Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gildo António Nhapuala

Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique

julho de 2014

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gildo António Nhapuala

Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro S. Almeida

julho de 2014

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais António e Alzertina pela forma sábia e serena com que me educaram e orientaram ao longo destes anos. Vossa presença ao longo de todo meu percurso de vida foi fundamental para que aqui chegasse.

A Luísa minha esposa e Luwaze nosso filho pelo carinho, amor incondicional, incentivo e compreensão pois souberam entender generosamente o facto de parte significativa dos recursos financeiros que tanta falta fazem a nós como família fossem direcionados para pagar os custos deste doutoramento, feito sem bolsa ou outro tipo de apoio financeiro.

Ao Professor Doutor Leandro Almeida que de forma extraordinária sempre se assumiu como um orientador e amigo. Aqui reconheço o seu lado profissional e humano e a forma positiva e entusiástica com que tornou possível a concretização deste doutoramento.

Aos meus irmãos, Ilódio e Sérgio, sobrinhos Samito, Deolinda, Juny e Branca pelo encorajamento ao longo deste percurso.

Aos professores e direções das escolas que gentilmente acederam a nossa solicitação para colaborarem na realização deste estudo vai também o nosso apreço.

Aos amigos e colegas de doutoramento, alguns dos quais convivi mais intensamente em Braga, Argentil, Celso Fulano e Nauege quero agradecer igualmente pelas coisas boas que fomos partilhando.

A todos que quer em Moçambique, Braga ou em outro ponto do globo foram acompanhando o meu percurso neste doutoramento apoiando e incentivando sempre que possível a minha gratidão e perdão por não os nomear individualmente.

RESUMO

Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique

Este estudo surge no contexto da atualidade e emergência da educação inclusiva em Moçambique e da atenção à melhor qualificação científica e pedagógica dos professores para responderem com êxito aos desafios da educação inclusiva. Apoiando-se nas próprias vivências dos professores, interessou-nos perceber que conceções possuem sobre educação inclusiva, assim como compreender como os professores percecionam a qualidade e relevância da sua formação inicial na área da educação inclusiva, bem como a sua preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos. Esta discussão é feita considerando um conjunto de variáveis de natureza sociodemográfica (idade, género) e variáveis profissionais (duração da formação, experiência docente) por parte dos professores da nossa amostra. O estudo considerou uma amostra de 329 professores de escolas do ensino básico na cidade e província de Maputo. Com uma abordagem quantitativa, o estudo considerou a construção e validação de um questionário sobre as vivências dos professores nas três dimensões de interesse do estudo, nomeadamente conceções sobre educação inclusiva, perceção sobre qualidade e relevância da sua formação inicial, e preparação para trabalhar em educação inclusiva. Os resultados obtidos mostram não existir diferenças estatisticamente significativas nomeadamente tomando o tempo de serviço e género dos professores, bem como em função dos anos de duração da sua formação inicial. Diferenças nos resultados foram observadas tomando os professores consoante tiveram experiência anterior ou não com alunos com necessidades educativas especiais. Os professores com essa experiência mostram resultados mais positivos tanto nas suas conceções sobre educação inclusiva bem como na avaliação sobre a qualidade da formação recebida e preparação para trabalhar em contextos educativos inclusivos comparativamente aos professores sem nenhuma experiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Formação de professores, Sistema Educativo em Moçambique.

ABSTRACT

Teacher's psychological education: attention to inclusive education in Mozambique

The present study refers to inclusive education, a current and emergent topic in Mozambique, and of the attention given to a better scientific and pedagogical qualification of teachers, so they can respond successfully to the challenges created by inclusive education. Grounded on the experience of teachers themselves, our interest was to understand which are their representations about inclusive education, as well as to comprehend how teachers evaluate the quality and relevance of their initial training in the area of inclusive education, and also, how they assess their preparation to work in inclusive educational settings with students with special educational needs. This analysis is made according to a set of sociodemographic (age, gender) and professional (length of training, teaching experience) variables related to teachers. This study considered a sample of 329 elementary teachers working in the city and province of Maputo. Using a quantitative approach, this study involved the design and validation of a questionnaire about teachers' experiences in the three dimensions that were our focus, namely: representations about inclusive education; perceptions about the quality and relevance of initial training; and preparation to work in the area of inclusive education. Our results show that there are no statistically significant differences regarding teachers' teaching experience, gender, or regarding the length of their initial training. The differences found are related to teachers' previous experience of working with students with special educational needs. Teachers who had that experience show more positive results when compared to teachers without experience, whether in their representations about inclusive education, or in the assessment they make about the quality of their training, and the preparation they have to work in inclusive educational settings.

Key-words: Inclusive Education, Special Educational Needs, Lifelong Learning, Mozambican Educational System.

Índice

Agradecimentos.....iii
Resumo.....v
Abstract.....vii
Índice.....ix
Lista de abreviaturas.....xii
Índice de tabelas.....xvi
Índice de gráficos.....xvii

Introdução.....1

Capítulo 1: Educação Inclusiva: alguns progressos e desafios num contexto de direitos humanos e educação para todos 9

1.1. Introdução.....9
1.2. Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Educação para Todos.....11
1.3. Educação Inclusiva em Moçambique: alguns avanços e desafios.....19
1.3.1. A escolarização dos alunos com NEE em escolas inclusivas em Moçambique.....20
1.3.2. Alguns desafios presentes na implementação da educação inclusiva em Moçambique.....29
1.3.2.1. Legislação.....29
1.3.2.2. Apoios educativos.....32
1.3.2.3. Formação docente.....35
1.4. Considerações finais.....40

Capítulo 2: Formação inicial e contínua de professores em prol da educação inclusiva......44

2.1. Introdução.....44
2.2. Razões para repensar a formação inicial de professores.....46
2.3. Educação inclusiva e formação inicial de professores: que competências

e habilidades necessitam os professores?.....53

2.4. Tornando a formação do professor contínua e sistemática.....62
2.5. Considerações finais.....68

Capítulo 3: Metodologia do estudo empírico.....71

3.1. introdução.....71
3.2. Objectivos do estudo.....73
3.3. Questões de investigação.....73
3.4. Amostra.....75
3.5. Instrumento……77
3.6. Procedimentos de recolha dos dados.....82
3.7. Procedimentos de análise dos dados.....83
3.8. Considerações finais.....84

Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão dos resultados......87

4.1. Introdução.....87
4.2. Construção e validação de uma escala de perceções dos professores sobre educação inclusiva.....88

4.2.1. Estrutura dimensional da escala.....88

4.2.2. Precisão dos resultados nas três dimensões.....95

4.2.3. Distribuição dos resultados nas três dimensões.....99

4.3. Análise dos resultados em resposta aos objetivos e questões do estudo.....101
4.4. Aprofundamento das respostas do questionário.....123
4.5. Análise dos resultados por professores e diretores de escolas.....132
4.6. Considerações finais.....140

Conclusões.....143
Referências Bibliográficas.....161
Anexos..........180
Questionário.....180

Lista de abreviaturas

DH – Direitos Humanos

IFP – Instituto de Formação de Professores

IMAP – Instituto de Magistério Primário

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MINED – Ministério da Educação

Índice de tabelas

Tabela 1.1. Escolas da 1ª fase de implementação da Educação Inclusiva....21

Tabela 1.2. Número de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares no período 1998-2000.....22

Tabela 1.3. Evolução do número de alunos com NEE abrangidos pela Educação Inclusiva.....23

Tabela 3.1. Caracterização da amostra em função da variável sexo.....76

Tabela 3.2. Caracterização da amostra em função da variável idade.....76

Tabela 3.3. Caracterização da amostra em função da variável tempo de serviço.....77

Tabela 4.1. Análise fatorial dos itens tomando os três primeiros fatores.....90

Tabela 4.2. Análise fatorial dos itens (coeficiente de saturação .40).....91

Tabela 4.3. Dimensões e respetivos itens por dimensão.....93

Tabela 4.4. Análise da consistência interna dos itens por subescala.....96

Tabela 4.5. Estatística descritiva dos resultados por subescala.....100

Tabela 4.6. Correlações dos resultados nas três dimensões do questionário.....102

Tabela 4.7. Resultados nas três dimensões da escala segundo os anos de experiência dos professores.....103

Tabela 4.8. Resultados nas três dimensões da escala segundo os anos de duração da formação inicial.....109

Tabela 4.9. Resultados nas três dimensões da escala segundo o grupo etário dos professores.....114

Tabela 4.10. Resultados nas três dimensões da escala segundo o sexo dos professores.....117

Tabela 4.11. Resultados nas três dimensões da escala segundo experiência de trabalho junto de alunos com NEE.....120

Tabela 4.12. Resultados do efeito combinado entre variáveis sexo e experiência anterior de trabalho com alunos com NEE.....123

Tabela 4.13. Resultados na dimensão “conceções” segundo o grau de desacordo ou acordo à questão a “educação inclusiva beneficia apenas os alunos com NEE”.....125

Tabela 4.14. Resultados na dimensão “Formação” segundo a perceção da suficiente inclusão da educação inclusiva nos cursos de formação de professores.....126

Tabela 4.15. Resultados na dimensão “Prática” segundo a competência para agir em educação inclusiva.....128

Tabela 4.16. Resultados nas três questões separando os professores em função do género e do trabalho anterior nas NEE.....130

Índice de gráficos

Gráfico 1.1. Tipologia de alunos com NEE no sistema regular de ensino em Moçambique (2012-2013).....26

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação em geral, e a Escola em particular, tem sofrido inúmeras pressões no sentido de se renovar e de estar, cada vez mais, em sintonia com os valores e as diferentes matrizes do desenvolvimento das sociedades. Com o advento da "educação inclusiva" o acento tónico sobre a referida renovação da escola ganha novo ímpeto e a mesma é chamada a tornar-se cada vez mais consentânea com um espaço de reconhecimento da diversidade consubstanciada por respostas educativas à medida de todos e cada um, respeitando as suas necessidades e particularidades (Sánchez, 2005; Stainback & Stainback, 1999). Com esta renovação e transformação almejada, a escola ganha atualidade e sentido social, sobretudo quando se constata que várias crianças continuam fora do sistema escolar ou estão excluídas do genuíno direito a uma educação que respeite as suas necessidades educativas, incluindo as especiais, pelas práticas excludentes e homogeneizadoras ainda prevalecentes na escola regular (Perrenoud, 2001; Serrano & Afonso, 2010).

Neste sentido, torna-se necessário um olhar questionador sobre as políticas, processos e práticas subjacentes à forma como atualmente implementamos a educação inclusiva. A este propósito, um dos aspectos que tem merecido espaço privilegiado nas discussões a nível mundial sobre a construção e implementação de práticas bem sucedidas em educação

inclusiva é a formação dos professores para o efeito, sendo cada vez mais consensual que a adequada formação inicial e contínua de professores é crucial para o sucesso da implementação da educação inclusiva (Ainscow, 1993; Correia, 2013; Duboc, 2004; Florian, 2010; Marcelo, 1996; Martins, 2011; Martins & Sarmento, 2010; Rodrigues, 2005; Silva, 2001; Skliar, 2001). Assim, nunca é demais sublinhar, também a propósito da educação inclusiva, que "melhores professores são condição necessária para melhor escola" (Grácio, 1995, p. 229).

No caso de Moçambique, onde a educação inclusiva foi formalmente introduzida em 1998, vários aspetos precisam ainda ser melhorados para que ela se aproxime ao ideal de uma escola que responsavelmente responde às necessidades educativas de todos os alunos, sejam elas necessidades especiais ou não. Com efeito, resultados de alguns estudos que discutem a forma como a educação inclusiva está a ser implementada em Moçambique denunciam, de forma contundente, que um dos maiores obstáculos para que esta prática seja bem sucedida deriva da falta de uma formação adequada dos professores diretamente envolvidos nestas práticas educativas (Almeida, 2012; Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Langa, 2014; Lundo, 2005; Mahilene, 2013; Nhapuala, 2006, 2010; Sousa, 2013). Os resultados destes estudos nacionais encontram paralelo em estudos similares desenvolvidos em outros países e contextos (Avramidis & Norwich, 2002; Blanco, 2005; Chireshe, 2011; Correia & Martins, 2000; González, 2003; Machin, 2002; Rodrigues & Rodrigues, 2011; Kern, 2006; UNESCO, 1994) que igualmente apontam a falta de formação dos professores como um aspeto crítico na implementação da educação inclusiva.

É importante assinalar que qualquer Governo, comprometido com a educação de qualidade, aborda com a necessária seriedade, entre outros aspetos, a qualificação dos seus professores. Ainda que não sendo sua responsabilidade exclusiva, pois há outros atores igualmente importantes, cabe aos professores assegurar respostas educativas à medida das particularidades de aprendizagem de todos e cada um dos alunos, no fundo criar um espaço de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem à medida das suas necessidades educativas (especiais). Nesta perspetiva, e especificamente para o caso de Moçambique, cabe lançar a reflexão sobre que professor estamos a formar face a dimensões importantes da sua atuação profissional e, em particular, em relação ao tema atual da educação inclusiva. Os progressos registados até ao momento não são tão efetivos e consistente como seria desejável, apesar de termos a perceção da grande relevância da qualificação dos docentes para responderem, na sua prática, à diversidade de alunos que estão nas suas escolas.

Considerando a atualidade e relevância da educação inclusiva, as boas práticas internacionais que recomendam a qualificação dos docentes para educação inclusiva, desde logo a partir da sua formação inicial, e o fato de Moçambique enfrentar atualmente o enorme desafio de preparar professores qualificados para responder à educação inclusiva, levamos a cabo o presente estudo que, apoiando-se nas próprias vivências dos professores, nos pode ajudar a perceber melhor alguns aspetos ligados às suas conceções, formação e preparação pedagógica e científica para a educação inclusiva. Interessa-nos perceber que conceções possuem estes professores sobre educação inclusiva, assim como compreender como os

professores percecionam a qualidade e relevância da sua formação inicial nos Institutos de Formação de Professores (IFP), sobretudo considerando aspetos ligados à educação inclusiva e, como nessa base, eles percecionam a sua preparação para trabalhar/intervir em contextos educativos inclusivos com alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Esta reflexão é feita considerando três dimensões de estudo (conceções dos professores sobre educação inclusiva, perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida, e preparação para trabalhar em educação inclusiva) e um conjunto de variáveis de natureza sociodemográfica (idade e género) e variáveis profissionais (duração da formação, experiência docente) por parte dos professores que vão ser considerados na amostra. Em nossa opinião, problematizar a formação inicial dos professores em Moçambique no período pós formalização da educação inclusiva no País surge-nos como algo absolutamente atual, complexo e, ao mesmo tempo, desafiante na medida em que assumimos que, é na base dela, que se constroem e se articulam formas de atuação e saberes necessários para dar resposta à diversidade de formas e estilos de aprender num contexto de renovação da escola reclamada pela educação inclusiva. Optamos por problematizar as perceções dos professores formados nos IFPs por esta ser a principal instituição pública que em Moçambique responde pela formação inicial de professores para o Ensino Básico (MEC/INDE, 2006a), sendo este o subsistema que atualmente recebe maior número de alunos com NEE como veremos no primeiro capítulo desta tese.

No quadro geral de estudos feitos sobre a formação de professores em Moçambique, este estudo tem a particularidade de ser dos poucos que

discute a formação pedagógica e psicológica inicial de professores tomando a educação inclusiva como um dos seus principais enfoques. Por este facto, o consideramos atual e relevante na medida em que acreditamos que, por um lado, na base dos resultados das perceções e vivências dos professores formados nos IFPs, e atualmente em exercício, se trará a debate a forma como o sistema educativo moçambicano está a responder à necessidade crescente de professores qualificados para trabalhar em educação inclusiva; por outro lado, os seus resultados poderão ser úteis para informar e, quiçá, influenciar conceções e práticas futuras de formação inicial de professores para um trabalho cada vez mais especializado, sistemático e de qualidade com a diversidade de alunos em contexto educativo inclusivo em Moçambique.

Pelo seu carácter não acabado, como qualquer outro estudo similar, somos de crer que os resultados deste estudo levantarão importantes linhas de reflexão e pesquisa para futuros estudos visando complementar e aprofundar as conclusões do mesmo e, desta forma, proporcionar outras perspetivas sobre como tornar efetiva a implementação da educação inclusiva no País. Ademais, face à escassez de estudos sobre educação inclusiva em Moçambique, em particular a propósito da formação inicial e contínua de professores no contexto da educação inclusiva, este estudo pretende colocar à disposição da comunidade educativa e académica, assim como da sociedade no geral, um material de consulta para todos os interessados na temática em discussão e, deste modo, suscitar novas formas de debate e compreensão do fenómeno. Desta forma, e mesmo com as limitações inerentes a qualquer investigação, de um modo geral, este estudo

pretende ser um contributo à busca de soluções para a melhoria da implementação da educação inclusiva em Moçambique, desde logo focando na melhor formação dos professores, deixando também ao Governo de Moçambique, em particular o sector da Educação, reflexões importantes sobre o assunto.

Passando a uma descrição mais detalhada da estrutura desta tese de doutoramento, podemos afirmar que ela se reparte por uma componente teórica e uma componente empírica. Pela primeira sintetizamos a realidade existente em Moçambique em matéria de educação inclusiva e de formação de professores, e sobretudo analisando e complementando a discussão com referência à literatura internacional da especialidade. Pela parte empírica, trazemos o resultado das perceções dos professores em face da realidade educativa moçambicana mormente a educação inclusiva, tomando os resultados das respostas de uma amostra de professores ao questionário construído e aplicado para esse efeito.

Assim, no primeiro capítulo passamos em análise alguns progressos e desafios que o sistema educativo moçambicano em particular enfrenta no que diz respeito à implementação, que se pretende bem sucedida, da educação inclusiva. Neste capítulo, como ponto de partida, a educação inclusiva é discutida numa perspectiva do seu contributo significativo aos objectivos de Educação para Todos e numa lógica de promoção de Direitos Humanos. Fazemos ainda referência a alguns progressos e desafios inerentes ao estágio atual da educação inclusiva em Moçambique. No segundo capítulo, procedemos à síntese e análise à volta da formação inicial e contínua de professores em prol da educação inclusiva no qual se

apresentam algumas razões que justificam a necessidade de se questionar e repensar a formação de professores em face da atualidade da educação inclusiva. Nesta discussão integramos a reflexão à volta das competências desejáveis para o professor trabalhar em educação inclusiva e que, portanto, devem ser consideradas no percurso formativo deste profissional, assumindo-se, desde logo, a importância de combinar e estimular competências e habilidades técnico-profissionais a partir da formação inicial e contínua.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia do estudo empírico que corporiza a nossa tese. Em particular, descrevemos os objetivos deste estudo e as questões essenciais a que pretendemos responder. Da mesma forma, este capítulo descreve a amostra de professores envolvidos no estudo, e os momentos em que a sua auscultação foi realizada. Parte importante deste capítulo é dedicada à descrição do questionário usado neste estudo, apontando-se os dimensões a avaliar e o tipo de questões incluídas para a auscultação das perceções dos professores. Ainda neste capítulo, para terminar, descrevemos os procedimentos e os cuidados considerados, seja na recolha seja no tratamento quantitativo e qualitativo da informação recolhida.

No quarto capítulo apresentamos os resultados do nosso estudo tomando um conjunto de seis questões que orientam a discussão proposta. Com efeito, as nossas análises baseiam-se na comparação das médias obtidas nas três dimensões da escala (conceções dos professores sobre educação inclusiva; qualidade e relevância da formação inicial recebida, e perceções sobre a sua preparação para trabalhar/intervir em educação

inclusiva) considerando a nossa amostra em função das suas variáveis sociodemográficas, por exemplo a idade ou género, e de variáveis académico-profissionais, por exemplo duração da formação inicial e experiência profissional como docentes.

Finalmente, esta tese termina com um apartado denominado "conclusão" onde sistematizamos as principais ideias teóricas versadas nesta tese e os principais resultados do estudo empírico realizado. Destacamos as considerações decorrentes do nosso estudo sobretudo referentes à prática educativa, em particular a prática dos professores e a qualidade da sua formação para a melhoria de tais práticas. Esta conclusão termina apontando algumas limitações da presente tese e deixando algumas sugestões para futuros estudos ou para novos desenvolvimentos que possamos vir a implementar nesta área.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS PROGRESSOS E DESAFIOS NUM CONTEXTO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA TODOS

1.1. Introdução

A educação inclusiva, tal como ela é concebida actualmente, pelo menos no plano teórico, é resultado de um longo e laborioso percurso, com matrizes muito próprias em cada um dos contextos no qual ela se foi implantando. Tributária dos progressos científicos realizados em várias domínios do saber, entre eles o das Ciências da Educação e da Psicologia, e catalisada por amplos movimentos sociais de defesa dos direitos cívicos dos indivíduos, a mesma vai se estabelecendo de forma definitiva nos diferentes sistemas educativos a nível internacional. 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.

Julgamos ser indispensável e até impreterível falar em educação inclusiva integrando nessa discussão referência às suas conexões implícitas e explícitas com a questão dos direitos humanos e com os amplos movimentos e esforços globais visando assegurar uma educação de

qualidade para todos. Com efeito, neste capítulo, discorremos sobre uma abordagem que nos permite refletir e sublinhar à centralidade da educação inclusiva na promoção de uma educação para todos e que esteja alicerçada numa visão da educação como um direito humano de que não se pode prescindir. Após esta discussão, incidimos a nossa reflexão numa radiografia de alguns aspetos que caracterizam os progressos e desafios da implantação desta prática no contexto educativo moçambicano. Consideramos uma referência aos progressos no que diz respeito ao número cada vez crescente de alunos com NEE que são escolarizados nas escolas regulares com orientação inclusiva, abordando, entre outros aspectos, as tipologias de NEE que estão atualmente consideradas nas iniciativas de educação inclusiva no País. Esta análise vai permitir-nos centrar a discussão e análise em torno de como este acesso se configura a nível dos diferentes subsistemas de ensino. De forma presente a toda esta discussão, por vezes de modo vincado ou subtilmente, abordamos os desafios associados aos progressos que foram alcançados até ao presente momento.

Terminamos este capítulo com uma breve descrição do estágio atual de desenvolvimento da educação inclusiva em Moçambique e consequentes novos desafios e/ou aspectos críticos para a correta implementação da mesma no País. Aqui, passaremos em análise a legislação, os serviços e sistemas de apoio educativo, dando particular destaque à formação docente pois que está no centro desta tese.

1.2. Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Educação para Todos

Há mais de meio século, a Declaração Universal dos Direitos do Homem sentenciava que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e sublinhava a educação como um direito humano fundamental (ONU, 1948). Esta Declaração torna inequívoca que a educação não deve ser vista como um privilégio de uns e não de outros, mas sim uma questão ligada ao exercício pleno de um direito humano fundamental e, como tal, generalizado a todos. A este propósito, este documento, mais precisamente o seu artigo 26, defende que todas as pessoas têm o direito à educação, e que a mesma deve ser obrigatória e gratuita, pelo menos a que corresponde ao nível elementar fundamental (ONU,1948).

A par da Declaração Universal dos Direitos do Homem cabe ainda lembrar a centralidade da Convenção sobre Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança documentos estruturantes de uma visão progressista e defensável da educação como direito humano impreterível. A Convenção sobre Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, nos números 1 e 2 do seu artigo 24, destaca a centralidade da ação dos Estados Partes, portanto signatários, na garantia de uma educação inclusiva e não discriminatória para todas pessoas com deficiência (UN, 1993). Com efeito, o número 1 do documento em referência sublinha que o reconhecimento por parte dos Estados Partes do direito à educação por parte das pessoas com deficiência e de forma a assegurar a materialização desse direito, com base em um contexto de não descriminação e oportunidades iguais, cabe aos Estados Partes assegurarem

um sistema de educação inclusiva que perpasse todos níveis e garanta uma aprendizagem ao longo da vida (UN, 1993). Por seu turno o número 2 do mesmo artigo vai mais longe e defende ser responsabilidade dos Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino (fundamentalmente o ensino primário obrigatório) em função da sua deficiência e insta que estes acedam ao ensino primário e secundário gratuito, de qualidade junto dos seus pares (UN, 1993).

Por sua vez a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1998) defende o direito da criança à educação e que o mesmo deve ser efetivado num quadro de igualdade de oportunidades, depreendendo nós, ainda que implicitamente, um claro alinhamento com os pressupostos da educação inclusiva mormente a importância da criança beneficiar de uma educação em ambiente não segregado, junto dos seus pares com iguais oportunidades e direitos tendo em vista a sua máxima realização pessoal e social. No seu artigo 28 encoraja os Estados Parte a assegurar que os seus sistemas de ensino se tornem públicos, obrigatórios, gratuitos e acessíveis a todas crianças, particularmente o ensino primário. O artigo 22 foca especial atenção às crianças com deficiência mental e física (ainda que não referencie explicitamente outros tipos de deficiência pensamos que os termos usados são suficientemente abrangentes), sugerindo que no quadro das responsabilidades dos Estados Partes estes assegurem condições para uma vida plena e digna a estes, advertindo para a importância dos Estados Partes assegurarem acesso à educação e formação a estas crianças promovendo, deste modo, a sua plena integração social (UNICEF, 1998). É importante assinalar que a educação, como direito

humano e bem público, permite às pessoas exercer outros direitos humanos, por essa razão ninguém pode ficar excluído dela. O direito à educação se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, podem desenvolver-se plenamente, integrar-se socialmente e continuar aprendendo (UNESCO, 2007).

Registos históricos nos lembram que este direito à educação nem sempre foi assegurado a todos, sobretudo às crianças que apresentavam algum tipo de deficiência. Certamente lembramos a idade média e parte significativa do séc. XVIII sobre o qual há registos assinalando um período crítico no atendimento à pessoa com deficiência, caracterizado fundamentalmente por abordagens desumanas, ignorância, rejeição, afogamentos e sacrifícios das pessoas com deficiência (Bautista, 1997; Ribeiro & Baumel, 2003; Vazim, 2009). Marcas de alguma ruptura com este período de má memória no atendimento às pessoas com deficiência iniciam-se no final do séc. XVIII e inícios do séc. XIX através da institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência, sendo a partir deste período que se considera ter surgido a educação especial (Bautista, 1997; Cardoso, 2003; Serrano, 2005). Embora se reporte esta transição de uma prática completamente atentatória aos direitos humanos dos indivíduos com algum tipo de deficiência, a emergência da institucionalização do atendimento a eles prestados, através das escolas especiais, não significou automaticamente o resgate de práticas mais consentâneas com o respeito pelos direitos humanos. Atestam este enunciado, desde logo, a descriminação a que estes indivíduos estiveram votados pelo facto da sua escolarização se efetivar em ambiente segregado e sem o convívio com outros colegas, ou seja,

ambientes segregados que atentavam contra os seus direitos e dignidade enquanto seres humanos.

Importa reconhecer, a este propósito, que garantir o direito à não-discriminação é uma condição *sine qua non* para o exercício pleno do direito à educação. Os princípios básicos que orientam a educação são os mesmos para todos, independente de sua origem e condição (UNESCO, 2007). No contexto educativo um instrumento de referência obrigatória é a Convenção Contra Toda Forma de Discriminação em Educação. Neste instrumento se considera a discriminação como qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência baseada na raça, sexo, língua, religião, motivos políticos ou outros tipos de opinião, origem social e económica, país de origem, que tem como propósito o efeito que: i) determinadas pessoas ou grupos tenham limitado o seu acesso a qualquer tipo de nível educacional; ii) o estabelecimento ou manutenção de sistemas educacionais separados ou instituições para certas pessoas ou grupos; iii) determinadas pessoas ou grupos são alvo de um tratamento incompatível com a dignidade humana (UNESCO, 1960).

Com o advento da educação inclusiva em meados da década de 90 e sobretudo com a realização em 1994 em Salamanca (Espanha) da Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, um novo impulso foi dado no que diz respeito à educação para todos, nomeadamente a propósito de uma educação não discriminatória e baseada numa lógica de respeito pelos direitos humanos. Nessa ótica, a Declaração de Salamanca, importante documento diretor na área das necessidades educativas especiais e inclusão, proclama no seu ponto 2 que “as escolas regulares com orientação inclusiva

são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos" (UNESCO, 1994, p. ix).

Compreendendo que a educação inclusiva ao proporcionar acesso a todos as crianças com diferentes tipos de necessidades educativas, sejam especiais ou não, à escola regular deve assegurar que nenhuma criança seja privada de exercer o seu direito constitucional à educação. Com efeito, a UNESCO (s/d) vai mais longe ao afirmar que no centro da educação inclusiva reside o compromisso de encarar a educação como desenvolvimento fundamental tanto para o individuo como para a sociedade. Pelo menos a nível do plano teórico e filosófico, a educação inclusiva vem proporcionar a todos os alunos que antes não tinham a possibilidade de ser escolarizados na escola mais próxima da sua comunidade, por apresentar algum tipo de NEE, iguais oportunidades de acesso, permanência e transição no quadro de oportunidades educativas em ambiente não segregado. Neste sentido a educação acaba por ser um fator de coesão quando procura tomar em devida conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social (UNESCO, 1996).

Costa (1999) explícita de forma bastante profunda este desiderato de educação inclusiva como uma modalidade de resposta aos DH, em particular a dignidade da criança referindo que:

> (…) a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade. (p. 25)

A propósito do acima enunciado e compreendendo a criança com NEE como titular de direitos, Boaventura Sousa Santos nos lembra que temos o direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza, e o direito à diferença quando a igualdade nos descarateriza (Santos, 1999). Este enunciado captura de forma profunda o sentido que a diferença pode assumir num quadro de promoção de direitos e igualdade entre seres humanos tendo como base as diferenças intrinsecamente características da natureza humana. Rodrigues (2014) chama atenção para o fato da construção da educação inclusiva carregar consigo diferentes dimensões sobre as quais é necessário intervir e actuar, algumas delas ligadas explicitamente aos DH. Prossegue o autor defendendo que três dimensões ligadas aos DH devem ser consideradas: uma primeira dimensão individual no sentido de que a educação inclusiva precisa ser defendida pelo próprio sujeito que se pretende beneficiário dela, sendo para tal importante que o mesmo possa ser apoiado, informado de modo a que passe a advogar em prol dos seus direitos; uma segunda dimensão comunitária e profissional capaz de implicar cada membro da comunidade na promoção activa dos DH na sua comunidade e local de trabalho, em particular nas escolas promovendo e estimulando os DH como substrato da educação inclusiva e, uma terceira e última dimensão, mais focalizada no esforço e responsabilidade dos Estados enquanto zeladores e provedores dos DH e, por conseguinte, também responsáveis pela criação de um ambiente favorável a inclusão a todos níveis (desde a educação ao trabalho, passando pela dimensão social) Rodrigues (2014).

Em nosso entender é bastante difícil pensar em atingir uma educação para todos, defendida em Jomtien (1990) e reforçada em Dakar (2000), se mantivermos uma educação que exclui, e que busca álibis para o efeito baseados em caraterísticas pessoais de alguns alunos que não se conformam com o aluno "padrão" (socialmente construído) e desconsidere a diversidade de caraterísticas próprias da natureza humana. Com efeito, cremos que a educação inclusiva, dados seus pressupostos filosóficos, encerra em si um significativo contributo para a efetivação do desiderato de uma "Educação para Todos". A este propósito, o Movimento de Educação para Todos, lançado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990 concluiu, entre vários aspetos, que as oportunidades educativas eram limitadas, com um grande número de pessoas tendo acesso restrito a educação e que alguns grupos marginalizados (indivíduos com deficiências, membros de minoria étnicas e linguísticas, meninas e mulheres) corriam o risco de serem excluídas da educação como um todo (UNICEF, 2009). Neste encontro foi produzida a Declaração de Jomtien que estabelece a necessidade de universalizar o acesso de todas as crianças, jovens e adultos à Educação, e de promover resposta às necessidades básicas de aprendizagem por via da igualdade de acesso de todos à educação básica (por exemplo assegurar que outros grupos desprivilegiados, incluindo meninas e mulheres, tenham acesso a educação básica) (UNICEF, 2009).

A este propósito, a UNESCO (2005) sublinha que Educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos

programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O Fórum Mundial de Dakar, em claro alinhamento com os objetivos de Desenvolvimento do Milénio, estabelece que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso e receber uma educação básica obrigatória e gratuita, estando particularmente atentas às crianças marginalizadas e às raparigas (UNESCO, 2000).

Como referimos anteriormente atingir a educação básica universal e obrigatória requer grandes esforços, porém assegura ganhos assinaláveis e, nesta lógica, a implementação da educação inclusiva possibilita que um grande segmento de crianças que antes eram impedidas de aceder aos benefícios da educação possam, finalmente, gozar desse direito em ambiente não segregado. Lembre-se que as evidências do Fórum de Jomtien (1990) e Dakar (2000) apontavam para o facto de parte significativa dos alunos que atualmente beneficiam da educação inclusiva (pessoas com deficiências, membros de minoria étnicas e linguísticas, indivíduos com condições sociais e económicas precárias, entre outros) serem os que menos beneficiavam do acesso à educação. Vale lembrar, ainda, o contributo decisivo da educação inclusiva para a promoção da educação para todos, resgatando o enunciado na Declaração de Salamanca ao referir que:

> "As escolas devem receber todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados" (UNESCO, 1994, p. 6).

Em suma, a educação inclusiva amplia as oportunidades de todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, sociais, económicas e culturais, de acederem sem qualquer espécie de limitação aos benefícios da educação, em contextos inclusivos onde a diversidade é reconhecida e valorizada de forma digna. Deste modo, promove e amplia as possibilidades de participação social aos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos, garantindo-lhes iguais oportunidades, como aos demais membros da sua comunidade, de acesso aos benefícios associados à educação, sobretudo sem qualquer espécie de descriminação. Desta forma, a educação inclusiva se converte em um contributo decisivo à materialização dos objetivos de uma "Educação para Todos" e fundamentalmente de promoção dos direitos humanos.

1.3. Educação Inclusiva em Moçambique: alguns avanços e desafios

A educação inclusiva foi formalmente introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED) em 1998, precedendo um projecto piloto então denominado de "projecto escolas inclusivas", cujos objetivos centrais eram (i) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, e (ii) elaboração de um projeto piloto a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de ação para a implementação das escolas inclusivas (MINED, 1998).

Volvidos dois anos da implementação da fase piloto "conclui-se que os resultados obtidos na fase piloto, estão em função dos objectivos e

estratégias previamente estabelecidos para a implantação, gestão e expansão do Projecto Escolas Inclusivas, em Moçambique" (MINED, 2000, p. 23). Estavam, deste modo, criadas as bases para a formalização da educação inclusiva em Moçambique, facto que foi marcado pela introdução desta abordagem como parte integrante do Plano Estratégico do Sector da Educação 1997-2001 que, sob o lema "Combater a exclusão e Renovar a escola", assumiu como valores de primordial importância os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência (MINED, 1997). Segue-se a implementação propriamente dita da educação inclusiva no País da qual retratamos, de seguida, alguns aspetos que o caracterizam.

1.3.1. A escolarização dos alunos com NEE em escolas inclusivas em Moçambique

Com a formalização da educação inclusiva em Moçambique, os gestores do sistema educativo consideraram prudente selecionar um conjunto de sete escolas para implementar, de forma piloto, a educação inclusiva antes da generalização da mesma à escala nacional. Entendemos nós que esta opção pode ser explicada, entre outras razões, pelo fato de, por um lado, haver necessidade de estrategicamente tirar lições aprendidas e boas práticas capazes de informar uma possível expansão desta abordagem pelo País e, por outro lado, a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar, à partida, a magnitude de implicações desta opção, associadas a questões de natureza normativa, de sensibilização

que ainda não estavam estabelecidas e consolidadas, em suma, limitações naturais decorrentes de uma abordagem absolutamente nova no contexto educativo moçambicano e para qual não havia experiência nem estudos prévios.

As sete escolas, todas do ensino regular, situavam-se no sul, centro e norte de Moçambique, sendo maioritariamente do Ensino Primário do 1º grau (EP1), ensino primário completo (EPC) de 7 classes e no caso do Ensino Secundário Geral (ESG) foi contemplada apenas uma escola (conferir tabela 1.1).

Tabela 1.1. Escolas da 1ª fase de implementação da Educação Inclusiva (adaptado de MINED, 1998)

Província	Nível de Ensino	Tipo de Ensino	Nome das Escolas
Maputo cidade	EPC	Regular	Escola Primária Maxaquene "C"
Maputo Província	EPC	Regular	Escola da Matola Gare
Nampula	EP1	Regular	Escola da Serra da Mesa
Sofala	EPC	Regular	Escola dos Pioneiros
	EPC	Regular	Escola Mateus Sansão Muthemba
Nampula	ESG	Regular	Escola Samora Moisés Machel
Zambézia	EP1	Regular	Escola de Sinacura

Em termos de evolução do número de alunos com NEE escolarizados, é de referir que nos primeiros dois anos de implementação da educação inclusiva em Moçambique, e considerando que apenas sete escolas

adotaram esta abordagem, os dados indicam que 441 alunos com NEE que antes não tinham acesso a escolarização no sistema regular de ensino, tiveram a oportunidade de gozar de um direito constitucionalmente consagrado de acesso a educação num ambiente não segregado. Portanto, podemos inferir dois aspetos fundamentais: por um lado, a possibilidade destes alunos poderem dispor de acesso ao ensino, fato anteriormente limitado devido ao número reduzido de escolas especiais (apenas três em todo País); e, por outro lado, este acesso ser num meio não segregado como sucedia antes da introdução da educação inclusiva. Na tabela 1.2 descrevemos a situação em referência.

Tabela 1.2. Número de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares no período 1998-2000 (adaptado de MINED, 2013)[1]

Província	**Nível de ensino**	**Nome de escolas**	**C/NEE**	
			M	**HM**
Maputo Cidade	EP1	E. Maxaquene	19	32
P Maputo	EP1 e EP2	E. Matola Gare	06	24
		E.dos Pioneiros	21	48
	ESG1	E.Mateus Sansão Mutemba	39	94
	ESG2	E.Samora Machel	10	76
Nampula	EP1	E. Serra da Mesa	07	22
Zambézia	EP1	E.Sanacura	18	24
Sub total			121	320
Total			**441**	

Entretanto, se considerarmos os últimos 13 anos, nota-se um rápido crescimento do número de alunos com NEE frequentando escolas inclusivas,

[1]http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educação-Especial.aspx (acedido em 21.11. 2013)

facto que se deve, entre outros aspetos, ao aumento de número de escolas inclusivas no País. Dos 441 alunos com NEE escolarizados em escolas regulares nos primeiros dois anos de implementação da educação inclusiva em Moçambique (1998-2000) os dados atuais demonstram um crescimento exponencial do número destes alunos perfazendo um total de 74.401 alunos com NEE subdivididos pelos diferentes subsistemas de ensino (vide tabela 1.3).

Tabela 1.3. Evolução do número de alunos com NEE abrangidos pela Educação Inclusiva (adaptado de MINED, 2013)

Nível de Ensino	**Período**		
	2000/2005	**2006/2011**	**2012/2013**
Ensino Primário (Básico)	31 000	74 000	74 000
Ensino Secundário	120	250	360
Ensino Técnico-Profissional	1	5	27
Ensino Superior	7	14	14
TOTAL	31.128	74.269	74.401

Analisando a evolução dos níveis de escolarização de alunos com NEE em escolas inclusivas depreende-se que o ensino primário é, de longe, o subsistema ou nível de ensino que tem absorvido maior número de alunos nos últimos 13 anos, sendo igualmente o subsistema onde se registou um rápido crescimento de acesso de alunos com NEE, destacando-se o incremento significativo de 31.000 alunos do período 2000/2005 para 74.000 alunos com NEE no período 20006/2011 (conferir tabela 1.3). Todavia uma leitura global aos dados revela que o acesso manteve-se estacionário não tendo ultrapassado de forma significativa, nos últimos dois anos, o número registado no período 2006/2011, quotando-se em 74.401 no período 2012/2013, ou seja, mais 132 alunos face ao período anterior.

Contudo, se analisarmos com algum detalhe a progressão dos efetivos de alunos com NEE escolarizados no ensino regular, nota-se, com alguma preocupação, que o largo número de alunos com NEE no ensino primário está longe de transitar com os mesmos índices de participação para os níveis de ensino subsequentes. Por exemplo, nota-se que dos 31.000 alunos matriculados no ensino primário no período 2000/2005 volvidos mais de sete anos (2012/2013) apenas 360 é que se encontram matriculados no ensino secundário. Este aspeto levanta quanto a nós questionamentos sobre a permanência destes no sistema de ensino e/ou se os mesmos têm progredido favoravelmente pelas diferentes classes do sistema educativo moçambicano, sugerindo os dados elevados níveis de abandono escolar por parte dos alunos com NEE. Fica para estudos posteriores perceber e explicitar as razões por detrás deste desfasamento, seguramente não diferentes das razões encontradas noutros países em desenvolvimento.

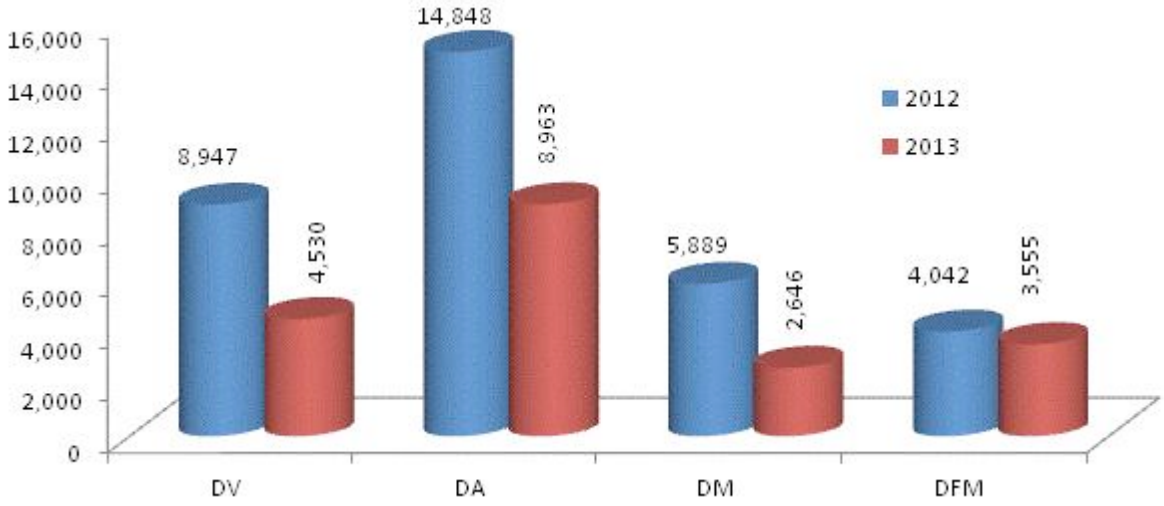
Considerando que o "ensino Técnico-Profissional prepara os alunos para a transição da escola para o mundo de trabalho, através do desenvolvimento de conhecimentos e de competências para um desempenho adequado nas várias profissões" (MINED, 2012, p. 85), podemos assumir que o reduzido número de alunos com NEE frequentando este subsistema de ensino é esclarecedor das poucas oportunidades que os mesmos gozam de poder qualificar-se profissionalmente tendo em vista uma inserção exitosa no mercado de trabalho. Este fato poderá contribuir para limitar o leque de oportunidades de acesso ao emprego a estes alunos caso medidas urgentes não sejam tomadas visando inverter este cenário. Uma incursão à volta do plano estratégico do setor de educação em Moçambique para o período

2012-2016 revela a centralidade da educação técnico-profissional sublinhando que “este subsistema enquadra-se nas prioridades do Governo para assegurar uma melhor preparação da nova geração, para a sua participação na esfera económica, contribuindo para um maior e mais rápido desenvolvimento socioeconómico do país” (MINED, 2012, p. 85). Todavia, o mesmo documento não faz qualquer referência aos esforços que o sector da educação irá desenvolver ao longo da vigência do presente plano estratégico no sentido de assegurar um maior acesso, permanência e transição de alunos com NEE neste subsistema de ensino capaz de resultar na sua melhor qualificação técnico-profissional e, deste modo, garantir a sua participação ativa no desenvolvimento de Moçambique.

De qualquer modo, face às medidas implementadas e em implementação contínua, estamos convictos que muitas crianças com NEE acedem hoje ao ensino regular, contudo, seguramente, muitas outras continuam sem tal acesso. A falta de dados estatísticos sistematizados, fiáveis e de acesso público em Moçambique sobre o número de crianças com deficiência e outras tipologias de NEE não associadas a deficiência torna difícil ajuizar em que medida este esforço político e social permite assegurar que nenhuma criança efetivamente permaneça fora do sistema educativo em virtude de apresentar algum tipo de NEE. Trata-se de um esforço notável e que tem permitido maior acesso dos alunos com NEE ao sistema regular de ensino, contudo permanece o desafio de ampliar estas oportunidades para muito mais crianças em situação de exclusão escolar pelas mais diversas razões, incluindo NEE, por um lado e, por outro lado, assegurar as que estão atualmente escolarizadas um ensino de qualidade. Para uma melhor

descrição da situação presente, descrevemos no gráfico 1.1. a tipologia de alunos com NEE que actualmente estão representadas no sistema regular de ensino, reportando-nos a Moçambique no período 2012/2013.

Gráfico 1.1. Tipologia de alunos com NEE no sistema regular de ensino em Moçambique (2012-2013)



Fonte: MINED (2013)

No que diz respeito a tipologia de NEE apresentadas pelos alunos que frequentam atualmente as escolas inclusivas do País, nos últimos dois anos (2012-2013), podemos referir que há mais alunos com NEE auditivas (DA) comparativamente a outras tipologias de NEE (conferir gráfico 1.1). Seguem-se, em ordem decrescente, NEE visuais (DV), NEE por deficiência mental (DM) e em menor expressão NEE por deficiência física e motora (DFM). Os dados do MINED (2013) revelam, ainda, que nos últimos dois anos houve uma redução substancial de alunos com as tipologias acima referidas. Por exemplo, em 2012 estavam escolarizados 14.848 alunos com NEE auditivas, sendo que este número reduziu significativamente para 8.963 alunos em

2013. Esta tendência é extensiva às demais tipologias de NEE. Este dado pode sugerir que há um número significativo de alunos com NEE que anualmente abandonam a frequência às escolas regulares se considerarmos esta significativa redução nos números de alunos escolarizados. Será certamente necessário desenvolver estudos futuros visando o aprofundamento das razões subjacentes a esta constatação.

É de registar que, em termos globais, as tipologias mais fortemente representadas no universo de escolas inclusivas do país são as NEE auditivas, seguida de NEE visuais o que certamente coloca enormes desafios ao País e ao sector de educação no sentido de, por um lado, capacitar os professores em estratégias de comunicação efetivas com estes alunos e, por outro lado, disponibilizar recursos didático-metodológicos e meios de acesso ao currículo capazes de estimular e facilitar melhor apropriação dos conteúdos a abordar ao longo do processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores considerando a tipologia de NEE em questão. Resultados de investigação em Moçambique curiosamente apontam os fatores que acima mencionamos como fazendo parte dos constrangimentos para a implementação efetiva da educação inclusiva no País (Mahilene, 2012; Mangumbule, 2011; Maposse, 2007; Rafael, 2007). Lógico que outros fatores deverão ser considerados e outros esforços mobilizados para tornar praticável a resposta educativa apropriada à diversidade de tipologias que actualmente estão representadas no contexto educativo inclusivo moçambicano.

É de notar que estes dados, gerados pelo Governo moçambicano através do MINED, curiosamente fazem referência apenas a alunos com NEE

decorrentes de deficiência, cabendo questionar se não existirão alunos com outras tipologia não ligadas a deficiência, como por exemplo alunos talentosos ou com caraterísticas de sobredotação para mencionar um subgrupo de alunos mais facilmente esquecido. Este dado pode ser, eventualmente, revelador de limitações na identificação e sinalização de crianças com NEE por sobredotação e outras tipologias mais ou menos comuns, incluindo as medidas de apoio necessárias por parte de quem de direito. A este propósito, ou seja dos alunos com caraterísticas de sobredotação, um estudo conduzido por Window (2013) constatou que os professores de algumas escolas em Moçambique sentiam grandes dificuldades para identificar crianças sobredotadas visto que a sua formação inicial não contemplou abordagens ou temas curriculares relacionados com a sobredotação.

Provavelmente esta dificuldade dos professores seja extensiva aos gestores, diretores e outros técnicos do sector de educação justificando para tal a completa ausência de referência a estes alunos nas estatísticas oficiais do sector de Educação em Moçambique, até porque o estudo em referência cita alguns, ainda que poucos, professores que referiram já ter entrado em contato com alunos com sobredotação ao longo do seu percurso profissional. Aliás, importa referir que as dificuldades na identificação, sinalização e intervenção junto de alunos sobredotados não é um problema exclusivo de Moçambique sendo que é em alguns casos extensiva a outros países como Portugal (conferir estudos de Almeida & Oliveira, 2000; Miranda & Almeida, 2012; Miranda & Almeida, 2010). Concluímos sublinhando que este dado anterior e outros mencionados atrás podem ser reveladores de que os

números oficiais de crianças com NEE actualmente escolarizados no sistema educativo moçambicano pecam por deixar de fora alguns alunos com NEE não associadas a deficiência, entre várias razões, por dificuldades decorrentes da sua identificação e sinalização, muito por conta da ausência efetiva de medidas que se possam implementar em apoio a tais alunos ou por conta de um entendimento menos correcto do conceito de aluno NEE profundamente associado ainda, em alguns casos, à deficiência.

1.3.2. Alguns desafios presentes na implementação da educação inclusiva em Moçambique

Existe relativo consenso na literatura especializada que a implementação com sucesso da educação inclusiva depende, entre vários fatores, da consciência social do problema e da existência de legislação apropriada, financiamento responsável, formação de professores e rede de apoio a educação inclusiva, envolvimento da família (Bautista, 1997; Correia, 1999; Correia, 2013; Fernandes, 2002; Pereira, 2003; Serrano & Correia, 2002; UNESCO, 2004; Paulon, 2005). É nossa intenção, de seguida, descrever apenas alguns destes elementos e apontar a sua situação existente em Moçambique, iniciando desde logo pelos aspetos legislativos.

1.3.2.1. Legislação

A existência de legislação apropriada capaz de orientar e dar suporte a implementação da educação inclusiva é fundamental para assegurar que

esta abordagem educativa se torne praticável. Podemos considerar que a legislação pode jogar um papel de capital importância sobretudo se considerarmos os seguintes aspectos:

> (i) articulação de princípios e direitos para criar uma estrutura para a educação inclusiva; (ii) a reforma de elementos no sistema actual que constituem as principais barreiras para a inclusão (por exemplo, políticas que não permitem que crianças com deficiência ou de grupos linguísticos diferentes frequentem as escolas do bairro); (iii) a obrigatoriedade das práticas inclusivas fundamentais (exigindo, por exemplo, que as escolas eduquem todas as crianças que façam parte de suas comunidades); e (iv) o estabelecimento de procedimentos e práticas que facilitem a inclusão no sistema educacional (por exemplo, a formulação de um currículo flexível ou a introdução de governança comunitária). (UNESCO, s/d, p. 33)

Em termos comparativos, países como Portugal, Espanha, Brasil, ou África do Sul, desenvolveram legislação que apoia a implementação da educação inclusiva. A Espanha integra estas questões no chamado *Livro Branco*, em Portugal existe um decreto complementar à *Lei de Bases do Sistema Educativo* (decreto-lei 319/91 de 23 de agosto) e no Brasil a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei 9.394/96) (Bautista, 1997; Correia, 2003; Laplane, 2006). A África do Sul considera os aspectos normativos no *Education White Paper 6 on Special Needs Education* (Department of Education, 2001).

Apesar da constituição da República de Moçambique assegurar 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), volvidos 16 anos desde a formalização da educação inclusiva a mesma continua a ser implementada sem recurso a uma legislação especifica 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 gerais que regem o sistema educativo, sendo essa legislação bastante lacónica no que à educação inclusiva diz respeito. Cabe referir que esta lacuna explica que as instituições educativas assumam uma atuação pouco uniforme em termos de procedimentos e regras a observar na implementação da educação inclusiva e impede que as famílias, comunidades e outros atores possam ter um instrumento normativo capaz de assegurar que as mesmas exijam do sistema educativo a sua ampla participação neste processo e uma série de direitos associados a implementação desta abordagem, para não falar do profundo impato negativo sobre a organização administrativa e pedagógica das escolas que adotaram esta pratica. Por exemplo, a lei 6/92 que reajustou o quadro geral do sistema educativo moçambicano, é peremptória ao defender que através do ensino especial crianças e jovens com deficiência de natureza física, sensorial e mental deverão ser educadas em turmas especiais em escolas regulares e que as crianças com deficiências mais graves devem ser escolarizadas em modalidades extraescolares (Moçambique, 1992). Provavelmente por ser anterior à Declaração de Salamanca esta lei que se mantem até a actualidade como documento de referência na estruturação do sistema educativo moçambicano, mostra-se bastante desajustada face aos movimentos mais progressistas que pretendem assegurar uma inclusão plena das crianças com diferentes tipos de NEE no sistema regular de ensino.

Estudos conduzidos por Chambal (2012), Chiziane (2009), Cossing (2010) ou Nhapuala (2010) foram alertando para essa ausência de legislação

de suporte à educação inclusiva e para as consequências negativas daí decorrentes na sociedade e no sistema educativo moçambicano. Concluem os mesmos que por falta de legislação, entre vários aspectos, (i) não ficam claros os mecanismos de acesso, permanência e transição dos alunos com NEE nas escolas regulares, (ii) a qualificação mínima exigida ao corpo docente não é regulamentada (iii) não existem orientações claras sobre a estruturação de modelos, serviços e processos de apoio à escola inclusiva (em particular aos alunos e professores), (iv) existência de indefinição de aspetos organizativos de base que orientem a atuação da escola (e.g. projeto político pedagógico inclusivo, número de alunos por turma inclusiva, carga horária dos docentes), (v) pouca ou nenhuma clareza sobre os mecanismos de articulação entre a escola inclusiva e as escolas especiais, e (vi) ausência de recomendações sobre aspetos ligados a flexibilidade curricular/ adequações curriculares e de acesso ao currículo (e.g. formas de avaliação diferenciadas). São aspetos que certamente deverão merecer melhor atenção por parte do Governo de Moçambique.

1.3.2.2. Apoios educativos

A implementação da educação inclusiva em Moçambique tem registado progressos visíveis, todavia a implementação sistemática e estruturada de modelos de apoio à educação inclusiva constitui ainda uma das grandes limitações do sistema educativo moçambicano. Não obstante os inúmeros apelos e recomendações a nível internacional que sublinham o carácter fundamental e indispensável dos apoios educativos à escola no

contexto da educação inclusiva (Correia, 2013; Fernandes, 2002; Martins, 2011; Nieto, 1996; Sanchez, 2003; UNESCO, 2004) e as evidências de práticas bem sucedidas em educação inclusiva, é de assinalar, em Moçambique, 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 capazes de apoiar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos em particular os que apresentam NEE. Aliás como nos lembra Nieto (1996):

> o apoio educativo compreenderá os processos de carácter sistemático e estável através dos quais, pessoas, grupos ou instituições interagem (...) orientadas a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições organizacionais dos centros escolares com o propósito último de melhorar a qualidade das experiências educativas dos alunos e alcançar mais eficazmente as metas educativas. (p. 111)

Esta limitação tem obrigado a que os professores sejam os únicos responsáveis pela garantia de escolarização dos alunos com NEE em turmas regulares. A este propósito, Almeida (2012), Chiziane (2009), Cossing (2010) e Nhapuala (2006) constaram, em estudos desenvolvidos em algumas escolas inclusivas de Moçambique, que a ausência de um modelo de apoio efetivo à educação inclusiva era assumida pelos professores e gestores dessas escolas como um dos principais obstáculos à implementação com sucesso da educação inclusiva. Avançam, esses estudos, que não há evidências da presença de profissionais de apoio, tanto em regime itinerante ou fixados na escola, oferecendo de forma sistemática e estruturada apoios educativos à escola e a todos os intervenientes no processo educativo. Esta

lacuna é tanto mais notória quando reconhecemos as sérias limitações da formação e da capacitação dos professores do ensino regular para atenderem estes alunos nas suas necessidades e características.

Por outro lado, estudos já realizados por Cossing (2010), Mahilene (2012) e Nhapuala (2010) demonstram que, salvo raras excepções em que se criam turmas especiais, os alunos com NEE são colocados em turmas regulares cujo rácio professor/aluno é bastante elevado, por vezes chegando as turmas a ter acima de 45 alunos. Cabe lembrar que dados disponíveis demonstram que em 2009 em Moçambique a média do rácio professor/aluno era de 68 alunos/professor no ensino primário que é onde há mais alunos com NEE escolarizados, média bastante acima da recomendada pela *Fast Track Initiative* que é de 40 alunos/professor (UNICEF, 2010). Este rácio *per si* torna difícil ao professor estruturar as actividades de ensino-aprendizagem para um grupo tão grande e de responder às necessidades educativas especiais, sobretudo sem qualquer tipo de suporte por parte de professores de apoio e de outros profissionais especializados que deveriam fazer parte da rede e do sistema de apoio à educação inclusiva, tomando as experiências noutros países e as recomendações internacionais sobre este assunto

A falta de ligação entre as escolas especiais e as escolas regulares com orientação inclusiva constitui um outro constrangimento ao reforço da implementação da educação inclusiva em Moçambique (Cossing, 2006; Maposse, 2007; Nhapuala, 2011) pois as escolas especiais e o sistema de ensino especial se posicionam como um arcabouço consistente de conhecimentos teórico-práticos, recursos humanos, materiais, estratégias e metodologias para auxiliar a promoção da aprendizagem no contexto da

educação inclusiva (Stainback & Stainback, 1992; Glat, Fontes & Pletsch, 2006; Maset, s.d.). Porém, nota-se um distanciamento entre ambas as realidades, sendo que as escolas inclusivas estão longe de tirar partido da experiência e de alguns recursos existentes nas escolas especiais. A este propósito, resultados de um estudo desenvolvido por Maposse (2007) denunciavam a inexistência de uma abordagem estruturada que assegurasse a transição de alunos com NEE das escolas especiais para as escolas regulares com orientação inclusiva, perdendo-se o processo educativo e o estudo anteriormente feito ou as medidas educativas implementadas com cada aluno.

Entretanto o sector de educação em Moçambique tem desenvolvido algum esforço visando minimizar esta situação, tendo sido criados três centros de recursos para apoiar a educação inclusiva: um no sul do país e os outros dois no centro e norte, respetivamente. Entre as várias responsabilidades, estes centros de recursos têm apoiado em alguns casos a capacitação de professores e o desenvolvimento de recursos didático-metodológicos de suporte à educação inclusiva. Porém, como se pode antecipar, estes centros estão longe de ganhar expressão e ainda não se conseguiram afirmar como pólos de excelência na dinamização e apoio à educação inclusiva, nomeadamente num País com um território tão extenso como acontece com Moçambique.

1.3.2.3. Formação docente

Dado que o ensino ou a docência se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a

exercem tenham um adequado domínio da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (Garcia, 1999). Um olhar sobre a formação dos docentes para implementar a educação inclusiva em Moçambique demonstra que, apesar de alguns avanços, há ainda muitos aspetos que carecem de melhor definição. Se considerarmos os dados estatísticos referentes a escolarização de alunos com NEE, fica claro que o ensino primário é de longe o subsistema que mais alunos absorve, quotando-se em 74.401 alunos em 2013, como já referimos anteriormente. A formação de professores para trabalhar no ensino inclusivo, a nível do ensino básico, ocorre de um modo geral na lógica de formação geral dos professores para este subsistema. Desde que Moçambique ficou independente em 1975, o País já implementou diferentes modelos de formação de professores com duração distinta, invariavelmente com duração de 3 anos; 2 anos; e mais recentemente 1 ano e cujo perfil de entrada variou de 4ª classe à 12ª classe (conferir estudos de Donaciano, 2006; Escrivão, 2012; Niquice, 2002). Este fato justifica que na mesma escola existam professores com formação inicial bastante diferenciada na sua duração e componentes.

Os IFPs por terem o mandato para formação de professores para o ensino básico, tornam-se num local cujos pressupostos de formação dos futuros professores precisa ser problematizado à luz das necessidades imediatas e futuras dos mesmos no trabalho em contexto de educação inclusiva com o qual poderão, num dado momento do seu percurso profissional, se confrontar. Da análise e cruzamento do plano curricular dos IFPs e a emergente necessidade de domínio de conteúdos e procedimentos metodológicos para abordagem de educação inclusiva é possível apreender

que os IFPs incorporam conteúdos relacionados com NEE e educação inclusiva como parte integrante da disciplina de Psicopedagogia (MEC/INDE, 2006a). Dos conteúdos propostos na disciplina de Psicopedagogia relacionados com educação inclusiva, podemos destacar que está prevista a discussão conceptual sobre NEE, caraterização e identificação dos diferentes tipos de NEE para além de incorporar as modalidades de atendimento a estes alunos que inclui a abordagem sobre educação inclusiva e legislação relacionada (MEC/INDE, 2006b).

Nhapuala (2010) considera que a carga horária de 16 horas reservada para a conteúdos sobre educação inclusiva está longe de conferir uma formação em profundidade capaz de permitir que os futuros professores se sintam com ferramentas e confiança necessárias para uma prática pedagógica em contexto educativo inclusivo (até porque corresponde a aproximadamente 13% da carga horária total da disciplina). Prossegue o autor referindo que, o facto de o currículo de formação de professores feita a partir dos IFPs já prever alguns aspectos sobre educação inclusiva seja um ponto de partida que precisa de ser problematizado sobretudo porque o volume de conteúdos propostos e a carga horária disponível sugerem que os mesmos sejam abordados superficialmente, o que pode concorrer para manutenção da insegurança do futuro professor quando vier a ser confrontado com a necessidade de actuar junto a alunos com NEE.

Alguma investigação em Moçambique constata que a formação inicial de professores decorre em alguns IFPs num contexto de lacunas na abordagem das práticas pedagógicas (Escrivão, 2012) os conteúdos programáticos mostram-se desajustados às necessidades formativas actuais

em termos de educação inclusiva (Chambal, 2012) e com formadores com algumas limitações científica e pedagógicas (Niquice, 2002) em claro prejuízo de uma formação inicial de qualidade para os futuros docentes, a maioria deles já em franca actividade docente pelas várias escolas do País. Contudo, considerando a complexidade da formação docente e as lacunas da formação inicial no que tange a habilitar o professor em competências didático-metodológicas e atitudinais para trabalhar em educação inclusiva, o sector de educação moçambicano tem apoiado a formação contínua dos professores, através de cursos modulares, formação em serviço e outras modalidades de formação ao longo da prática. Pela sua natureza e pelo fato de estar centrada nos professores que já estão na prática e vivenciando os problemas concretos das suas escolas e das populações estudantis que vão servindo, esta formação contínua pode ser no imediato o fator decisivo para a melhoria das práticas educativas numa escola inclusiva.

Contudo há escassez de dados estatísticos actualizados, de acesso público, referentes ao número de professores formados, especificamente em conteúdos e abordagens ligadas à educação inclusiva, sobretudo professores em exercício. Porém, dados referentes a 2008, assinalam que foram formados 3.127 professores para servir crianças com necessidades especiais e havia apenas 98 escolas a oferecer educação inclusiva (UNICEF, 2010). Entretanto não fica claro quem são estes professores, de que escolas e que conteúdos e modalidades formativas lhes foram oferecidas. Não obstante os dados acima referidos, devemos sublinhar que, da consulta ao documento orientador das principais opções estratégicas do sector de educação para o quinquénio 2012-2016 não há evidências deste processo ser, em alguma

medida, sistemático e estruturado e com tendência a cobrir cade vez maior número de professores.

Com a finalidade de elevar as competências docentes para educação inclusiva, os Centros de Recursos para Educação Inclusiva constituem, efetivamente, um laboratório de referência para os processos e estratégias de inclusão escolar, através de cursos modulares, capacitação de professores, mobilização e sensibilização da comunidade educativa, entre outros. Tais centros são multifuncionais, orientados para os níveis primário e secundário, abarcando as áreas de formação e de capacitação profissional, serviços de diagnóstico e de orientação, ou a produção de materiais, entre outros (MINED, 2012). Contudo precisam de assumir maior dinamismo na oferta de oportunidades formativas em contexto aos professores.

Ao nível do ensino superior, a Universidade Pedagógica assumiu posição de relevo na formação de professores no contexto da educação inclusiva pois, na base da recente reforma curricular, adoptou em 2010 a introdução da cadeira de NEE em todos os cursos de formação de professores, o que pode ser considerado um claro sinal de alinhamento estratégico com a proposta de educação inclusiva e resposta educativa à diversidade. Neste sentido, e dada a necessidade de preparar os futuros professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino para a educação inclusiva (particularmente para o ensino secundário geral), parece-nos que a experiência da reforma curricular da UP, que levou a introdução da cadeira de NEE em todos cursos de formação de professores, deve ser seguida pelas demais instituições de formação de professores como parte integrante da formação inicial de professores. Este aspecto possibilitará ter um leque

mais amplo e variado de professores, por exemplo quando falamos do ensino secundário geral, com alguns conhecimentos e competências para actuar em educação inclusiva.

A necessidade de continuamente se apostar na qualificação dos professores é crítica, sobretudo se tivermos em conta as evidências trazidas pelos resultados de investigação em Moçambique (Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Mahilene, 2012; Nhapuala, 2010). De uma forma contundente, estes investigadores referem que a falta de formação de professores tem sido um dos maiores obstáculos à implementação com sucesso da educação inclusiva em Moçambique.

1.4. Considerações finais

A educação inclusiva, dada a sua complexidade e atualidade, continua no centro do debate em Moçambique e a nível mundial. Mais do que um veículo de promoção de acesso a novas competências indispensáveis para alavancar processos de desenvolvimento de Moçambique, o acesso à educação deve ser vista e assumida como uma questão de direitos humanos, portanto inscrita no conjunto de direitos fundamentais dos seres humanos. Entretanto apesar do amplo reconhecimento da importância da educação, e o facto da mesma ser constitucionalmente consagrada como um direito, muitas crianças continuam sem poder beneficiar deste mesmo direito, por várias razões, incluindo pelo facto de terem algum tipo de NEE.

Como fomos referenciando ao longo deste capítulo, são inúmeros os esforços e movimentos a nível mundial e nacional visando assegurar que as

barreiras que impedem o acesso de todas as crianças à educação sejam removidas. Alinhado com as recomendações de alguns fóruns internacionais como Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000) houve um reconhecimento da necessidade de assegurar o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças e um maior investimento dos diferentes países para que este desiderato seja concretizado. Com efeito, esses movimentos propiciaram à educação inclusiva bases políticas e sociais para se posicionar como uma modalidade que concorre para assegurar uma educação para todos em ambiente de aceitação da diversidade, no qual as diferenças, sejam de que tipos forem, não separam nem limitam as crianças da materialização do seu direito pleno à educação, aqui assumida necessariamente como uma educação de qualidade.

A educação inclusiva vem a posicionar-se como uma estratégia que aumenta a participação de todos os alunos na comunidade educativa, promovendo experiências enriquecedoras e, em alguns casos, desafiantes considerando a visão profundamente arraigada da homogeneidade como mote das práticas de muitos docentes e escolas. Moçambique tem registos de progressos assinaláveis no que diz respeito a promoção do maiores oportunidades de acesso de alunos com NEE ao sistema regular de ensino, como ficou evidenciado neste capítulo. Deste modo, nos últimos 13 anos registou-se, de forma exponencial, um incremento no número de crianças com NEE escolarizadas em escolas regulares. Os dados são suficientemente esclarecedores, ou seja, de cerca de 441 alunos com NEE nos primeiros dois anos de implementação da educação inclusiva (1998-2000) para 74.401

alunos no período 2012/2013. Contudo, se nota uma maior concentração destes alunos ao nível do ensino básico, sendo que a medida que abordamos os subsistemas de ensino imediatamente acima do ensino básico se nota uma tendência decrescente bastante acentuada no que toca a presença destes alunos. A título de exemplo, os dados de escolarização de alunos com NEE avançados neste capítulo no subsistema de ETP, como aliás no Ensino Superior, são preocupantes, já para não referir a total ausência de dados referentes a alunos com NEE não decorrentes de deficiência.

Assegurar respostas educativas à medida das necessidades, particularidades e expetativas de alunos com estilos e ritmos de aprendizagem próprios, e fora de um modo de pensar e agir homogéneo que caracteriza o nosso sistema educativo, é desafiante. Igualmente desafiante tem sido avançar com a escolarização destes alunos nas condições atuais do nosso ensino caracterizado por uma série de limitações de natureza normativa, formativa, financeira e de infra-estruturas, entre outros aspetos, como fomos documentando neste capítulo. Assim estamos conscientes que muito há ainda a fazer para que o sistema educativo moçambicano, mais do que providenciar esforços visando assegurar o acesso, proceda igualmente em conformidade no que diz respeito à permanência e transição dos alunos com NEE em contexto regular dentro de um quadro de políticas, processos e práticas verdadeiramente inclusivas, e que sejam geradoras de oportunidades de educação para todos num quadro marcadamente caracterizado pelo respeito aos direitos humanos e qualidade educativa. A realização desta tese ilustra a preocupação de vários docentes do Ensino Superior envolvidos na formação inicial e contínua de professores, vários

deles citados nos seus estudos e publicações ao longo deste primeiro capítulo pelos seus comentários e recomendações relativamente à realidade social e educativa que importa modificar.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. Introdução

O progressivo estabelecimento da educação inclusiva em vários países e contextos educativos torna importante o contínuo questionamento sobre as formas mais eficazes de viabilizar a sua implementação. No caso da educação inclusiva a relevância deste questionamento passa pela sua novidade recente (últimas décadas) e pelos inúmeros ganhos decorrentes da sua adopção, desde logo a possibilidade de construção de ambientes escolares mais inclusivos e onde as diferenças individuais dos alunos são atendidas e respeitadas. Aliás, reconhecem os autores que definem esta "filosofia" educativa que partimos de um microcosmo social que é a escola para induzir sociedades mais inclusivas.

A investigação especializada tem reservado espaço privilegiado à formação dos professores como um aspeto central na discussão sobre a viabilidade da educação inclusiva. Neste capítulo buscamos contextualizar essa discussão subsidiando-a com alguns elementos que nos parecem importantes, pese não serem absolutamente novos, sobretudo se considerarmos a crescente investigação na área de educação inclusiva e

formação de professores. Nesta óptica, neste capítulo, incluímos como ponto de partida uma reflexão sobre algumas razões subjacentes à importância de se considerar central a formação inicial de professores num contexto em que a educação inclusiva se vai consolidando. Esta discussão é complementada por uma abordagem à volta de algumas dimensões e/ou competências que a investigação considera relevantes em qualquer programa de formação de professores que perspetiva a sua preparação para atuarem numa educação inclusiva. Terminamos este capítulo chamando atenção para a necessidade de tornar a formação do professor como algo sistemático, considerando que a formação inicial é apenas o ponto de partida rumo a uma cada vez maior expetativa de melhor qualificação contínua dos docentes. Neste sentido, mesmo não dando o destaque exclusivo à formação inicial, fazemos também uma incursão, ainda que breve, pela formação contínua dos professores enquanto necessidade à instauração de uma escola inclusiva de qualidade para todos os alunos.

Por último, já no primeiro capítulo anterior aludimos à formação de professores e à sua necessidade no quadro da educação inclusiva. Nessa altura mencionamos sobretudo autores moçambicanos que pesquisaram na área. Neste segundo capítulo, havendo na língua portuguesa um número significativo de trabalhos sobre formação inicial e contínua de professores na área da educação especial, daremos particular destaque à leitura e sistematização de tais publicações no suporte à redação deste capítulo da nossa tese, mesmo que sempre contextualizando com publicações moçambicanas quando tal contextualização fizer sentido e se mostrar justificável.

2.2. Razões para repensar a formação inicial de professores

A formação inicial de professores tem sido alvo de muita investigação, por exemplo em Portugal, o que é um indicador da importância desta temática. Quando se discute a educação inclusiva, mormente a forma como ela está a ser implementada, torna-se incontornável abordar a formação dos professores. Não se fazendo reformas educativas apenas com base na legislação, por norma os professores são vistos como atores de grande relevância sobretudo pelo fato de, recair sobre eles em última instância, a responsabilidade de assegurar práticas docentes capazes de responder à diversidade de alunos em contexto educativo inclusivo.

Recorremos a Rego & Mello (2007) para melhor contextualizar a necessidade de problematizarmos as competências exigidas actualmente aos professores no quadro de uma educação inclusiva. De acordo com estes autores a principal questão reside no facto de:

> Haver uma significativa distância entre o perfil da escola e do professor necessário e o perfil existente para enfrentar novas demandas deste novo cenário, e o que é mais grave: uma enorme distância entre os modelos de formação que até hoje existiram e os modelos que a realidade atual exige. (Rego & Mello, 2007, p. 5)

Campos (2000) refere que o objetivo da formação inicial é providenciar aos professores a informação, metodologias e técnicas de base psicopedagógica e científica, a que se junta uma formação social e pessoal apropriada para o exercício da prática docente. Pacheco (1995), por sua vez, lembra que a formação de professores depende de dois factores cruciais que se complementam: por um lado, a conceção de escola e de ensino vigente num

dado momento e contexto; e, por outro lado, os conhecimentos e competências exigidas ao professor na sua *praxis* profissional.

Nesta mesma linha de reflexão, Flores (2003) alerta para a importância de se contextualizar devidamente a formação de professores e o seu profissionalismo num contexto social, cultural, económico e político determinado, considerando que o professor é sempre um profissional que ensina algo num contexto específico e com determinadas finalidades. Os posicionamentos de Pacheco (1995) e Flores (2006) levam-nos a considerar que a formação atual de professores deve ser repensada de modo a responder os desafios atuais de uma escola que reclama melhores respostas face à diversidade de alunos que a frequentam. Por sua vez, pensando nas especificidades do sistema educativo moçambicano, tal contextualização faz ainda mais sentido, tratando-se de um País em desenvolvimento e, ainda, ao estabelecimento mais recente da educação inclusiva no cenário educativo.

Resultados da investigação sobre a formação inicial de professores e educação inclusiva destacam que os professores das escolas regulares não estão suficientemente preparados para, de forma didáctico-metodológica apropriada, responder às suas responsabilidades em contexto de educação inclusiva (Blanco, 2005; Correia, 2003; Ferreira & Graça, 2006; Martins, 2000; Rodrigues, 2001; Serrano, 1998). Este facto *per si* justifica a necessidade de se assegurar práticas formativas mais condizentes com as necessidades reais da prática docente em educação inclusiva, de modo a melhor habilitar os futuros professores de ferramentas e metodologias que lhes proporcionem a necessária competência e segurança no desenvolvimento do seu trabalho no quotidiano escolar. A este propósito Blanco (2005) refere que:

> Em primeiro lugar, as instituições de formação de professores deveriam abrir-se à diversidade e formar docentes representativos das diferenças presentes nas classes. Em segundo lugar, deveriam ser preparados para ensinar em diferentes contextos e realidades e, em terceiro lugar, todos os professores, seja qual for o nível educacional em que actuam, deveriam ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos, sobre a atenção à diversidade, a adaptação do currículo, a avaliação diferenciada e as necessidades educacionais mais relevantes associadas às diferenças sociais, culturais e individuais. (p.176)

A Declaração de Salamanca, importante documento orientador na área das NEE, coloca a formação dos professores como um aspecto crítico para o sucesso da educação inclusiva e recomenda que as competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos cursos e na certificação dos professores (UNESCO, 1994). Se efetivamente pretendemos assegurar uma mudança significativa nas atitudes e práticas dos professores face à educação inclusiva, torna-se então importante repensarmos a formação que lhes é assegurada nos cursos que os habilitam para a docência. Nesta linha de pensamento, Hargreaves (1994) sublinha que:

> Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens. (p. ix)

Várias dimensões podem ser consideradas no debate em torno deste exercício de repensar a qualificação inicial de professores para a educação inclusiva. Resultados de investigação em Moçambique consideram que a

educação inclusiva é afectada, entre várias razões, pelo facto de não contar com professores suficientemente qualificados em virtude (i) do currículo de formação inicial de professores ser inadequado face às exigências decorrentes da educação inclusiva (Chambal, 2012; Nhapuala, 2010), e (ii) fragilidades na preparação dos formadores em conteúdos e estratégias didáctico-metodológicas apropriadas à educação inclusiva (Manhiça, 2005). Escrivão (2012), Niquice (2002) e Passos, Nhavesse & Chiau (2002) apesar de não terem o foco nas competências dos professores para educação inclusiva, concluíram em seus estudos que a formação dos professores em alguns IFPs apresentam grandes fragilidades, o que nos permite fazer inferências no que toca a sua (não) preparação para educação inclusiva, visto que a formação dos docentes que atuam em educação inclusiva no ensino básico são formados nesta instituição. Estudos de Cossing (2010) e Mangumbule (2011) avançam que a fraca articulação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores influencia, em certa medida, negativamente a sua preparação para educação inclusiva. Alguns dos aspetos acima referidos são igualmente encontrados em resultados da investigação existente sobre este mesmo assunto em Portugal (Correia, 2003; Madureira & Leite, 2000; Martins & Serrano, 2010; Monteiro, 2000; Oliveira, 2009).

Considerando estes três eixos emergentes dos resultados da investigação em Moçambique, parece-nos central que a formação inicial dos professores possa ser repensada considerando, deste logo, as conclusões desses estudos e lógico de outros. Neste sentido, parece-nos absolutamente necessário que se repense o currículo de formação de professores de modo

a conferir maior relevância e tempo suficiente para que conteúdos sobre NEE, educação inclusiva e trabalho com a diversidade possam ser integrados como uma componente fundamental na formação inicial de professores, evitando uma lógica compartimentalizada que carateriza a organização disciplinar dos cursos de formação de professores e assumindo uma perspetiva transversal sobre todas as disciplinas constantes do plano de estudo, isto é, que todas elas aproveitem ao máximo os seus conteúdos para estimular práticas docentes mais responsivas à diversidade, sem prejuízo da existência de disciplinas que especificamente abordem os tópicos próprios da educação inclusiva.

A este propósito, Correia (2003) e Hegarty (2001) defendem que todos os professores necessitam de alguns conhecimentos sobre aspectos ligados às NEE e às competências e estratégias que são necessárias para o ensino e educação destes alunos. Concordamos com estes autores e, por este fato, sublinhamos a importância da integração de aspetos relacionados com a educação inclusiva de forma mais pensada e consistente nos *curricula* de formação inicial de professores em Moçambique. Pesquisas realizadas por Rabelo & Amaral (2003) e por Reis (2006), recomendam que no processo de repensar as opções curriculares nos cursos de formação de professores há necessidade de evitar a inclusão de disciplinas específicas na medida em que estas podem sobrecarregar o currículo bem como a importância de evitar a restrição das abordagens teórico-práticas das disciplinas do curso de formação dos profissionais da educação. O mais interessante, defendem estes autores, está em ampliar e melhorar substancialmente a inclusão, fundamentação e discussão dos temas ligados à educação inclusiva em cada

disciplina do curso, fazendo as alterações que se justificarem de modo a que o trabalho destes professores possa decorre de forma o mais completa e segura possível.

Por sua vez, a preparação dos formadores que lecionam nas instituições de formação inicial de professores para o ensino básico deve merecer especial atenção como parte do exercício de repensar a oferta formativa inicial de professores. Nesta lógica, concordamos com Wideen & Tisher (1990) quando referem que “se queremos dar aos jovens melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar" (p. 111). Neste sentido é importante que os formadores das instituições de formação inicial de professores tenham conhecimentos sobre educação inclusiva, NEE e competências didático-metodológicas que estimulem os novos professores a adoptarem práticas mais condizentes com a diversidade de alunos. Havendo esta limitação, torna-se óbvio que a nova geração de professores terá uma formação inicial bastante afetada negativamente pela inadequada preparação dos seus formadores. Urge, neste sentido, que se repensem formas concretas de oferecer cursos de atualização aos formadores desenvolvendo as suas competências neste tema específico da “educação inclusiva” pois que, seguramente, também não fez parte da sua formação inicial de forma consistente.

Manhiça (2005) sugere que dadas as fraquezas técnico-profissionais dos formadores de professores primários em Moçambique, por não possuírem qualificações apropriadas, as estratégias de selecção, formação, desempenho e desenvolvimento profissional contínuo deveriam estar orientadas na lógica da educação inclusiva e tendo os formadores a

oportunidade de serem capacitados para se tornarem profissionais critico-reflexivos, sem que isto necessariamente implique a criação de mais um modelo de formação de professores. Contudo, os aspectos anteriormente referidos deverão ser contemplados pela contínua relação entre a teoria e a prática que, conforme fomos apontando, é uma das fragilidades levantadas por alguma investigação já existente nesta área em Moçambique. Pensamos nós que a permanente exposição dos futuros professores a situações similares àquelas nas quais terão de trabalhar lhes permitirá, desde logo, melhor preparação e competências práticas para abordarem os desafios decorrentes da docência em contexto educativo inclusivo. A este propósito as conclusões de Stainback & Stainback (1999) segundo as quais a maioria dos profissionais de educação, na sua formação, não visita escolas onde se implementa a educação inclusiva ou com crianças com NEE é um fato que poderá afectar negativamente a sua competência e segurança profissional no trabalho com estes alunos. Estas constatações são corroboradas por alguma investigação em Moçambique (Cossing, 2010; Mangumbule, 2011) que igualmente alertam para os efeitos perniciosos desse fato sobre a formação do futuro professor. Portanto, como noutros países se advoga, é importante aumentar a componente prática na formação inicial dos professores, no quadro dos esforços mais gerais de uma melhor qualificação docente (Morgado, 2003; Rodrigues & Rodrigues, 2011).

É importante, em jeito de síntese, reafirmar que a formação inicial dos professores abre espaço para que a educação efectivamente responda às necessidades básicas de aprendizagem, tal como recomendado em Jomtien (1990) e reforçada em Dakar (2000). Um professor sem a formação

adequada gera desconforto e sentimento de ausência de respostas a quem busca na escola oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, a ampliação de oportunidades de formação inicial de professores na área de educação inclusiva pode ser um contributo decisivo para que mais escolas possam tornar-se verdadeiramente inclusivas e, deste modo, disponibilizarem condições e oportunidades para que um número crescente de crianças possa ter acesso à educação, tornando possível o cumprimento do objectivo maior de educação para todos ou, ainda, a viabilização da educação como um direito cívico de todos os seres humanos.

2.3. Educação inclusiva e formação inicial de professores: que competências e habilidades necessitam os professores?

À partida não é fácil determinar qual o perfil do professor adequado, nos nossos dias, para responder aos desafios da educação inclusiva, menos ainda definir esse perfil com estabilidade no tempo e generalizá-lo a qualquer país. Neste sentido, de forma prudente Espírito Santo (1989) nos chama atenção para o facto dos dados decorrentes da investigação sobre professores eficazes avançar com a teorização de ser ilegítima a construção de um perfil em certa medida ideal do professor, sendo aconselhável, apenas, que se forme uma ideia ou imagem relativamente próxima das características do professor a formar tendo em consideração os diferentes contextos sócio-históricos e as suas particularidades escolares nem sempre iguais e, portanto, mutáveis no tempo e no espaço. Correia (2013) defende que todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal

docente de acordo com os objectivos educacionais traçados e que, no caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, esta formação se torna obrigatória sob pena de assistirmos a prestações educacionais inadequadas para as necessidades de tais alunos ou os interesses dos seus familiares. Esta proposta parece-nos interessante porque, assumida pela própria escola, ganha contornos de formação contínua dos seus professores e é organizada em função dos reais problemas existentes e das competências ou das próprias necessidades de formação dos seus docentes. Todavia, Mantoan (2006) alerta para o facto de que "não há como mudar as práticas dos professores, sem que os mesmos tenham consciência das suas razões e benefícios, tanto para alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional" (Mantoan, 2006, p. 59).

Atualmente abundam algumas propostas de tópicos e métodos que certamente podem ser decisivos nos esforços visando uma melhor qualificação inicial do professor face a educação inclusiva. Entretanto é importante assinalar que não existe um aluno-padrão como frequentemente a formação de professores faz acreditar (Ribeiro & Baumel, 2003). Assim, Ferreira & Graça (2006) recomendam que a formação inicial de professores considere a diversidade da população escolarizada sendo que imprescindivelmente devem ser considerados aspectos como dificuldades de aprendizagem e deficiência, problemas emocionais e de comportamento, competências técnicas e manuseio das tecnologias de comunicação, competências de diferenciação curricular, metodologias e técnicas de ensino, e, ainda, relações interpessoais e aspetos socioemocionais em contexto educativo. Nuova (2009) por sua vez, sugere que a formação de professores

deve considerar componentes de natureza prática sobre a aprendizagem dos alunos com enfoque em alguns estudos de caso, atenção à comunicação e relacionamentos, competências de trabalho em equipa e práticas colaborativas.

Costa (1999) defende que a formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade educativa. Numa especificação de tais elementos, Reynolds (1988, 1990) vem propor alguns domínios que considera indispensáveis constarem da formação inicial de professores tais como:

- *Conhecimentos dos princípios legais e éticos sobre a diversidade:* inclui-se aqui as bases legais da educação inclusiva, dilemas, problemas e valores que a promovem ou dificultam, podendo assumir-se como vantajosa uma análise comparativa entre as realidades existentes nestes vários domínios tomando as diferentes culturas e países;
- *Conhecimentos do currículo geral e comum:* destaque neste tópico para um conhecimento aprofundado do currículo geral mas, de forma consistente para as suas modificações e adaptações atendendo às necessidades educativas especiais dos alunos;
- *Conhecimentos de teorias e estratégias de ensino:* teorias e sistemas de ensino, estilos e tipos de aprendizagem, modelos de ensino, estratégias de ensino adaptadas à diversidade;

- *Trabalho com os pais:* modelos e estilos de trabalho família-escola, a consultadoria junto dos pais, o acompanhamento das crianças em casa, o papel da comunidade;
- *Relações entre alunos:* modelos e estratégias de trabalho que promovam a inclusão, o relacionamento interpessoal, a aprendizagem cooperativa e o contacto entre alunos;
- *Condições excepcionais:* descrição das condições que produzem situações de excepcionalidade e as necessidades educativas especiais diferenciadas por subgrupos de alunos, quando possível, e cada caso particular;
- *Caraterização das NEE:* tipos e suas características com enfoque numa abordagem psicopedagógica na sua descrição, avaliação e acompanhamento ou intervenção;
- *Conhecimentos de modelos de diagnóstico e avaliação:* modelos de diagnóstico e avaliação das necessidades educativas especiais, estratégias de avaliação, procedimentos e metodologias de observação e avaliação, destacando a multidimensionalidade e a participação dos vários técnicos e dos próprios pais;
- *Atitudes e desenvolvimento profissional*: atitudes e valores para trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, com a diversidade, modificação de atitudes.

Por sua vez, Bueno (2001) centra-se em quatro aspetos que considera cruciais quando se pensam na formação inicial de professores. Para este autor importa assegurar uma formação teórica sólida ou uma formação

adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características comuns das crianças com necessidades educativas especiais, cobrindo nessa caracterização as múltiplas variáveis e dimensões da problemática, por exemplo as relações contraditórias entre a sociedade em geral e as minorias socioculturais; formação sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, tomadas estas por subgrupos e ao mesmo tempo atendendo às possíveis especificidades dos seus elementos.

O ideal na formação inicial de professores, de acordo com Rodrigues & Rodrigues (2011) é que os cursos de formação de professores sejam concebidos de tal forma que possibilitem ensinar os seus estudantes usando estratégias e experiências semelhantes àquelas que futuramente estes deverão usar enquanto profissionais na sua sala de aula e na sua escola. Estes autores sugerem, ainda, que a formação de professores deve ser capaz de iniciar, implementar, sustentar e avaliar reformas educacionais capazes de induzir o aprofundamento de valores e práticas inclusivas, sendo certo que uma boa formação inicial de professores deve capacitar estes para um esforço contínuo de atualização tomando as necessidades e os problemas que sempre vão emergindo e evoluindo na escola dos nossos dias. Numa maior especificação dessa formação inicial orientada para a

prática profissional futura e problemas inerentes à escola e ao ensino, González (2003) acredita que a formação inicial de professores, tendo em vista a sua participação na "escola inclusiva", deve contemplar: (i) capacidade para trabalho em equipa e relações pessoais, (ii) estratégias de aprendizagem cooperativa, (iii) aspectos básicos de educação de alunos com NEE, (iv) formas de aprendizagem de alunos com NEE baseados em aspectos de natureza cognitiva, sensorial, motor e emocional, (v) capacidade de valorizar, planificar e intervir, (vi) capacidade de colaborar com os pais, e (vii) competências para desenvolver uma educação individualizada.

Os estudos de Correia (2008) Correia, Cabral & Martins (1997) ou Morgado (2009) acentuam a importância da formação de professores contemplar conteúdos ligados a avaliação e planeamento, aconselhamento e orientação educativa, gestão de currículo diferenciado, relações inter-pessoais, conteúdos de natureza curricular próprios às possíveis áreas de especialização e uso de materiais e recursos diversificados para auxiliar a prática pedagógica incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação. Sampaio & Sampaio (2009) sugerem que a formação de professores deve incluir informação sobre as deficiências de modo a desmistificar ideias mal concebidas e mitos associados a deficiência em geral. Silva (2003) em resultado de sua investigação, defende que as necessidades de formação dos professores não se devem limitar aos conhecimentos gerais sobre a deficiência, devendo antes concentrar-se naquilo que devem ser as competências educativas e docentes dos professores. Nesta mesma linha, Figueiredo (2002) sublinha que "os professores não têm a obrigação de se preparar para suprir necessidades

clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles"(p. 73). Neste sentido Bueno (1999) e Mesquita (2007) acreditam que a formação de professores para educação inclusiva não deve contemplar apenas uma disciplina sobre educação especial, mas deve antes integrar aspectos que concorram para práticas inclusivas de ensino e de educação em geral, que confiram o desenvolvimento de habilidades profissionais e preparo pedagógico para responder às NEE.

Uma conciliação de competências parece ser defensável na base da investigação existente. A par de elementos teóricos (conhecimentos), importa que a formação inicial desenvolva competências profissionais e também atitudes favoráveis à inovação dessas práticas e à defesa da filosofia inerente à "educação inclusiva". Uma formação inicial de professores que não considere esta multiplicidade de aspetos e favoreça, aliás, a sua necessária interligação, seguramente não vai mudar as práticas dos professores já instituídas e que importa alterar tornando a escola mais inclusiva nas suas orientações e práticas educativas. A propósito, Espírito Santo (1989) nos lembra que a formação de professores é uma variável que impõe dificuldades na sua remediação na medida em que ultrapassa aspectos de natureza material e despesas exigindo, por conseguinte, alterações no que diz respeito a processos de natureza formativa e reforma de estruturas opositoras ao fenómeno novo.

Arroyo (2002) e Baumel (2004) sugerem uma formação inicial integradora de atitudes frente à diversidade como alternativa cultural. Nesta linha, defendem os autores, a formação inicial dos professores deve incluir conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e processuais (saber

fazer), conteúdos atitudinais (desenvolvimento pessoal – persistência, expetativas, experiências, valores, percurso de vida) e conteúdos próprios da carreira profissional (história profissional, experiência pedagógica, desenvolvimento da carreira, formação contínua). Nesta perspetiva, a formação deve assentar na própria experiência de mudança do aluno, futuro professor, ou como diz Mittler (2003) é importante incluir na formação de professores conteúdos que mexam com as suas crenças e convicções promovendo o seu desenvolvimento profissional a um nível mais profundo, por exemplo, ao nível da consciência cívica e dos valores.

Na base das contribuições de Correia (1994) e de Mesquita & Rodrigues (1994), Morgado (2003) propõe que a formação inicial de professores para educação inclusiva contemple aspectos tais como conceitos de educação especial, cooperação interdisciplinar e familiar, problemas de desenvolvimento e implicações sócio-educativas, metodologias de intervenção e adaptações curriculares. Contudo Correia (2013) chama atenção para o fato de que os planos de estudos dos cursos de formação de professores só deveriam ser acreditados se obedecessem a determinados critérios definidos por uma entidade reguladora que, para o efeito, deveria considerar a opinião de alguns especialistas na matéria, neste caso académicos e investigadores ligados à educação especial.

Em síntese, como refere Rodrigues & Rodrigues (2011) “precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva” (p. 107). Considerando as diferentes sugestões anteriormente expostas cabe-nos referir que a formação de professores tendo em vista a sua participação ativa ou construtiva na educação inclusiva,

e as dimensões sobre as quais ela se deve alicerçar, não é um "*menu a la carte"* no qual já se encontram dispostos *a priori* todos aspetos que lhe devem corporizar. Com base na síntese trabalhos consultados podemos concluir que, da generalidade dos autores, é amplamente aceite e consensual que as mudanças a efectuar na formação inicial de professores devem ser profundas e invariavelmente devem gravitar à volta de uma atenção específica e integrada de questões de natureza teórica, prática, aspectos didático-metodológicos, atitudes e valores. No fundo, pretende-se uma crescente interligação entre teoria e prática capaz de permitir uma melhor preparação do futuro professor, trazendo para a formação inicial os contextos e os problemas com que o futuro professor se vai deparar no seu quotidiano docente. Esta ruptura com modelos tradicionais de formação de professores deverá assentar numa lógica de valorização das diferenças e aceitação da diversidade das populações discentes, estimulando os professores na busca de práticas de ensino mais adequadas e eficazes em atenção às particularidades e necessidades dos seus alunos, ainda que as mesmas sejam especiais.

Acreditamos por tudo quanto foi dito, que para o contexto moçambicano as contribuições dos diferentes autores mencionados acrescido de abordagens mais apropriadas sobre temas ligados a Psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente, Psicologia da aprendizagem e da motivação, Psicologia das relações humanas e Psicologia da dinâmica de grupos poderão certamente ser bastante úteis na qualificação pedagógica e científica dos professores.

2.4. Tornando a formação do professor contínua e sistemática

A necessidade de se estabelecer mecanismos que assegurem que os professores tenham sistematicamente oportunidades de melhorar o seu desempenho profissional depende, mas não é seguramente condicionada, pela qualidade da sua formação inicial, mas ela está sobretudo dependente da disponibilidade de oferta de oportunidades de atualização profissional ou formação contínua. Assim, importa que a formação inicial e formação contínua sejam repensadas e que permitam, de forma interligada, aos professores responder às novas solicitações e desafios com os quais se confrontam na sua prática pedagógica. Martins & Sarmento (2010) defendem que pelo facto formação inicial muitas vezes apresentar lacunas ser importante realizar formação contínua, que na verdade é sempre útil e benéfica para os professores que trabalham com crianças com crianças com NEE. Este facto se torna ainda mais relevante se consideramos a opinião de Sanches (1995) ao referir que:

> A formação inicial não deve ser considerada como uma vacina (desde que tomada uma vez actua por um longo período de tempo) mas, sim como um estádio inicial de conhecimento que permite, ter acesso a instrumentos que propiciem a aquisição de uma maior eficiência. A formação dos professores/educadores só é eficaz se for permanente. (p. 27)

Rodrigues (2006) na mesma linha de reflexão, sublinha que o desenvolvimento de competências docentes para uma efetiva atuação na Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização e capacitação na formação inicial, só poderá ser plenamente concretizada ao longo de uma prática em serviço. Esta prática deve ser permeada

continuamente de reflexão sobre as medidas educativas implementadas e as mudanças observadas. Neste sentido, torna-se relevante que os professores possam, de forma sistemática e permanente, beneficiar de novas oportunidades formativas, progressivamente complexificadas à medida que as suas próprias competências se desenvolvem e assumam novas responsabilidades na área.

Rego & Mello (2002) após uma revisão de estudos que abordam a formação contínua ou especializada de professores, apontam alguns aspetos em torno dos conteúdos e dos métodos que, com algum consenso, a investigação considera como determinantes na capacitação educativa e na melhoria do desempenho docente, nomeadamente:

- Existência de tempos e espaços institucionais que garantam uma permanente reflexão da prática do professor, explicitando a teoria que está por detrás da sua ação, e o próprio processo de construção integradora de conhecimentos, abordando ainda, de forma crítica, as relações e contribuições da teoria à prática e vice-versa;
- Um sistema orgânico de formação permanente que supere o caráter pontual, assistemático e de curta duração que caraterizam, muitas vezes, as acções de formação continuada dos professores;
- Modelos de educação em serviço que resultem em maior protagonismo dos docentes na definição dos conteúdos e estratégias dessa formação (…), ou seja, a própria participação dos professores no desenho dos programas de formação continuada e na sua avaliação (eficácia);

- Ligação à realidade do professor, no caso sua prática, a situação real enfrentada no dia-a dia, e a incorporação dos mecanismos e circuitos do saber docente, o modo concreto como deles se apropriam os professores em culturas escolares diversas, seja para os legitimar seja para os superar ou os ressignificar;
- Necessidade de modelos, instrumentos de avaliação para determinar a eficácia das acções desenvolvidas associadas a mecanismos institucionais de sustentabilidade dos programas para evitar ou atenuar as descontinuidades que, frequentemente, a troca de governo imprime à formação contínua dos professores, por exemplo quando esta formação aparece associada à organização das suas carreiras profissionais;
- Existência de mecanismos de incentivo para a participação dos docentes nestas ações e cursos de formação, por exemplo assegurando o seu progresso na carreira e favorecendo que dessa formação decorra um efetivo compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento da sua carreira profissional (p. 17).

Com base na síntese da literatura que apresentamos, outros aspetos podem ainda ser acrescentados. Por exemplo, a formação contínua dos professores na área da "educação inclusiva" deve permitir-lhes a organização de respostas docentes aos ritmos de aprendizagem diferenciados e à diversidade de interesses e motivações dos alunos, considerando, por exemplo, as diferenças de base social, física, biológica, cognitiva e emocional. Sobretudo relevante é a atitude do professor em relação à sua

prática, sendo decisivo que desenvolva uma postura mais activa e reflectida, sendo próxima do contexto e dinâmica escolar (Mesquita, 2007).

Mesmo podendo aproveitar das várias oportunidades sistemáticas de formação, o professor deve sobretudo desenvolver uma postura pessoal e profissional continuamente critico-reflexiva, questionadora, investigativa, cooperativa e de envolvimento na fundamentação e ensaio de novas formas de ensinar e de estimular aprendizagens significativas (Alonso, 2007; Formosinho, 2001; Mesquita, 2007). Estas atitudes seguramente se refletirão em caraterísticas pessoais e profissionais, e ainda em condutas, que certamente muito poderão contribuir para um professor mais eficiente face às exigências da educação inclusiva. Por este facto, advogamos uma formação contínua e sistemática capaz de induzir momentos e espaços individuais e grupais de reflexão e investigação sobre a prática docente, tendo essas reflexões o condão de serem desenvolvidas sobre a realidade concreta de actuação do professor, isto é, a sua escola e grupo de alunos, e nesse sentido contribuir decisivamente para identificação, reflexão e ação sobre os problemas e desafios concretos com os quais se defronta diariamente na implementação da educação inclusiva.

Este posicionamento é reforçado por Correia & Ferreira (2009) que perfilham a ideia de que a formação, ao ser sistemática, deve privilegiar um modelo de formação em contexto que seja consistentemente planificada de acordo com a filosofia a ser definida para e pela escola com base em cursos de curta duração, jornadas de trabalho, colóquios, acções de formação, mesas redondas, ciclos de conferências, seminários ou simpósios. Neste sentido, concordamos com Simão (2007) pois a escola pode ser um espaço

no qual efetivamente os professores desenvolvem e aprimoram suas capacidades para dar resposta às grandes interrogações de natureza educativa e para gerar conhecimento útil para todos. Em breve síntese, achamos que a formação em contexto, em particular na escola ou em agrupamentos de escolas, deve assegurar que o professor não se sinta só, nem promova um trabalho individual a este propósito pois, sabemos, geralmente é pouco durável e pouco eficaz. Por norma, apenas um trabalho partilhado ou em equipa pode superar as muitas dificuldades que, por norma, acompanham a implementação da educação inclusiva nas nossas escolas. Trata-se, sobretudo, de um trabalho de equipa e muito reportado às práticas docentes nas suas turmas regulares.

Uma questão que tem sido alvo de alguma dissonância entre os autores que investigam formação de professores prende-se com o formato da formação contínua dos professores na área da educação especial. Para uns esta formação poderia dar origem a uma especialização, e estar organizada nessa lógica, enquanto para outros o modelo deveria ser a reflexão, ainda que sistemática, mas assente na prática docente regular. A este propósito, Figueiredo (2002) refuta o argumento presente em algumas discussões sobre educação inclusiva segundo o qual o professor, para atuar de forma adequada neste contexto precisa de especialização. Este autor defende, alternativamente, o aprimoramento do professor nas suas práticas de ensino, ou estímulo às aprendizagens dos alunos, de tal forma que ele consiga identificar e superar as dificuldades de seus alunos podendo, para o efeito, beneficiar da orientação dos professores especializados. Dito isto, Figueiredo (2002) realça, como parte integrante da formação contínua dos professores,

as suas competências para realizarem “reflexões, e questionamentos sobre sua prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, e sobretudo, reflectindo, planejando e assumindo a educação” (p. 77).

Independentemente desta discussão sobre a organização da formação contínua, certo é que existe maior unanimidade em torno dos temas e dos objetivos de sua concretização. Não muito distante da perspetiva de Figueiredo (2002), os estudos revistos por Rego & Mello (2007) sugerem duas perspetivas associadas ao professor competente: a primeira ressalta a perspetiva reflexiva que deverá pautar a prática docente. Nesta óptica, o professor é assumido como um profissional reflexivo preparado para examinar de forma crítica a sua prática e o seu contexto de atuação, e para lidar com criatividade e autonomia nos problemas e incertezas do seu quotidiano escolar. A outra perspectiva sublinha a dimensão de pesquisa associada a prática docente. Nesta perspetiva o professor é visto como um profissional investigador que estuda de forma metódica os contornos do dia-a-dia da sua sala de aulas e da cultura institucional onde se insere, portanto capaz de definir os problemas e ensaiar soluções, capaz de gerar conhecimentos e de não ser meramente consumidor dos conhecimentos já existentes.

Estes posicionamentos de Rego & Mello (2007) são consistentes com necessidade de uma capacitação profissional e pessoal progressiva do professor. Este desenvolvimento, assumido por estes autores no sentido de “agência pessoal” será motor estável e competente de uma atuação atualizada do professor. Neste sentido, essa estrutura ou “agência pessoal”

gere as suas próprias necessidades de formação contínua, procurando aquela que mais sentido faz e integrando-a de forma coerente no conjunto de conhecimentos, de atitudes e de práticas já possuídas. No fundo, possibilita ao professor que, de forma sistemática, identifique necessidades de formação, aborde os problemas da sua prática de forma comprometida e critico-reflexiva, buscando formas de os ultrapassar e avaliando as estratégias e ações que foram implementadas para superar tais problemas.

2.5. Considerações finais

O relativo consenso existente sobre as fragilidades da formação atual dos professores do ensino regular face aos desafios e necessidades da educação inclusiva tornam central que se aborde, com a necessária profundidade, as modalidades de formação inicial e contínua dos professores, buscando deste modo a sua melhor qualificação profissional. Nesta linha, alguns temas e problemáticas devem estar presentes nessa formação, assim como alguns princípios metodológicos devem presidir necessariamente à sua concretização. Tomando a síntese da literatura disponível na área, consideramos que os fundamentos filosóficos por detrás da educação inclusiva poderão ficar ameaçados se não formos capazes de dotar, àqueles que têm a enorme responsabilidade sob a sua implementação, de ferramentas apropriadas para que possam responder favoravelmente às expetativas da sociedade, das famílias, dos alunos e das escolas em matéria de educação inclusiva. Assim, face às orientações internacionais e à investigações na área, fica claro que existe uma enorme distância entre o

professor que estamos a formar atualmente e o perfil de professor necessário em resposta às exigências de implementação da educação inclusiva. Por este facto se justifica mudanças profundas na concepção e estruturação dos cursos de formação inicial de professores por forma a acompanharem as novas exigências em termos de caraterização dos alunos e de programação da ação educativa em contextos de ensino pautados por uma progressiva diversidade de alunos.

Algumas dimensões capazes de conferir melhor preparo aos futuros professores foram abordadas ao longo deste capítulo, importando destacar a sua necessária complementaridade. Neste campo concreto, destacamos a relevância de aspetos teóricos mais centrados nas teorias e nos conhecimentos da Psicologia da Educação, também os procedimentos metodológicos e aspetos práticos, assim como também os valores e as atitudes favoráveis a uma escola e a uma sociedade inclusivas. Talvez por não serem tão consideradas nas formações pautadas pela vertente científico-pedagógica, não se deve esquecer na formação inicial e contínua dos professores as dimensões de natureza ética, de atitudes e valores associados à diversidade e diferenças individuais, assim como os princípios da igualdade de oportunidades educativas extensivas a todos os indivíduos.
Por outro lado, como esta formação não pode ser feita num dado momento para acompanhar e capacitar de forma definitiva o professor ao longo dos anos e dos vários contextos da sua prática profissional, nunca será demais destacar a importância de se considerar a interdependência entre formação inicial e contínua de professores.

A formação inicial nunca será suficiente e também não pode prescindir

de ofertas sistemáticas de formação continua. Estas, com o condão de serem enfocadas na realidade concreta de atuação do professor, considerando os desafios sociais e as necessidades do próprio professor, a par dos problemas concretos na sala de aula e na escola, são necessárias ao desenvolvimento profissional e eficiência do ensino do professor. Esta formação contínua, estruturante da sua carreira e do seu sentido profissional, acaba por ser garante dos processos de progressiva autonomia e criatividade profissional, capazes de gerar um professor continuamente crítico-reflexivo, motivado e implicado com um ensino de qualidade e diferenciado de acordo com as caraterísticas e as necessidades dos seus alunos, em prol do que vimos defendendo por “educação inclusiva”.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Introdução

Neste terceiro capítulo descrevemos a metodologia que foi seguida no nosso estudo empírico. Considerando que para o presente estudo houve a necessidade de construir e validar um instrumento capaz de orientar a recolha de dados necessários para prossecução do nosso estudo, este capítulo dará particular destaque a todo o processo de construção e validação de uma escala que, tentando responder as questões de investigação, tem o seu foco em três dimensões de interesse para o nosso estudo: (1) conceções dos professores sobre educação inclusiva, (2) percecão dos professores sobre relevância e qualidade da formação recebida, e (3) perceção dos professores sobre a sua competência para intervir em contextos educativos inclusivos. Em consequência, inicialmente descrevemos as fases de construção do instrumento, deixando para o capítulo seguinte a apresentação dos resultados do estudo de construção e validação do mesmo instrumento partindo da análise fatorial exploratória e analisando a dimensionalidade ou consistência interna dos seus itens ou questões para cada uma das três dimensões identificadas.

Cremos que este é um exercício fundamental para conferirmos ao nosso instrumento evidências suficientes do validade e precisão que legitimem o seu uso na investigação e intervenção junto de professores. Reunindo essas qualidades, pensamos que o próprio questionário passa a ser um instrumento que pode ser utilizado em outros estudos e, assim, em diferentes momentos ou em diversas regiões de Moçambique, converter-se num contributo decisivo para informar como pensam e atuam os professores, e como devem ser as práticas existentes para a sua formação inicial e contínua. No fundo, importa realizar estudos e reunir resultados que possam impulsionar a qualidade do preparo do corpo docente para atuarem na educação inclusiva, podendo este questionário ser um ponto de partida para essa descrição.

Ainda neste capítulo descritivo da metodologia da nossa pesquisa, pretendemos descrever os objetivos gerais e específicos que nortearam a nossa investigação, assim como as questões em consonância a que a mesma pretende responder através dos resultados recolhidos junto da amostra de professores observados. Igualmente descrevemos a amostra de professores que veio a ser considerada na recolha dos resultados para o nosso estudo. Por último, terminamos este capítulo descrevendo os procedimentos considerados quer na recolha dos resultados quer no seu tratamento. Na recolha procuramos respeitar os direitos dos participantes a serem informados dos objetivos do estudo e a verem o seu anonimato ou sigilo resguardado. Na análise dos resultados procuramos apontar o sentido das análises estatísticas a realizar, respeitando a natureza das variáveis mais qualitativas ou quantitativas presentes no nosso estudo.

3.2. Objectivos do estudo

Basicamente esta nossa investigação pretende conhecer a realidade da educação inclusiva em Moçambique, tomando essencialmente a perspetiva dos seus professores (veremos no final do estudo os posicionamentos de alguns diretores de escolas também, por exemplo quando lhes pedimos que comentassem os resultados obtidos junto da amostra de professores). Pensamos que passa pelos professores, ou seja pelas suas práticas, a implementação nas escolas de medidas de inclusão educativa. Lógico que para isso importa assegurar a sua formação, podendo aqui incluir-se quer os cursos de formação inicial quer as oportunidades de formato diverso visando a sua atualização e formação contínua.

Em termos de objetivos mais específicos, este nosso estudo pretende: (1) explorar as conceções dos professores sobre educação inclusiva, (2) compreender na perspetiva dos professores a relevância e qualidade da formação inicial recebida, e (3) verificar qual a perceção dos professores sobre a sua própria competência profissional para intervir em contextos educativos inclusivos

3.3. Questões de investigação

Tendo como referência o contexto de base para a pesquisa, apresentado na parte introdutória desta tese, e em particular os seus objetivos, definimos como fio condutor do nosso estudo, seis questões de investigação. Face à natureza mais exploratória ou descritiva da presente

investigação, mais orientadas por questões gerais do que pela formulação e verificação de hipóteses, o nosso estudo pode sistematizar-se a partir de um conjunto de questões auscultando o posicionamento dos professores. Assim, descrevemos as questões a prosseguir com a realização do nosso estudo:

Questão 1 - Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o seu tempo de serviço como professor?

Questão 2 - Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com os anos de duração da formação?

Questão 3 - Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o grupo etário dos professores?

Questão 4 - Em que medida as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a relevância e qualidade da formação inicial recebida bem como da sua preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o género de pertença dos professores?

Questão 5 - Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a relevância e qualidade da formação inicial recebida bem como da sua preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com a sua experiência anterior junto de alunos com NEE?

Questão 6 - Na base das variáveis pessoais que diferenciam as conceções, formação e práticas, existirá algum efeito estatisticamente significativo

combinando as duas variáveis (sexo e experiência anterior com alunos com NEE) nos resultados da escola pelos professores?

3.4. Amostra

A amostra de professores que foi considerada no nosso estudo é formada por 329 participantes, todos eles docentes em exercício em escolas do ensino básico na cidade e província de Maputo (Moçambique). Estes docentes foram escolhidos de forma relativamente aleatória no seio das escolas que aderiram à realização do estudo, bastando para tal que se mostrassem disponíveis e respondessem ao critério de terem frequentado a formação inicial para a docência no Instituto de Formação de Professores (IFP) a partir de 1998, ou seja, o ano em que se procedeu à introdução formal da educação inclusiva em Moçambique. Neste sentido, partindo dos professores que se mostraram disponíveis (mesmo não tendo havido qualquer intenção na sua abordagem ou convite), podemos assumir que estamos face a uma “amostra de conveniência”.

No que toca à variável género nota-se que do total da amostra (n=329), a maioria é composta por participantes do sexo feminino (66.6%) contra 33.4% de participantes do género masculino (tabela 3.1). Esta situação vai de encontro à realidade encontrada em várias escolas onde fizemos o estudo. Em todas estas escolas, da rede da educação básica, o seu corpo docente carateriza-se por uma grande presença de professores do género feminino.

Tabela 3.1: Caraterização da amostra em função da variável género

Género		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Valid	Masculino	110	33.4	33.4
	Feminino	219	66.6	100.0
	Total	329	100.0	

Caraterizando a nossa amostra em função da variável idade, nota-se que 64.4%, correspondendo à maioria, situa-se na faixa etária entre os 30-45 anos, seguindo-se participantes com menos de 30 anos com 28.0% e, finalmente, de forma menos expressiva participantes com mais de 45 anos (7.6%). Nota-se, portanto, que a amostra se caracteriza basicamente por uma larga percentagem de indivíduos entre a fase jovem e adulta, se considerarmos que cumulativamente os indivíduos entre as faixas etárias de menos 30 e 30-45 anos perfazem um total de 92.4% (conferir tabela 3.2).

Tabela 3.2: Caraterização da amostra em função da variável idade.

Idades	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
<30 anos	93	28.0	28.0
30 a 45 anos	212	64.4	92.4
>45 anos	25	7.6	100.0
Total	329	100.0	

Explorando o tempo de serviço da nossa amostra, podemos constatar que, curiosamente, se nota igual representatividade de indivíduos na faixa entre 6-10 anos de experiência e indivíduos com mais de 11 anos de

experiência ambos com valores percentuais de 38.6%. Estes valores permitem-nos afirmar que, em certa medida, a grande maioria dos participantes do estudo são professores com relativa experiência na área da docência situando-se acima dos 6 anos de experiência nesta área (conferir tabela 3.3). Entretanto podemos, ainda, destacar que 22.8% da amostra se situa entre 1-5 anos de tempo de serviço.

Tabela 3.3: Caraterização da amostra em função da variável tempo de serviço.

Tempo serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
1-5anos	75	22.8	22.8
6-10 anos	127	38.6	61.4
>11 anos	127	38.6	100.0
Total	329	100.0	

3.5. Instrumento

O processo de construção do instrumento teve como base a escolha de dimensões e itens que julgamos poderem ajudar a responder ao escopo do estudo, o que nos levou à construção de sucessivas versões de aperfeiçoamento do instrumento a utilizar. É importante sublinhar que nenhum pesquisador, por mais capaz ou experiente que seja, deve imaginar que o primeiro rascunho de um questionário deva receber aprovação direta, transformando-se no instrumento definitivo para a coleta de dados. Importa antes destacar que a construção de um questionário, ou qualquer outra prova psicológica ou educacional, deriva de um processo progressivo de sucessivas melhorias, fruto de tantas revisões quantas as necessárias

(Goode & Hatt, 1972; Mattar, 1994; Selltiz, 1974). Nesta óptica a construção do instrumento que viremos a utilizar no nosso estudo orientou-se basicamente pela realização sequencial de procedimentos metodológicos distribuídos por três fases a saber:

1ª Fase: Fundamentação teórico-prática do instrumento

Com base na revisão da literatura cobrindo estudos nacionais e internacionais que abordam temáticas ligadas a educação inclusiva e formação de professores fomos buscando um referencial teórico de base que nos permitissem assegurar um claro alinhamento entre os fundamentos teórico-práticos subjacentes ao instrumento a construir e o estado da arte em educação inclusiva e formação inicial de professores. Procedemos, ainda, a revisão e exploração de alguns instrumentos e escalas que abordam aspetos similares ao propósito do nosso estudo.

2ª Fase: Desenho e formatação do instrumento

Esta fase foi reservada à definição das caraterísticas essenciais do instrumento. Desde logo os seus objetivos, dimensões a considerar, os itens que devem compor o instrumento e o formato das respostas. Neste sentido, optamos por elaborar um instrumento que abarcasse três dimensões: (1) conceções dos professores sobre educação inclusiva, (2) perceções sobre relevância e qualidade da formação inicial recebida, e (3) perceção dos professores sobre a sua competência para intervir em contextos educativos

inclusivos. Na base destas dimensões redigimos os respetivos itens subdivididos em 14 itens para a primeira dimensão e 15 itens para a segunda e terceira dimensões. Definimos que usaríamos uma escala de Likert de 5 pontos para as respostas dos professores pois que de mais fácil compreensão e uso. Paralelamente a este aspeto, elaborámos as instruções essenciais que constam da primeira parte do instrumento, designadamente o consentimento informado, aspetos que permitem extrair os dados sociodemográficos da nossa amostra e as instruções a observar no preenchimento do instrumento. Assim, a versão preliminar do instrumento considera uma parte inicial descritiva com o objetivo do questionário, dados pessoais dos respondentes e, de seguida, os 44 itens subdivididos pelas três dimensões que o constituem.

3ª Fase: Pré-teste do instrumento

Na posse da versão preliminar do questionário, tornava-se necessário pré-testa-lo de forma a submetê-lo a um exercício de verificação empírica do seu uso que informasse até que ponto o mesmo é adequado aos propósitos definidos e ajudasse a identificar as necessárias alterações e tornasse a versão definitiva a ser aplicada mais apropriada aos objectivos do estudo. A este respeito, Goode & Hatt (1972) afirmam que nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica. Dai a importância em se saber como o instrumento de colecta de dados se comporta numa situação real através do pré-teste.

De acordo com Mattar (1994) os pré-testes podem ser realizados, inclusive, nas primeiras fases, quando o instrumento ainda está em desenvolvimento. Para Goode & Hatt (1972) o pré-teste é um ensaio geral. Cada parte do procedimento deve ser projetada e implementada exatamente como o será na hora efectiva da colecta de dados. As instruções para a aplicação do instrumento devem ser obedecidas rigorosamente, para se ver se são ou não adequadas. O questionário deve ser apresentado na forma final e a amostra (embora menor) deve ser obtida segundo o mesmo plano que gerará a amostra final. Prosseguem os autores referindo que os resultados do pré-teste são, então, tabulados para que se conheçam as limitações do instrumento. Isto incluirá a proporção de respostas do tipo "não sei", de questões difíceis, ambíguas e mal formuladas, a proporção de pessoas que recusam participar, bem como os comentários feitos pelos respondentes sobre determinadas questões. Neste sentido, e com base na reflexão falada, aplicamos a versão exploratória a seis professores (3 professoras e 3 professores) com objectivo de verificar a simplicidade, a compreensão e relevância das questões, a clareza das instruções para o seu preenchimento, o tempo médio necessário para administrar o instrumento e outros aspectos que pudessem surgir e que se mostrassem importantes para melhorar a conceção e administração do instrumento.

Os professores foram seleccionados na base do mesmo critério que a amostra final do nosso estudo, isto é, professores em exercício e que tiveram a sua formação inicial nos IFPs. Solicitamos a estes professores que respondessem o referido questionário e posteriormente nos indicassem quais as dificuldades que encontraram neste exercício e em que questões mais

concretamente. Importa realçar que, antes do preenchimento do questionário, esclarecemos aos professores os objectivos por detrás da aplicação do questionário e as instruções básicas para seu preenchimento.

A aplicação obedeceu ao princípio prévio de explicação dos objetivos e a salvaguarda do anonimato aos professores participantes. Os professores contatados não se inibiram e todos colaboraram com o investigador nesta análise mais qualitativa do questionário e das suas instruções. Na base das sugestões dos professores, após o preenchimento do questionário, procedemos a análise da pertinência das mesmas e à sua consequente acomodação. Na generalidade tais sugestões incidiam na terminologia adotada e, por isso mesmo, foram consideradas pertinentes. Seja ao nível das instruções, seja ao nível dos itens, todas as sugestões recebidas dos professores foram incorporadas numa nova versão do questionário. Basicamente os professores sugeriam simplificação da linguagem para tornar de fácil compreensão algumas questões, sugeriram a retirada de quatro questões relativas a 1ª dimensão por serem redundantes face as demais questões desta dimensão. Sugeriram, ainda, a combinação de IFP com IMAP na parte dos dados sociodemográficos dos respondentes considerando que alguns professores foram formados numa altura anterior a mudança de designação do Instituto de Magistério Primário (IMAP) para a actual designação Instituto de Formação de Professores (IFP). No geral acreditamos que, com base no pré-teste, o instrumento ganhou maior coerência e clareza necessária para um melhor entendimento por parte dos sujeitos da amostra e foi favoravelmente apreciada pelos sujeitos que participaram deste exercício.

Por conseguinte, a versão revista manteve as três dimensões acima referidas, tendo apenas sofrido uma redução de 44 itens para 40 itens. Esta redução decorreu da eliminação de quatro itens da primeira dimensão por terem sido considerados redundantes. Nesta perspetiva a dimensão 1 passou a contar com 10 itens e as dimensões 2 e 3 com 15 itens. No que toca à primeira parte do questionário, podemos referir que apresenta basicamente informação relacionada com a caraterização sociodemográfica dos respondentes. Incluem-se aqui questões relativas ao sexo, idade, anos de experiência na docência, ano de formação, experiência de trabalho com alunos com NEE e ano em que fez a sua formação inicial no IFP/IMAP. Estas variáveis possibilitaram, posteriormente, uma análise das respostas obtidas considerando agrupamentos de professores segundo algumas dessas variáveis.

3.6. Procedimentos de recolha dos dados

Uma vez definido o perfil da nossa amostra (professores em exercício no ensino básico com formação inicial nos IFPs/IMAP a partir de 1998, ou seja, o ano em que foi introduzida a educação inclusiva em Moçambique), dirigimo-nos a direção provincial de educação e cultura da cidade e província de Maputo para obtermos o devido credenciamento para prosseguirmos com a pesquisa. Foi-nos recomendado que deveríamos entrar em contacto com os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, aos quais as escolas sorteadas para recolha de dados estavam adstritas. Na continuidade, obtivemos aprovação desta entidade para prosseguirmos com o nosso

estudo, avançando para o contacto com as escolas e, de seguida, com os seus professores. Um primeiro contato foi estabelecido com as direções de algumas escolas que prontamente se dispuseram a colaborar no estudo. Tirando proveito do fato de na qualidade de docente na Universidade Pedagógica ter alguns estudantes que lecionam em algumas dessas escolas, optamos por tê-los como elementos de ligação na aplicação do questionário e recolha dos resultados. Neste sentido, identificamos cinco estudantes que tiveram a oportunidade de serem familiarizados com os objetivos, conteúdos e normas de aplicação do instrumento.

Considerando a agenda carregada dos professores, optamos por permitir que eles levassem o instrumento para preencher na hora e momento que lhes fosse mais conveniente e nos devolvessem no dia seguinte. De acrescentar que, atendendo ao apoio recebido por parte dos referidos estudantes, foi-nos possível recolher acima dos 85% dos questionários distribuídos junto dos professores nas escolas.

3.7. Procedimentos de análise dos dados

Recolhidos os resultados do questionário procedemos a um conjunto de análises estatísticas. Em primeiro lugar, analisamos o funcionamento do questionário em termos da dimensionalidade e consistência interna dos seus itens. Apreciada a precisão e validade do questionário, avançamos nas análises dos resultados recorrendo a estatísticas descritivas e inferenciais procurando responder às questões que formulámos previamente à realização do nosso estudo. As nossas análises estatísticas procuraram respeitar a

natureza métrica das variáveis e o tipo de resultados obtidos. Com dados mais qualitativos recorremos sobretudo à descrição de frequências e percentagens. Nos resultados em que se tornou possível calcular média e desvio-padrão ampliamos as análises estatísticas, recorrendo quer a análises de correlação dos resultados quer a análises de variância (estatística paramétrica dos resultados em medidas intervalares) considerando alguns subgrupos de professores de acordo com variáveis tomadas em consideração na sua identificação socioprofissional.

Por último, realizamos também uma análise qualitativa dos resultados obtidos. Para esta análise recorremos a alguns professores (não integrados na amostra) e diretores de escolas e solicitamos a sua interpretação dos resultados obtidos. Basicamente, expusemos os nossos resultados, as correlações e diferenças encontradas entre subgrupos de professores da amostra, e pedimos que tentassem explicar o que significavam os valores obtidos e o que poderia explicar as diferenças observadas. Este procedimento foi utilizado, apenas, na análise dos resultados do inquérito que nos pareceram mais adequados a esta apreciação mais qualitativa.

3.8. Considerações finais

Neste terceiro capítulo destacamos a metodologia de estudo empírico que representa a segunda parte da nossa tese. Este estudo empírico encontra-se orientado por três objetivos gerais, nomeadamente (1) inventariar as conceções dos professores sobre a educação inclusiva, (2) compreender a relevância e qualidade da formação recebida, e (3) verificar qual a perceção

dos professores sobre a sua própria competência profissional para intervir em contextos educativos inclusivos.

Como forma de estruturar a nossa investigação, desenvolvemos seis questões que orientam a discussão a ser apresentada no capítulo seguinte. Para a realização do estudo recorremos a uma amostra de 329 professores selecionados na base dos disponíveis em escolas da cidade e província de Maputo, tendo todos a particularidade de terem feito a sua formação inicial nos IFPs/IMAP a partir de 1998, marco temporal que assinala, como já referimos, a introdução formal da educação inclusiva em Moçambique. Desta amostra (n=329) a maioria, correspondendo a 66.6%, são professoras, sendo que a amostra é maioritariamente composta por adultos na faixa etária dos 30-45 anos (64.4%). Em termos de experiência profissional dos professores que compõem a nossa amostra, a mesma reparte-se de forma equivalente, ou seja, 38.6% para dois dos três subgrupos (6-10 anos e com mais de 11 anos). Assim, em função destes dados, podemos concluir que a amostra é maioritariamente composta por professores do sexo feminino e com mais de 6 anos de experiência profissional.

Para responder aos objetivos do nosso estudo e às questões de investigação que lhe dão corpo, desenvolvemos um instrumento de avaliação das perceções dos professores. Este questionário, após o processo de validação, manteve as três dimensões inicialmente teorizadas, contendo um total de 29 itens (anexo 1). A construção do instrumento observou três fases, mesmo que cada uma delas pudesse integrar mais que um estudo: (1) fundamentação teórico-prática do instrumento, (2) redação das frases ou itens, desenho e formatação do instrumento, e (3) pré-teste do instrumento

para apreciação da sua compreensão e qualidade face aos objetivos prosseguidos com a investigação. Reservamos para o próximo capítulo os detalhes do processo de construção e validação deste questionário, construído e validado no quadro dos objetivos desta tese de doutoramento, e podendo servir futuros estudos neste campo, ou seja, constituindo-se como um dos produtos deste estudo para apoio à investigação futura.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Ao longo deste quarto capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no nosso estudo empírico em torno das vivências dos professores de Maputo (cidade e província) em matéria da Educação Inclusiva. Num primeiro momento os resultados reportam-se à análise da validade do questionário usado para inventariar as perceções dos professores sobre Educação Inclusiva, e em particular sobre a estrutura dimensional deste questionário em termos das subescalas e das dimensões a considerar. Para este efeito, procedemos à análise fatorial dos itens do questionário e, após fixarmos as dimensões a trabalhar, analisamos a consistência interna dos respectivos itens. De seguida procedemos à análise dos resultados por cada uma das dimensões do questionário procurando responder às questões que fixamos como objectivos do nosso estudo empírico da tese. No fundo, tratando-se de uma estudo essencialmente exploratório das perceções dos professores em relação à educação inclusiva, o nosso estudo mais que testar hipóteses orienta-se pela resposta a um conjunto de questões que nos colocamos. De referir que estas questões procuram analisar eventuais diferenças nas perceções dos professores em

função das suas características sociodemográficas e da sua experiência académica e formativa anterior, bem como se no seu passado profissional tiveram ou não já contato ou trabalho com alunos com NEE.

Para concluir esta análise dos resultados, auscultamos alguns professores e diretores de escolas sobre o significado dos valores obtidos, num pequeno estudo que consideramos de qualitativo para a problemática em investigação. Em particular, ao mesmo tempo que devolvíamos os resultados, procurávamos auscultar as suas opiniões sobre o que poderiam justificar algumas diferenças encontradas tomando certos subgrupos de professores.

4.2. Construção e validação de uma escala de perceções dos professores sobre educação inclusiva

4.2.1. Estrutura dimensional da escala

Efectuamos inicialmente uma análise fatorial exploratória com objetivo de verificar a estrutura dimensional da escala utilizada para avaliar as perceções sobre educação inclusiva por parte dos professores da amostra. Os resultados mostram um valor de KMO de .88 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta-se estatisticamente significativo (qui-quadrado = 5090.116, gl = 780, p = .000), sugerindo ambos os coeficiente que podemos avançar com a análise fatorial em função das intercorrelações dos itens da escala. Esta primeira análise fatorial exploratória, com recurso ao método dos componentes principais revela a presença de 11 factores com valor próprio

igual ou superior à unidade (princípio de Kaizer), explicando no seu conjunto 62% da variância total dos 40 itens que compunham a escala numa das suas versões quase definitiva. Lógico que um número tão elevado de fatores não nos importava reter na análise, mesmo assim antes de avançar na eliminação de itens que pela sua especificidade faziam emergir fatores não essenciais na escala, merece referir-se que o primeiro fator, com um valor próprio de 9.98, explica 24.9% da variância total (ou seja, um único fator explica um quarto da variância possível nos resultados dos 40 itens).

Logicamente que a percentagem de variância explicada pelos fatores vai diminuindo progressivamente, sendo que o valor mais baixo de variância explicada se situou em 2.58% precisamente no factor 11. Relativamente ao valor próprio dos fatores, os índices oscilam entre 9.98 como valor mais alto e 1.03 como valor mínimo. Pela pouca relevância desta informação, não consideramos importante a sua apresentação de forma mais pormenorizada. Face ao modelo teórico que defendia a existência de apenas três dimensões, verificamos que os resultados em termos de fatores isolados se apresentam em dissonância com o nosso objetivo. Nesta linha, prosseguimos para uma nova análise fixando três fatores na estrutura dos dados, fixando os coeficientes de saturação entre itens e fatores em 0.30 e estando atentos a alguns itens que se posicionam em mais que um fator como se pode verificar na tabela 4.1 (solução fatorial recorrendo a uma rotação varimax dos eixos a fim de assegurar uma melhor interpretação dos fatores isolados).

Tabela 4.1. Análise fatorial dos itens tomando os três primeiros fatores

Itens	Componentes		
	I	II	III
CTEI10	.707		
CTEI14	.703		
CTEI13	.693		
CTEI8	.688		
CTEI5	.677	.302	
CTEI4	.676		
CTEI9	.665		
CTEI15	.660		
CTEI12	.658		
CTEI6	.646		
CTEI3	.626	.372	
CTEI7	.611		
CTEI2	.597	.435	
CTEI11	.562		-.301
CTEI1	.538		
QRFR1	.300		
CEI5			
QRFR4		.651	
QRFR5		.600	
QRFR13		.593	
QRFR12	.384	.586	
QRFR3		.578	
QRFR14	.396	.560	
QRFR16	.411	.523	
QRFR6		.517	
QRFR10		.505	
QRFR11		.474	
QRFR2	.363	.447	
QRFR15	.422	.437	
QRFR8		.397	
CEI6			
CEI9			.515
CEI1			.498
CEI8			.487
CEI2			.451
QRFR7		-.302	-.440
CEI7			.432
CEI4			.410
CEI3			.382
CEI10			

Conforme podemos observar, os itens repartem-se satisfatoriamente pelos três primeiros fatores da análise em componentes principais, observando-se no entanto dois fenómenos não desejáveis (i) alguns itens

não atingem o critério mínimo de .30 fixado para a sua saturação nalgum dos três fatores, e (ii) alguns itens aparecem saturados em mais que um fator, o que não é desejável numa lógica de relativa autonomia de significado de cada dimensão estrutural isolada. Decidimos, então, repetir esta análise, fixando como critério mínimo para a manutenção do item a sua saturação num fator em .40. Os resultados obtidos estão indicados na Tabela 4.2, mantendo a estrutura de três fatores em consonância com o modelo teórico de partida.

Tabela 4.2. Análise fatorial dos itens (coeficiente de saturação .40)

Itens	Componentes		
	I	II	III
CTEI14	,726		
CTEI13	,696		
CTEI8	,694		
CTEI10	,691		
CTEI15	,684		
CTEI12	,674		
CTEI9	,669		
CTEI4	,665		
CTEI5	,658		
CTEI6	,635		
CTEI7	,623		
CTEI3	,588		
QRFR4		,681	
QRFR5		,636	
QRFR13		,607	
QRFR3		,598	
QRFR12		,596	
QRFR14	,414	,555	
QRFR6		,517	
QRFR16	,408	,516	
QRFR11		,498	
QRFR10		,489	
QRFR2		,476	
CEI1			,597
CEI9			,577
CEI2			,546
CEI7			,512
CEI4			,494
CEI8			,471

Feita esta análise, a escala inicialmente composta por 40 itens ficou reduzida a 29 itens agrupados em três dimensões (anexo 1). A primeira dimensão, que face ao conteúdo dos seus itens traduz as conceções dos professores sobre a educação inclusiva, ficou mais reduzida, passando de 10 itens para seis em virtude da eliminação de quatro itens (itens 3, 5, 6 e 10). Pelo conteúdo dos seus itens esta dimensão da escala passa a designar-se "Conceções sobre educação inclusiva". A dimensão "Qualidade e relevância da formação" reúne 11 itens face aos 15 itens iniciais, tendo sido excluídos os itens 1, 7, 8 e 15. A última dimensão, designada "Competência para intervir/trabalhar em educação inclusiva", passou de 15 para 12 itens em face da eliminação dos itens 1, 2 e 11. Todos os itens retidos apresentam carga fatorial igual ou superior a .47 no respetivo fator ou dimensão da escala e são bastante escassos os itens que saturam simultaneamente em mais que um fator (apenas dois itens nos 29 itens retidos), mesmo aceitando que essa possibilidade não se pode considerar prejudicial para a validade do questionário dada a proximidade dos aspetos a avaliar em cada dimensão e, também, porque são escassos os itens que aparecem a saturar em mais que um fator.

Em síntese, e tendo em vista a utilização desta escala nas análises subsequentes ao longo deste capítulo, tomaremos três dimensões: (i) Conceções sobre educação inclusiva (no fundo as cognições, representações e perceções sobre o tema); (ii) Qualidade e relevância da formação inicial recebida (perceções dos professores sobre a formação e as oportunidades que tiveram na sua formação inicial na área); e (ii) Competência para trabalhar em educação inclusiva (autoavaliação das competências

profissionais detidas para lidar em contexto escolar e de sala de aula com alunos com NEE no quadro de uma escola inclusiva). Para uma melhor sistematização das três dimensões, e do seu real significado em termos de validade do construto, apresentamos na tabela 4.3 a saturação dos itens nos três fatores, mas descrevendo agora o conteúdo de cada item para melhor entendermos o significado dado a cada dimensão. Indicamos, ainda, as cargas fatoriais, podendo assim ver os itens mais e menos determinantes para cada dimensão, o que também é relevante na definição do significado de cada dimensão.

Tabela 4.3. Dimensões e respetivos itens por dimensão

Dimensão	Item	Descrição do item	Fatores		
			F1	F2	F3
Conceções educação inclusiva	CEI1	Educação inclusiva gera oportunidade para celebração da diversidade	.597		
	CEI2	A educação inclusiva pressupõe maior participação de todas crianças na escola não obstante as suas diferenças	.546		
	CEI4	O sucesso da educação inclusiva é da exclusiva responsabilidade do professor	.494		
	CEI7	A família tem um papel determinante para o sucesso da educação inclusiva	.512		
	CEI8	É importante ter legislação apropriada para orientar a implementação da educação inclusiva	.471		
	CEI9	Educação inclusiva envolve praticas de ensino ajustadas as diferenças e necessidades individuais	.577		
Qualidade e relevância da formação	QRFR2	A formação inicial que tive preparou-me para ensinar conteúdos desta disciplina		.476	
	QRFR3	A minha formação inicial incluiu conteúdos sobre educação inclusiva		.598	
	QRFR4	A formação oferece ao futuro professor uma boa formação, científica e pedagógica para trabalhar em educação inclusiva		.681	
	QRFR5	O tempo reservado a metodologias e conteúdos ligados a educação inclusiva foi suficiente		.636	
	QRFR6	Durante a formação houve oportunidade de trabalho com turmas inclusivas		.517	
	QRFR10	Aprendi na formação as várias modalidades de atendimento educativo a alunos com NEE		.489	

	QRFR11	A formação que tive estimulou-me aprofundar aspectos sobre educação inclusiva		.498	
	QRFR12	Os conteúdos e a metodologia da formação estimularam-me a ter atitude mais favoráveis à educação inclusiva		.596	
	QRFR13	Os formadores estão pedagógica e cientificamente preparados para leccionar metodologias e conteúdos de trabalho em educação inclusiva		.607	
	QRFR14	A formação permitiu-me desenvolver competências para práticas de colaboração com as famílias de alunos com NEE e outros profissionais		.555	
	QRFR16	A formação deu me bases para conhecer as principais directrizes que orientam a implementação da educação inclusiva em Moçambique.		.516	
Competência para trabalhar em educação inclusiva	CTE3	Sinto que tenho preparação pedagógica para dar aulas em turmas inclusivas			.588
	CTEI4	Sinto-me preparado implementar estratégias diversificadas para atendendimento a crianças com NEE em turmas regulares			.665
	CTEI5	Sou capaz de implementar estratégias de ensino que favoreçam a autonomia de crianças com NEE em turmas inclusivas			.658
	CTEI6	Considero que tenho preparação suficiente para identificar alunos com NEE			.635
	CTEI7	Estou preparado para elaborar adequações do currículo			.635
	CTEI8	Sou capaz de elaborar recursos didácticos que estimulem melhorarias no aprendizado de alunos com NEE em turmas inclusivas			.694
	CTEI9	Sinto-me preparado para desenvolver formas de organização de uma sala de aulas que estimule a aprendizagem de crianças com NEE em turmas inclusivas			.669
	CTEI10	Sinto que sou capaz de fazer a identificação e selecção de material didáctico para aulas inclusivas			.691
	CTEI12	A formação que tive permite-me fazer acompanhamento de um programa educativo individual			.674
	CTEI13	Sinto-me preparado para uso de recomendações de profissionais especializados para planificação de aulas para turmas inclusivas			.696
	CTEI14	Estou preparado implementar estratégias e actividades dentro da sala de aulas que favoreçam a educação inclusiva em colaboração com outros profissionais			.726
	CTEI15	Sou capaz de articular junto com famílias de alunos com NEE actividades e estratégias que favoreçam a inclusão			.684

4.2.2. Precisão dos resultados nas três dimensões

Definidas as três dimensões ou subescalas para o questionário aplicado e identificados os itens para cada uma delas, procedemos de seguida ao estudo da precisão ou fiabilidade dos resultados para cada dimensão. Para esta análise recorremos no programa SPSS ao procedimento *reliability* que nos assegura a estimativa do coeficiente *alpha* de Cronbach, ou seja, um coeficiente de consistência interna dos itens para cada subescala ou dimensão tomando as correlações dos resultados em cada item e total da dimensão de pertença.

Na tabela 4.4 apresentamos os resultados obtidos para as três subescalas consideradas, indicando não só o valor de alpha atingido, mas também alguns dados estatísticos sobre cada item dentro das subescalas. Assim, a par da média e do desvio-padrão das pontuações dos professores, indicamos o coeficiente de correlação corrigido entre os resultados em cada item e o total da subescala de pertença, sendo que este coeficiente de correlação traduz a validade interna ou o poder discriminativo do item. No fundo, a validade interna do item ou o seu contributo positivo para o alpha ou consistência interna dos resultados numa subescala ocorre quando se observa uma relação positiva entre a pontuação do item e o total da sua escala, ou seja, sujeitos com pontuação mais elevada têm também resultados mais elevados na subescala e vice-versa. Nos manuais, sugere-se que esse coeficiente não deve ser inferior a .20 para garantir o mínimo de validade interna do item (Almeida & Freire, 2010). Aliás, ainda na tabela 4.4,

indicamos como ficaria o coeficiente alpha de cada subescala se o item for eliminado.

Como poderemos antecipar, o coeficiente alpha desce se retirarmos um item com boa validade interna e sobe se retirarmos um item com fraca validade interna, mais ainda se apresentar um valor negativo nesta correlação (poder discriminativo negativo).

Tabela 4.4. Análise da consistência interna dos itens por subescala (n=329)

Item	Média	DP	Correlação corrigida do item x total	Alpha se item eliminado
Conceções sobre educação inclusiva (alpha .56)				
CEI1	3,59	1,128	,327	,496
CEI2	4,06	1,076	,340	,490
CEI4	4,11	1,109	,248	,535
CEI7	4,32	,910	,333	,499
CEI8	3,94	,984	,219	,544
CEI9	3,81	1,070	,326	,497
Qualidade e relevância da formação (alpha .83)				
QRFR2	3,52	1,217	,487	,817
QRFR3	3,65	1,231	,465	,820
QRFR4	3,19	1,228	,542	,812
QRFR5	2,51	1,091	,474	,818
QRFR6	2,54	1,247	,350	,830
QRFR10	3,14	1,165	,426	,823
QRFR11	3,83	1,087	,479	,818
QRFR12	3,67	1,100	,635	,805
QRFR13	3,28	1,043	,554	,812
QRFR14	3,37	1,125	,592	,808
QRFR16	3,37	1,060	,551	,812
Competências para trabalhar em educação inclusiva (alpha .91)				
CTEI3	3,20	1,081	,617	,899
CTEI4	3,35	1,046	,659	,897
CTEI5	3,47	1,003	,690	,896
CTEI6	3,61	1,045	,656	,897
CTEI7	3,35	1,035	,536	,903
CTEI8	3,41	1,000	,646	,898
CTEI9	3,35	1,063	,643	,898
CTEI10	3,36	1,038	,678	,896
CTEI12	3,64	,949	,596	,900
CTEI13	3,70	,990	,613	,899
CTEI14	3,74	,944	,647	,898

Os valores estatísticos em termos de distribuição de resultados e de indicadores da sua homogeneidade ou consistência interna dos itens por subescala diferem entre as três dimensões, justificando a sua análise por separado. Assim, na primeira dimensão, que designamos “Conceções sobre educação inclusiva”, verificamos que os resultados nos itens apresentam uma média bastante elevada em função da escala likert usada (valores entre 3.6 e 4.3), ou seja, os professores têm uma tendência para apresentar uma conceção muito positiva sobre o tema, o que também pode significar respostas contaminadas pelo efeito da “desejabilidade social” muito presente neste tipo de escalas e neste formato de itens.

Esta autoavaliação positiva por parte dos professores parece também observar-se numa menor dispersão dos resultados (vários itens com desvio-padrão abaixo da unidade), significando que essa perceção positiva é comum a todos os professores da amostra. Por outro lado, a validade interna ou correlação do item com o total da subescala apresenta valores muito próximos mas bastante reduzidos, mais concretamente entre .22 e .34, o que parece explicar o fraco índice de consistência interna dos itens desta subescala (alpha de Cronbach de .56, um pouco inferior ao índice de .70 exigido neste tipo de escalas (Almeida & Freire, 2010). Para acrescentar mais dificuldades à precisão dos resultados desta subescala, importa referir que estamos face à dimensão que acabou por ficar com um menor número de itens (n=6), o que também não favorece a obtenção de valores mais elevados de consistência interna (alpha de Cronbach). Face a estes valores, em futuras pesquisas importa aprofundar o significado desta subescala e acrescentar itens mais interessantes à avaliação desta dimensão que nos

parece relevante na descrição do posicionamento dos professores relativamente à educação inclusiva (as suas opiniões, perceções e atitudes para com esta nova realidade e filosofia educativa).

Uma situação bastante diferente ocorre quando analisamos os resultados nos itens da dimensão “Qualidade e relevância da formação”. Neste caso as médias oscilam numa maior amplitude de valores (entre 2.5 e 3.8), não havendo ainda valores muito elevados ou próximos do ponto máximo da escala likert utilizada (não parece haver nesta dimensão o efeito da desejabilidade social nas respostas dos professores). Por outro lado, todos os valores de desvio-padrão se situam acima da unidade, significando diversidade de respostas por parte dos professores. Por último, os itens apresentam índices elevados de correlação com a pontuação total da subescala, oscilando entre .35 e .64, pelo que nenhum item se eliminado faz subir o valor do coeficiente alpha de Cronbach obtido, aliás já bastante elevado (.83).

Finalmente, também se obtiveram bons índices estatísticos para os itens da terceira dimensão da escala, ou seja, para a subescala “Competências para trabalhar em educação inclusiva”. A média das pontuações nos itens desta subescala oscila entre 3.2 e 3.7, o que traduzindo menor variabilidade, mesmo assim assegura um desvio-padrão em torno da unidade para a generalidade dos itens. Por outro lado, são muito bons os coeficientes de correlação entre os resultados nos itens e o total da subescala, com valores a oscilar entre .54 e .68, o que se traduz em duas implicações importantes: (i) um excelente nível de consistência interna (alpha

de Cronbach de .91), e (ii) nenhum item se eliminado favorece a precisão, fazendo aumentar o coeficiente alpha obtido.

Em síntese, reportando-nos à validade e consistência interna dos itens da escala, podemos afirmar que os coeficientes de correlação item x total para as três dimensões sugerem bons índices de validade interna, ultrapassando-se o limiar critico de .20 (Almeida & Freire, 2010). Em consequência, os valores de alpha de Cronbach são bastante positivos, traduzindo a consistência interna dos itens das subescalas. Esta situação, como se referiu, não é extensível à primeira dimensão da escala, a qual deve merecer análises e aprofundamentos em estudos futuros, nomeadamente colocando desde já a possibilidade de se criar e testar a inclusão de novos itens.

4.2.3. Distribuição dos resultados nas três dimensões

Afirmada a existência de três dimensões para a escala de avaliação usada junto dos professores da amostra, seja em termos teóricos seja em termos dos resultados obtidos com a análise fatorial dos itens, importa agora descrever os resultados nas três dimensões em termos de valores mínimo e máximo, de média e de desvio-padrão, assim como de assimetria e de curtose (neste último caso apreciando se os resultados finais nas três dimensões se distribuem segundo as leis da curva de gauss ou curva normal). De referir que, para tornar comparáveis os resultados obtidos nas três dimensões, optámos por dividir o somatório das pontuações pelo número de itens. Este procedimento torna-se necessário em virtude das três

dimensões não terem um mesmo número de itens. Assim, os resultados podem oscilar entre 1 e 5, repetindo a escala likert em que a resposta a cada item está formulada.

Na tabela 4.5 apresentamos os valores da estatística descritiva para cada dimensão, aproveitando ainda para lembrar os respectivos índices de alpha. Por razões de simplificação, reduzimos a designação das três dimensões à palavra que melhor descreve os seus pontos identitários essenciais.

Tabela 4.5 - Estatística descritiva dos resultados por subescala (N=329)

Dimensão	α	Min -Max	M (DP)	Assim.	Curt.
Concepções	.56	1.67 – 5.0	3.97 (0.58)	-77	.81
Formação	.83	1.0 – 5.0	3.27 (0.70)	-38	.04
Competência	.91	1.0 – 5.0	3.50 (0.71)	-79	.72

Como podemos verificar, observa-se uma boa amplitude de respostas dos professores da amostra nas dimensões 2 e 3 (respetivamente formação e competência). Como já havíamos afirmado atrás, na dimensão 1 (conceções) os professores tenderam a dar respostas mais favoráveis, interpretando isso como maior interferência da "desejabilidade social" nas suas respostas, e daí o valor mínimo das pontuações dos professores aproxima-se de 2 (mais concretamente 1.7). Esta situação está igualmente patente na média obtida. Nesta primeira dimensão, a média aproxima-se de 4.0 (quando o limite seria 5), sendo mais apropriadas as médias nas duas outras dimensões, aliás nestas duas obtêm-se níveis mais elevados de variabilidade de valores como transparece no valor do desvio-padrão mais elevado.

Finalmente, os índices de assimetria e de curtose dos resultados nas três dimensões não se afastam dos limiares exigidos por uma distribuição gaussiana ou respeitando as leis da curva normal. Assim, em nenhuma das dimensões os índices de assimetria e de curtose se afastam expressivamente de zero, situando-se sempre abaixo da unidade denotando uma distribuição que se antecipa respeitando a normalidade.

4. 3 – Análise dos resultados em resposta aos objetivos e questões do estudo

Iniciamos com este apartado a apresentação dos resultados obtidos em resposta aos objetivos particulares do nosso estudo empírico da tese de doutoramento. Como afirmámos no capítulo anterior, estando em face de um estudo mais exploratório das perceções e vivências dos professores do ensino básico em Moçambique em matéria de educação inclusiva, a nossa investigação não se organiza em torno de hipóteses empíricas. Podemos, em resposta à natureza exploratória e descritiva do nosso estudo, reportar as análises estatísticas à resposta às questões que nos orientaram na condução da pesquisa. Por facilidade na organização sequencial das análises e estatísticas obtidas, seguiremos nesta apresentação a ordem das questões colocadas no capítulo anterior.

De uma maneira geral as nossas análises incidem na comparação das médias obtidas nas três dimensões da escala, tomando os professores diferenciados em função das suas variáveis sociodemográficas, por exemplo a idade ou género, e variáveis académico-profissionais, por exemplo duração da formação inicial e experiência profissional como docentes. De esclarecer

que, tendo as três dimensões sido identificadas através de uma rotação varimax na análise em componentes principais, antecipamos que os seus resultados não se encontram correlacionados, podendo por isso serem consideradas como independentes ou autónomas entre si. Na tabela 4.6 apresentamos as intercorrelações dos resultados nas três dimensões para verificarmos a autonomia das três variáveis a fim de decidirmos se avançamos com análises de variância para cada uma separada (F-Anova) ou combinada (F-Manova).

Tabela 4.6. Correlações dos resultados nas três dimensões do questionário

Variáveis	Conceções	Formação	Prática
Conceção	-		
Formação	.09; ns	-	
Prática	.22; p=.000	.58; p=.000	-

Como podemos observar as correlações oscilam entre .09 e .58, sugerindo a relativa autonomia das três dimensões entre si. Apenas no caso da correlação entre a 2ª e a 3ª dimensão os resultados dos professores se apresentam moderadamente correlacionados. Assim, a nossa opção em termos de análise de variância é por procedimento univariado (F-Anova).

Questão 1 - Em que medidas as concepções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o seu tempo de serviço como professor?

Esta pergunta procura analisar se as perceções dos professores em relação à Escola Inclusiva sofrem alterações em função dos seus anos de experiência profissional como professores. Considerando que a educação

inclusiva é uma prática relativamente recente em Moçambique (introduzida em 1998) a nossa convicção é que professores com menos tempo de serviço se mostram mais abertos a introduzir nas suas salas de aula práticas pedagógicas mais de acordo com os princípios da "educação inclusiva" visto terem sido formados num contexto mais recente onde os valores e abordagens sobre educação inclusiva estão bastante difundidos. Para esta análise de variância tomaremos três grupos de professores: *Grupo 1* – professores até 5 anos de experiência profissional; *Grupo 2* – professores entre os 6 e os 10 anos de experiência profissional; e *Grupo 3* – professores com 11 e mais anos de experiência profissional. Na tabela 4.7 apresentamos a distribuição dos resultados dos professores nas três dimensões avaliados considerando os seus anos de experiência profissional.

Tabela 4.7. Resultados nas três dimensões da escala segundo os anos de experiência dos professores.

Dimensão	Grupos	N	Min	Max.	Méd.	DP
Conceções	1-5anos	75	1.83	5.00	3.94	.60
	6-10 anos	127	2.17	5.00	4.00	.57
	>11 anos	127	1.67	5.00	3.95	.59
Formação	1-5anos	75	1.00	4.64	3.22	.71
	6-10 anos	127	1.55	5.00	3.25	.70
	>11 anos	127	1.64	4.73	3.34	.69
Práticas	1-5anos	75	1.25	4.75	3.42	.73
	6-10 anos	127	1.00	5.00	3.48	.75
	>11 anos	127	1.50	4.83	3.53	.66

Olhando os valores das médias obtidas pelos três grupos de docentes nas três dimensões da escala, observamos que as diferenças não são muito expressivas. Para apreciarmos o significado estatístico das discrepâncias nas médias obtidas, procedemos a uma análise de variância F-Oneway com três grupos de docentes. Em termos dos coeficientes atingidos, verifica-se que os

anos de serviço não influenciam as conceções dos professores face a educação inclusiva ($F(2, 326) = .412$, $p = .662$), ou seja, independentemente dos anos de serviços, na generalidade, todos os professores apresentam conceções favoráveis a educação inclusiva.

Esta constatação é consistente com os resultados de alguma investigação na área que sugere que os anos de serviço, por si só, não diferenciam as conceções dos professores sobre educação inclusiva (Agostinho, 2012; Fakolade & Adeniyi, 2009; Kern, 2006) referindo que as mesmas são, de um modo geral, conceções mais positivas ou favoráveis a educação inclusiva. Entretanto é de referir que resultados de outros estudos revelam que os professores com menos anos de experiência profissional possuem conceções mais favoráveis quando comparados com professores com mais anos de experiência (Dukmak, 2013; Eavramidis & Norwich, 2002). Este facto pode sugerir que, os professores com mais anos de experiência, têm uma base de compreensão mais realista sobre a realidade educativa associada a educação inclusiva e todas as limitações a ela associadas por estarem a mais tempo expostos a prática docente facto que, por vezes, à partida menos anos de experiência impossibilitam este contato com a prática e leitura mais centrada na realidade da implementação da educação inclusiva. Em alguns casos os professores com mais tempo de serviço, também formados há mais tempo e possivelmente em tempos com menos recursos e acesso a abordagens atuais na área de educação inclusiva, podem oferecer alguma resistência a adoptar práticas inovadoras e diferentes daquelas a que esta habituado e que desafiam as suas competências atuais, e até como reação a um processo no qual não foi envolvido e nem sequer

recebeu formação para o efeito. Todavia um estudo recente realizado em Moçambique por Langa (2014) refere que os professores com menos tempo de experiência docente tem conceções menos favoráveis a educação inclusiva defendendo, os professores, que a escolarização dos alunos com NEE deveria ser feita em escolas especiais e não em escolas regulares, claramente em divergência com os apelos e directrizes mundialmente difundidas na área. Esta discrepância nos resultados da investigação na área, como acima referido, pode sugerir que o tempo de serviço, por si só, pode não ser necessariamente um bom preditor de conceções dos professores sobre educação inclusiva.

Prosseguindo a nossa análise constata-se que os anos de serviço não diferenciam os resultados em relação à avaliação que o professor faz da qualidade e relevância da formação inicial recebida ($F(2, 326) = .853$, $p = .427$) bem como da sua competência para intervir em educação inclusiva ($F(2, 326) = .571$, $p = .566$). Com efeito, no que diz respeito a avaliação que os professores fazem sobre a qualidade e relevância da sua formação e sobre a sua preparação para intervir em educação inclusiva, os resultados do nosso estudo revelam que para ambas dimensões não se diferenciam em função dos anos de serviço, isto é, na generalidade, independentemente dos anos de serviço, os professores apreciam positivamente a qualidade e relevância da formação inicial recebida e a sua preparação para intervir em educação inclusiva. Alguns estudos feitos em Moçambique que exploram a relação entre anos de serviço e preparação do professor para intervir em educação inclusiva (Mahilene, 2012; Nhapuala, 2010) concluem que os anos de experiência dos professores não influenciam favoravelmente a sua

preparação para intervir em educação inclusiva, ou seja, que embora tendo bastantes anos de serviço os professores, na generalidade, ainda sentem-se pouco preparados para trabalhar em educação inclusiva. Entendemos nós que esta constatação pode ser explicada pelo facto de nem sempre os anos de serviço como professor são condizentes com anos de exposição a práticas educativas inclusivas e, se quisermos, alicerçada sobre uma adequada formação para o efeito. Portanto, a falta de combinação entre uma formação sólida em educação inclusiva e anos de experiência de trabalho em educação inclusiva pode, em certa medida, explicar este resultado considerando as poucas ou inexistentes oportunidades de alguns destes professores, independentemente dos seus anos de experiência, de confrontarem as suas bases teóricas com a prática em contextos de educação inclusiva.

Importa referir que, de algum modo, estes resultados que refletem uma apreciação positiva por parte dos professores inquiridos relativamente a qualidade da formação inicial recebida e a preparação para intervir em educação inclusiva são surpreendentes na medida em que não são consistentes com os resultados da investigação na especialidade em Moçambique. A este propósito, estudos realizados no País (Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Lundo, 2003; Sitoe, 2005; Sousa, 2013; Nhapuala, 2006, 2010) dão pouca credibilidade a qualidade da formação inicial oferecida aos professores para atuar na educação inclusiva, considerando-a pouco consequente com as necessidades didático-metodológicas necessárias para responder a diversidade e as NEE, o que acaba se refletindo no despreparo generalizado dos professores para atuar em educação inclusiva. A este

propósito a investigação sobre educação inclusiva em Moçambique constata, ainda, que tanto a qualidade da formação como a preparação para intervir em educação inclusiva são afetadas negativamente, entre vários fatores, por um currículo de formação inicial de professores inapropriado (Chambal, 2012; Cossing, 2010; Nhapuala, 2010) bem como pela reduzida preparação dos formadores das instituições de formação inicial de professores (Chambal, 2012; Manhiça, 2005; Ministério da Educação, 2002).

Esta discrepância entre a visão dos professores da nossa amostra e os resultados da investigação é interessante, o que pode sugerir que os professores fazem uma avaliação mais positiva da sua formação e preparação para trabalhar em educação inclusiva, contrariamente aos resultados de alguma investigação na área. Estes resultados podem dever-se ao facto de alguns professores não terem tido ainda oportunidade de, na prática, trabalhar em contextos educativos inclusivos o que em certa medida pode influenciar a sua leitura mais positiva sobre a qualidade e relevância da sua formação bem como a sua preparação para intervir em função do aprendizado tido na sua formação inicial. Cremos que os professores, uma vez confrontados com as necessidades decorrentes da atuação prática em educação inclusiva, provavelmente desenvolvem uma leitura da realidade algo diferente (conferir estudos de Mahilene, 2012; Nhapuala, 2010). Em estudos futuros tentaremos perceber melhor as justificações subjacentes a esta divergência nos resultados aqui reflectidos. Por outro lado, e em síntese, as médias dos três grupos de docentes e para as três dimensões da escala não se diferenciam de forma estatisticamente significativa face aos anos de serviço.

Questão 2 - Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas perceções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com os anos de duração da formação?

Esta questão pretende explorar em que medida as conceções, qualidade e relevância da formação dos professores e a sua preparação para intervir em educação inclusiva variam em função dos anos de duração da sua formação inicial. Consideramos pertinente esta questão pelo fato de no caso específico de Moçambique a formação inicial de professores feito pelos IFPs ter adoptado vários modelos com duração diferenciada. Tal como refere Escrivão (2012) a duração da formação inicial de professores em Moçambique foi variando face a urgência na formação dos mesmos considerando aspectos de natureza sócio-política, o nível académico dos candidatos a professor, a disponibilidade de formadores e de recursos que o País entretanto foi dispondo em diferentes momentos históricos. Este aspecto pode à partida sugerir diferenças em termos de conceções sobre educação inclusiva bem como da leitura dos professores em termos da qualidade da formação recebida e da sua preparação para intervir considerando o tempo que durou a sua formação. Neste sentido analisaremos as três dimensões do estudo considerando três grupos de professores: Grupo 1 – professores cuja formação durou 1 ano; Grupo 2 – professores cuja formação durou até 2 anos; e Grupo 3 – professores cuja formação durou mais que dois anos ou "outros anos". Na tabela 4.8 apresentamos os resultados obtidos considerando a duração da formação inicial dos professores da amostra.

Tabela 4.8. Resultados nas três dimensões da escala segundo os anos de duração da formação inicial.

Dimensão	Grupos	N	Min – Max		Méd	DP
Concepções	1 ano	65	2.17	5.00	4.01	.61
	2 anos	204	1.67	5.00	3.97	.60
	Outros anos	60	2.67	4.67	3.92	.51
Formação	1 ano	65	1.00	4.64	3.24	.72
	2 anos	204	1.09	5.00	3.30	.71
	Outros anos	60	1.64	4.55	3.24	.64
Práticas	1 ano	65	1.25	4.75	3.45	.75
	2 anos	204	1.00	5.00	3.51	.70
	Outros anos	60	1.50	4.67	3.45	.73

Considerando as médias obtidas nas três dimensões pelos professores, observa-se que as diferenças não são expressivas no que diz respeito às três dimensões que compõem a escala. Analisado o significado estatístico das discrepância obtidas nas médias com recurso a análise de variância F-Oneway com os 3 subgrupos, constatamos que as conceções dos professores em relação a educação inclusiva não se diferenciam em função dos anos de duração da formação ($F(2, 326)=.373$, $p=.689$) e mesma tendência foi encontrada no que diz respeito a avaliação dos professores em relação a qualidade e relevância da formação inicial recebida nos IFPs. Ainda nesta análise verificamos que a apreciação que os professores fazem da sua competência para intervir em educação inclusiva não varia de forma estatisticamente significativa em função dos anos de duração da sua formação inicial, assumindo-se, portanto, na generalidade das dimensões consideradas como positiva.

A escassez de estudos em Moçambique que tomam a variável anos de duração da formação e as dimensões que consideramos para nosso

estudo associado ao facto de a nível internacional não termos encontrado realidades similares ao contexto moçambicano que adoptou vários modelos de formação inicial de professores com duração distinta, em tão pouco tempo, tornam difícil, à partida, estabelecer comparações com resultados de pesquisas em outros contextos. Todavia, cremos que estes dados podem ir de encontro com o fato de, independentemente das variações no tempo da duração da formação inicial dos professores em Moçambique, a matriz curricular dos cursos oferecidos pelos IFPs ter-se mantido inalterada como ocorreu, por exemplo, com o plano curricular da cadeira de Psicopedagogia na qual são abordados conteúdos sobre educação inclusiva. A este respeito baseados na análise do plano curricular de formação inicial de professores nos diferentes modelos (duração de 1 ano, 2 anos, 3 anos) constatamos que, independente da duração da formação, os professores acabaram por ser expostos aos mesmos conteúdos sobre educação inclusiva e, invariavelmente, os mesmos conteúdos foram abordados ao longo de 16 horas (pelo menos ao nível da proposta curricular) não obstante a formação ter tido duração distinta.

Donaciano (2006) conduziu um estudo em uma instituição de formação de professores primários em Moçambique e os resultados do seu estudo apontam para o fato de que não é o tempo que o formando despende na instituição de formação que assegura a qualidade da sua formação, antes a forma como a formação e a prática pedagógico-didática é orientada. Estes resultados podem ajudar-nos a perceber a não diferenciação no que diz respeito à forma como os professores avaliam a qualidade e relevância da sua formação independentemente da duração diferenciada da mesma,

podendo, por conseguinte, a mesma ser explicada pela forma pedagógico-didática como se estruturou a formação e não necessariamente pelos anos da sua duração se concordarmos com as conclusões de Donaciano (2006).

Contudo, persiste a nível dos resultados de investigação em Moçambique o questionamento sobre a qualidade da formação dos professores e a sua capacidade para intervir em educação inclusiva, gravitando esse questionamento à volta da matriz curricular do curso de formação inicial de professores e da competência científica e didático-metodológica dos formadores das instituições de formação inicial de professores para o ensino básico. Em relação ao primeiro aspeto os resultados de investigação (Chambal, 2012; Nhapuala, 2010) consideram que a abordagem dos conteúdos sobre educação inclusiva é insuficiente e pouco ajustada às solicitações atuais no que diz respeito ao conjunto de competências de que o futuro professor precisa para trabalhar no contexto da educação inclusiva. A este propósito Chambal (2012) refere que apesar do currículo de formação inicial de professores nos IFPs conter conteúdos sobre NEE e educação inclusiva "o tempo destinado a eles é extremamente reduzido, de um total de 16 horas de uma disciplina de 140 horas" (p. 115). Prossegue o autor referindo que "fica evidente que, no reduzido número de horas disponíveis o máximo que se conseguiria desenvolver seria uma pincelada sobre um desses tópicos" (Chambal, 2012, p.116).

Ainda a este respeito Nhapuala (2010) refere que a "carga horária de 16 horas reservada a esta abordagem está longe de conferir uma discussão em profundidade, capaz de permitir que os futuros professores se sintam com ferramentas e confiança necessárias para uma prática pedagógica em

contexto educativo inclusivo" (p. 47). As referências bibliográficas constantes do plano curricular, em especial da disciplina de Psicopedagogia onde são abordados conteúdos referentes à educação inclusiva é também alvo de questionamento. Com efeito, Chambal (2012) refere que as mesmas não fazem referência à literatura que aborda aspetos ligados as NEE, educação inclusiva e educação especial, mas cingem-se apenas a questões mais gerais ligadas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que, ainda sendo importantes, acabam por não serem insuficientes.

Entretanto outros estudos sobre formação de professores em Moçambique (Escrivão, 2012; Manhiça, 2005; Niquice, 2002; Passos et al., 2002) discutem as competências dos formadores das instituições de formação inicial de professores. As suas constatações são contundentes e apontam a baixa preparação científica e didático-metodológica dos formadores. A este propósito Niquice (2002) refere que "a avaliação de desempenho dos formadores revela que o seu trabalho é de fraca qualidade, o ensino que proporcionam aos seus formandos é 'livresco e memorizante' e com fraca actividade do formando" (pp. 6). Este autor vai mais longe ao afirmar que "os formadores apresentam sérias lacunas no domínio científico, psicopedagógico-didático o que constitui o fator mais importante que põe em causa a qualidade da formação dos professores" (p. 6). Ora, os resultados destes estudos sugerem uma fraca formação dos professores com consequências a nível da prática docente. Considerando estes resultados, em certa medida divergentes, cabe-nos retomar o argumento de que provavelmente a pouca ou quase nenhuma exposição de alguns professores

da nossa amostra a práticas educativas em contextos inclusivos pode ajudar a explicar a sua avaliação favorável sobre a qualidade da sua formação inicial e a sua preparação para trabalhar em educação inclusiva. Inferimos que não tendo sido expostos a desafios concretos de trabalho com a diversidade de alunos em contexto educativo inclusivo estes crêem estar dotados de ferramentas capazes de lhes permitir uma prática docente eficaz.

Estudos conduzidos em Moçambique por Almeida (2012), Mahilene (2012) e Mangumbule (2011) concluíram que professores, ainda que com larga experiência na docência, quando expostos a práticas educativas inclusivas tendem a apontar a fraca formação inicial como sendo o móbil da sua baixa preparação para atuar em educação inclusiva. Aliás, esta constatação é consistente com resultados de estudos realizados em alguns países da zona austral de África tais como África do Sul (Faller, 2006; Ladbrook, 2009), Zâmbia (Muwana, 2012), Botswana (Mukhopadhya et al., 2009), Zimbabwe (Chireshe, 2011) e Namíbia (Mowes & Engelbrecht, 2004; Zimba et al., 2007).

Por outro lado, o fato de alguns professores da nossa amostra atuarem em educação inclusiva provavelmente adotando abordagens homogeneizadoras e pouco condizentes com a diversidade, pode criar a impressão nestes de que a sua formação foi relevante e, desta forma, possuirão as competências necessárias para intervir em educação inclusiva. Este posicionamento é sustentado pelos resultados de estudos em Moçambique que referem que invariavelmente os professores que actuam em turmas com alunos com NEE não apresentam abordagens didático-metodológicas que respondam à diversidade nem que sejam sensíveis às

necessidades educativas de todos ou às necessidades especiais apresentadas por alguns alunos presentes na sua turma (Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Maposse, 2007; Rafael, 2007).

Questão 3. Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas percepções sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida e preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o grupo etário dos professores?

Tomando como referência o grupo etário dos professores que compõem a amostra do nosso estudo, procuramos verificar se as suas conceções, avaliação da qualidade e relevância da sua formação inicial e o seu nível de preparação para trabalhar em educação inclusiva são influenciadas pelo grupo etário de pertença (tabela 4.9). Consideramos para este estudo 3 grupos etários: (i) < 30 anos, (ii) entre os 30 a 45 anos e por último (iii) os > 45 anos.

Tabela 4.9 - Resultados nas três dimensões da escala segundo o grupo etário dos professores

Dimensão	Grupos	N	Min	Max	Méd.	DP
Concepções	<30 anos	92	1.67	5.00	3.99	.66
	30 a 45 anos	212	2.33	5.00	3.97	.55
	>45 anos	25	2.33	4.83	3.86	.62
Formação	<30 anos	92	1.73	4.73	3.32	.64
	30 a 45 anos	212	1.00	5.00	3.24	.72
	>45 anos	25	2.00	4.73	3.49	.68
Práticas	<30 anos	92	2.00	4.75	3.55	.62
	30 a 45 anos	212	1.00	5.00	3.47	.74
	>45 anos	25	1.50	4.83	3.45	.82

Tendo como referência os dados constantes na tabela 3 e tomando como base as médias obtidas em cada um das 3 dimensões podemos

afirmar que as diferenças encontradas nos 3 grupos etários de professores não são expressivas e nessa base, a análise do significado estatístico das discrepâncias nas médias obtidas nas 3 dimensões com recurso a análise de variância F-Oneway revelam não existirem diferenças em termos de conceções face a educação inclusiva nos 3 grupos etários ($F(2, 326)=.503$, $p=.605$), sendo que mesma situação é verificada em relação a avaliação dos professores sobre a qualidade e relevância da formação recebida ($F(2,326)=1703$, $p =.184$). Prosseguindo nesta análise, constatamos ainda que a avaliação que os professores fazem da sua competência para intervir em educação inclusiva não varia em função do grupo etário de pertença ($F(2, 326)=.403$, $p=.668$).

O facto de não termos verificado no nosso estudo diferenças em termos de conceções dos professores sobre educação inclusiva, tomando a variável idade, entra em concordância com estudos de Leyser e colaboradores (1994), Patrick (1987), Pinheiro (2001) ou de Kozub & Lienert (2003) que igualmente não encontraram correlação estatisticamente significativa entre conceções à volta de educação inclusiva e a idade dos professores. Porém estudos há que referem que os professores mais jovens têm conceções mais favoráveis e são mais entusiastas em relação a educação inclusiva quando comparados com professores mais velhos (Avramidis & Norwich, 2002; Center & Ward, 1987; Conaster et al., 2000; Lebres, 2010; Rizzo & Kirkendall, 1995).

No que diz respeito a avaliação que os professores fazem sobre a qualidade da sua formação e a sua prática para intervir em educação inclusiva, dada a escassez de estudos em Moçambique explorando a variável

grupo etário, encontramos alguma limitação para confrontar os nossos resultados com dados de investigação no país o que acreditamos justificará necessidades de futuros estudos que tentem compreender esta relação. Contudo, arriscamos a inferir que provavelmente esta indiferenciação se deve ao fato de, independentemente do grupo etário de pertença, todos estes professores terem sido expostos a um mesmo currículo na disciplina de Psicopedagogia e isto pode, em certa medida, influenciar uma visão mais uniforme sobre a relevância da sua formação.

Questão 4 - Em que medida as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas percepções sobre a relevância e qualidade da formação inicial recebida bem como da sua preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com o género de pertença dos professores?

Prosseguindo na análise das questões de estudo, interessou-nos perceber se as conceções dos professores sobre educação inclusiva e a avaliação destes sobre a qualidade e relevância da formação que tiveram e a sua avaliação da sua capacidade para trabalhar em educação inclusiva variam em função da variável género. Na tabela 4.10 apresentamos os resultados nas três dimensões do questionário considerando os professores diferenciados segundo o sexo.

Tabela 4.10 - Resultados nas três dimensões da escala segundo o género dos professores

Dimensão	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Concepções	Masculino	110	4.12	.56			
	Feminino	219	3.90	.59	3.281	327	.001
Formação	Masculino	110	3.32	.74			
	Feminino	219	3.26	.68	.719	327	.472
Práticas	Masculino	110	3.50	.76			
	Feminino	219	3.49	.69	.096	327	.924

Em termos globais, verifica-se que as conceções dos professores variam em função da variável género. Na base das médias observadas podemos apontar que os homens apresentam conceções mais favoráveis a educação inclusiva comparativamente às mulheres. Entretanto, não encontramos diferenças expressivas nas dimensões qualidade de formação e preparação para intervir em educação inclusiva considerando a variável género. Os resultados da investigação internacional são inconclusivos no que diz respeito a influência da variável género sobre as conceções dos professores sobre educação inclusiva. Entretanto os resultados do nosso estudo são consistentes com as conclusões de estudos conduzidos por Muwana (2012) na Zâmbia e por Ashry (2009) no Egipto que igualmente apontam para o fato de professores de sexo masculino apresentarem conceções mais favoráveis em relação a educação inclusiva quando comparados com as colegas do sexo feminino.

Contudo, podemos considerar que os resultados da investigação sugerem que esta questão permanece inconclusiva sobretudo se considerarmos que existe ainda uma grande variedade de estudos que apontam para o fato de as mulheres apresentarem conceções mais

favoráveis à educação inclusiva (Algazo & Gaad, 2004; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Chireshe & Dlovu, 2002; Fakolade & Adeniyi, 2009; Inácio, 2011; Rodrigues, 2003) e outros estudos que constatam não existirem diferenças estatisticamente significativas entre professores de ambos os géneros nas suas conceções sobre educação inclusiva (Chireshe, 2011; Hodge et al., 2002; Kern, 2006; Langa, 2014; Lebres, 2010; Serrano, 1998).

No que se refere a perceção da qualidade e relevância da formação recebida, cremos que na base da diversidade de caraterísticas sociodemográficas da nossa amostra fica difícil encontrar uma resposta num único sentido. Por este fato, a constatação da inexistência de diferenças significativas entre professores do género masculino e feminino neste estudo, em particular a sua convergência favorável em relação a formação recebida e preparação para trabalhar em educação inclusiva, pode ser explicada, novamente, pelo facto de independentemente do género de pertença a generalidade destes professores ter tido um percurso formativo uniforme em termos de conteúdos e práticas ligadas a educação inclusiva, se considerarmos a matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores desde a introdução da educação inclusiva em Moçambique em 1998 até a actualidade. Mesmo assim, tomando uma síntese de vários estudos, Jobe, Rust, & Brissie (1996) apontam para o fato de os professores do género masculino terem uma avaliação mais positiva da sua preparação para trabalhar em educação inclusiva comparativamente com as colegas do género feminino.

Alguma investigação em Moçambique, ainda que com enfoque qualitativo, conclui que a generalidade dos professores, independentemente

do género, quando confrontados com práticas educativas que requerem domínio de procedimentos didático-metodológicos e atitudinais apropriados a educação inclusiva, questionam a qualidade da formação recebida (Maposse, 2007; Nhapuala, 2006; Rafael, 2007) sugerindo que os professores não estão preparados para trabalhar no quadro de práticas de educação inclusiva (Cossing, 2010; Mahilene, 2012). Por este fato antecipamos que, face a estas constatações, não encontramos evidências de resultados de investigação que sejam suficientemente esclarecedores da influência que a variável género pode ter sobre a avaliação que o professor faz da sua formação e preparação para trabalhar em educação inclusiva, pelo que estudos futuros poderão considerar a necessidade de maior compreensão deste aspeto.

Questão 5: Em que medidas as conceções dos professores sobre educação inclusiva, suas percepções sobre a relevância e qualidade da formação inicial recebida bem como da sua preparação para intervir em educação inclusiva estão relacionadas com a sua experiência anterior junto de alunos com NEE?

Nesta questão interessou-nos perceber em que medida as conceções, avaliação dos professores sobre a qualidade e relevância da sua formação e preparação para intervir em educação inclusiva variam em face deste mesmo professor ter experiência prévia de trabalho com alunos com NEE ou não. Partimos do pressuposto que a experiência anterior dos professores na interacção com alunos com NEE influencia mais positivamente as suas conceções sobre a educação inclusiva e os mesmos tendem a avaliar mais favoravelmente a sua formação e preparação para intervir em educação inclusiva (Tabela 4.11).

Tabela 4.11 - Resultados nas três dimensões da escala segundo experiência de trabalho junto de alunos com NEE

Dimensão	Grupos	N	Med.	DP	T	Gl.	Prob.
Conceções	Sim	163	4.05	.57	2.466	326	.014
	Não	165	3.89	.59			
Formação	Sim	163	3.50	.67	6.308	326	.000
	Não	165	3.05	.65			
Práticas	Sim	163	3.65	.66	4251	326	.000
	Não	165	3.33	.73			

Os dados disponíveis na tabela 4.11 vão de encontro a nossa teorização inicial e apontam para o facto de existirem diferenças estatisticamente significativas nas conceções dos professores sobre a educação inclusiva, na avaliação que fazem sobre a sua formação inicial e ainda sobre a preparação para a prática. Acresce o facto dos resultados do nosso estudo serem consistentes com o resultado da investigação que apontam para o facto de os professores que tiveram alguma experiência anterior com alunos com NEE mais facilmente ultrapassam visões pessimistas e infundadas sobre a educação inclusiva e mostram conceções mais positivas em relação a esta prática quando comparados com grupo de professores sem exposição anterior a alunos com NEE (Correia, 1999; Forlin, 2010; Forlin et al., 1999; Inácio, 2011; Rodrigues, 2005; Rodrigues, 2003; Romi & Leyser, 2006). Concluem, esses estudos, que o contato prévio com alunos com NEE parece ser um bom preditor de conceções mais favoráveis dos professores à cerca da educação inclusiva.

Entretanto existem estudos que não reportam a existência de qualquer associação estatisticamente significativa entre experiência anterior de trabalho com alunos com NEE e as conceções dos professores sobre

educação inclusiva (Stephens & Braun, 1980; Zanandrea & Rizzo, 1998). Por outro lado, os resultados de um estudo conduzido por Fernandes (2000) apontam em sentido contrário: os professores com mais tempo de experiência com alunos com NEE tendem a apresentar conceções menos favoráveis a educação inclusiva. Apesar destas divergências, parece-nos que existe maior evidência empírica sugerindo uma associação positiva entre a experiência anterior de professores junto de alunos com NEE e conceções mais favoráveis em relação a educação inclusiva, em concordância com os resultados do nosso estudo.

Refletindo sobre os resultados na dimensão da qualidade e relevância da formação inicial, importa destacar que, dado o fato de a formação inicial do professor ser bastante questionada tanto a nível mundial (Bender, Vail, & Scott, 1995; Correia, 1999; Daane, Beirne-Smith, & Latham, 2000; Gans, 1987; Rodrigues & Rodrigues, 2011) como em Moçambique (Chambal, 2012; Mahilene, 2012; Manhiça, 2005; Rafael, 2007) era expetável que os professores, ainda que com alguma experiência prévia de contacto com alunos com NEE, avaliassem mais cautelosamente a qualidade da formação recebida, pois segundo alguns estudos em Moçambique ela é vista como sendo bastante teórica (Cossing, 2010; Maposse, 2007; Nhapuala, 2010). Provavelmente a experiência anterior destes professores com alunos com NEE tenha ativado neles um sentido de agência pessoal sobre a sua própria formação e uma forte orientação para aprofundar aspetos relacionados com as NEE e a educação inclusiva, o que pode, em certa medida, explicar esta avaliação mais positiva que fazem sobre a qualidade e relevância da sua formação inicial. Portanto, mais do que os conteúdos curriculares nos cursos

de formação inicial, os professores acabam por procurar de forma independente maior aprofundamento sobre temas ou problemas que mais lhes interessam, como neste caso a educação inclusiva. Assim, percebemos que em vários estudos (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Loreman, Sharma & Forlin, 2005; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006) se encontre uma associação positiva entre a experiência prévia dos professores com alunos com NEE e as suas conceções mais favoráveis sobre educação inclusiva, as suas menores preocupações e resistências sobre a mesma, e as suas avaliação mais positivas sobre as capacidade que possuem para trabalhar com estes alunos em classes regulares.

Em Moçambique, a larga maioria dos professores mostra-se pouco preparada para trabalhar em educação inclusiva e questiona a qualidade e relevância da sua formação inicial (Chiziane, 2009; Cossing, 2010; Lundo, 2003; Mahilene, 2012; Maposse, 2007), contudo em função da sua experiência anterior com estes alunos acabam por estar mais disponíveis para atuarem neste campo tal como confirmam conclusões de um estudo recente realizado por Langa (2014).

Questão 6: Na base das variáveis pessoais que diferenciam as conceções, formação e práticas, existirá algum efeito estatisticamente significativo combinando as duas variáveis (sexo e experiência anterior com alunos com NEE) nos resultados da escola pelos professores?

Na tabela 4.12 apresentamos os resultados do cruzamento destas duas variáveis (sexo e sua experiência anterior junto de alunos com NEE) nas três dimensões do questionário.

Tabela 4.12. Resultados do efeito combinado entre variáveis género e experiência anterior de trabalho com alunos com NEE

		Conceções			Formação			Práticas		
Género	**Exp NEE**	**N**	**Med.**	**DP**	**N**	**Med.**	**DP**	**N**	**Med.**	**DP**
M	Sim	57	4.2	.50	57	3.5	.71	57	3.7	.62
	Não	52	4.0	.61	52	3.1	.69	52	3.2	.83
F	Sim	106	3.9	.59	106	3.5	.65	106	3.6	.68
	Não	113	3.8	.57	113	3.0	.64	113	3.4	.67

Tomando a dimensão conceções verificamos a ausência de um efeito combinado entre a variável género e a dimensão experiência anterior de trabalho com alunos com NEE (F(1,327) =.00, p=.99). Em relação a dimensão formação verifica-se de novo uma ausência de efeito secundário de interação género e experiência anterior de trabalho com alunos com NEE (F(1,327)=.017, p=.89). Por último, na dimensão práticas ocorre de novo a ausência de efeito de interação das duas variáveis traduzindo pontuação estatisticamente inferior (F(1,327)= 1401, p=.24). A interpretação e discussão destes resultados não se afastam do anteriormente descrito a propósito do efeito separado do género e da experiência com alunos com NEE por parte dos professores.

4.4. Aprofundamento das respostas do questionário

Paralelamente ao estudo diferencial, de cariz quantitativo, tomando as pontuações nas três dimensões, analisamos os resultados dos professores em três questões que nos parecem descrever as suas atitudes ou conceções na área da educação inclusiva, o seu pronunciamento e avaliação sobre a

qualidade da formação recebida nesta área, e um terceiro item reportado às suas competências para intervir na área. No fundo, uma questão para cada uma das três dimensões que pretendemos avaliar através da aplicação do questionário. Mais concretamente, as questões aplicadas foram: (i) a educação inclusiva beneficia apenas os alunos com NEEs; (ii) o currículo atual é adequado para formação de professores para trabalhar em educação inclusiva; e (iii) domino os conteúdos e estratégias metodológicas para trabalhar em educação inclusiva. De referir que em todos estes itens as respostas dos professores poderiam oscilar entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), num formato idêntico ao dos itens do questionário.

Em primeiro lugar pretendemos analisar se o resultado dos professores a cada um destes itens está associado às pontuações por eles obtidas nas três dimensões do questionário, cruzando precisamente as respostas aos itens com os resultados na dimensão que lhe está mais próxima. Assim na tabela 4.13 apresentamos a média e o desvio-padrão dos resultados dos professores na dimensão conceções consoante a sua resposta na questão 1 “educação inclusiva beneficia apenas os alunos com NEEs”. Para analisar a diferença de médias na dimensão por pontuação na questão 1 procedemos a uma análise de variância a um fator F-Oneway, estando os seus coeficientes também apresentados na tabela 4.13.

Tabela 4.13 - Resultados na dimensão "conceções" segundo o grau de desacordo ou acordo à questão a "educação inclusiva beneficia apenas os alunos com NEE"

Resposta à Questão1	N	Média	DP	F	Gl	Prob
Discordo totalmente	15	3,99	,58	3,887	4, 324	.004
Discordo	33	4,03	,47			
Não tenho opinião	34	3,60	,61			
Concordo	141	4,00	,49			
Concordo totalmente	106	4,02	,68			

Como podemos observar, existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < .01$) comparando as médias das pontuações dos professores na dimensão "Conceções" em função do seu desacordo ou acordo relativamente à questão sobre os efeitos da educação inclusiva circunscritos aos alunos com NEE. Interessante assinalar que são os professores que referem "não terem uma opinião" sobre o assunto que pontuam menos nesta dimensão, sendo essa diferença estatisticamente significativa em relação a três grupos de professores: os que discordam, os que concordam e os que concordam totalmente (diferenças estatisticamente significativas sendo de $p < .05$ em relação aos professores que discordam e sendo de $p < .01$ relativamente aos outros dois grupos de professores). Estes resultados poderão sugerir que os professores com perceções menos positivas em relação à educação inclusiva tendem a não se envolver na formação e discussão do assunto, acabando por se apresentarem como não tendo uma opinião formada sobre os contornos do problema. De acrescentar que a questão colocada "educação inclusiva beneficia apenas os alunos com NEE" foi propositadamente colocada pois muitas vezes, entre pais e professores, persiste a convicção que a educação inclusiva é apenas para apoiar os alunos mais fragilizados e

acaba por apenas favorecer os alunos com NEE, podendo inclusive prejudicar o ritmo de aprendizagem de outros alunos colocados nas mesmas salas de aula.

De seguida, vamos analisar se as pontuações dos professores na segunda dimensão da escala (Qualidade da formação) está associada ao grau de desacordo ou de acordo dos professores relativamente a uma questão isolada (questão 2) em que os professores respondiam a: "O currículo atual é adequado para formação de professores para trabalhar em educação inclusiva?" Nesta questão, os professores opinam sobre a formação recebida pelos professores na sua capacitação para intervirem numa escola que coloca em prática os princípios da educação inclusiva. Na tabela 4.14 apresentamos os resultados na dimensão "Qualidade da formação" segundo o desacordo ou acordo dos professores relativamente à formação que auferiram para serem professores preparados para agirem em educação inclusiva.

Tabela 4.14 - Resultados na dimensão "Formação" segundo a perceção da suficiente inclusão da educação inclusiva nos cursos de formação de professores.

Resposta à questão 2	N	Média	DP	F	GI	Prob
Discordo totalmente	46	3,11	,83	12,152	4, 324	,000
Discordo	78	3,09	,59			
Não tenho opinião	101	3,12	,62			
Concordo	81	3,63	,56			
Concordo totalmente	23	3,72	,90			

Como podemos observar, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa tomando as médias das pontuações dos professores na dimensão Formação consoante o seu grau de desacordo ou acordo

relativamente à qualidade ou suficiência da formação recebida no curso de formação de professores na área da educação inclusiva e seus tópicos. Olhando às médias obtidas, sente-se uma clara distinção entre dois grupos de professores, os que discordam ou não têm uma opinião e aqueles que concordam com a qualidade da formação recebida no campo da educação inclusiva. Como seria de esperar, os que concordam com a qualidade da formação assegurada nos cursos de formação inicial de professores são também aqueles que melhor avaliam a qualidade da sua formação.

Os testes de contrastes conduzidos, recorrendo ao método de Bonferroni, sugere um mesmo padrão de resultados, mais concretamente uma diferença nas médias estatisticamente significativa ($p < .001$), tomando os três grupos de professores de um lado (discordo totalmente, discordo e sem opinião) e os dois outros grupos de professores (concordo e concordo totalmente) do outro lado.

Por último, analisamos as pontuações dos professores na escala referente às suas competências técnicas ou práticas para atuarem em salas de aula ou escolas que aplicam os princípios da educação inclusiva e o seu acordo ou desacordo relativamente à questão 3: “Domino os conteúdos e estratégias metodológicas para trabalhar em educação inclusiva”. Na Tabela 4.15 apresentamos os resultados da análise de variância efetuada (F-Oneway).

Tabela 4.15 - Resultados na dimensão "Prática" segundo a competência para agir em educação inclusiva

Resposta à questão3	N	Média	DP	F	Gl	Prob
Discordo totalmente	21	2,49	,95	58,763	4, 324	,000
Discordo	91	3,10	,65			
Não tenho opinião	67	3,36	,44			
Concordo	118	3,82	,37			
Concordo totalmente	32	4,31	,60			

Como podemos observar, as médias na escala de competências técnicas e práticas para intervir em educação inclusiva sugere diferenças relevantes entre os grupos de professores formados precisamente segundo o seu desacordo ou acordo na questão isolada precisamente sobre a perceção pessoal de dominarem os conteúdos e as estratégias inerentes a uma prática docente no âmbito da educação inclusiva. Em consonância, quando através do teste de Bonferroni apreciamos as diferenças nas médias segundo estes cinco subgrupos de grupos, as diferenças mostram-se estatisticamente significativas, tomando dois a dois vários destes subgrupos em comparação. Assim, o grupo que expressa discordar totalmente com a sua própria competência para actuar em educação inclusiva apresenta também, em consonância, resultados mais baixos na dimensão do questionário que se prende precisamente com as competências técnicas ou práticas de actuação na área.

Comparativamente aos outros quatro subgrupos de professores, a sua média é, do ponto de vista estatístico, significativamente mais baixa ($p < .001$ em todas as comparações). O subgrupo de professores que refere discordar, apresentando uma média superior aos colegas que "discordam totalmente", acabam também por terem uma média significativamente mais baixa quer em

relação aos colegas que “não têm opinião” ($p < .05$) quer em relação aos que concordam ou concordam totalmente ($p < .001$). O subgrupo de professores que refere não ter opinião, apresenta média superior aos colegas que discordam ou discordam totalmente (como já referimos antes) sendo a sua média inferior aos dos outros dois subgrupos de professores com opinião favorável às suas competências técnicas e práticas. Para estes dois subgrupos, a diferença apresenta-se estatisticamente significativa e em ambos os casos ao nível de $p < .001$.

Por último, comparando os dois subgrupos de professores que expressam opinião favorável sobre as suas competências, verificamos que os professores que expressam concordar totalmente com essa afirmação apresentam média mais elevada na terceira dimensão da escala, mesmo em relação aos colegas que expressam acordo ($p < .001$), sendo logicamente também significativa, do ponto de vista estatístico, a média mais elevada que apresentam relativamente aos três outros subgrupos de professores (conforme já indicado nas comparações anteriores).

Esta análise vai ser complementada através de uma análise da variância dos resultados nas três questões isoladas considerando o género dos professores e o seu contato anterior (ou não) com alunos com NEE. Conforme descrevemos atrás, estes dois fatores apresentavam algum efeito de diferenciação das pontuações dos professores nas três dimensões avaliadas através do questionário. Neste momento, escolhemos estes dois fatores por terem sido aqueles que, tomando as escalas no seu conjunto, tinham algum efeito de diferenciação. De referir que, apenas por comodidade e pela natureza exploratória do estudo, esta análise dos resultados dos

professores nas três questões recorre à análise de variância (F-Manova: 2 x 2). Na tabela 4.16 apresentamos os resultados nas três questões isoladas combinando o género e o contacto anterior com alunos com NEEs dos professores respondentes.

Tabela 4.16 - Resultados nas três questões separando os professores em função do género e do trabalho anterior nas NEE

Questão	Género	Trabalho com NEEs	N	Média	D.P
Q1	Masculino	sim	57	4,04	,89
		não	52	3,81	1,14
	Feminino	sim	106	3,92	1,13
		não	113	3,80	1,17
Q2	Masculino	sim	57	3,11	1,18
		não	52	2,60	,89
	Feminino	sim	106	3,02	1,24
		não	113	2,73	1,11
Q3	Masculino	sim	57	3,35	1,08
		não	52	2,83	1,13
	Feminino	sim	106	3,30	1,14
		não	113	3,04	1,09

Como podemos constatar as oscilações observadas nas médias para as três questões isoladas não são muito expressivas e desde logo não se observa qualquer efeito estatisticamente significativo quando cruzamos o efeito do género do professor e o seu contacto ou não anterior com alunos com NEE. Para as três questões não se observa um efeito da interação dessas duas variáveis, sendo residual a magnitude das diferenças nas médias para as três questões. Esta mesma situação ocorre quando tomamos o género dos professores. Apenas quando se considera o efeito principal do contato anterior com alunos com NEE, algumas diferenças com significado

estatístico se observam nas pontuações dos professores. Assim, para a questão 1 subsiste a não diferença estatisticamente significativa nas pontuações dos dois grupos de professores ($F (1, 324) = 1.768$, $p = .19$), aparecendo essa diferença na questão 2 ($F (1, 324) = 8.866$, $p < .001$) e na questão 3 ($F (1, 324) = 9.224$, $p < .001$). Olhando as tabelas das médias, podemos associar tais diferenças a uma pontuação mais favorável (maior acordo) dos professores nas duas questões quando os mesmos possuem já um contacto anterior com alunos com NEE. Este aspeto parece-nos relevante pois faz-nos pensar que a experiência dos professores assume um efeito mais positivo que negativo nas atitudes e na avaliação dos professores sobre as condições em que ocorre a educação inclusiva.

Lógico que estes resultados mais positivos por parte dos professores que passaram já pela experiência de terem nas suas salas ou terem trabalhando com alunos com NEE podem apenas traduzir que são os professores com mais formação académica e profissional na área da educação especial, ou aqueles que já trabalharam com estes alunos, aqueles que têm opiniões e práticas mais favoráveis à educação inclusiva, sugerindo então que tais dados não podem ser generalizados a todo e qualquer professor. Para melhor clarificarmos este ponto, avançamos para a entrevista a alguns professores e diretores de escolas buscando um aprofundamento na análise e interpretação dos resultados obtidos.

4.5. Análise dos resultados por professores e diretores de escolas

Tendo em vista uma análise mais aprofundada dos resultados quantitativos apresentados até este momento, concluímos este capítulo 4 da tese fazendo uma análise de conteúdo de um conjunto de entrevistas realizadas junto de professores (das escolas e da universidade, neste caso lecionando nos cursos de formação de professores) e de diretores das escolas. Nosso objetivo foi devolver os resultados do nosso estudo empírico a estes sujeitos e tentar ter uma sua análise e interpretação mais completa na base do entendimento de quem atua no terreno. Para o efeito, selecionamos algumas questões que nos pareceram beneficiar de uma análise mais aprofundada e contextualizada tomando o quotidiano dos professores e das escolas. Considerando a natureza exploratória deste estudo, tomamos uma pergunta por dimensão do questionário.

Questão A - Em que medida as concepções dos professores sobre educação inclusiva estão relacionadas com o género de pertença dos professores?

Os resultados do estudo quantitativo evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas nas conceções dos professores sobre educação inclusiva, ou seja, os professores do género masculino apresentam conceções mais favoráveis quando comparados às colegas do género feminino. Alguns entrevistados mostraram-se surpresos pelo fato dos professores de género masculino apresentarem concepções mais favoráveis à educação inclusiva:

Esperava que fosse o contrário, que as mulheres fossem mais favoráveis a educação inclusiva tendo em conta o seu papel como mães e cuidadoras (Professor UP 2).

Na minha experiência como diretor de escola noto que as professoras têm mais paciência, são mais carinhosas e atenciosas com alunos com NEE que os homens (Director de Escola 3).

Estas primeiras reações vão em sentido contrário das respostas ao questionário, podendo suspeitar-se de padrões de resposta diferenciadas no grau de objetividade, ou até sinceridade, por parte dos professores de ambos os sexos. No entanto, solicitando uma possível explicação para os dados obtidos, então os valores favoráveis aos professores do género masculino poderão estar relacionados com vários fatores, entre os quais o empenho pessoal dos professores do género masculino ou alguma circunstância particular de cada professor:

Depende de cada um e do seu empenho. Isso tem a ver com a entrega pessoal e pode ser que os homens se dediquem mais a profissão (Professor 4).

Provavelmente alguns destes professores têm alguém na família que tem NEE (Professor 1).

Encontramos algumas posições que associam as concepções menos favoráveis das mulheres face a educação inclusiva ao facto destas serem mais cautelosas na leitura que fazem sobre a educação inclusiva, sendo mais realistas na análise da situação atual da sua implementação em Moçambique

traduzida por uma série de desafios e de limitações. Em sentido contrário, os homens são vistos como fazendo uma avaliação pouco realista das implicações da educação inclusiva, daí o seu posicionamento mais favorável a esta prática sem uma adequada fundamentação:

(...) as mulheres são mais realistas pois percebem o que a educação inclusiva acarreta e as limitações da realidade educativa moçambicana (Professor UP 2).

Este resultado pode ser fruto duma resposta fácil e menos consequente porque na prática a realidade é diferente (Director Escola 1).

Em síntese, podemos afirmar que apesar das opiniões serem diferentes, a impressão com que ficamos é de que os entrevistados tendem a defender que as mulheres tem conceções mais favoráveis à educação inclusiva. Os seus valores menos positivos no questionário decorrerão de maior objetividade nas suas respostas, sobretudo reconhecendo as dificuldades na sua implementação na realidade educativa moçambicana. É possível, ainda, que as suas respostas ao questionário estejam menos influenciadas pela "desejabilidade social" frequentemente encontrada neste tipo de instrumentos de avaliação.

Questão B - Em que medida as perceções dos professores sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida está relacionada com os anos de duração da sua formação?

Nesta questão procuramos aprofundar a constatação do estudo quantitativo segundo o qual não são encontradas diferenças estatisticamente significativas na perceção dos professores sobre a qualidade e relevância da sua formação inicial tendo em conta a duração da mesma, isto é, independentemente dos anos de duração dessa formação inicial. Os inquiridos destacam bastante a relevância da formação inicial na capacitação dos professores regulares para atuarem numa escola inclusiva. A Não diferenciação dos resultados em função do número de anos de formação dos professores respondentes parece decorrer de uma apreciação genérica de que essa formação é demasiado teórica, com poucas oportunidades para que os estudantes futuros professores fossem expostos a situações práticas de contacto com escolas e turmas inclusivas:

Este resultado provavelmente será explicado pelo facto da formação destes professores ser demasiado teórica o que pode criar a ilusão nestes professores de estarem preparados para lecionar no contexto da inclusão. Esta situação provavelmente explique a visão deles de que a sua formação foi relevante para educação inclusiva (Professor 1 UP).

As instituições de formação inicial de professores não consideram atividades práticas em escolas inclusivas. (Professor 2 UP)

Nesta linha de reflexão alguns docentes entrevistados referem que, nos casos em que os formandos têm oportunidades de ter práticas (estágios) ao longo da sua formação, as mesmas não incluem escolas inclusivas, o que pode ir de encontro à posição genérica de falta de contacto durante a formação com as medidas de inclusão educativa. Um segundo aspeto

constatado está relacionado com o currículo de formação de professores. A este propósito constatamos na base das entrevistas feitas que o mesmo é considerado inapropriado para formar professores tendo em vista a sua atuação em turmas inclusivas, nomeadamente quando a formação tem a duração de apenas um ano, o que à partida é considerada insuficiente:

...um ano de formação não é suficiente para formar um professor (Director Escola 1)

Não se aborda a educação inclusiva em profundidade o currículo em si não permite tal aprofundamento (Professor 1).

Pelo fato dos conteúdos sobre educação inclusiva serem os últimos da cadeira de Psicopedagogia às vezes por atrasos no cumprimento do programa estes conteúdos não são abordados, ficam de fora ou ficam ainda com menos tempo para serem abordados (Directora Escola 2).

Uma outra perspetiva sobre as fragilidades do currículo aponta para o fato de as outras cadeiras dos cursos de formação inicial de professores, sobretudo as didáticas, não serem sensíveis as necessidades de formação em prol da educação inclusiva. Este posicionamento sugere a necessidade de um melhor contributo das outras disciplinas na promoção de princípios e práticas pedagógicas mais consistentes com o trabalho com a diversidade de alunos em contexto educativo inclusivo:

As outras didáticas não consideram um enfoque que permita a aquisição de ferramentas de trabalho com a diversidade e educação inclusiva. A formação do professor, sobretudo no contexto da educação

inclusiva, não se deve restringir a uma disciplina, mas sim deve reflectir-se de forma mais presente e explícita nas demais disciplinas (Professor 2 UP).

Em síntese, na base das entrevistas realizadas, constatamos alguma divergência com os resultados do estudo quantitativo. Globalmente os entrevistados olham com alguma suspeição para a apreciação favorável dos professores face a qualidade e relevância da sua formação para a educação inclusiva. Este desacordo é fundamentado por uma série de aspetos que questionam a adequação do currículo de formação inicial de professores oferecido pelos IFPs e as práticas formativas essencialmente teóricas (Chambal, 2012; Cossing, 2010; Mangumbule, 2011; Nhapuala 2010). Concluímos que os aspetos aqui levantados, invariavelmente, caraterizam os diferentes modelos de formação de professores, sendo aliás independente dos anos de duração da formação.

Questão C - Em que medida a perceção dos professores sobre a sua preparação para intervir em educação inclusiva está relacionada com a experiência anterior com alunos com NEE?

Encontramos, no estudo quantitativo, diferenças estatisticamente significativas entre professores em função da sua experiência anterior de trabalho com alunos com NEE. Neste sentido, os professores cujo percurso profissional contemplou, de algum modo, trabalho com alunos com NEE apresentam uma visão mais positiva sobre a sua preparação para intervir em educação inclusiva. Esta constatação foi acolhida favoravelmente pela globalidade dos entrevistados que destacaram que efetivamente a

experiência anterior de trabalho com alunos com NEE ajuda os professores a proactivamente buscarem estratégias para melhor lidarem com determinados casos com os quais se deparam na sua prática docente. Esta atitude ativa desde logo posiciona o professor em melhores condições de se perceber como preparado para educação inclusiva. Entretanto, os entrevistados chamam atenção para o fato da necessidade de se relativizar quando os professores referem estar preparados:

Não diria que um professor está totalmente preparado, mas sim minimamente preparado em função da experiência que já teve no passado (Professor 3).

Um outro professor refere que não se trata de estar preparado para todas as situações, depende do tipo de NEE. Por exemplo, num ano ele pode ter sob a sua responsabilidade alunos com NEE visuais e no outro ano alunos com NEE auditivas. Contudo os entrevistados conferem à experiência anterior um papel de grande relevo na perceção de preparação que o professor tem para trabalhar em educação inclusiva:

No primeiro ano é sempre difícil trabalhar com estes alunos mas com o passar do tempo o professor sente que é uma situação que ele já lidou com ela no passado e se sente mais seguro (Professor 4).

A experiência de trabalhar com alunos com NEE nas turmas regulares no início pode ser difícil mas com o tempo esta situação pode ser vista como desafiadora e estimular o professor a buscar aprofundamento através da leitura de materiais sobre NEE e também junto de outros colegas (Professor 2).

Com o passar do tempo sempre se aprende alguma coisa, e o professor passa a conhecer melhor o que eles precisam e como ajudá-los. Por vezes conversando com estes alunos ajuda a compreendê-los e a melhorar o nosso trabalho (Professor 3).

A experiência anterior de trabalho com estes alunos facilita a forma como o professor trabalha com eles já que nem tudo se aprende na formação. A minha experiência como diretora é que alguns professores quando têm dificuldades nas suas aulas consultam os professores com mais experiência e em alguns casos os próprios alunos (Directora Escola 3).

É interessante notar que a experiência com alunos com NEE é referida no sentido de permitir que estes professores consultem colegas que já estão há mais tempo na escola a trabalhar com estes alunos. Igualmente tornam-se professores mais ativos e, assim, consultam materiais e até aos próprios alunos com NEE sobre como adequar a atuação do professor às suas caraterísticas e necessidades. Para os professores que não têm experiência anterior, o sentido de surpresa e sentimento de limitações para enfrentar uma situação nova para qual não estão preparados é descrita por alguns entrevistados como sendo uma experiência difícil, o que acaba afetando negativamente a sua apreciação sobre a sua preparação para trabalhar com estes alunos em turmas inclusivas:

Anualmente no início do ano letivo recebo professores no meu gabinete que dizem ter dificuldades para lidar com estes alunos e a maioria nunca trabalhou antes com alunos com NEE (Diretor de Escola 1).

4.6. Considerações finais

Das três dimensões teorizadas e dos 44 itens iniciais que compunham a versão inicial do questionário chegamos a uma versão final que integra 29 itens e mantém a estrutura tridimensional do instrumento tal como inicialmente previsto. Os 29 itens repartem-se pelas três subescalas ou dimensões, com base nas análises fatoriais realizadas (validade interna do questionário). Assim, a primeira referente às conceções dos professores comporta 6 itens, a apreciação da formação recebida tem 11 itens e a competência percebida para trabalhar em educação inclusiva tem 12 itens. Os resultados da consistência interna dos itens das três subescalas que compõem o instrumento mostraram-se adequados para o objetivo de validação do questionário, superando o limiar exigido de .70 (alfa de Cronbach) nas dimensões 2 e 3 (a outra dimensão apresentou um alfa de .56, podendo isso ocorrer por causa de ter apenas seis itens, justificando estudos posteriores e podendo justificar a integração de mais alguns itens para dar maior precisão aos seus resultados).

De seguida avançamos para a sua aplicação a uma amostra de professores da cidade e província de Maputo. Os resultados obtidos são pouco diferenciados, nomeadamente tomando o género e o tempo de serviço de professor, bem como em função dos anos de duração da sua formação inicial. Diferenças mais consistentes foram observadas tomando os professores consoante tiveram experiência anterior ou não com alunos com NEE. Os professores com essa experiência mostram resultados mais positivos, podendo inferir-se ser esta atuação mais decisiva para a sua

formação e atitudes que a própria formação inicial recebida. Esta continua a ser muita teórica e sem um contato com escolas e turmas aplicando a educação inclusiva, sendo este tema pouco abordado nas próprias disciplinas do curso de formação inicial.

Esta interpretação sai legitimada tomando o conteúdo das entrevistas realizadas com alguns professores e diretores das escolas do ensino básico bem como de docentes envolvidos na formação de professores. Comentando os resultados do estudo quantitativo por nós obtidos, nestas entrevistas pudemos melhor entender a relevância da formação profissional no decurso da própria lecionação a alunos com NEE face à fraca abordagem do tema na formação inicial. Com efeito, como ficou documentado nas entrevistas, a experiência anterior com alunos com NEE confere ao professor alguma preparação para trabalhar em educação inclusiva, pois com o tempo eles vão aprimorando as suas práticas e face aos desafios procuram material que aborda a temática para enfrentaram as situações novas para eles. Lógico que esta preparação não significa um domínio profundo dos aspetos didático-metodológicos referentes a estruturação de oportunidades de aprendizagem para todos e cada um dos alunos, mas constitui um ponto importante de partida que aliás mereceria ser melhor aproveitado para ações de formação contínua dos professores no tema da educação inclusiva.

Não sendo possível reformar o sistema educativo e implementar a escola inclusiva sem professores preparados, julgamos que este questionário e os resultados agora obtidos podem servir para alertar as entidades governativas e académicas para um esforço maior na capacitação dos professores. Por outro lado, pode o questionário servir para avaliar em que

medida as mudanças na formação inicial ou as ações de formação contínua dos professores no campo da educação inclusiva produzem mudanças relevantes nas suas atitudes e práticas, ou ainda na perceção das suas competências para atuarem nas suas turmas com alunos com NEE. Acreditamos, pelo anteriormente exposto, que o questionário reúne condições de precisão e validade suficientes para apoiar o desenvolvimento de novos estudos na área e para avaliar a eficácia dos programas de formação frequentados pelos professores.

CONCLUSÕES

Terminamos esta tese apresentando uma síntese tomando as principais conclusões do trabalho realizado. Como referimos anteriormente, esta tese se estruturou em uma parte teórica que compreende o primeiro e o segundo capítulos, e uma parte empírica formada pelo terceiro e quarto capítulos. Com a tese no seu todo buscamos explorar, junto de uma amostra de 329 professores da cidade e província de Maputo, as suas conceções em torno da educação inclusiva, as suas perceções sobre a qualidade e relevância da sua formação inicial para atuarem em educação inclusiva e, por último, a sua apreciação sobre as competências gerais desenvolvidas e possuídas para trabalharem em educação inclusiva. Esta análise foi feita tomando um conjunto de variáveis sociodemográficas dos professores, tais como o tempo de duração da sua formação, o seu grupo etário, os anos de serviço, o sexo e a experiência anterior de trabalho com alunos com NEE.

Conclusões da parte teórica da tese

Da síntese teórica apresentada no primeiro capítulo desta tese depreendemos o enorme contributo da educação inclusiva para a materialização do ideal de uma “Educação para Todos” bastante difundida a nível internacional. Este ideal se torna central sobretudo para Moçambique, um país em franco desenvolvimento e com inúmeras crianças ainda sem acesso ao sistema formal de ensino. Esta realidade terá certamente causas

várias, por exemplo, o fato dessas crianças terem algum tipo de NEE ou a baixa cobertura da rede escolar, a pouca valorização da escola por algumas famílias, as limitações de natureza financeira para responder aos custos de educar uma criança ou, ainda, a frágil implementação da educação inclusiva, entre outros fatores. Podemos do mesmo modo referir, e inclusive destacar entre este conjunto de dificuldades, a falta de professores devidamente preparados para atender as necessidades específicas dos alunos, sobretudo os que apresentam necessidades educativas especiais. Como afirmamos, considerando os pressupostos subjacentes à educação inclusiva, é expectável que, a par dos enormes desafios a ele associados, existam ganhos bastante significativos com a sua implementação.

A defesa de uma educação inclusiva é um contributo à construção de uma sociedade inclusiva onde as diferenças individuais são reconhecidas e onde existam reais oportunidades de todos contribuírem para o bem estar de todos através do contributo de cada cidadão, independentemente das suas características pessoais. No fundo, a educação inclusiva, enquanto passo decisivo para uma sociedade inclusiva, traduz a extensão dos direitos humanos a todos os indivíduos, incluindo as crianças e adolescentes com NEE. Fala-se, por isso, em igualdade de todos a uma educação de qualidade e na defesa dos direitos cívicos para todos os cidadãos. A expectativa é que, progressivamente, a par de uma educação e uma escola inclusiva se consiga novas oportunidades de integração destes mesmos indivíduos no campo laboral e vida social, no fundo construindo-se uma sociedade também ela inclusiva. Neste sentido, queremos assinalar a importância de considerar as crianças e todos os indivíduos com NEE como titulares de direitos e, assim,

se torna obrigatório e necessário que acedam às mesmas oportunidades educativas que os demais sob pena de vermos os seus direitos cívicos violados.

Cabe ao Estado providenciar educação para todos, assim defende a Constituição da República de Moçambique. Ademais, como fomos referindo no primeiro capítulo, a educação é um direito fundamental do ser humano, inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos e incorporada como um direito constitucional na legislação moçambicana, o que torna defensável a ideia de que nenhuma razão pode impedir a qualquer criança de aceder à sua escolarização e educação na escola mais próxima da sua residência. As escolas e os seus professores devem estar cada vez melhor preparados para receberem e para promoverem as aprendizagens significativas dos alunos com NEE. A este propósito vale a pena recordar Turbull & Turbull (1986) citados por Lopes (2013) quando afirmam que já não é o aluno que tem de se adaptar à escola mas a escola que tem de se adaptar ao aluno. Como podemos antecipar, este princípio tem ainda maior pertinência quando falamos de um aluno com NEE, mesmo havendo ainda um longo caminho a percorrer.

"Uma das grandes preocupações nacionais e internacionais deve ser a de se implementar um sistema educativo que permita, dentro do princípio da igualdade de oportunidades, o acesso a uma educação de qualidade para todos alunos" (Correia, 2008, p.81). Concordamos com o autor, todavia, defendemos uma visão mais ambiciosa, isto é, mais do que iguais oportunidades de acesso, o sistema educativo deve providenciar iguais oportunidades de permanência e transição a todos alunos, por um lado, e,

por outro lado, nessa missão, responder sim ao apelo de Correia (2008) de se providenciar uma atenção à criança na sua globalidade e não só ao aluno, cobrindo nesta perspetiva três níveis de desenvolvimento fundamentais – pessoal, académico e sócio-emocional de modo a proporcionar uma educação apropriada ao seu desenvolvimento pessoal, social e profissional e que, por consequência, se traduza na maximização das suas potencialidades.

Nos parece sensato afirmar que a educação inclusiva inscrita num quadro de referência mais amplo – Direitos Humanos – amplia as oportunidades de acesso e participação de grupos tradicionalmente marginalizados nos espaços educativos que no passado lhes foram recusados. Deste modo, deixamos claro que a educação inclusiva se posiciona como um contributo valioso para responder aos apelos mundiais de promoção de uma educação para todos, capaz de responder às necessidades básicas de escolarização e de estimular aprendizagens significativas e ganhos em termos psicossociais que os convertam em cidadãos plenos de direitos e deveres, e com igual possibilidade de inserção e contributo nas mais variadas vertentes da vida social do País.

Tendo o quadro de referência acima referido, Moçambique introduziu a educação inclusiva em 1998. As evidências disponíveis demonstram que nos primeiros dois anos de estabelecimento da educação inclusiva (1998-2000), Moçambique contava com apenas sete escolas oferecendo esta modalidade de ensino (MINED, 2000) sendo que os dados da UNICEF (2010) referem que atualmente 98 escolas têm orientação inclusiva. Em termos de acesso, os dados do sector da educação de Moçambique (MINED, 2013) reportam

um aumento substancial de alunos com NEE que ingressaram no sistema educativo moçambicano: de 441 alunos escolarizados entre 1998-2000 passaram para cerca de 74.401 alunos em 2013. Julgamos que estes números são bastante esclarecedores dos progressos em termos de acesso à educação por parte de alunos com NEE. Contudo, estes progressos não são uniformes posto que o ensino básico absorve mais de 97% dos alunos com NEE, ou seja, cerca de 74.000 alunos concluindo-se, por isso, haver níveis bastante baixos de acesso deste grupo de alunos ao ensino, secundário, técnico profissional e ao ensino superior segundo dados mais recentes (cerca de 360, 27 e 14 alunos, respetivamente).

Se em termos de acesso se pode reportar inúmeros progressos nos últimos 13 anos, é preocupante constatar que de 2012 à 2013 houve uma redução significativa de alunos com NEE no sistema educativo moçambicano. A título de exemplo, em 2012 estavam escolarizados 14.848 alunos com NEE auditivas tendo este número reduzido drasticamente para 8.963 em 2013; a mesma tendência em relação às NEE auditivas que decrescem de 8.947 alunos inscritos em 2012 para 4.530 em 2013. Aliás este é uma tendência generalizada face às diferentes tipologias de NEE presentes no universo educativo moçambicano de acordo com os dados oficiais do Ministério da Educação de Moçambique, sugerindo níveis bastante altos de abandono escolar em apenas um ano. Fica para estudos futuros perceber as razões reais subjacentes a esta redução na taxa de alunos com NEE devidamente sinalizados no sistema educativo moçambicano em apenas um ano.

Se é legítimo assinalar progressos visíveis ao nível do acesso, a outra questão que se impõe é como se desenrola efetivamente a educação inclusiva em Moçambique, ou seja, em que medida os mais de 74.000 alunos com NEE escolarizados encontram respostas educativas à medida das suas particularidades e anseios. As evidências de investigação em Moçambique (Chambal 2012; Chiziane, 2009; Cossing, 2012; Mangumbule, 2011; Maposse, 2007) reportam que a implementação da educação inclusiva ainda está longe de responder aos pressupostos filosóficos e práticos de base, e neste sentido a educação inclusiva ainda carece de melhorias substanciais de modo a responder de forma apropriada às necessidades de aprendizagem em face das particularidades dos alunos com NEE. Com efeito, como destacamos ao longo da tese, são inúmeros os desafios do sistema educativo moçambicano neste campo, por exemplo a necessidade de melhor qualificação dos professores, de desenvolvimento de legislação que oriente e dê suporte a sua implementação, de criação de sistemas e modelos de apoio educativo à escola inclusiva, de incremento do volume de financiamento à educação, de sensibilização da família e da sociedade em torno da educação inclusiva, entre outros fatores.

No quadro da discussão à volta quer das limitações mas sobretudo de soluções capazes de assegurar melhorias substanciais na educação inclusiva, destacamos a formação de professores, tal como discutido no segundo capítulo da nossa tese. A este propósito há um enorme consenso na investigação de especialidade que parte dos dilemas, angústias e tensões que o professor experimenta diariamente no quadro da educação inclusiva está fortemente associado à sua falta de formação, havendo ainda, defende a

investigação, uma enorme distância entre o professor que estamos a formar e o professor que se pretende nos dias de hoje. Dito isto, há alguma unanimidade no sentido de que a qualificação dos professores precisa ser melhor abordada, tanto sob o ponto de vista de formação inicial quanto da sua formação contínua. Subjacente a esta necessidade de melhor formar os professores, podemos apontar argumentos de vária ordem. Desde logo, sem essa formação é esperado que os professores desenvolvam sentimentos de fracasso e frustração na sua atuação de ensino, havendo o descrédito total da escola como fator impulsionador de coesão social ao fracassar na sua missão de educar a todos dentro de premissas de respostas às necessidades educativas de todos os alunos, dito de outra forma, uma educação comprometida com uma sociedade mais inclusiva e promotora de oportunidades de sucesso pessoal, académico e social para todos.

A literatura especializada é rica em apontar componentes que devem ser consideradas na formação de professores. De um modo geral concluímos, no segundo capítulo, que existe alguma unanimidade em considerar que a formação de professores, no contexto da educação inclusiva, deve assegurar uma permanente relação entre a teoria e a prática, dotar os professores de referencias teóricos que lhes permitam o diagnóstico e caraterização psicopedagógica dos alunos com NEE, o desenvolvimento de uma postura profissional critico-reflexiva na e sobre a sua prática, o incentivo a práticas colaborativas, a ativação de aspetos atitudinais positivos face à diferença, a capacitação nos aspetos didático-metodológicos de trabalho com a diversidade, o uso das TICs ou a exposição dos professores a situações concretas e similares àquelas nas quais ele futuramente trabalhará, entre

outros aspetos. Igualmente importante destacar é que a formação do professor não se esgota na sua formação inicial, antes deve desenrolar-se de forma contínua e sistemática ao longo do seu percurso profissional (Alonso, 2007) e ser uma formação em contexto capaz de estimular o professor e seus pares à reflexão em torno da sua prática e dos seus problemas, procurando de forma inovadora encontrar, em conjunto, soluções remediativas e preventivas para as suas dificuldades. Significa, tudo isto, tornar a escola o eixo fundamental a partir da qual se estruturam e articulam continuamente oportunidades de melhor qualificação dos docente em matéria de educação inclusiva.

Para o caso de Moçambique, dadas limitações de vária ordem relacionadas com a formação inicial de professores, acreditamos que tornando a formação dos professores contínua e sistemática poderemos assegurar que alguns aspetos que não foram abordados na formação inicial possam ser incorporados em exercícios contínuos de interação com o professor na e sobre a sua escola. Esta opção iria permitir que a formação contínua esteja orientada para problemas muito concretos com os quais ele se defrontará no seu quotidiano, o que certamente tornará instrumental, significativa e mais facilmente aplicável a aprendizagem daí decorrente. Em síntese, as principais conclusões da parte teórica desta tese prendem-se com o reconhecimento da importância da educação inclusiva como a melhor resposta às necessidades educativas de todo e qualquer aluno. Este reconhecimento é feito no quadro dos DH e dos direitos cívicos de todos participarem e beneficiarem de uma sociedade que promova a igualdade de oportunidades. Em Moçambique alertamos que alguns desafios se colocam à

implementação com a qualidade necessária da educação inclusiva, destacando desde logo a formação de professores. Aqui, elencamos algumas falhas importantes na formação inicial dos professores, sendo necessário melhorar essa formação em termos dos conteúdos e das práticas pedagógicas, importando investir na formação dos futuros professores, e sendo necessário incluir de forma sistemática na capacitação dos professores que já operam no sistema educativo aspectos associados a temática da educação inclusiva, propondo aqui uma formação contínua que decorra e aproveite os próprios problemas sentidos e que procure estar atenta às necessidades identificadas com a implementação das medidas legislativas e outras em prol da educação inclusiva.

Conclusões da parte empírica da tese

Na parte empírica quisemos auscultar os professores a propósito da educação inclusiva. Para o efeito preparamos um questionário procurando (1) inventariar as conceções dos professores sobre a educação inclusiva, (2) compreender a relevância e qualidade da formação inicial recebida, e (3) verificar qual a perceção dos professores sobre a sua própria competência profissional para intervir em contextos educativos inclusivos. O estudo incidiu numa amostra 329 professores de algumas escolas da cidade e província de Maputo, tendo todos em comum o facto da sua formação inicial ter sido nos IFPs/IMAP a partir de 1998 (ano da introdução formal da educação inclusiva em Moçambique).

Uma primeira conclusão prende-se com o valor do próprio questionário uma vez que as análises qualitativas e quantitativas dos seus itens nos permitem afirmar que o mesmo pode vir a ser usado em futuras investigações sobre esta mesma temática, por exemplo, apreciando se os professores alteram as suas conceções ou as suas perceções a propósito das suas competências para atuarem na educação inclusiva após formação específica neste domínio. Na verdade, os coeficientes de consistência interna dos itens e a própria estrutura fatorial dos itens asseguraram resultados estatísticos claramente positivos e promissores em relação à validade do questionário (versão final formada por 29 itens repartidos pelas três dimensões que foram previamente definidas para o questionário a usar no estudo). Não sendo um questionário muito extenso, antes de fácil aplicação, é possível complementá-lo com outras questões que se pretendem incluir em novos estudos.

Prosseguindo com os resultados obtidos na análise das respostas dos professores às seis questões com que estruturamos a nossa investigação, podemos retirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, verificamos que as respostas dos professores se apresentam pouco diferenciadas, não parecendo haver impacto dos anos de serviço nas conceções dos professores face à educação inclusiva, à sua avaliação sobre a qualidade e relevância da formação inicial recebida, bem como da sua competência para intervir em educação inclusiva. Basicamente os resultados neste nosso estudo, como aliás os resultados de outros estudos em Moçambique, mostram que o tempo de serviço não influencia a avaliação que o professor faz da sua formação inicial (Mahilene, 2013; Nhapuala, 2010) e independentemente dos anos de prática continuam a apontar limitações na

sua formação para responderem aos desafios da educação inclusiva (Cossing, 2010; Lundo, 2003; Mangumbule, 2011; Rafael, 2007). Estes valores e primeira interpretação não podem ignorar um eventual efeito de "desejabilidade social" presente neste tipo de questionários quando se possibilita aos participantes no estudo uma resposta ordenada de um a cinco pontos (escala likert), em que sabemos vários deles tomam como resposta aquilo que pode ser tido como mais adequado pelo seu grupo social.

Uma segunda conclusão decorre da análise das respostas dos professores em função dos anos de duração da sua formação (1 ano; 2 anos; mais que 2 anos). Os resultados de novo mostram que as conceções dos professores em relação a educação inclusiva não se diferenciaram de forma estatisticamente significativa em função dos anos de duração da formação, ocorrendo esta mesma tendência de resultados na sua avaliação da qualidade e relevância da formação inicial recebida nos IFPs e da sua competência para intervir em educação inclusiva. Estes dados permitem-nos concluir da insuficiência generalizada dos tópicos ligados à educação inclusiva na formação inicial dos professores, ocorrendo esta lacuna independentemente dos anos de duração da formação, aspeto que pudemos destacar quando analisamos os currículos usados na sua formação. Estes resultados devem merecer grande reflexão por parte das autoridades governativas e académicas pois, sem formação dos professores em educação inclusiva, serão sempre incipientes as práticas inclusivas nas escolas moçambicanas.

Uma terceira conclusão do nosso estudo empírico é que as respostas dos professores não se diferenciaram de forma muito expressiva segundo a

sua idade e o género. Mesmo assim, os professores do género masculino apresentam conceções mais favoráveis a educação inclusiva. Esta diferença, também encontrada em estudos desenvolvidos noutros países africanos (na Zâmbia por Muwana, 2012; e no Egipto por Ashry, 2009). Pode apenas significar uma atitude e estilo de resposta ao questionário mais segura por parte dos homens (sentimentos de autoeficácia) mas sem que isso corresponda a mais competências profissionais na área, a um maior volume de experiência ou, inclusive, a posicionamentos educativos mais positivos sobre o assunto.

Uma quarta conclusão, quanto a nós muito significativa para os nossos objetivos, prende-se com a verificação de uma diferença nas respostas dos professores consoante tiveram ou não experiência prévia de trabalho com alunos com NEE. Como seria esperado, os professores com experiência anterior de trabalho com alunos com NEE apresentam conceções mais positivas sobre a educação inclusiva, e fazem uma avaliação mais positiva sobre a qualidade e relevância da sua formação inicial e, sobretudo, sobre a sua preparação para uma prática educativa inclusiva. Estes resultados são consistentes com outros estudos internacionais (Correia, 1999; Forlin, 2010; Forlin et al., 1999; Rodrigues, 2005; Romi & Leyser, 2006). A interação prévia com estes alunos parece afetar positivamente a avaliação que os professores fazem sobre a formação recebida e a sua preparação para lidar com os alunos com NEE, decorrendo daqui ilações sobre a relevância de uma formação contínua dos professores partindo destes contextos das suas práticas, por exemplo tomando as experiências que em cada escola existem em prol da inclusão de alunos com NEE. Estes resultados fazem-nos

defender, importando aqui destacar, que a experiência com alunos com NEE não levou os professores a desenvolverem perceções ou orientações pessoais negativas em relação a estes alunos e à sua educação no quadro de uma escola inclusiva. Esta situação parece-nos tanto mais relevante quanto podemos antecipar que vários destes professores terão vivenciado diversas dificuldades no atendimento destes alunos e sentido a falta de recursos de apoio à sua atividade docente.

Limitações do estudo

Ao terminarmos esta tese, importa naturalmente apresentar algumas limitações do nosso estudo, até numa lógica de inspiração de futuros estudos nesta mesma temática. Desde logo, a nossa amostra cingiu-se à cidade e província de Maputo, o que apenas nos permite uma visão parcial do amplo universo de professores atualmente a trabalhar em escolas inclusivas pelo País. Este facto *per si* limita qualquer tentativa de generalização destes resultados para outros quadrantes e realidades socioeducativas do país. Por outro lado, o fato de termos optado por um enfoque marcadamente quantitativo na análise das respostas dos professores ao questionário, pese embora a devolução dos resultados aos professores e diretores ter tido um enfoque mais qualitativo, limitam uma análise em profundidade de alguns resultados obtidos com o estudo que importaria perceber melhor. Por exemplo, que fatores na ótica dos professores podem justificar que os professores de sexo masculino tenham conceções mais favoráveis sobre a educação inclusiva? Também é importante aprofundar porque certas

variáveis mais associadas com a formação e os anos de experiência profissional dos professores não diferenciaram as suas opiniões e perceções na área da educação inclusiva, pois apenas o contato anterior com alunos com NEE se mostrou fator diferenciador de tais resultados no questionário aplicado.

Uma outra limitação decorre da pouca investigação em Moçambique sobre este mesmo tema, o que nos permitiria outras pistas para procedermos à análise e discussão dos nossos resultados, ou suas possíveis extrapolações para a prática das escolas, para a formação dos professores e para a legislação que orienta as medidas de educação inclusiva. Sem um maior investimento na investigação da problemática, torna-se difícil, inclusive, um maior enquadramento e interpretação dos nossos resultados face a realidade concreta do contexto educativo moçambicano. Ainda que haja um interesse crescente na investigação na área no País o acesso público e facilitado aos resultados desses estudos continua sendo um desafio.

Implicações para a investigação e para a prática

Em termos de implicações a nível da investigação e dada natureza exploratória do nosso estudo, desde logo emerge a necessidade de futuros estudos visando melhorar as qualidades métricas do nosso instrumento mormente a subescala referente à dimensão relativa às conceções sobre educação inclusiva (alpha posicionou-se em .57, ou seja, abaixo do limiar exigido de .70). Este valor, que associámos ao número reduzido de itens desta dimensão, aconselha a breve prazo à sua reformulação acrescentando

mais indicadores para a sua avaliação. No que toca aos resultados obtidos, julgamos que novos estudos precisam ser feitos, à partida, considerando amostras maiores e/ou fora do universo coberto por este estudo (Cidade e província de Maputo). Esta opção permitirá uma visão mais ampla das vivências dos professores considerando possibilidades de encontrar pontos de convergência e/ou divergentes considerando não só as realidades específicas onde estes professores foram formados como também os contextos em que são docentes. De forma a melhor complementar os resultados deste estudo, importa ainda que estes resultados sejam considerados como ponto de partida para estudos de natureza qualitativa que permitam aprofundar o significado de valores agora obtidos. O ensaio realizado devolvendo os nossos resultados a alguns professores e gestores escolares deve ser ampliado, podendo inclusive servir a análise qualitativa dos itens retidos no questionário e aumentar o seu número na dimensão mais deficitária em termos de propriedades métricas (precisão e validade).

Neste sentido, uma grande implicação desta tese de doutoramento para a investigação futura decorre da construção e validação do instrumento de exploração das vivências dos professores nas três dimensões deste estudo. Acreditamos que este questionário irá apoiar o desenvolvimento de novos estudos na área, podendo também servir para avaliar a eficácia dos programas de formação que os professores frequentem nesta área temática. Por outro lado, comparando escolas com vivências diferentes ou com boas práticas e histórias de sucesso na implementação da educação inclusiva, podemos analisar se as conceções dos professores acompanham a própria qualidade e eficácia dessas práticas. Estes casos podem ser um bom ponto

de partida para influenciar formas apropriadas de oferecer oportunidades formativas aos professores em exercício a partir de realidades mais concretas da sua atuação profissional e dos problemas e dificuldades concretas que sempre ocorrem quando se pretende implementar a educação inclusiva.

Em termos de implicações para a prática estamos convictos que repensar a formação inicial dos professores face a emergência da educação inclusiva é algo de primordial importância e que deve ser equacionado pelas entidades implicadas nesta decisão. A relevância da formação dos professores justificou dedicarmos um capítulo da nossa tese. Ao mesmo tempo tomámos esta variável sempre que nos foi possível na análise dos resultados, destacando assim a sua relevância. Neste sentido, destacamos que a síntese da parte teórica e dos resultados do estudo empírico sugere que a formação inicial dos professores precisa ser discutida de modo a que se defina um novo perfil de professor face as exigências atuais da educação em geral e da educação inclusiva, em particular. A complexidade e os desafios da implementação da educação inclusiva exigem um professor devidamente preparado para estimular aprendizagens significativas para todos os alunos em particular junto dos alunos com NEE, sendo certo que isto tem implicações no currículo disponível para a formação de professores.

Mais do que um compromisso político há um compromisso social que deve ser considerado pelas entidades do sector educativo, pois os professores são parte crucial nos esforços de construção de uma sociedade mais aberta à diversidade, inclusiva e tolerante à diferença. Por estas e por outras razões há que conferir melhor preparação inicial aos professores.

Todavia, é defensável que, não obstante uma apropriada formação inicial, o sistema educativo moçambicano não pode prescindir de ações contínuas e sistemáticas de formação de seus professores, seja numa lógica de atualização face a novos conhecimentos seja de aquisição de conhecimentos não cobertos na sua formação inicial, como evidencia a investigação em Moçambique. Algum consenso e vontade política são necessários para que um novo currículo para a formação dos professores se institua respondendo às necessidades e desafios educacionais dos nossos dias, em particular atendendo à diversidade de públicos que hoje acede e prolonga a sua escolarização no sistema educativo.

Especificamente considerando que parte dos professores atualmente em exercício em escolas inclusivas não teve a oportunidade de ter uma formação apropriada na área, é urgente suprir esta lacuna implementando ações contínuas de formação com formato diversificado em função dos próprios contextos, dos problemas e das necessidades dos professores. Desde logo, como fomos justificando, importa que esta formação contínua seja feita no quadro do próprio serviço docente, aproveitando as experiências de educação inclusiva em cursos e as dificuldades nelas sentidas. Os dados do sector da Educação indicam que são cerca de 47.000 crianças escolarizadas nas mais de 98 escolas inclusivas no País, o que certamente justifica que de forma urgente e coerente se articulem mecanismos capazes de oferecer melhor preparação aos professores que diariamente trabalham com estes alunos.

Todavia, e não se podendo implementar qualquer reforma educativa, e em particular uma educação inclusiva, sem a necessária preparação dos

professores, é igualmente imprescindível atender a outros aspetos de natureza social, legal e normativa, como o treino e disponibilidade de professores especializados de apoio, a consciencialização da sociedade e das famílias em torno da educação inclusiva, o reforço da articulação entre as escolas regulares e as especiais, o apetrechamento das escolas inclusivas em materiais didáticos, o aumento do volume de financiamento à educação, a sensibilização e formação dos diretores das escolas e de outros membros de direção e do corpo técnico e administrativo sobre educação inclusiva, em suma, a mobilização de todos os esforços que forem necessários para que nenhuma criança fique privada de aceder à educação junto dos seus pares pelo fato de apresentar algum tipo de NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agostinho, J. (2012). *As atitudes dos Professores do 2º e 3º Ciclos Face à Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais de Educação.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Ahsan, M.T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8, no. 2.

Ainscow, M. (1993). Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. In Slee, R. (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration (pp.* 201-218). London: Falmer Press.

Alghazo, E. M. & Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education,* 31(2), 94-99.

Almeida, L. F. M. (2012). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso duma escola pública do ensino básico da cidade de Nampula (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. 5a edição, Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo

(Org.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio,* 43-53, Braga: ANEIS.

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A Flores, & I. C. Viana, (Org.), Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. *Cadernos CIEd* (pp.109-129). Braga: Centro de Investigação em Educação,.

Arroyo, M. (2002). *Ofício de mestre. Imagens e auto imagem*. Petrópolis: Vozes.

Ashry, F. R. (2009). *General education pre-service teacher's attitudes toward inclusion in Egypt* (Phd thesis unpublished). University of Florida. USA.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher´s Attitudes Towards Integration/Inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education,* 17, 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teacher's attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.

Baumel, R. C. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar*, Curitiba, 24, 149-161.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*, 1ª edição, Lisboa: Dinalivro.

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.

Blanco. R. (2005). Os docentes e o desenvolvimento de escolas inclusivas. *Revista Prelac/projeto regional de educação para a América Latina e o Caribe*, 1, 174-177.

Bueno, J. G. S. (1999). A educação Inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas reflexões. In M.A.V. Bicudo & C.A. Silva (Orgs), *Formação do educador e avaliação educacional. Formação inicial e contínua* (pp.149-164). São Paulo, UNESP,

Bueno, J. G. S. (2013). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Acedido 24/07/2013 em *http://www.educacaoonline.pro.br*

Campos, B. (2000). *Políticas de formação em Portugal*. INAFOP, Instituto Nacional de acreditação de formação de professores, Portugal.

Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers Attitudes toward Integration of Disabled Children into Regular Schools. *Exceptional Child*, 34, 41-56.

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.

Chireshe, R. (2011). Special Needs Education In-Service Teacher Trainees' Views on Inclusive Education in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 27, 157-164.

Chireshe, R., & Ndlovu, S.P.C. (2002). Factors affecting teacher's attitudes towards the placement of slow learners into special classes. *African Journal of Special Needs Education*, 7, 13-20.

Chiziane, E. L. (2009). *A perceção 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.

Conaster, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 197-207.

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

Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação com sucesso.* Porto: Porto Editora.

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

Correia, L. M., Cabral, M. C., e Martins, A. P. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares* (pp. 159-170). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., Ferreira, R. M. S. (2009). Alunos com dificuldades de aprendizagem específicas: os direitos coarctados*. Inclusão,* 8-9, 71-85. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 71-85.

Correia, L. M., Martins, A. P. L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão,* 1, 15-29.

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.

Cossing, A. O. (2010). *Inclusão: Atitudes e práticas de professores do Ensino Básico.* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.

Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. In *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrator's and Teacher's Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education,* 121, 331-338.

Department of Education. (2001). *Education White Paper 6 on Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria.

Dias, C. A., & Lebres, R. (2010). *Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

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.

Dukmak, S. J. (2013). Regular Classroom Teachers' Attitudes towards Including Students with Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9, 1.

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.

Espirito Santo, A (1989). *A integração de alunos deficentes no ensino regular: que professores? Subsidios para um modelo de formação*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.

Fakolade, O. A., & Adeniyi, S. O. (2009). Attitudes towards the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education,* 10(1), 60-64.

Faller, F. (2006). *Yes there is a crisis in teacher supply*. *Teaching Times for Educators*. Johannesburg: Printability.

Fernandes, A. (2000). *Estudo sobre a Mudança de Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência no Concelho de Viana do Castelo.(* Trabalho de licenciatura não publicada). Universidade do Porto, Porto.

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

Ferreira, H., & Graça, R. (2006) Special educational needs: An experiment in teacher education in Portugal. In H. Gash, (Ed.), Beginning teachers and diversity in school: A European Study. *Report of research undertaken within Comenius Project* 94158-CP-1-2001-FR, Instituto Politécnico de Bragança.

Figueiredo, R. V (2002). Políticas de inclusão: escolar-gestão da aprendizagem na diversidade. In D. E. G. Rosa, & V. M. Souza, (Orgs),

Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores (pp. 67-78). Rio de Janeiro: DP&A,

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M.C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de Professores-Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 17-29). Porto: Porto Editora,

Forlin, C. (2010). Reforming teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches.* Oxon: Routledge Tailor and Francis.

Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher Education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org), *Formação Profissional dos professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Gans, K. D. (1987). Willingness of regular and special educators to teach students with handicaps. *Exceptional Children*, 54, 41-45.

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

Glat, R., Fontes, R.J., & Pletsch, M.D. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação* 6, 13-30.

González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In L.M. Correia (Org), Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não esta no seu perfeito juízo. *Colecção Educação especial*,13 (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.

Goode, W., & Hatt, P. (1972). *Métodos em Pesquisa Social.* 4a edição. São Paulo: Nacional.

Governo de Moçambique (1992*). Lei no 6/92. Sistema Nacional de Educação.* Imprensa Nacional.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91*)*. Porto: Porto Editora.

Hodge, S., Davis, R., Woodard, R., & Sherril, C. (2002). Comparison of Practicum Types in Changing Pre-service Teacher´s Attitudes and Perceived Competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 19, 155-171.

Inácio, I. B. D. (2011). *A atitude dos professores em relação as vantagens da educação inclusiva (*Relatório de estágio para obtenção do grau de Mestre em Educação Física no ensino básico não publicado*)*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.

Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher's attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education,* 117(1), 148-153.

Kern, E. (2006). *Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District*. *PCOM*, Paper 70.

Kozub, F., & Lienert, C. (2003). Attitudes toward Teaching Children with Disabilities: review of literature and research paradigm. *Adapted*

Physical Activity Quarterly. 20, 323-346.

Ladbrook, M. W. (2009). *Challenges experienced by educators in the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa (Master thesis unpublished).* University of South Africa, South Africa.

Langa, Q. V. (2014). *Alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. O caso das escolas secundárias da cidade de Maputo: percepção dos professores sobre a inclusão e serviços de apoio por uma melhor educação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.

Laplane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educ. Soc.,* Campinas, 96 - Especial, 689-715.

Leyser, Y., Kapprman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*. 9, 1-15.

Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). Pre-service teachers attitudes and concerns regarding inclusive education. *Paper presented at the ISEC Conference* 2005, Glasgow.

Lundo, I. L. M. (2003). *Educação inclusiva: Mito ou realidade nas escolas Moçambicanas* (Monografia de Licenciatura não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo.

Madureira, I.; Leite, T. (2000). Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Diversidade e diferenciação em Pedagogia.* Lisboa: FPCE.

Mahilene, I. P. (2012). *Competências e Estratégias Didáctico Metodológicas dos Professores na Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com NEE em Turmas Inclusivas: Análise da Experiência da Escola Secundária Josina Machel (*Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.

Mangumbule, J. A (2011). *Concepções dos professores de sobre educação inclusiva e sua influência no atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Pedagógica, Maputo.

Manhiça, C. A. (2005). *As políticas e as competências para educação inclusiva: o caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário (*Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

Mantoan, M. T. E (2006). Igualdade e diferença na escolar: como andar no fio da navalha. In M. T. E. Mantoan & R. G. Prietro, (Orgs), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus.

Maposse. E. (2007). *O processo de trânsito dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas da Escola Especial para a Escola Regular Inclusiva* (Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica, Maputo.

Marcelo, C. (1996). Formación permanente del professorado, passado, presente y futuro en España. *Ponencia presentada en el Seminario sobre Reformas Educativas Y Formacion del Profesorado.* Murcia.

Martins, A. P. L. (2011). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F.A.T Costas (Ed.), *Educação, educação especial e inclusão, fundamentos, contextos e práticas*. Brasil: Appris.

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva. Atitudes dos*

*professores do 1º ciclo do ensino básico (*Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Martins, I. A., & Sarmento, A. M. (2010). A emergência das creches como contextos inclusivos*. Inclusão, 10*, 39-70.

Maset, P. (s/d). *Atención a la diversidad: enseñanza personalizada y aprendizaje cooperativo*. Universidad de Girona.

Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise.* 2a.edição. São Paulo: Atlas.

MEC/INDE. (2006a). *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário.* Maputo.

MEC/INDE. (2006b). *Programa de Psicopedagogia*. Maputo.

Mesquita, A. M. (2007). *A Formação inicial de professores e a Educação Inclusiva. Analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Pará. Belém-PA.

MINED (1997). *Plano Estratégico de Educação, 1997-2001*. Maputo.

MINED (1998). *Consultoria ao Projeto "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.

MINED (2013). Departamento de Educação Especial. *Disponível em http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educação Especial.aspx* acessado em 21.11. 2013.

Ministério da Educação (2002). *Estratégia para Formação de Professores.2002-2004.* DNFPTE. Maputo.

Miranda, L., & Almeida, L.S. (2012). Programa odisseia: um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação*, 2, 57-66.

Miranda, L., Almeida, L. S., & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola Portuguesa. Que apoios Educativos? *Sonhar*, 1, 67-82.

Mitler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos Sociais.* Porto Alegre. Artmed.

Monteiro, M. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Morgado, J. (2003). Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. In L. M. Correia (Org.), Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não esta no seu perfeito juízo. *Colecção Educação especial*, 13, (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2009). Os caminhos para a educação inclusiva. In G. Portugal

(Org.), *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das Infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 177-187). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Mowes, A. D., & Engelbrecht, P. (2004). Inclusive education and the curriculum: Views of Namibian educators. *NERA Journal: A publication of the Namibian Educational Research Association*, 1, 1-18.

Mukhopadhyay, S., Molosiwa, S.M., & Moswela, E. (2009). Teacher Trainees' Level of Preparedness for Inclusive Education in Botswana Schools: Need for Change. *International Journal of Scientific Research in Education,* 2(2), 51-58.

Muwana, F.C. (2012). *Zambian student teachers' attitudes toward including students with disabilities in general education classrooms* (Phd thesis unpublished). University of Illinois, Urbana-Champaign.

Nhapuala, G. A. (2006). *A inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, realidade e perspectivas: estudo de caso Escola Secundaria Josina Machel (*Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica, Maputo.

Nhapuala, G. A. (2010). *A prática docente no contexto da educação inclusiva: estudo de caso da Escola Secundária Josina Machel* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.

Nhapuala, G. A. (2011). A educação especial no contexto da educação inclusiva: Desafios e Oportunidades. *Revista Udziwi*, 6, 26-30.

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.

Nuova, A. (2009) Para una formacion de profesores construída dentro de la profesion *Revista de Educación,* 350, 203-218.

Oliveira, T. (2000). *Educação inclusiva e formação de professores* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pacheco, J. A. (2005). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Passos, A., Nhavesse, A., & Chiau, S. (2002). *Avaliação dos Institutos do Magistério Primário.* Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Maputo.

Patrick, G. (1987). Improving Attitudes toward Disable Persons. *Adapted Physical Activity Quarterly,* 4, 316-325.

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.

Pinheiro, I. (2001). *Atitudes dos Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico das Escolas do CAE – Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.

Rabelo, A. S., & Amaral, I. J. (2003). A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In V.M.S. Lisita & L. Sousa, (Orgs), *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 209-221*)*. Rio de

Janeiro: DP&A.

Rafael, M. L. (2007). *Relação entre Pais de alunos com Necessidades Educativas Especiais e Professores na inclusão escolar* (Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica, Maputo.

Rego, T. C., & Mello, G. M. (2002). Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por inovação e eficiência. *Conferência Internacional Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades*. Brasília.

Reis, M. B. (2006). *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Descubra.

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

Reynolds, M. C. (1988). Putting the individual aptitude-treatment interaction.*Exceptional children,* 54(4), 324-331.

Reynolds, M. C. (1990). Educating teachers of special education students. In Houston, W.R. (Ed), *Handbook of research teacher education* (pp. 426-436). New York: Macmillan.

Ribeiro, M. L. S., & Baumel, R. C. R. (2003). *Educação Especial*: *Do Querer ao Fazer.* São Paulo: Avercamp.

Rizzo, T., & Kirkendall, D. (1995). Teaching Students with Mild Disabilities. What Affects Attitudes of Futures Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly,* 12, 205-216.

Rodrigues, D. (2014). A educação como direito humano emergente. *Educação Inclusiva*, 5, 6-10.

Rodrigues, D. (2006). Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24/25, 75-81.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva.* Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (1995). O Conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação. In A. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 527-548). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa, Instituto Piaget.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education,* 21(1), 85-105.

Sampaio, C. T., Sampaio, S. M. R. (2009). Educação inclusiva: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA. *Disponível em SciELO Books* <*http://books.scielo.org*>. acesso em 22.03.14

Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial - da formação às práticas educativas.* Porto: Porto Editora.

Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga: Edições Aljibe.

Santos, B. S. (1999). A Construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES,* 135. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Selltiz. C. (1974). *Métodos de pesquisa nas relações sociais.* 3a. edição, São Paulo: E.P.U., 1974.

Serrano, A. M., & Afonso, J. M. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos. Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão,* 10, 7-28.

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.

Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos professores de educação física face à integração escolar das crianças portadoras de deficiência* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education,* 21(2), 80-93.

Silva, M. O. E. (2001). A Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão,* 2, 33-48.

Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica.* Porto: Profedições.

Simão, A. M. V. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança. In M. A Flores & I. C. Viana

(Orgs.), Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança. *Cadernos CIEd* (pp. 93-101*)*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.

Sitoe, S. J. (2005). *A situação dos alunos com necessidades educativas no ensino básico da cidade de Maputo* (Monografia de licenciatura não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo.

Sousa, A. P. M. (2013). *Papel da família no contexto da educação inclusiva* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.

Stainback, S & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.

Stephens, T., & Braun, B. (1980). Measures of regular classrooms teacher´s attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 6, 292-294.

UNESCO (2007). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: OREALC

UNESCO (2000). *Marco de accion de Dakar. Educacion para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brazil: Cortez Editora

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

UNESCO (1960). *Convenção Contra Toda Forma de Discriminação em Educação*. Brasil.

UNESCO (s.d.). *Arquivo aberto sobre educação inclusiva: material de apoio a gerentes e administradores*. Paris

UNICEF (2010). *Pobreza infantil e disparidades em Moçambique*. Maputo.

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

UNICEF (1990). *Conferência mundial de educação para todos. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* Brasília, DF: Ministério da Educação.

UNITED NATIONS. United Nations Standard Rules on the Equalization of Opportunities for person with disabilities. New York: United Nations, 1993.

Window, P. C. (2013). *O papel do professor na identificação e acompanhamento de crianças sobredotadas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo

Zanandrea, M., & Rizzo, T. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. *Perceptual and Motor Skills,* 86, 699-706

Zimba, R. F, Mowes A. D., & Naanda, A. N. (2007). Inclusive education in Namibia. In P. Engelbrecht, & L. Green (Eds.), *Responding to the Challenges of Inclusive Education in Southern Africa* (pp. 39-51). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

Caro professor o presente questionário insere-se no contexto de uma pesquisa de doutoramento na área da Psicologia da Educação.

Pretende-se, entre outros aspectos, conhecer as conceções dos professores sobre educação inclusiva, relevância e qualidade da formação recebida ao longo da sua formação no Instituto de Formação de Professores e a perceção do professor sobre a sua competência para intervir com alunos com NEE em contexto educativo inclusivo.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente no âmbito deste trabalho, pelo que asseguramos o anonimato, confidencialidade e a privacidade dos inquiridos.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

I. DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

1. **Sexo:** Masculino _____ Feminino _____

2**. Idade:** menos de 30 anos ____de 30 a 45 anos ___ mais de 45 anos ____

3. **Tempo de serviço** : 1 – 5 anos ____ 6-10 anos ___ mais de 11 anos___

4**. Habilitações académicas**: doutoramento____ Mestrado____
Licenciatura ____ Bacharelato _____ Magistério Primário ____

5. Ano de formação no IFP/ IMAP_____
6. Duração da Formação no IFP: 1 Ano _____ 2 anos ____ outro____
7. Já trabalhou com alunos com NEE: Sim____ Não____

II. DADOS SOBRE CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, QUALIDADE E RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO RECEBIDA E COMPETÊNCIA PARA TRABALHAR EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por favor indique o seu nível de concordância ou discordância para cada uma das afirmações que a seguir se apresentam, marcando com um X por cada afirmação tendo em conta o seguinte critério:

- Se a resposta for DISCORDO TOTALMENTE, marque 1;
- Se a resposta for DISCORDO, marque 2;
- Se a resposta for NÃO TENHO OPINIÃO, marque 3;
- Se a resposta for CONCORDO, marque 4;
- Se a resposta for CONCORDO TOTALMENTE, marque 5;

Nº	**Afirmações**	1	2	3	4	5
1	Educação inclusiva gera oportunidade para celebração da diversidade					
2	A educação inclusiva pressupõe maior participação de todas crianças na escola não obstante as suas diferenças					
3	O sucesso da educação inclusiva é da exclusiva responsabilidade do professor					
4	A família tem um papel determinante para o sucesso da educação inclusiva					
5	É importante ter legislação apropriada para orientar a implementação da educação inclusiva					
6	Educação inclusiva envolve práticas de ensino ajustadas as diferenças e necessidades individuais					
7	A formação inicial que tive preparou-me para ensinar conteúdos desta disciplina					
8	A minha formação inicial incluiu conteúdos sobre educação inclusiva					
9	A formação oferece ao futuro professor uma boa formação, científica e pedagógica para trabalhar em educação inclusiva					
10	O tempo reservado a metodologias e conteúdos ligados a educação inclusiva foi suficiente					
11	Durante a formação houve oportunidade de trabalho com turmas inclusivas					
12	Aprendi na formação as várias modalidades de atendimento educativo a alunos com NEE					
13	A formação que tive estimulou-me aprofundar aspectos sobre educação inclusiva					

14	Os conteúdos e a metodologia da formação estimularam-me a ter atitude mais favoráveis à educação inclusiva					
15	Os formadores estão pedagógica e cientificamente preparados para leccionar metodologias e conteúdos de trabalho em educação inclusiva					
16	A formação permitiu-me desenvolver competências para práticas de colaboração com as famílias de alunos com NEE e outros profissionais					
17	A formação deu me bases para conhecer as principais directrizes que orientam a implementação da educação inclusiva em Moçambique.					
18	Sinto que tenho preparação pedagógica para dar aulas em turmas inclusivas					
19	Sinto-me preparado implementar estratégias diversificadas para atendendimento a crianças com NEE em turmas regulares					
20	Sou capaz de implementar estratégias de ensino que favoreçam a autonomia de crianças com NEE em turmas inclusivas					
21	Considero que tenho preparação suficiente para identificar alunos com NEE					
22	Estou preparado para elaborar adequações do currículo					
23	Sou capaz de elaborar recursos didácticos que estimulem melhorarias no aprendizado de alunos com NEE em turmas inclusivas					
24	Sinto-me preparado para desenvolver formas de organização de uma sala de aulas que estimule a aprendizagem de crianças com NEE em turmas inclusivas					
25	Sinto que sou capaz de fazer a identificação e selecção de material didáctico para aulas inclusivas					
26	A formação que tive permite-me fazer acompanhamento de um programa educativo individual					
27	Sinto-me preparado para uso de recomendações de profissionais especializados para planificação de aulas para turmas inclusivas					
28	Estou preparado implementar estratégias e actividades dentro da sala de aulas que favoreçam a educação inclusiva em colaboração com outros profissionais					
29	Sou capaz de articular junto com famílias de alunos com NEE actividades e estratégias que favoreçam a inclusão					