



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E INSTRUCIONAL

***ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
MATOLA***

Adérito Jorge Nandja

Maputo, Janeiro de 2021



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDOS CURRICULARES

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E INSTRUCIONAL

***ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
MATOLA***

Adérito Jorge Nandja

**Supervisor:** Prof. Doutor Manuel Zianja Guro

Maputo, Janeiro de 2021

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro, pela minha honra, que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Janeiro de 2021

---

(Adérito Jorge Nandja)

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu Progenitor... *Yeshua!!!*

## **AGRADECIMENTOS**

Endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus professores do curso de Mestrado, em especial ao meu supervisor, Prof. Doutor Manuel Zianja Guro, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

À Direcção da Faculdade de Educação por ter financiado parcialmente a formação junto à Reitoria da Universidade Eduardo Mondlane.

Aos meus colegas do curso e amigos, pelas contribuições que me foram dando, em algumas fases da elaboração do trabalho, com particular destaque para os Mestres Rosalina Zamora e Carlos Manhiça, e Licenciados Amade Mualaca, Engrácia Monjane, Elsa Matchombe e Raquel Raimundo, pelo apoio e colaboração durante a elaboração desta dissertação.

Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, concretamente aos Gestores, Formadores e Formandos do Instituto de Formação de Professores da Matola, pela preciosa ajuda que prestada no contacto com os entrevistados, bem como na disponibilização de informações relevantes à pesquisa.

À minha família, a quem a realização deste trabalho fez escassear a devida atenção, e a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

## RESUMO

Análise da implementação de Estratégias de Educação Inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola é um estudo que busca conhecer e compreender o processo de implementação da Inclusão Educativa das pessoas com deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais ao nível da formação de professores primários desde a sua introdução em Moçambique, aquando do “Projecto Escolas Inclusivas”, em 1998. O presente estudo, sendo de carácter exploratório e qualitativo, foi realizado no Instituto de Formação de Professores da Matola, onde foram aplicados os seguintes instrumentos de recolha de dados: questionário com perguntas mistas, guião de assistência às aulas e guião de entrevista semi-estruturada. Consequentemente, foram exploradas as seguintes técnicas de recolha de dados: o questionário, a observação directa, a entrevista e a revisão de literatura para uma amostra de 15 elementos, dentre os quais, gestores, formadores e formandos. Os resultados denotam que há um fosso (abismal) entre as Estratégias de Educação Inclusiva prescritas e sua implementação na formação de professores primários derivados da falta de apropriação ou conhecimento de Estratégias Internacionais e Nacionais de Educação Inclusiva, escassez de recursos (financeiros, materiais e humanos) adequados à inclusão de todos e fraco domínio das Estratégias actuais de Educação Inclusiva, pese embora os esforços empreendidos pelo governo e diferentes interessados no desenho e desenvolvimento de currículos e modelos de formação de professores primários que respondam à implementação das Estratégias de Educação Inclusiva ao longo dos 22 anos de Educação Inclusiva em Moçambique.

**Palavras - Chave:** Estratégias de Educação Inclusiva; Implementação; e, Formação de Professores Primários

## **ABSTRACT**

Analysis of the implementation of Inclusive Education Strategies in the Matola Teachers Training Institute is a study that seeks to know and understand the process of implementing the Educational Inclusion of people with disabilities and / or Special Educational Needs in terms of the training of primary teachers since their introduction in Mozambique, during the “Inclusive Schools Project”, in 1998. The present study, being exploratory and qualitative, was carried out at the Matola Teacher Training Institute, where the following data collection instruments were applied: questionnaire with mixed questions, guide for class assistance and semi-structured interview guide. Consequently, the following data collection techniques were explored: the questionnaire, direct observation, the interview and the literature review for a sample of 15 elements, including managers, trainers and trainees. The results show that there is a gap (abysmal) between the prescribed Inclusive Education Strategies and their implementation in the training of primary teachers derived from the lack of appropriation or knowledge of International and National Inclusive Education Strategies, scarcity of resources (financial, material and human) suitable for the inclusion of all and weak mastery of the current Inclusive Education Strategies, despite the efforts made by the government and different stakeholders in the design and development of curricula and models for training primary teachers that respond to the implementation of Inclusive Education Strategies throughout 22 years of Inclusive Education in Mozambique.

