The analysis reveals that, although legal frameworks exist, the lack of financial resources and specialized training limits the effective inclusion of students with special educational needs. The objective is to map challenges and opportunities to promote school inclusion and assess how teaching practices can be adjusted to ensure equity and accessibility. The conclusion points to the need for greater investment in teacher training, infrastructure, and collaboration between government and NGOs for sustainable progress.

Keywords: Inclusion; Public Policies; Teacher Training; School Infrastructure; Mozambique.

Resumen

Este estudio analiza la efectividad de las políticas de educación inclusiva en Mozambique, enfocándose en las prácticas pedagógicas, la formación de profesores y las adaptaciones escolares. El problema central radica en la brecha entre la política y su implementación práctica, con desafíos como la falta de recursos, la infraestructura inadecuada y la formación docente insuficiente. El estudio, basado en una revisión sistemática de la literatura, no incluye entrevistas ni estudios de caso, sino que examina artículos científicos, leyes e

informes de 2019 a 2023. El análisis revela que, aunque existen marcos legales, la falta de recursos financieros y la capacitación especializada limita la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. El objetivo es mapear los desafíos y oportunidades para promover la inclusión escolar y evaluar cómo se pueden ajustar las prácticas pedagógicas para garantizar la equidad y la accesibilidad. Se concluye que es necesario una mayor inversión en la formación docente y la infraestructura, así como la colaboración con ONG para un progreso sostenible.

Palabras clave: Inclusión; Políticas Públicas; Formación Docente; Infraestructura Escolar; Mozambique.

Professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino para alcançar o sucesso de seus estudantes, e também devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível (UNESCO, 2019, Manual para garantir inclusão e equidade na educação)

Introdução

A educação inclusiva, consagrada em tratados internacionais e legislações nacionais, reflete um paradigma educacional fundamentado nos princípios da equidade e a justiça social. Conforme a Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO em 1994, a inclusão escolar preconiza a oferta de uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas características individuais e contextos socioculturais. Assim sendo, essa perspectiva abrange não apenas alunos com deficiência, mas também aqueles em situação de vulnerabilidade social, visando a superação de barreiras que obstaculizam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Para este trabalho a inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (UNESCO, 2005).

Do mesmo modo, adotamos o conceito da deficiência estabelecido no artigo nº 1 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia dos Nações Unidas em 13 de Dezembro de 2006, as pessoas com deficiência incluem todas aquelas com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo, que em interação com barreiras diversas possam obstaculizar a sua total e efectiva participação na sociedade em termos de igualdade com as demais pessoas.

Em Moçambique, embora o fundamento legal estabeleça diretrizes claras para a promoção de escolas inclusivas, a sua efetivação na prática pedagógica diária enfrenta desafios significativos. A discrepância entre o quadro normativo e a realidade escolar evidencia falhas na execução das políticas públicas, que se refletem em diversas áreas, a formação inicial e continuada de professores, por exemplo, ainda não contempla de forma integral as especificidades da educação inclusiva, limitando a capacidade dos docentes em atender as diversidades presentes em sala de aula.

Acrescentando a isso, a falta de recursos financeiros e a precariedade das infraestruturas, como rampas de acesso, banheiros adaptados e sinalização em braile, somada à falta de recursos como tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis. Outrossim, a indisponibilidade de salas de aula com espaços adequados para a mobilidade e a interação de todos os alunos também é um obstáculo comum.

Assim, a marginalização de pessoas com deficiência, excluídas do sistema educativa, resulta na negação do acesso à escolarização e limita suas oportunidades de desenvolvimento. De acordo com Nhauelque e Caetano (2023), isso gera um déficit nas competências para a vida, afetando suas relações e a tomada de decisões diárias, restringindo o acesso a empregos estáveis e satisfatórios, e intensificando a frustração por não atender as expectativas de apoio familiar e contribuição social.

De acordo com isso, este estudo tem como objetivo analisar a efetividade das políticas de educação inclusiva no território moçambicano, examinando as práticas pedagógicas, a formação de professores e as adaptações necessárias nas escolas para garantir a inclusão, diversidade e acessibilidade de todos os alunos.

Por um lado, a literatura existente sobre o tema, embora crescente no país, ainda apresenta lacunas significativas na análise da relação entre as políticas e a prática da inclusão. Muitas pesquisas se concentram em descrever a situação da inclusão nas escolas, sem aprofundar a análise das políticas públicas e de seus impactos. Assim, este estudo busca contribuir para o campo da pesquisa em educação inclusiva ao realizar uma análise crítica da produção acadêmica recente, confrontando-a com o marco legal vigente.

Por outro lado, a metodologia adotada consiste em uma revisão sistemática da literatura científica – relatórios de projetos e estudos anteriores sobre o tema, com foco em artigos publicados em periódicos indexados de 2019 a 2023. Dessa forma, serão considerados artigo que abordem a

temática da educação inclusiva em escolas moçambicanas, com ênfase na análise de políticas e práticas (leis, decretos, planos nacionais de educação).

Em última análise, a seleção dos artigos será realizada com base na relevância temática, qualidade metodológica e período de publicação priorizando aqueles que se alinham diretamente com o objetivo deste estudo. Ao analisar os artigos selecionados em conjunto com as políticas educacionais vigentes no período, busca-se mapear os desafios e as oportunidade para a promoção da inclusão escolar no país.

Paradigmas educacionais: progresso, retrocesso ou estagnação?

A história da educação para pessoas com deficiência é marcada por uma tensão constante entre a adoção de modelos inclusivos e a persistência de práticas segregacionistas. Silva et al. (2020) apontam que, historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e vistas como “defeituosas”, resultando em exclusão social.

Neste sentido, apesar dos avanços teóricos e legais em favor da inclusão, a implementação da inclusão efetiva dessas políticas enfrenta desafios consideráveis, indicando a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as barreiras que ainda impedem uma educação de qualidade para todos.

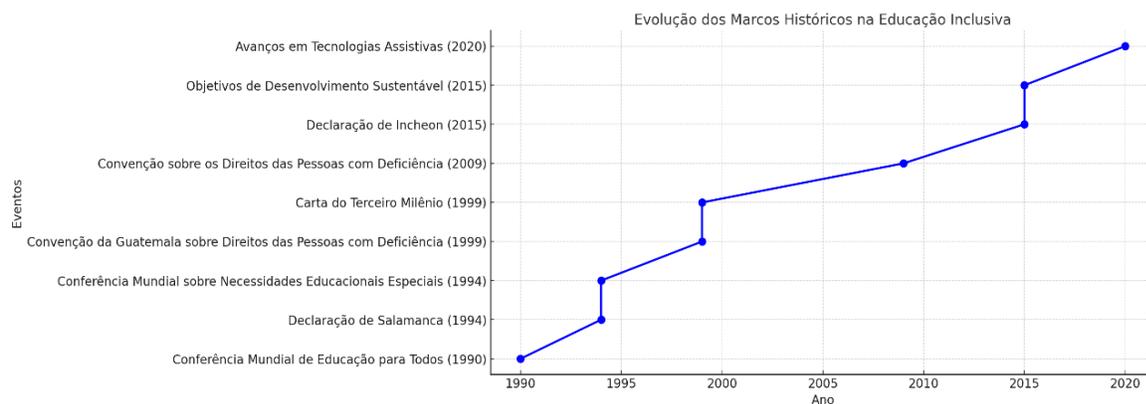
A educação inclusiva, ancorada em princípios legais e socioculturais, reflete valores de reconhecimento das singularidades dos indivíduos, conforme as suas realidade históricas e culturais. Lustosa e Ferreira (2020) destacam que esses modelos educacionais são pautados pelo respeito às diferenças e pelo combate à discriminação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, ao assegurar direitos fundamentais, como a liberdade, a dignidade e o acesso à educação, estabeleceu um paradigma de justiça social que serve como fundamento para a inclusão educacional.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, declarado pela ONU em 1981, reforçou a necessidade de integrar pessoas com deficiência à sociedade de forma mais plena. Nesse contexto, o artigo 23 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) reafirma o compromisso de garantir as crianças com deficiência o acesso a serviços de educação e reabilitação que promovam seu desenvolvimento social, cultural e espiritual.

Os marcos históricos relacionados à educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), trouxeram avanços significativos no compromisso global com a inclusão. Essas convenções estabeleceram princípios

sólidos para uma educação mais equitativa e inclusiva. Entretanto, a análise crítica desses progressos revela que, embora as políticas tenham avançado, a prática ainda apresenta lacunas significativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A implementação dessas diretrizes não acompanha adequadamente as promessas legislativas, resultando em um descompasso entre o discurso e a realidade.

Gráfico 1. Evolução dos marcos históricos na educação inclusiva no mundo



Fonte: elaboração própria, 2024

Neste mesmo marco, a dependência de avanços tecnológicos para a inclusão educacional também demonstra um progresso desigual, beneficiando mais regiões desenvolvidas. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da ONU, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos, enfrenta obstáculos consideráveis para ser plenamente alcançado.

Assim, a educação inclusiva se encontra em um ponto de inflexão, onde o futuro será decidido pela capacidade de alinhar o discurso com ações concretas e sustentáveis, evitando retrocessos e a perpetuação de velhos paradigmas excludentes.

Entre a política e a prática em Moçambique

O compromisso de Moçambique com a educação inclusiva reflete-se em sua participação em diversas convenções internacionais, desde a Conferência de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), Protocolo da SADC (1997), Conferência de Dakar (2000) até os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015). Essas iniciativas visam garantir que a educação seja acessível a todos, sem discriminação.

A constituição de Moçambique, em seu artigo 88º, também consagra a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, alinhando-se com o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029. Esse plano visa formar cidadãos completos e preparados para os desafios de um mundo globalizado, promovendo uma educação baseada em princípios de inclusão, qualidade e sustentabilidade.

Apesar desse marco legislativo e das intenções declaradas, a implementação prática das políticas de educação inclusiva no país é marcada por contradições. Embora a legislação reconheça a importância da diversidade e da inclusão, há um distanciamento entre as diretrizes oficiais e a praticidade, de acordo com Nhauelque e Caetano (2023):

A realidade apresentada nos documentos governamentais infelizmente é antagônica à realidade vivida por pessoas com deficiência no contexto de educação em Moçambique, onde não é notória a materialização dessas políticas públicas na vida das pessoas com deficiência no contexto educacional (Nhauelque e Caetano, 2023, p.89)

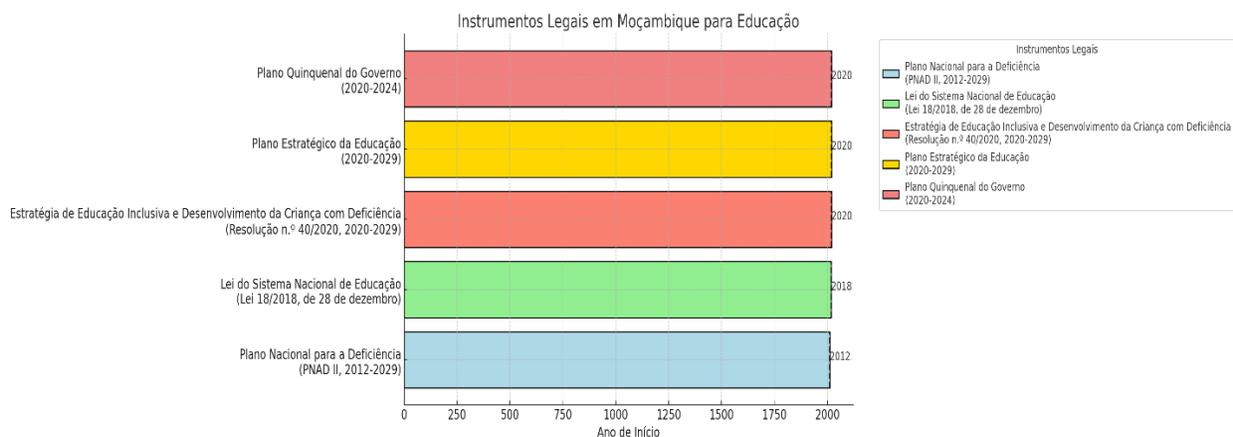
O histórico da educação inclusiva em Moçambique remonta a 1962, com a criação de escolas especiais privadas, a nacionalização dessas instituições após a independência em 1975, e o subsequente lançamento do “Projeto Escolas Inclusivas” em 1998, representaram marcos importantes na expansão do acesso à educação para crianças e jovens com NEE.

A criação dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva (CREI) em 2012 e a aprovação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência indicam esforços contínuos para melhorar o sistema educacional. Foi a partir desse projeto que grande parte dos alunos com deficiência passaram a frequentar as escolas de ensino comum (Milice, 2023; Da Silva, 2021; Lopes et al., 2020). No entanto, esses avanços ainda não são suficientes para enfrentar as barreiras estruturais e sistêmicas que limitam o acesso pleno e a inclusão de todos os alunos.

A análise crítica dessa realidade revela factores-chaves que dificultam o avanço da educação inclusiva em Moçambique. Primeiro, apesar da existência de políticas e projetos piloto, há uma falta de investimento adequado na formação de professores capazes de lidar com a diversidade nas salas de aula. Como sublinhado por Nandja (2021), os docentes muitas vezes não possuem as competências, habilidades e atitudes necessárias para atender as necessidades específicas de alunos com deficiência. Essa falta de preparação reflete uma falha na implementação de uma estratégia de longo prazo para a capacitação docente e a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Outro aspecto é a dependência de Moçambique de parceiros internacionais e de ONGs para financiar e implementar projetos de educação inclusiva. Embora essas colaborações sejam importantes, elas muitas vezes resultam em soluções fragmentadas, sem a integração necessária para garantir a sustentabilidade a longo prazo. A falta de infraestrutura adequada, materiais pedagógicos adaptados e apoio técnico contínuo impede o progresso sustentável na inclusão de alunos com NEE.

Gráfico 2. Instrumentos legais em Moçambique para educação



Fonte: elaboração própria (2024)

Em linhas gerais, a inclusão na educação não se limita a uma questão de equidade, ela representa um investimento estratégico para o desenvolvimento socioeconômico de Moçambique. Por certo, ao garantir as escolas sem barreiras para todos, promovemos a construção de uma sociedade mais justa, produtiva e coesa. Por conta disso, a implementação bem-sucedida de políticas educacionais requer não apenas a formulação de diretrizes adequadas, mas também o envolvimento ativo das comunidades locais, que desempenham um papel crucial na sensibilização e no apoio as iniciativas de inclusão.

Além disso, a colaboração com organismos internacionais e organizações não governamentais proporciona acesso a recursos financeiros, expertise técnica e melhoras práticas, que são essenciais para fortalecer a capacidade do sistema educacional. Portanto, essa abordagem integrada é imprescindível para garantir que as estratégias de inclusão sejam sustentáveis e eficazes, contribuindo assim para a construção de um futuro mais equitativo e próspero para todos os moçambicanos.

Pedagogias inclusivas e adaptação curriculares

A educação inclusiva, que preconiza o direito de todos à aprendizagem em ambientes comuns, independentemente de suas diferenças, tem sido um tema central nos debates educacionais globais. Ao garantir o acesso a uma educação de qualidade, a inclusão busca promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Nesta ótica, o *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* da UNESCO (2019) aponta uma série de obstáculos que limitam a promoção de práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais, tais como: atitudes e habilidades dos professores, infraestrutura inadequada, estratégias pedagógicas insuficientes e a falta de adaptação curricular.

No contexto moçambicano, a educação inclusiva tem como meta principal assegurar que ninguém fique fora do ensino regular, independentemente da sua condição física, incluindo, neste ideal, as pessoas com deficiência visual (MINEDH, 2022).

Entretanto, uma das principais barreiras para a efetivação da Educação Inclusiva Especial, é a falta de condições apropriadas, incluindo a ausência de uma agenda de criação de salas de recurso em cada escola, fortalecimento dos Centros de Recurso (CREI) e das Escolas Especiais (Milice, 2023). Além disso, a inexistência de auxílio de profissionais especializados para atender a essas demandas e a falta de um diagnóstico preciso das deficiências dos alunos nas escolas (Nhauелеque & Caetano, 2023).

Outro desafio significativo reside na falta de ambientes acessíveis e seguros para a mobilidade dos alunos com deficiência, conforme sublinha o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, “Educação de Qualidade”, que reforça a necessidade de construir e melhorar instalações escolares para torná-las inclusivas e sensíveis as necessidades de alunos com deficiência e a equidade de gênero.

Sob o mesmo prisma, esses centros constituem uma promessa na dinâmica da inclusão, mas há necessidade de serem revitalizados de modo a responder satisfatoriamente às atribuições deste espaço de ensino, aprendizagem e capacitação dos professores, (Da Silva, 2021, p.260). Por outro lado, o modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas (inclusivas) é globalista, concebido e centrado no aluno “normal”, desde o desenho dos programas, elaboração dos manuais, etc., até à ação pedagógica na sala de aula (Milice, 2023).

Nesta perspectiva, as políticas educacionais de Moçambique, embora focadas na ampliação de acesso à escolaridade obrigatória, não investem suficientemente em serviços de apoio especializados, como intérpretes e professores de apoio para esse grupo de alunos (Da Silva, 2021).

Seguindo essa linha de pensamento, tal lacuna contradiz o disposto no ponto 2 da Declaração de Salamanca (1994), da qual Moçambique é signatário, que defende que os sistemas educacionais devem ser planejados para atender a diversidade de características e necessidades dos alunos, adaptando-se por meio de pedagogias centradas na criança. Além disso, vai de encontro ao que está estabelecido no *Plano Curricular do Ensino Secundário* (MINEDH, 2022), que destaca a importância das línguas de sinais e da grafia Braille para o desenvolvimento da competência comunicativa, linguístico e gestual dos alunos com deficiência auditivo e visual.

Articulado de acordo com o referido, o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos decorrem de aspectos do próprio sistema educacional, incluindo como o currículo é estruturado, as estratégias pedagógicas aplicadas e a forma de avaliar o progresso dos alunos (UNESCO, 2019).

Em paralelo, as políticas públicas devem reverter a deficiente qualificação do profissional de educação em matérias de inclusão, a fraca promoção da educação para pessoas com deficiência, sobretudo nas zonas rurais, uma vez que as condições do sistema educativo nas zonas rurais costumam ser mais precário em relação as zonas mais urbanizadas (Nhauelique e Caetano, 2023, p.89)

Para tal, isso exige que a formação inicial e continuada dos professores aborde não apenas conteúdos técnicos, mas também as atitudes que influenciam suas práticas em sala de aula. Como sublinha Da Silva (2021), ao abordar a formação de professores, há necessidade de garantir que na formação inicial e continuada sejam abordados conteúdos articulados com ações práticas que permitam ao professor orientar as aulas e que tais práticas tornem o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os alunos com necessidades educativas especiais.

Silva et al. (2020) defendem que, antes de qualquer formação técnica sobre práticas pedagógicas inclusivas, é essencial uma formação que modifique as crenças limitantes sobre a deficiência e elimine as barreiras atitudinais de todos os profissionais da educação. A inclusão não depende apenas do professor, mas de um esforço conjunto que envolva gestores escolares, pais e a comunidade em geral. Portanto, ao atribuir a responsabilidade da inclusão exclusivamente aos

professores, os Planos Estratégicos falham ao ignorar o caráter sistêmico da escola, que requer uma preparação abrangente de todos os envolvidos (Da Silva, 2021).

Como forma de conclusão, ao adaptar o currículo, educadores constroem ambientes de aprendizagem personalizados e inclusivos, que respeitam as diferentes formas de aprender e as necessidades individuais de cada aluno. Essa prática promove um desenvolvimento integral, abrangendo não só os aspectos cognitivos, mas também as habilidades socioemocionais, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. A personalização do ensino torna o aprendizado mais significativo e acessível, estimulando a autonomia e a participação ativa de todos.

De igual modo, a criação de uma prática pedagógica inclusiva vai além do simples acesso físico ou da presença dos alunos com deficiência na escola, envolve uma mudança profunda como o ensino é concebido, de maneira que todos possam progredir de acordo com suas capacidades. Assim, é possível tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e acessível a todos, rompendo com modelos tradicionais e assegurando que a diversidade seja tratada como um recurso pedagógico, e não como uma dificuldade.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma revisão sistemática da literatura como metodologia para analisar os desafios e perspectivas da educação inclusiva em Moçambique. Foram consultados artigos científicos publicados nos últimos cinco anos em bases de dados como Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar e SciELO, além dos relatórios institucionais e documentos de organizações internacionais.

Para a busca, foram utilizados descritores como “educação inclusiva”, “acessibilidade” “Moçambique”, “políticas públicas”, “práticas pedagógicas” e “formação de professores”. Seguindo critérios específicos de inclusão, priorizaram-se estudos focados no contexto moçambicano ou em cenários análogos. A triagem envolveu análise dos títulos, resumos e leitura integral dos textos selecionados.

A análise qualitativa foi conduzida por meio do método de análise de conteúdo, permitindo identificar temas, categorias e padrões emergentes relacionados a barreiras estruturais, culturais e pedagógicas. Portanto, os resultados foram sintetizados em categorias temáticas, proporcionando

uma visão crítica sobre a implementação das políticas de educação inclusiva e as suas implicações práticas no país.

Resultados e discussão

Os resultados mostram que, embora Moçambique tenha adotado marcos legais para promover a educação inclusiva, a implementação prática depara-se com obstáculos consideráveis. Entretanto, o desafio reside em transformar esses marcos legais em ações concretas que façam diferenças nas escolas, especialmente em áreas rurais, onde a falta de infraestrutura é ainda mais acentuada.

Em vista disso, a adaptação das metodologias pedagógicas às necessidades diversificadas dos alunos, bem como a gestão de turmas heterógenas, representam desafios sérios para os professores. Em outra palavras, a maioria dos professores não recebem preparação adequada em educação especial durante a formação inicial, o que os deixa despreparados para adaptar conteúdos e métodos pedagógicos.

Por outro lado, a formação continuada, quando oferecida, muitas vezes não é suficiente para responder às necessidades específicas de alunos com deficiência físicas, sensoriais ou cognitivas. Como resultado, muitos professores sentem-se sobrecarregados ao tentar gerir turmas heterógenas sem o apoio necessário.

Por conseguinte, como defendem Matola e Cumbane (2023), as turmas numerosas constituem também o empecilho para atender as necessidades e particularidades psíquicas de cada aluno, agravado pela falta de motivação devido as condições de remuneração, de trabalho e os próprios incentivos para que os professores possam explorar as suas competências e conhecimentos.

Considerando esse ponto de vista, Milicia (2023) chama atenção para o seguinte aspecto, não existindo esta congruência, a inclusão que pretende ser a escola moçambicana passa para uma exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos. Há sempre que se tomar cautela na adequação da política da inclusão às condições do país, acompanhando com um sistema sólido de formação de professores.

A falta de materiais pedagógicos adaptados, como livros em braile, tecnologias assistivas, e ambientes fisicamente acessíveis (rampas, banheiros adaptados), é um obstáculo central para a plena inclusão de alunos com necessidades especiais. Em muitas escolas, os recursos financeiros

são limitados, dificultando a implementação de mudanças significativas. Além disso, a inclusão digital é um grande desafio, especialmente em escolas sem acesso à internet ou dispositivos tecnológicos apropriados.

Por outro lado, consideramos também o combate do preconceito, para que seja aplicado, é primordial socializar com a comunidade educativa em torno do respeito e da tolerância, sempre com o objetivo fundamental de minimizar as barreiras e conscientizar os membros dos órgãos escolares. Da mesma forma, atualizar e desenvolver melhorias políticas de fundamentação para o professor na sala de aula, melhorar o ambiente escolar com diálogo e capacitação, implementar a aprendizagem colaborativa e o apoio psicoemocional (Cruz-Picón & Correa, 2022).

Outro fator importante é a mentalidade e as atitudes da comunidade escolar em relação a inclusão. Em alguns casos, há resistência por parte de gestores, diretores e professores, devido à falta de compreensão sobre a importância da inclusão. A formação em competências sociais e emocionais para professores e alunos pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Em conformidade, Nhauelque e Caetano (2023) recomendam que, as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique devem ser construídas com a intervenção de todos cidadãos, tendo em causa as questões regionais e institucionais, alinhado em um trabalho conjunto com as pessoas com deficiência, a fim de propor-se mudanças de filosofia, no que concerne à educação inclusiva de qualidade, com respeito às diferenças e a igualdade de direitos de todos os sujeitos na sociedade.

Em última análise, o reconhecimento da inclusão requer, antes de tudo, a vontade de mudar, o desejo como via e recurso para a transformação proporcionada pelo paradigma da inclusão, uma vez que alterar a prática pressupõe ressignificar os quadros de referências que lhes formam conjuntural e estruturalmente (Lustosa & Ferreira, 2020).

Considerações finais

Para finalizar esta reflexão, ao invés de focar unicamente em marcos legais ou na capacitação isolada de professores, a educação inclusiva precisa ser vista como um processo que envolve transformações profundas em diversos níveis, infraestrutura, formação, mudança de mentalidade e, sobretudo, a construção de uma rede de suporte intersetorial.

Neste sentido, é crucial que o governo adote uma perspectiva de longo prazo, que inclua não apenas o desenvolvimento contínuo dos professores, mas também a criação de políticas que promovam parcerias entre o sistema educacional, o setor de saúde e serviços sociais. A colaboração com ONGs, universidades e a própria comunidade também é essencial para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira personalizada.

Além disso, é importante valorizar o papel dos próprios alunos com necessidades especiais e suas famílias como agentes ativos no processo de inclusão. Ouvir suas vozes e incorporar suas experiências pode ajudar a moldar políticas e práticas que realmente façam diferença em sala de aula e no cotidiano escolar. A inclusão plena só será alcançada quando os direitos educacionais forem compreendidos como parte de um sistema maior de justiça social, que garanta acesso igualitário a oportunidades e apoios em todas as esferas da vida.

Referências

- Cruz-Picón, P. & Correa, H. L. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, XIII(1), 57-70. <https://doi.org/10.15658/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221301.05>
- Da Silva, D. B. M. (2021). Percurso histórico da educação especial à educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990-2019. *Revista Cadernos do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.109065>
- Declaración de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. (1994). Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.
- Lopes, B. D., Francisco, F. E., Francisco, V. M., & Dinis, T. F. (2020). Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência*, Braga, VIII(25). <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/12/ARTIGO-02-Educao-Inclusiva-em-Mocambique.pdf>
- Lustosa, F. G., & Ferreira, R. G. (2020). Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *Revista Teoria Jurídica Contemporânea*, 5(1), 87-109. <https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>
- Matola, R. R., & Cumbane, R. In. (2023). Os desafios da educação Inclusiva nas escolas regulares Moçambicanas. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 3(Especial II), 150-159.
- Milice, G. N. (2023). Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. *Revista Educação em Páginas*, 2, e12244, 2023. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12244>

MINEDH. (2020). Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Maputo.

MINEDH. (2022). Plano curricular do ensino secundário. Documento Orientador: objectivos, política, plano de estudos e estratégia de implementação. Maputo.

Nandja, A. J. (2021). Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no instituto de formação de professores da Matola. [Dissertação de mestrado]. Universidade Eduardo Mondlane. <http://www.repositorio.uem.mz/handle258/749>

Nhaueleque, S. L., & Caetano, L. M. (2023). Políticas públicas e educação inclusiva: análise no contexto moçambicano. *Revista África e Africanidades*, Ano XVI – ed. 46, maio. ISSN: 1983-2354.

Silva, F. B. L., Batista, D. E., & Massaro, M. (2020). Contexto histórico e político da educação das pessoas com deficiência e os desafios para a educação inclusiva. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 22, 1-23. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.565>

UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília.