

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO EM MOÇAMBIQUE

Gildo Nhapuala<sup>1</sup> and Leandro S. Almeida<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Pedagógica de Moçambique; <sup>2</sup>Universidade do Minho

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Professores, Formação, Moçambique.

**A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) faz parte das preocupações dos sistemas educativos modernos (Ainscow, 1993). A sua implementação, no entanto, carece de professores devidamente formados (Forlin, 2010; Rodrigues & Rodrigues, 2011). Tomando uma amostra de professores de escolas do ensino básico da cidade e província de Maputo em Moçambique (n=329), avaliamos através de um questionário as suas vivências e percepções em relação à educação inclusiva. Para o efeito recorremos a um questionário previamente validado, constituído por 29 itens repartidos por três dimensões: (i) conceções dos professores sobre educação inclusiva, (ii) percepção dos professores sobre a qualidade da sua formação inicial, e (iii) avaliação da sua preparação para trabalhar em educação inclusiva. Os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas comparando os professores com ou sem experiência anterior de trabalho com alunos com NEE, apresentando os professores com essa experiência melhores avaliações da qualidade da sua formação inicial para responder aos desafios da sua prática pedagógica no contexto da educação inclusiva. Não se observaram diferenças considerando os diversos modelos de formação que coexistiram no Sistema Educativo Moçambicano e a idade dos professores. Em nosso entendimento, face à incipiência da formação inicial e contínua na área das NEE por parte da generalidade dos professores em atuação, a experiência profissional que tiveram com estes alunos acaba por ser decisiva para as vivências e percepções dos professores relativamente à implementação da educação inclusiva.**

### Introdução

A implementação da educação inclusiva em Moçambique é relativamente recente. Despoletada em larga medida pelos apelos decorrentes da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) na qual se produziu a Declaração de Salamanca (importante documento director na área das NEE e educação inclusiva) o país

adopta formalmente em 1998 a educação inclusiva visando, entre outros aspectos, assegurar que todas as crianças e jovens, incluindo àquelas com NEE sejam escolarizadas no ensino regular (MINED, 1997). Ao formalizar a educação inclusiva o Governo de Moçambique mostrou o seu enorme compromisso com o desiderato de uma escola não excludente e capaz de responder às necessidades educativas de todos alunos, sejam elas especiais ou não, à partir da escola regular. A este propósito cabe lembrar que a Declaração de Salamanca insta aos diferentes países e respectivos governos a considerar o facto de 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 claro alinhamento com o enunciado acima, nos primeiros dois anos de implementação da educação inclusiva em Moçambique estavam escolarizados cerca de 441 alunos com NEE em pouco mais de 7 escolas regulares (MINED, 1998; Nhapuala, 2014) contra cerca de aproximadamente 75 mil alunos cobertos por 98 escolas regulares (MINED, 2009a,b; 2013). Este crescimento é sem sombra de dúvidas um dos maiores ganhos da implementação da educação inclusiva no país, precisamente indiciando o aumento de mais e maiores oportunidades de acesso aos alunos com NEE ao ensino regular. Deste universo, e de acordo com os dados do sector da educação<sup>1</sup> se destaca o facto de, em 2013, a tipologia de NEE mais representativas no sistema educativo moçambicano serem às NEE auditivas (8.963 alunos) seguido das NEE visuais (4.530 alunos).

<sup>1</sup>MINED (2013). Departamento de Educação Especial. Disponível em <http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educacao-Especial.aspx> acessado em 21.11. 2013.

Todavia, o crescimento exponencial de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares em Moçambique vem, precisamente, colocar desafios enormes às escolas regulares e aos professores no sentido de responderem adequadamente às necessidades decorrentes desta prática, sobretudo num contexto em que a formação dos professores se mostrou claramente em descompasso com as necessidades quotidianas com as quais estes se debatiam nas salas de aulas. Em Moçambique, especificamente para o ensino básico, a formação de professores para trabalhar em educação inclusiva é indistinta da formação oferecida a todo e qualquer professor que pretenda leccionar no ensino básico. Nesta perspectiva a mesma é feita através dos Institutos de Formação de Professores (IFPs), principal instituição pública vocacionada a formação de professores para o ensino básico. Desde a formalização da educação inclusiva no país em 1998 até ao momento os IFPs adoptaram modelos diferenciados de formação de professores, ou seja, a formação foi variando de 1 ano, 2 e 3 anos. Os conteúdos sobre NEE e educação inclusiva são parte integrante da cadeira de Psicopedagogia na qual se abordam aspectos ligados ao conceito de inclusão, caracterização das diferentes tipologias de NEE e formas de intervenção e a legislação na área das NEE (MEC/INDE, 2006). Crê-se, portanto, que todos os professores formados nos IFPs nesse contexto tenham conhecimentos sobre às NEE e inclusão educativa.

Entretanto esta pretensão é questionada pelos resultados de alguma investigação em Moçambique. Chambal (2012) e Nhapuala (2014) questionam o escasso tempo dedicado a abordagem dos tópicos relacionados com às NEE e educação inclusiva (aproximadamente 13% da carga horária total da disciplina). Os autores vão mais longe chamando atenção ao facto de haver evidências de que os atrasos no cumprimento do programa da disciplina de Psicopedagogia acaba por fazer com que os professores deixem de fora a unidade temática que aborda às NEE e educação inclusiva por ser precisamente a última unidade temática da disciplina ou, ainda, abordam muito superficialmente. O estudo de Manhiça (2005) questiona a preparação dos formadores dos IFPs tendo constatado um generalizado despreparo para abordar temas ligados às NEE e educação inclusiva com todas as consequências negativas deste facto sobre a formação dos futuros professores. A par destes aspectos outros estudos apontam que a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores é bastante limitada e pouco estruturada (Escrivão, 2012; Mangumbule, 2011).

Estes aspectos encontram eco nas evidências de investigação que tem apontado sérias lacunas na preparação dos professores para o trabalho com alunos com NEE em escolas regulares. A este propósito alguns resultados de investigação são incisivos no questionamento do nível de preparação dos professores das escolas regulares moçambicanas para a inclusão de alunos com NEE (confira Cossing, 2010; Mahilene, 2012; Mangumbule, 2011; Nhapuala,

2010). Estes e outros estudos sugerem que os professores do ensino regular em Moçambique tendencialmente recorrem ao argumento de fragilidades na sua formação como razão fundamental para não preparação teórico-metodológica para lidar com os desafios da educação inclusiva. Este argumento é também apresentado em outros países europeus (Forlin, 2010; Rodrigues & Rodrigues, 2011).

Portanto, continua a ser um enorme desafio para o sistema educativo moçambicano melhorar os níveis actuais da formação dos seus docentes para que efectivamente consiga responder aos apelos de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste contexto, este estudo explora às percepções de um conjunto de professores de escolas do ensino básico de Moçambique (cidade e província de Maputo) sobre a qualidade da sua formação inicial na área da educação inclusiva tomando um conjunto de variáveis sociodemográficas (idade) e profissionais (experiência anterior de trabalho com alunos com NEE e modelo de formação a que foi exposto).

## Método

### Amostra

O estudo cobriu 329 professores (n=329) formados após a formalização da educação inclusiva em Moçambique em 1998. Os sujeitos são professores em exercício em escolas do ensino básico na cidade e província de Maputo sendo a maioria do sexo feminino (66.6%) destacando-se, ainda, o facto de o grupo mais representativo em termos etários ser composto por professores entre 30-45 anos, correspondente a 64.4%. Relativamente a experiência a nível de docência é de salientar que 77.2% tem mais de 6 anos nesta área.

### Instrumento

O estudo foi feito com recurso a um questionário que explora às percepções de professores do ensino básico em Moçambique sobre a sua formação e prática no contexto da educação inclusiva (Nhapuala & Almeida, 2014). Composto por 29 itens em formato *Likert* de 5 pontos o instrumento apresenta três dimensões nomeadamente: (i) concepções sobre educação inclusiva, (ii) percepção dos professores em relação a qualidade da formação inicial recebida e (iii) percepção do professor sobre a sua preparação para trabalhar em escolas inclusivas. Para efeitos deste estudo apenas reportamos os resultados da segunda dimensão (qualidade da formação inicial).

### Procedimento

Para a administração do questionário à amostra do estudo obtivemos autorização prévia da direcção das escolas com as quais pretendíamos trabalhar. Aos sujeitos que se mostraram disponíveis para participar do estudo foi providenciada informação sobre o contexto do estudo, seus objectivos e a importância da sua participação no mesmo. Com efeito, foi lhes assegurado a confidencialidade da

sua identidade e na base do consentimento informado os dados foram recolhidos em contexto de sala de aulas. O tratamento de dados foi feito com recurso ao pacote estatístico SPSS versão 21, procurando respeitar a natureza métrica das variáveis e o tipo de questões de interesse do estudo.

## Resultados

Explorando a visão dos professores moçambicanos relativamente a qualidade da sua formação inicial buscamos perceber, inicialmente, em que medida a sua exposição anterior ao contacto com alunos com NEE influencia a forma como estes mesmos professores percebem a qualidade da formação inicial que tiveram nos IFPs. Com efeito, os resultados do estudo apontam para o facto de existirem diferenças estatisticamente significativas na avaliação que os professores fazem da qualidade da sua formação inicial tendo em conta o facto de ter ou não experiência prévia com alunos com NEE (vide tabela 1). Neste sentido, os professores com essa experiência prévia avaliam mais positivamente a qualidade da sua formação inicial.

A este propósito alguns autores sugerem que a experiência prévia de interação com alunos com NEE quando percebida como positiva parece influenciar concepções e visões mais positivas sobre a educação inclusiva e a sua própria capacidade enquanto professores para o trabalho com estes alunos (Elhoweris and Alsheikh, 2006; Leatherman, 2007). Este resultado sugere que a exposição anterior ao contacto com alunos com NEE parece ter um efeito positivo sobre a avaliação que o professor faz sobre a qualidade da sua formação inicial.

O contexto educativo moçambicano experimentou desde a independência uma grande diversidade de modelos de formação de professores variando, entre vários aspectos, na duração da formação oferecida aos futuros professores. Mais recentemente, com a formalização da educação inclusiva a esta parte, foram sucedendo-se modelos de

**Tabela 1: Resultados da dimensão “qualidade da formação inicial” segundo experiência anterior de trabalho com alunos com NEE:**

Dimensão	Grupos	N	Med.	DP	t	Gl.	Prob.
Formação	Sim	163	3.50	0.67	6.308	326	0.000
	Não	165	3.05	0.65			

**Tabela 2: Resultados na dimensão qualidade da formação inicial segundo os anos de duração da formação inicial:**

Dimensão	Grupos	N	Min	Max	Méd	DP
Formação	1 ano	65	1.00	4.64	3.24	0.72
	2 anos	204	1.09	5.00	3.30	0.71
	Outros anos	60	1.64	4.55	3.24	0.64

**Tabela 3: Resultados nas três dimensões da escala segundo o grupo etário dos professores:**

Dimensão	Grupos	N	Min	Max	Méd.	DP
Formação	<30 anos	92	1.73	4.73	3.32	0.64
	30 a 45 anos	212	1.00	5.00	3.24	0.72
	>45 anos	25	2.00	4.73	3.49	0.68

formação de professores com duração de 1 ano, 2 e 3 anos. Entretanto, os resultados do nosso estudo indicam que não obstante os diferentes modelos de formação de professores que coexistiram no sistema educativo moçambicano não há evidências de diferenças significativas na avaliação que os professores fazem da qualidade da sua formação inicial, pese terem decorrido com duração distinta (confira tabela 2).

Esta constatação está longe de ser conclusiva e gerar consensos sobretudo ao considerarmos que vários estudos tem apontado sérias limitações na qualidade da formação inicial de professores com impacto negativo sobre a sua prática docente em escolas inclusivas. Entretanto, este resultado é encorajador na medida em que deixa transparecer que os diferentes modelos de formação inicial de professores tem sido percebidos pelos professores do ensino básico das escolas da cidade e província de Maputo como sendo de qualidade no que diz respeito à preparação do professor para trabalho com a diversidade em contexto educativo inclusivo.

Por último, considerando a diversidade de faixas etárias que caracterizam o universo dos professores em exercício em escolas inclusivas em Moçambique buscamos perceber em que medida o grupo etário diferencia a forma como os professores avaliam a qualidade da formação inicial que receberam. Para o efeito consideramos três grupos etários que compõem a nossa amostra: (i) < 30 anos, (ii) entre os 30 e 45 anos e por último (iii) os > 45 anos.

Tomando como referência esses grupos a análise do significado estatístico das discrepâncias nas médias obtidas com recurso a análise de variância F-Oneway revelam não existir diferenças na avaliação dos professores relativamente a qualidade da sua formação inicial ( $F(2,326) = 1703$ ,  $p = 0.184$ ). Com efeito, os resultados sugerem que o grupo etário não se posiciona como uma variável diferenciadora da avaliação dos professores em relação a qualidade da sua formação, sendo que, na generalidade, os professores dos diferentes grupos etários tem uma apreciação positiva sobre a qualidade da sua formação inicial (ver tabela 3).

## Considerações finais

O progressivo estabelecimento da educação inclusiva em Moçambique coloca inúmeros desafios ao sistema educativo moçambicano, sobretudo no sentido de assegurar respostas educativas à medida das necessidades e particularidades dos seus alunos. A formação dos profes-

sores é crucial para que este desafio seja superado. Neste sentido os resultados deste estudo ao sugerirem que a experiência prévia de contacto com alunos com NEE favorece a avaliação que o professor faz da qualidade da sua formação vem reforçar a necessidade de continuamente à partir da sua formação inicial se oferecer a este oportunidades de interagir com alunos com NEE em situações reais. Não foram encontrados no estudo diferenças na avaliação que os professores fazem relativamente a qualidade da sua formação inicial tendo em conta o seu grupo etário ou duração da sua formação inicial sendo, na generalidade, apreciada positivamente. Esta constatação é positiva e deve ser aprofundada em estudos futuros visando perceber que dinâmicas conferem um pensar colectivo a professores com idades diferentes e cuja formação ocorreu em modelos diferenciados.

### Conflicts of Interest

Each contributing author did not received grants, speakers fees, etc., from any commercial body within the past 2 years. The two author has no potential conflicts of interest.

---

#### Address for correspondence

Gildo Nhapuala,  
Universidade Pedagógica - Moçambique - Maputo;  
Campus de Lhanguene.  
Email: gildonhapuala@yahoo.com.br

---

### Referências bibliográficas

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.

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

Elhoweris, A. & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115–118.

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.

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

Leatherman, J. (2007). "I just see all children as children": Teachers' perception about inclusion. *The Qualitative Report*, 12(4), 594–61.

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.

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

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

MINED (2009a). 10ª Reunião Anual de Revisão. Relatório dos Grupos de Trabalho, de 26 e 27 de Março.

MINED (2009b). *Avaliação do Plano Estratégico para Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo.

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

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.

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.

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