**Keywords:** Inclusive Education Strategies; Implementation; and, Primary Teacher Training

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>DA</b>	Dificuldades de Aprendizagem
<b>DCI</b>	Desenvolvimento Curricular e Instrucional
<b>DPEDH</b>	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>EP</b>	Ensino Primário
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>FP</b>	Formação de Professores
<b>FPP</b>	Formação de Professores Primários
<b>IFP</b>	Instituto de Formação de Professores
<b>INDE</b>	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>MDCI</b>	Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>ODM</b>	Objectivos do Desenvolvimento do Milénio
<b>ODS</b>	Objectivos do Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCEB</b>	Plano Curricular de Ensino Básico
<b>PEA</b>	Processo de Ensino e Aprendizagem
<b>PEI</b>	Projecto Escolas Inclusivas
<b>SACMEQ</b>	<i>Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality</i>
<b>SDEJT</b>	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>UEM</b>	Universidade Eduardo Mondlane
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UP</b>	Universidade Pedagógica
<b>ZIP</b>	Zona de Influência Pedagógica

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Participantes do estudo.....	41
<b>Quadro 2:</b> Relação entre Perguntas de Pesquisas, Objectivos Específicos e Instrumentos de Recolha de Dados.....	45
<b>Quadro 3:</b> Formação e experiência profissional dos participantes.....	53
<b>Quadro 4:</b> Modalidades de implementação das EEI na formação de professores em Moçambique.....	55

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de Moçambique.....	3
--	---

## **LISTA DE DIAGRAMAS**

<b>Diagrama 1:</b> Quadro teórico e conceptual (Adaptado).....	15
<b>Diagrama 2:</b> Modelo de Kaufman (1969).....	18
<b>Diagrama 3:</b> Modelo de implementação das EEI no SNE (Adaptado).....	61

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1:** Nível de conhecimento das EEI pelos intervenientes da implementação..54

## APÊNDICES

1. Estratégias Internacionais de Educação Inclusiva.....	73
2. Estratégias Nacionais de Educação Inclusiva.....	77
3. Questionário para Gestores do IFP.....	81
4. Questionário para Formadores do IFP.....	84
5. Questionário para Formandos dos IFP.....	87
6. Guião de observação às aulas.....	89
7. Guião de Entrevista Semi-estruturada aos Gestores do IFP.....	90
8. Guião de Entrevista Semi-estruturada aos Formadores do IFP.....	91
9. Guião de Entrevista Semi-estruturada aos Formandos do IFP.....	92
10. Carta de Consentimento.....	93

## **ANEXOS**

1. Credencial para recolha de dados.....	95
--	----

# ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE DIAGRAMAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
APÊNDICES.....	xiii
ANEXOS.....	xiv
Capítulo 1. Introdução.....	1
1.1 CONTEXTO.....	2
1.1.1. <i>Contexto histórico</i> .....	5
1.1.2. <i>Contexto Local</i> .....	7
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	7
1.3 OBJECTIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	9
1.3.1. <i>Objectivo geral</i> .....	9
1.3.2. <i>Objectivos específicos</i> .....	9
1.3.3. <i>Perguntas de pesquisa</i> .....	10
1.4 JUSTIFICATIVA.....	10
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	11
Capítulo 2. Enquadramento teórico e conceptual.....	13
2.1 QUADRO TEÓRICO.....	13
2.1.1. <i>Estado da Arte</i> .....	16
2.2 CURRÍCULO.....	18
2.2.1. <i>Desenvolvimento curricular</i> .....	20
2.2.2 <i>Implementação curricular</i> .....	21

2.2.3. <i>Mudança curricular</i> .....	25
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	26
2.3.1. <i>Formação de Professores Primários em Moçambique</i> .....	29
2.3.2. <i>Modelos de Formação de Professores Primários em Moçambique</i> .....	29
2.4 ESTRATÉGIA.....	32
2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	33
2.5.1. <i>Algumas definições e descrições</i> .....	33
2.5.2. <i>Características da Educação Inclusiva</i> .....	35
2.5.3. <i>Uma perspectiva histórica: da exclusão à inclusão</i> .....	35
2.5.4. <i>Necessidades Educativas Especiais</i> .....	37
2.5.5. <i>Estratégias internacionais de Educação Inclusiva</i> .....	37
Capítulo 3. Procedimentos metodológicos .....	39
3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	40
3.1.1 <i>População</i> .....	40
3.1.2 <i>Amostra</i> .....	41
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA .....	41
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	43
3.3.1. <i>Entrevista semi-estruturada</i> .....	43
3.3.2. <i>Observação não-participante</i> .....	44
3.3.3. <i>Questionário</i> .....	44
3.4 VALIDADE E FIABILIDADE .....	45
3.5 QUESTÕES ÉTICAS .....	46
3.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DADOS.....	46
3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	47
Capítulo 4. Apresentação e análise dos dados .....	49
4.1. ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE.....	49
4.2. CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE.....	50
4.3. PRINCIPAIS MARCOS DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE.....	50
4.4. PERCEPÇÕES DOS GESTORES, FORMADORES E FORMANDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MATOLA .....	52

4.4.1. Identificação dos actores sociais.....	52
4.4.2. Nível de instrução.....	53
4.4.4. Modalidades de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva..	55
4.4.5. Grau de participação na implementação das EEI na EFPP.....	56
4.4.6. Evidências da implementação das EEI .....	57
4.4.8. Avaliação da implementação das EEI.....	59
Capítulo 5. Conclusões e Recomendações.....	62
5.1 CONCLUSÕES .....	62
5.2. RECOMENDAÇÕES .....	64
Referências bibliográficas.....	66
Apêndices.....	74
Anexos .....	95

# Capítulo 1

## Introdução

O presente capítulo objectiva situar o estudo evidenciando as principais indagações que levaram com que o mesmo se desenvolvesse, ante a demanda de informações sobre a Inclusão. Também reserva espaço para apresentação da relevância do mesmo no contexto da educação ontem, hoje e amanhã.

No mundo contemporâneo de um modo geral, e em Moçambique particularmente, a figura de professor emana um papel de profissional que tem como função instruir e educar as crianças, jovens e adultos, em todos os níveis educacionais considerando que tipo de conhecimentos se pretende que os educandos/alunos interiorizem de modo a usarem-nos em seu quotidiano, bem como, no desempenho da sua profissão.

Segundo Ussene (2006, p. 45), o professor é “aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais”. Alicerçado à ideia deste autor, é imperioso que se pense e se repense na visão de que os professores são os “produtores” práticos e morais do “homem novo” (como se pode entender na Lei do SNE 4/83). Contudo, pode se avançar que a formação de professores deve ser integral, aglutinando a formação académico-científica, didáctico-metodológica e psicológico-pedagógica através da qual o professor/formando desenvolve conhecimentos gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem.

Actualmente, o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) centra-se no aluno, porém o professor continua sendo aquela figura indispensável da qual emanam as estratégias a serem usadas para o alcance das finalidades do ensino pragmático. Deste modo, esta pesquisa centra-se na figura do futuro professor (formando), como elemento crucial do processo educativo, e abre espaço para uma reflexão exaustiva da sua formação, no panorama moçambicano, face às filosofias de inclusão que norteiam a educação moçambicana em particular e do mundo no geral.

Ademais, as etapas da história de formação de professores, após a Independência Nacional, correspondem as fases do desenvolvimento do SNE, onde a necessidade de transformar o sistema de educação colonial virado para as minorias numa educação para a maioria e para os valores da moçambicanidade, implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores. Entre tanto, as experiências acumuladas nestes processos de capacitação possibilitaram o

desenvolvimento de modelos de formação de professores que pretendiam responder às necessidades da expansão do sistema educativo nos diferentes momentos.

Durante as inúmeras mudanças curriculares que Moçambique atravessou, ao nível da formação de professores, grandes foram as lacunas em relação à Educação Inclusiva e, mais a fundo, as estratégias psicopedagógicas (metodologias) de ensino das áreas e/ou disciplinas que são leccionadas no ensino primário. Tal como o país adoptou a filosofia de ensino inclusivo, era de se esperar que os professores ora formados para servir a este ensino fossem hábeis em trabalhar com todo tipo de aluno, incluindo os com NEE.

Assim, a presente pesquisa surge no âmbito dos requisitos necessários para a conclusão do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Delegação de Maputo, com o intuito de conciliar os saberes teóricos e as práticas que norteiam a implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários.

Entretanto, nesta secção apresentaremos os seguintes tópicos: 1.1 Contexto do estudo (1.1.1. Contexto histórico e 1.1.2. Contexto local); 1.2 Problema de pesquisa/estudo; 1.3 Objectivos do estudo (1.3.1. Objectivo geral, 1.3.2. Objectivos específicos e 1.3.3. Perguntas de Pesquisa a serem respondidas pelo estudo); 1.4 Justificativa do estudo; e, 1.5 Organização da dissertação.

## ***1.1 Contexto***

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, é um país localizado no sudeste do Continente Africano, banhado pelo Oceano Índico a leste e que faz fronteira com a Tanzânia ao norte; Malawi e Zâmbia a noroeste; Zimbabwe a oeste e Suazilândia e África do Sul a sudoeste. A capital e maior cidade do país é Maputo, anteriormente chamada de Lourenço Marques, durante o domínio português (Macuane, Vembane e Andrade, 2018).

Este país é considerado de baixa renda, com uma população de 28 861 863 de habitantes e uma esperança de vida ao nascimento de 54,4 anos (INE, 2018). A sua história política desde a segunda metade do século XX é marcada por conflitos armados e também profundas mudanças políticas, económicas e sociais. Sendo um país que passara por dois grandes conflitos armados nos últimos 50 anos, tendo o primeiro a Luta de Libertação Nacional, liderado pela Frente de Libertação de



entre 1996 (69,7%) e 2014 (46,1%). Entretanto, o número absoluto de pessoas em situação de pobreza manteve-se relativamente constante, sendo que os mais afectados são as crianças, as mulheres, os idosos e as pessoas com deficiência (Macuane et al, 2018).

Dados da Organização Mundial da Saúde (2011) referem que mais de 15,3% (mais de 1 bilhão) da população mundial convive com algum tipo de deficiência, dos quais 80% estão nos países em desenvolvimento e a maioria nas zonas rurais. Deste modo, as pessoas com deficiência estão entre as mais marginalizadas, estigmatizadas e discriminadas no acesso ao bem-estar social básico, por isso, vivem em pobreza extrema (Groce, 2004 tal como citado por Macuane et al., 2018). Ainda, segundo a OMS, a grande maioria das pessoas com deficiência enfrenta barreiras significativas de acesso à assistência médica, educação, oportunidades de emprego e ainda quase sempre são excluídas da vida social.

É neste contexto que, em 1999, os Estados-membros da então Organização da Unidade Africana (OUA) e posteriormente União Africana (UA), declararam “A Década Africana para as Pessoas com Deficiência” (1999 à 2009) com o objectivo de promover a plena participação, igualdade, empoderamento destas pessoas em África. Mais tarde, o “Plano de Acção da Década Africana das Pessoas com Deficiência” foi prorrogado para o período de 2010 à 2019, com o objectivo de formular medidas que favorecem a equiparação de oportunidades, plena participação, inclusão e independência na sociedade das mulheres e homens com deficiências, estabelecendo assim condições conducentes à sua inclusão. De modo a operacionalizar, os países signatários estabeleceriam planos de implementação concretos.

Outrossim, para Macuane et al. (2018) citando a OMS (2011), a partir dos anos 1970 as respostas aos desafios das pessoas com deficiência têm vindo a mudar consideravelmente, estimuladas essencialmente pela crescente organização das pessoas com deficiência, assim como uma mudança de consciência social que tem resultado na integração das pessoas com deficiência, assim como no enquadramento da questão da deficiência no quadro geral dos Direitos Humanos.

Ainda, na senda dos mesmos autores, a abordagem de resposta aos desafios da pessoa com deficiência tem vindo a mudar, passando de um atendimento segregacionista (nas instituições de abrigo e escolas especiais) para um atendimento mais inclusivo privilegiando soluções interactivas, que reconhecem que as pessoas se tornam incapacitadas devido a vários factores ambientais e também por causa da sua

disposição física. Como resultado disso, iniciativas nacionais e internacionais têm incorporado os direitos humanos das pessoas com deficiência; facto que se atesta com a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2010, porém o documento é datado de 2006.

### 1.1.1. Contexto histórico

De acordo com Agibo e Chicote (2015) a questão central que levou Moçambique a alterar o Sistema Nacional de Educação, foi a exclusão do povo moçambicano no sistema público de Educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema menos abrangente, no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso, causando um elevado número de população analfabeta.

Nesta direcção, para os mesmos autores, citando Mazula (1995, pp.78-79), “a Educação teve uma característica universal da ideologia da colónia Portuguesa em que apresentava suas ideias como as mais nobres e racionais no desenvolvimento de Moçambique, isto é, como se fossem do interesse da comunidade, da diversidade social e étnica da sociedade indígena prestadora de serviços ao estado Português”.

As recapitulações históricas evidenciam que o Sistema de Educação Colonial estava organizado em dois subsistemas de ensino: o “Oficial” destinado aos filhos dos colonos e assimilados, sendo dependentes das estruturas governamentais e um outro sistema para os africanos, os “indígenas”, um ensino Rudimentar dirigido pelas missões com o objectivo de elevar de uma forma gradual a vida “selvagem” à vida civilizada. Desta feita, houve mudanças significativas no sistema de ensino, do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar, isto dos indígenas formados nos Postos Escolares das zonas rurais (Agibo e Chicote, 2015).

Os mesmos autores afirmam que, ainda prevalecera a discriminação, dado que, não podiam ingressar nas escolas de Arte e Ofícios; na formação de professores; na escola Industrial e Comercial para os indígenas, onde o aluno tinha que frequentar mais uma classe que era a 4ª classe das escolas oficiais, porque vinham das escolas indígenas com a 3ª classe, muito mais para o ensino superior, este era somente para os colonos europeus. Sendo assim, o ensino primário elementar e complementar, era só administrado nas zonas urbanas onde morava a classe mais alta.

No entanto, com o início da guerra de libertação nacional em 1964, ano em que decorreu também a reestruturação do ensino, o Estado português passou a ter uma grande influência na formação do professor para que pudessem leccionar. Importa

destacar que embora os currículos fossem todos africanos, os conteúdos leccionados nas primeiras classes eram completamente ligados à cultura europeia (Mazula, 1998; Gomez, 1999).

A reforma da Educação colonial observou-se em 1964, tendo predominado até 1975, ano em que Moçambique tornou-se independente. Nessa nova era, ou seja, período pós-independência, era preciso enfrentar um desafio, à explosão escolar. Neste sentido, o governo, encabeçado pelo partido FRELIMO, desencadeou uma campanha de mobilização convidando todos os cidadãos moçambicanos que possuíam mínimas condições para leccionar – a então chamada “Geração 8 de Março”. Nesta época, os melhores alunos eram orientados a desempenharem o papel de professores dos mais novos com vista a irradiar o analfabetismo.

Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), em que os ingressos tinham que ter o requisito mínimo de 4ª classe do ensino primário. