



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N.º. 11 | Ano 2025

Rosa Alfredo Mechiço

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS INTERNACIONAIS E DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

**INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS,
INTERNATIONAL POLICIES, AND CHALLENGES OF THE
INCLUSIVE SCHOOL**

RESUMO: A educação inclusiva afirma-se como um paradigma educativo, ético e político orientado para a garantia do direito à educação de todos os educandos, independentemente das suas condições individuais, sociais ou culturais. Fundamentada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade, a inclusão propõe a transformação da escola para responder à heterogeneidade como valor pedagógico. O artigo analisa os fundamentos teóricos da educação inclusiva, distinguindo integração e inclusão, bem como o seu enquadramento nas principais políticas internacionais. Discute o papel da escola inclusiva na reorganização pedagógica e curricular, evidenciando os desafios concretos da sua implementação. Por fim, reflete sobre a inclusão como responsabilidade coletiva na construção de sistemas educativos mais justos e democráticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Escola inclusiva; Fundamentos; Políticas; Desafios

ABSTRACT: Inclusive education establishes itself as an educational, ethical, and political paradigm aimed at guaranteeing the right to education for all students, regardless of their individual, social, or cultural conditions. Based on the principles of social justice, equity, and recognition of diversity, inclusion proposes the transformation of schools to respond to heterogeneity as a pedagogical value. The article analyzes the theoretical foundations of inclusive education, distinguishing between integration and inclusion, as well as its framework within major international policies. It discusses the role of the inclusive school in pedagogical and curricular reorganization, highlighting the concrete challenges of its implementation. Finally, it reflects on inclusion as a collective responsibility in the construction of more just and democratic educational systems.

KEY WORDS: Inclusive Education; Inclusive School, Foundations; Policies; Challenges

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS INTERNACIONAIS E DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Rosa Alfredo Mechiço ¹



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva emerge como um paradigma transformador, que transcende a simples oferta de escolaridade para todos, assumindo um papel ético, social e político no cenário educativo contemporâneo. Mais do que garantir o acesso físico às escolas, trata-se de assegurar a plena participação de cada educando, reconhecendo suas singularidades e valorizando a diversidade como recurso pedagógico. Este enfoque reflete uma mudança de paradigma: da homogeneização e da exclusão, típicas de modelos educativos tradicionais, para uma abordagem que prioriza a justiça social, a equidade e o respeito pelos direitos humanos.

No contexto global, a inclusão consolidou-se como uma diretriz orientadora de políticas educacionais, especialmente após marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e o Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), que destacaram a importância de escolas regulares capazes de responder às necessidades de todos os educandos, independentemente de suas condições individuais, culturais ou socioeconômicas. A educação inclusiva, portanto, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma escolha ética e política que exige transformação das estruturas escolares, dos currículos, das metodologias de ensino e, sobretudo, das mentalidades que sustentam a educação.

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre e Graduada em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Graduada em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior Maria Mãe de África. Bacharel em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique. Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação, Didática de Filosofia I, II, III e IV e Ética e Deontologia profissional. professorarosamechico@gmail.com rmechico@up.ac.mz

Este artigo propõe-se a analisar os fundamentos teóricos da educação inclusiva, distinguindo integração e inclusão, e a examinar o seu enquadramento nas políticas internacionais mais significativas. Traz a tona os princípios que orientam a organização pedagógica da escola inclusiva, os desafios concretos de sua implementação, bem como a dimensão coletiva e ética que sustenta a inclusão como responsabilidade compartilhada entre Estado, professores, famílias e comunidade. Ao integrar reflexão teórica, políticas e práticas, o estudo evidencia a educação inclusiva como instrumento central na construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias.

Adicionalmente, este estudo ressalta a importância da formação contínua de professores, do desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e da construção de redes de colaboração entre escolas, famílias e comunidades. A reflexão teórica é acompanhada de uma análise prática que evidencia como a implementação da inclusão depende não apenas de políticas e recursos, mas de mudanças culturais profundas que promovam empatia, solidariedade e reconhecimento das diferenças como componentes essenciais da aprendizagem. No contexto moçambicano, onde políticas de educação inclusiva vêm sendo progressivamente implementadas desde a década de 1990, este olhar integrado demonstra que a educação inclusiva é simultaneamente um direito, um desafio e uma oportunidade para reconfigurar a educação e a sociedade de maneira mais equitativa e humana.

Educação Inclusiva: enquadramento conceptual

A educação inclusiva constitui-se simultaneamente como um processo educativo, social e ético, orientado para a garantia do direito à educação de todas os educandos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas. À luz das orientações da UNESCO (1994, p. 17), a inclusão pressupõe que crianças com impedimentos frequentem as escolas regulares onde naturalmente estariam matriculadas caso não apresentassem tais condições, preferencialmente a escola mais próxima da sua residência. Esta perspectiva desloca o foco da simples presença física do educando para a sua efetiva participação social e acadêmica, rejeitando qualquer forma de exclusão, segregação ou discriminação baseada na diferença.

No seguimento do que se acabou de referir, nada mais razoável, portanto, que considerar que educação inclusiva se funda numa visão humanista do sujeito, reconhecendo cada educando como portador de dignidade, direitos e potencialidades próprias. Contudo, é preciso ressaltar o fato de que não se trata de adaptar o educando a padrões previamente estabelecidos, mas de transformar a escola para que esta seja capaz de responder à diversidade humana. Como sublinha

Mittler (2003), a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo contínuo de transformação das escolas e dos sistemas educativos. Em realidade, educação inclusiva significa, de acordo com Fonseca, a possibilidade e/ou a oportunidade de:

Assegurar a todos os estudantes sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares e possam beneficiar igualmente da sua integração em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para uma vida futura o mais independentemente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade (FONSECA Apud SIMONETTI et al., 2002, p. 47).

Ainda assim, importa ter em conta que a implementação da educação inclusiva exige uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Conforme enfatiza Sassaki,

a inclusão implica a transformação não apenas das instituições, mas das mentalidades, das políticas e das práticas sociais, sendo necessário que todos os atores envolvidos compreendam a educação como um direito humano e uma ferramenta de emancipação social (SASSAKI, 1997, p. 23).



Figura 1 – Educação inclusiva como paradigma educativo, social e ético: participação plena, reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade como recurso pedagógico.

Nesta ilustração, o conceito central é o da diversidade e participação plena de todos os educandos. Crianças de diferentes idades, habilidades, origens (etnias) e condições físicas interagem em um ambiente escolar acolhedor. Elementos como círculo, quadro e livros simbolizam igualdade, educação e inclusão, enquanto setas representam conexão, interação e apoio entre educandos e professores. Das considerações acima decorre que a escola deve se estruturar de

forma a oferecer condições de aprendizagem que respeitem o ritmo, os estilos e as necessidades específicas de cada educando, promovendo a equidade sem comprometer a qualidade do ensino. Outrossim, a educação inclusiva representa um compromisso ético com a diversidade, ao mesmo tempo que desafia modelos pedagógicos tradicionais baseados na homogeneização. Sob esta perspectiva, Buhler (1962, p. 115) argumenta que “*a educação deve ser compreendida como um processo integral de desenvolvimento da personalidade, no qual a dimensão social, cognitiva e afectiva do indivíduo é igualmente valorizada*”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a singularidade de cada educando.

Do ponto de vista organizacional, Mittler (2003, p. 45) destaca que “*as escolas inclusivas exigem não apenas mudanças curriculares, mas também um esforço de cooperação entre professores, gestores, especialistas e famílias, de forma a criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e sustentado*”. Tal indica que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor, mas um projeto coletivo que envolve toda a comunidade educativa. Isto posto, resulta evidente que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma estratégia de justiça social e construção de cidadania, alinhando-se com os princípios de equidade e direitos humanos. À vista disso, Correia reforça que:

a inclusão é um mecanismo de transformação social, que busca não apenas integrar alunos com necessidades educativas especiais, mas reorganizar a escola e a sociedade para que todas as crianças possam aprender, participar e se desenvolver plenamente (CORREIA, 2003, p. 12).

Nesse sentido, conclui-se que a escola inclusiva não se limita à instrução acadêmica, mas atua como espaço de construção de valores, ética e respeito às diferenças.

Integração e inclusão: distinções necessárias

No debate educacional, torna-se fundamental distinguir os conceitos de integração e inclusão, frequentemente utilizados de forma indistinta. A integração refere-se a um processo dinâmico de participação do indivíduo num contexto relacional, no qual a pessoa é reconhecida e legitimada no interior dos grupos sociais. Conforme afirmam Vayer e Roncin (1992), a integração implica reciprocidade, exigindo tanto a adaptação do indivíduo ao grupo quanto a abertura do grupo para acolhê-lo. Todavia, a integração, tal como historicamente concebida, manteve frequentemente intactas as estruturas escolares, esperando que o educando se ajustasse a um modelo previamente definido. A inclusão, por sua vez, representa um avanço conceptual e político, ao questionar profundamente a organização da escola, os currículos, as práticas pedagógicas e as

atitudes sociais face à diferença (MARCHESI, 2001). Neste sentido, não há dúvida de que a inclusão ultrapassa a simples lógica integradora e propõe uma escola centrada no educando, capaz de responder à heterogeneidade como valor pedagógico.



Figura 2 – Paradigma integrador, centrado na adaptação do aluno ao modelo escolar previamente estabelecido sem que esta se transforme para responder à diversidade. Esta ilustração é o da lógica integradora, contrastando com a figura subsequente, a **Figura 3**, que representa o paradigma inclusivo, baseado na transformação do ambiente escolar.



Figura 3 – Representação da inclusão escolar, entendida como transformação do ambiente educativo para acolher a diversidade, em contraste com a lógica integradora. A ilustração mostra **convivência, participação ativa e adaptação do ambiente**, que são traços claros da **inclusão**. Conforme se pode depreender, a distinção entre integração e inclusão também implica considerar a natureza das adaptações oferecidas aos educandos. Enquanto a integração historicamen-

te se limitava a ajustes pontuais para permitir a presença física do educando na sala de aula, a inclusão demanda mudanças estruturais e pedagógicas profundas. No entendimento de Fonseca:

a educação inclusiva exige a reorganização das práticas escolares e a criação de condições para que todos os alunos, independentemente das suas especificidades, participem efetivamente do processo de aprendizagem (FONSECA, 1995, p.38).

Esta perspectiva reforça a ideia de que a escola deve se adaptar às necessidades dos educandos e não o contrário. Mais ainda, Mittler (2003, p. 47) ressalta que “*a inclusão é um processo contínuo que envolve a reflexão sobre políticas, currículos, recursos humanos e atitudes sociais, buscando superar barreiras físicas, pedagógicas e culturais*”. Tal evidencia que a inclusão vai além da mera presença física na escola, incorporando uma dimensão ética e social que visa garantir equidade, respeito às diferenças e oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Por sua vez, Correia (2003, p. 15) complementa que “*a inclusão desafia a escola a rever seus objetivos, valores e práticas, promovendo uma pedagogia que reconheça a diversidade como recurso pedagógico e que valorize o potencial de cada estudante*”. Tal significa que a inclusão transforma o conceito de aprendizagem em um processo mais dinâmico, relacional e participativo, fortalecendo o protagonismo dos educandos e a responsabilidade compartilhada da comunidade educativa. Similarmente, Sasaki (1997, p. 27) argumenta que “*a inclusão não é apenas uma questão de educação, mas de construção social, onde a aceitação da diferença e a participação plena no ambiente educativo refletem o compromisso da sociedade com a justiça e a cidadania*”. Na verdade, a integração, ao manter estruturas rígidas, não promove mudanças significativas na cultura escolar, enquanto a inclusão exige que toda a comunidade educativa repense valores, atitudes e práticas.

Ao fim e ao cabo, a distinção entre integração e inclusão evidencia também a necessidade de formação e suporte aos profissionais da educação. Como observam Costa e Oliveira (2002, p. 22), “*os docentes precisam ser capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e trabalhar de forma colaborativa com especialistas, famílias e gestores escolares*”. Este investimento é essencial para que a inclusão deixe de ser um conceito abstrato e se torne uma prática efetiva, capaz de transformar a experiência educativa e promover a equidade.

Emergência da educação inclusiva no quadro das políticas internacionais

Antes de mais, convém reconhecer que a educação inclusiva se afirma e vem se consolidando como uma abordagem relativamente recente no campo educacional, ganhando maior visibilidade a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca constitui um marco fundamental ao defender que as escolas regulares, orientadas por uma pedagogia inclusiva, são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades inclusivas e garantir educação para todos (UNESCO, 1994). Com efeito, este documento introduz uma nova compreensão da educação especial, ao propor a superação do dualismo histórico entre educação regular e educação especial. Em razão disso, a escolarização de educandos com necessidades educativas especiais deixa de ser responsabilidade exclusiva de instituições segregadas, passando a integrar-se no contexto da escola regular, em interação com os seus pares, promovendo experiências educativas comuns e socialmente significativas (CORREIA, 2003).

Diante deste contexto, é razoável e adequado afirmar que a inclusão se inscreve, assim, no movimento mais amplo da Educação para Todos, reforçado posteriormente pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), ao afirmar que todos os educandos devem aprender juntos sempre que possível, e que a diversidade constitui um recurso, e não um problema, para a aprendizagem (UNESCO, 1999). Para além dos marcos normativos, é importante observar que a educação inclusiva emerge também como resposta à compreensão de que a diversidade é um recurso pedagógico. Conforme destaca Arendt (2007, p. 58), educar significa assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, criando condições para que todos possam participar plenamente da vida comum. Nesse sentido, as políticas internacionais de inclusão não apenas orientam a prática educativa, mas também promovem uma reflexão ética sobre o papel da escola na formação de cidadãos capazes de conviver e colaborar com diferenças, rompendo modelos excluídos historicamente presentes nos sistemas educativos. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre diferentes níveis de governança e a implementação de políticas inclusivas. Como observa Perrenoud (2000, p. 37), avaliar de forma igual educandos desiguais constitui uma forma de injustiça, o que reforça a importância de estratégias diferenciadas e contextualizadas. Assim, a disseminação de políticas internacionais como Salamanca e Dakar requer que os Estados, gestores escolares e professores adotem práticas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas de cada educando, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa em escala global.



Figura 4 – Emergência internacional da educação inclusiva e marcos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Agenda Mundial Educação para Todos (Fórum de Dakar, 2000). O **Conceito central desta ilustração tem que ver com as políticas internacionais e a disseminação da educação inclusiva.** O globo representa o contexto global e os marcos internacionais que orientam a inclusão. Setas indicam a influência de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca e o Fórum de Dakar. Escolas conectadas mostram a aplicação de políticas inclusivas em diferentes países. Elementos pedagógicos como livros e diplomas destacam o caráter educativo, enquanto ícones diversos (alunos de diferentes idades, habilidades e etnias) destacam e refletem a participação de todos os educandos, isto é, a inclusão efetiva, independentemente de suas características individuais.

Em termos práticos, o marco internacional de Salamanca também enfatiza que a inclusão é um direito humano fundamental. Como observa Sasaki (1997, p. 34), *“a educação inclusiva não é um favor concedido, mas uma exigência ética e legal, que garante a participação plena de todos os cidadãos na sociedade, respeitando suas diferenças e potencialidades”*. Essa abordagem redefine o papel das políticas públicas, exigindo que os Estados promovam reformas estruturais, curriculares e pedagógicas, de modo a assegurar igualdade de oportunidades para todos os educandos. Em coerência com o exposto acima, Mittler reforça que:

a implementação de políticas inclusivas exige planejamento, recursos, capacitação docente e participação ativa da comunidade, de forma a tornar efetiva a integração social e educativa dos alunos com necessidades especiais (MITTLER, 2003, p. 52).

Neste enfoque fica claro que a emergência da educação inclusiva nos cenários internacionais não se limita a declarações e compromissos simbólicos, mas requer estratégias operacionais concretas e sustentadas. Na verdade, a Declaração de Salamanca também contribuiu para consolidar a visão de que a diversidade deve ser incorporada como princípio pedagógico central. Deste modo, na perspectiva de Fonseca (1995, p. 42), *“uma escola inclusiva não é*

apenas um espaço físico para todos, mas um ambiente de aprendizagem que valoriza diferenças, adapta currículos e métodos, e garante apoio necessário para o sucesso de cada aluno”. Essa perspectiva inspira reformas em múltiplos países, influenciando políticas nacionais, programas de formação docente e estratégias curriculares voltadas à inclusão.

Ademais, Correia destaca que a inclusão, como proposta internacional, atua também como instrumento de justiça social, porquanto

a escola inclusiva contribui para a construção de sociedades mais equitativas, ao proporcionar a todos os cidadãos, independentemente de suas condições individuais, acesso a educação de qualidade e participação social plena (CORREIA, 2003, p. 21).

Logo, a emergência da educação inclusiva no contexto internacional combina princípios éticos, legais e pedagógicos, tornando-se referência global para o desenvolvimento de sistemas educativos mais justos e democráticos. A bem dizer, a Educação para Todos e os compromissos internacionais reafirmam que a inclusão não é opcional, mas uma responsabilidade coletiva. Como sublinha Cidade e Freitas (2002, p. 11), *“a educação inclusiva deve ser compreendida como projeto social amplo, que envolve governos, escolas, professores, famílias e comunidades, para garantir que todos os alunos aprendam juntos e se beneficiem de uma aprendizagem significativa*”. Desta forma, a emergência da educação inclusiva se articula com políticas globais de equidade, reforçando seu caráter estratégico e transformador.

Escola inclusiva: princípios e organização pedagógica

As propostas e orientações da educação inclusiva ajustam-se a uma filosofia educacional que concebe a escola como um espaço de todos e para todos, fundada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana. Nessa perspectiva, a inclusão não se reduz a uma medida técnica ou administrativa, mas constitui uma opção ética e política que questiona modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização e na exclusão.

A Declaração de Salamanca (2004) define escola comum de caráter inclusivo como:

O meio mais efetivo para combater as atitudes discriminatórias, criando grupos de boas-vindas, construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficiente para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, em último caso, a relação custo-efetividade de todo o sistema educacional (UNESCO, 2004, p. IX).

Segundo a UNESCO (1994, p. 11), a escola inclusiva deve reconhecer e responder à diversidade dos educandos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A inclusão não elimina a educação especial, mas redefine o seu papel dentro de um sistema educativo mais justo, democrático e humanista.



Figura 5 – Transição da escola tradicional para a escola inclusiva e os conceitos de integração versus participação e inclusão. O conceito central é evidenciar a filosofia da escola inclusiva e o contraste com o modelo tradicional. De modo inequívoco é nítido o contraste entre escola tradicional e escola inclusiva e, conseqüentemente, é inegável o movimento que parte da segregação à participação de todos os educandos. Num certo sentido, se pode afirmar, então, que a escola inclusiva se caracteriza pela rejeição de critérios seletivos e excludentes, assumindo como princípio basilar que todas as crianças podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas metodologias, currículos e apoios adequados. De acordo com Fonseca (1995), a educação inclusiva assegura igualdade de oportunidades educativas a todos os educandos, independentemente da sua origem sociocultural ou desenvolvimento psicobiológico, preparando-os para uma vida futura mais autônoma e produtiva possível.

Efetivamente, neste modelo, a escola organiza-se a partir das necessidades dos educandos, oferecendo um contínuo de serviços e apoios que permita responder à diversidade presente nas salas de aula (GOFFREDO, 2007). De mais a mais, ao lado destes elementos, a inclusão não elimina a educação especial, mas redefine o seu papel, integrando-a num sistema educativo mais justo, democrático e humanista conforme assevera Mittler (2003). De um modo particular, Barbosa (1997) adverte que a inclusão não deve ser confundida com práticas meramente administrativas, como colocar educandos com necessidades educativas especiais em classes regulares sem

suporte técnico, ignorar suas especificidades ou esperar que os professores atuem sem apoio especializado. Na mesma ótica, Costa e Oliveira (2002) asseveram que a escola inclusiva exige reorganização pedagógica, adaptação curricular, trabalho colaborativo e formação contínua dos professores.

Daqui, segue-se que a organização pedagógica da escola inclusiva implica uma mudança significativa na concepção de ensino e aprendizagem. Como afirma Libâneo (1994, p. 37), “*ensinar não é transmitir conteúdos de forma uniforme, mas criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento de acordo com suas possibilidades e contextos*”. Essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e centradas no educando, capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, esta é a razão pela qual a escola inclusiva exige currículos abertos e adaptáveis, que considerem as diferentes formas de aprender e de participar no processo educativo. Ainda neste viés, Goffredo (2007, p. 61) afirma que os fatos colocam em evidência que “*a flexibilização curricular constitui um dos pilares da inclusão, pois permite ajustar objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades reais dos alunos*”. Tal abordagem rompe com modelos rígidos e uniformizadores, promovendo uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Aparte isso, não há dúvida que a colaboração entre os diversos atores educativos surge igualmente como elemento central da organização pedagógica inclusiva. Neste sentido, como apontam Sanches e Teodoro (2007, p. 76), “*a escola inclusiva constrói-se através de práticas colaborativas, envolvendo professores, técnicos de apoio, famílias e a comunidade, numa lógica de corresponsabilização pelo sucesso educativo*”. Essa articulação favorece a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, no respeito mútuo e na partilha de saberes. Por fim, Mittler (2003, p. 89) sublinha que “*não é possível falar de escola inclusiva sem investimento consistente na formação inicial e contínua dos professores*”. De modo igual, destaca que a organização pedagógica inclusiva exige profissionais preparados para lidar com a diversidade, refletir criticamente sobre a sua prática e desenvolver estratégias inovadoras de ensino. Por conseguinte, a escola inclusiva afirma-se como um espaço dinâmico de aprendizagem e transformação, no qual a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a constituir um princípio estruturante da ação educativa.

Educação inclusiva em Moçambique: avanços e desafios

Em Moçambique, assume-se, que a educação inclusiva tem vindo a ganhar espaço no discurso político e nas políticas públicas desde finais da década de 1990. Já em 1998, o Ministério

da Educação, com o apoio da UNESCO, assumiu o projeto das “Escolas Inclusivas”, com o objetivo de combater a exclusão e promover a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar (WINDYZ; MANHIÇA, 1998). À luz deste panorama, é pertinente salientar que a Constituição da República de Moçambique consagra a educação como direito de todos os cidadãos, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino.² Não obstante os avanços registados, a implementação efetiva da inclusão enfrenta obstáculos significativos, como atitudes discriminatórias, pobreza, limitações infraestruturais e escassez de recursos humanos especializados.

É neste contexto que a asserção de Marchesi (2001) adquire pleno sentido, ao sublinhar que políticas inclusivas só se tornam credíveis quando acompanhadas de orientações operacionais claras, apoio técnico às escolas e investimentos sustentáveis. Na ausência dessas condições, a inclusão corre o risco de permanecer no plano simbólico, distante da realidade quotidiana das escolas. No entanto, apesar do enquadramento legal favorável, a realidade moçambicana revela uma distância considerável entre o discurso político e a prática educativa. Muitas escolas continuam a enfrentar sérias limitações infraestruturais, como salas de aula superlotadas, ausência de rampas de acesso, falta de materiais pedagógicos adaptados e inexistência de serviços de apoio especializados, o que compromete a participação efetiva dos educandos com necessidades educativas especiais. Conforme assinalam Windyz e Manhiça (1998), *“a inclusão exige condições mínimas de funcionamento das escolas, sem as quais os princípios inclusivos se tornam difíceis de operacionalizar”*.

Cabe, ainda neste contexto, aludir ao fato de que o aspecto da pobreza estrutural que afeta uma parte significativa da população moçambicana constitui outro fator crítico. Muitas famílias não dispõem de recursos para assegurar a permanência das crianças na escola, sobretudo quando estas apresentam deficiências ou necessidades específicas de apoio. O Relatório do Ministério da Educação (1996) reconhece que as desigualdades socioeconómicas continuam a influenciar fortemente o acesso, a permanência e o sucesso escolar, tornando a inclusão um desafio que ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico. Relativamente ao plano cultural, persistem ainda representações sociais negativas associadas à deficiência, frequentemente marcadas por estigmatização, crenças tradicionais e atitudes discriminatórias, o que corrobora a observação de Sasaki (1997) de que *“as barreiras atitudinais são, muitas vezes, mais difíceis de superar do que as barreiras físicas”*, uma constatação particularmente pertinente no contexto moçambicano, onde a mudança de mentalidades constitui um processo gradual e complexo.

² Ministério da Educação, 1996.

Neste quadro, é inegável que a formação de professores surge como um dos maiores desafios para a consolidação da educação inclusiva no país. Muitos professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à adaptação curricular, à avaliação diferenciada e ao atendimento de educandos com necessidades educativas especiais. É a partir destas circunstâncias que Costa e Oliveira (2002, p. 19) alertam que “*sem formação adequada, a inclusão tende a gerar frustração nos professores e exclusão velada dos alunos*”, reforçando a necessidade de investimento consistente na formação inicial e contínua. Ao exposto acima, acrescenta-se o fato de que o apoio técnico especializado às escolas é ainda insuficiente. A presença de psicólogos, terapeutas, educadores especiais e outros técnicos é limitada, sobretudo nas zonas rurais, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas sustentáveis. Para corroborar tais situações, Goffredo (2007) sublinha que “*a escola inclusiva requer uma rede de apoios articulada, capaz de responder às necessidades educativas mais complexas*”, uma condição que permanece frágil em muitos contextos moçambicanos.

Não obstante essas limitações, registam-se experiências positivas de inclusão em algumas escolas e comunidades, impulsionadas pelo envolvimento de organizações não governamentais, projetos piloto e iniciativas locais. Essas experiências demonstram que, quando há articulação entre escola, família e comunidade, a inclusão torna-se mais viável e significativa. Segundo Sanchez e Teodoro (2007), “*a construção de práticas inclusivas depende fortemente do compromisso coletivo e da capacidade de inovação das escolas*”.



Figura 6 – *Educação inclusiva em Moçambique: construindo oportunidades equitativas enquanto enfrenta desafios estruturais, sociais e culturais. Na ilustração o mapa de Moçambique representa o contexto nacional. Ícones de escolas espalhadas pelo território, simbolizam as dife-*

rentes regiões e o alcance da educação inclusiva. Alunos de diferentes idades, habilidades e étnicas representam a diversidade presente nas escolas moçambicanas. Professores, pais e encarregados de educação próximos aos alunos interagindo e mostrando orientação e suporte pedagógico representam a inclusão. A ilustração apresenta, igualmente, *recursos pedagógicos visíveis*, como livros e mochilas, *bem como obstáculos simbólicos, como barreiras ou sinais de alerta, que representam desafios enfrentados*, sobretudo relacionados à pobreza, infraestruturas inadequadas e escassez de materiais pedagógicos. As setas ou linhas conectando escolas e educandos simbolizam a interação, a *implementação de políticas e o avanço rumo ao progresso da educação inclusiva*.

A terminar, importa assinalar que a educação inclusiva em Moçambique deve ser compreendida como um processo em construção, marcado por avanços graduais e desafios persistentes. Como assegura Mittler (2003), “*a inclusão não se impõe por decreto, mas constrói-se no quotidiano das escolas, através de práticas reflexivas e de políticas sustentadas*”. Nesse sentido, o futuro da inclusão no país dependerá do fortalecimento das políticas públicas, do investimento em recursos humanos e materiais e, sobretudo, da consolidação de uma cultura educativa comprometida com a justiça social e o direito à educação para todos.

Inclusão como horizonte ético e responsabilidade coletiva

A educação inclusiva não constitui apenas uma opção pedagógica, mas uma escolha ética e política, fundada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana. É, aqui, oportuno ressaltar que Sasaki (1997 *Apud* CIDADE; FREITAS, 2002) afirma que a inclusão implica transformações profundas nos ambientes físicos e, sobretudo, nas mentalidades, envolvendo toda a sociedade. De fato, trata-se de um processo gradual, que exige mudança cultural, revisão de crenças e compromisso coletivo. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um projeto social mais amplo, que envolve o Estado, as direções escolares, os professores, os especialistas, as famílias e a comunidade como asseguram Mittler (2003), bem como Sanches e Teodoro (2007).

Deste modo, a educação inclusiva afirma-se como uma estratégia não discriminatória fundamental para a construção de sociedades mais justas e solidárias, nas quais a diferença deixa de ser motivo de exclusão e passa a constituir um valor central da experiência educativa. Assim, a consolidação de uma educação inclusiva implica transformações significativas no sistema educativo, abrangendo políticas públicas, organização e funcionamento das escolas, bem como atitudes e práticas pedagógicas dos professores. Envolve mudanças na qualidade e intensidade das

relações entre os diversos atores educativos, promovendo uma cultura de cooperação, respeito à diversidade e compromisso com a inclusão.

No entanto, a partir de uma perspectiva ética, a inclusão interpela diretamente a noção de responsabilidade coletiva, ao questionar modelos educativos que reproduzem desigualdades e marginalizações. Como sublinha Levinas (1991, p. 87-88), “*a responsabilidade pelo outro precede qualquer escolha*”, o que significa que educar de forma inclusiva é, antes de tudo, assumir o outro como sujeito de direitos e de dignidade, independentemente das suas diferenças. Nesta linha, a educação inclusiva exige uma ética do cuidado, entendida como atenção às necessidades concretas dos sujeitos em contextos reais. Concomitantemente, Noddings (2003, p. 15) afirma que “*cuidar é uma relação, não uma técnica*”, reforçando a ideia de que práticas inclusivas não se reduzem a adaptações curriculares, mas envolvem vínculos humanos, escuta ativa e sensibilidade pedagógica no quotidiano escolar.

Há que considerar que a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, desempenha um papel central na construção de valores éticos associados à convivência com a diferença. Para Arendt (2007, p. 185-186), educar é assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, o que implica criar condições para que todos possam participar plenamente da vida comum. Nesse sentido, a exclusão escolar representa não apenas uma falha pedagógica, mas uma falha ética e política. Com efeito, o compromisso com a inclusão implica também repensar o currículo e as práticas avaliativas, frequentemente marcadas por padrões homogêneos e seletivos. É neste horizonte que Perrenoud (2000, p.32) adverte que “*avaliar de forma igual alunos desiguais é uma forma de injustiça*”, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis que respeitem os ritmos, capacidades e contextos de aprendizagem dos educandos. No fundo o autor associa avaliação justa à **diferenciação pedagógica**, recusando a neutralidade aparente da avaliação uniforme.



Figura 7 – Inclusão como responsabilidade coletiva: todos os atores educativos colaboram para uma sociedade justa, equitativa e solidária. A ilustração representa uma comunidade escolar conectada (educandos, professores, famílias e representantes do Estado) formando um círculo ou rede, mostrando colaboração e interação. Setas e linhas ligam todos os atores simbolizando cooperação. Elementos simbólicos de ética e cidadania incluídos, como mãos unidas, corações e livros.

É fundamental ter claro que a responsabilidade coletiva se manifesta, por um lado, na articulação entre escola, família e comunidade e, por outro, que a inclusão se torna mais consistente quando ultrapassa os muros da escola, integrando-se em um projeto educativo de caráter comunitário. Ora, de acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 67), “a inclusão constrói-se em rede”, exigindo cooperação interinstitucional, partilha de responsabilidades e reconhecimento mútuo entre os diferentes atores sociais. Com isso, resta afirmar que conceber a inclusão como horizonte ético significa reconhecê-la como um processo contínuo, inacabado, permanentemente em construção. Como refere Mittler (2003, p. 25), “a inclusão é uma viagem, não um destino”, o que implica abertura à reflexão crítica, revisão contínua das práticas e disposição para enfrentar tensões e desafios. Assim entendida, a educação inclusiva afirma-se como um compromisso ético duradouro com a dignidade humana, a justiça social e o direito de todos à educação.



Figura – 8 Síntese da educação inclusiva: da teoria à prática, do local ao global, do indivíduo à responsabilidade coletiva.

Sumarizando, cabe ressaltar que a educação inclusiva em é um processo contínuo e em construção, que exige equilíbrio entre diversidade, articulação efetiva de esforços entre, famílias, comunidade e Estado. Na educação inclusiva a superação dos desafios estruturais, culturais

(preconceitos) e pedagógicos é essencial para assegurar o direito à educação de qualidade e a participação plena de todos os educandos, consolidando, assim, sociedades mais justas, equitativas e solidárias. Apesar de obstáculos de toda a sorte há sinais de avanços. Os desafios quotidianos destacam a necessidade de coordenação sustentada entre políticas, recursos, práticas pedagógicas e apoio eficaz a cada educando para garantir a participação plena de todos.

Considerações Finais

A educação inclusiva revela-se não apenas como uma política ou prática pedagógica, mas como um verdadeiro compromisso ético e social com a dignidade de todos os educandos. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão não se limita à presença física nas escolas, mas envolve a plena participação, o reconhecimento das diferenças e a transformação das estruturas educativas para responder à diversidade como um valor pedagógico essencial. As experiências internacionais, consolidando-se em marcos como a Declaração de Salamanca e o Fórum Mundial de Educação de Dakar, mostram que políticas bem orientadas e contextualizadas são capazes de promover equidade e justiça social, mas apenas quando acompanhadas de investimento, formação docente e apoio contínuo às escolas. No caso de Moçambique, apesar dos avanços significativos, persistem desafios estruturais, culturais e econômicos que exigem compromisso coletivo e estratégico de todos os atores educativos.

A inclusão, como reflexão ética, destaca-se também pela responsabilidade compartilhada: o sucesso do processo não depende apenas de professores, mas da colaboração do Estado, das famílias, das comunidades e da sociedade em geral. A escola inclusiva torna-se, assim, um espaço de cidadania, aprendizado mútuo e construção de solidariedade. É igualmente relevante salientar que a educação inclusiva contribui para o fortalecimento da consciência social e da empatia desde a infância, formando cidadãos capazes de valorizar a diversidade e atuar de forma responsável na sociedade. Ao criar condições para a convivência e cooperação entre educandos de diferentes origens, habilidades e necessidades, a inclusão promove uma cultura escolar mais justa, reflexiva e transformadora. Ao consolidar fundamentos teóricos, políticas internacionais e desafios práticos, este artigo reforça que a educação inclusiva é um projeto de futuro – uma jornada contínua que transcende fronteiras, promovendo escolas que acolhem, respeitam e valorizam cada educando como agente ativo da própria aprendizagem e membro pleno da sociedade. Mais do que um ideal, a inclusão é uma escolha consciente, ética, política e transformadora, capaz de redefinir o papel da educação na construção de sociedades mais justas, democráticas e humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.
- BACHS, Jordi. *Psicologia diferencial*. Barcelona: CEAC, 1983.
- BARBOSA, P. *Educação inclusiva e escola inclusiva*. Brasil: SHV OONG, 1997.
- BUHLER, Charlotte. *A psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, edição especial, 2002.
- CORREIA, Luís Miranda (org.). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.
- COSTA, C. T.; OLIVEIRA, J. C. *A formação do educador para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Belém: Pará, 2002.
- FONSECA, Víctor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOFFREDO, Vera Flor. *Fundamentos de educação especial*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105 - 149, 2007.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIMONETTI, Dora C. (org.). **Inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação**. Vitória, ES: ABAHSD – Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados, 2002.

WINDYZ, F.; MANHIÇA, Carlos. **Relatório de consultoria ao projecto “Escolas Inclusivas em Moçambique”**. Moçambique: UNESCO/MINED, 1998.

DOCUMENTOS:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório sobre a educação em Moçambique**. Moçambique: Conferência Internacional de Educação, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7–10 jun. 1994. Paris: UNESCO, 1994.

Recebido em: 18/04/2025

Aprovado em: 23/08/2025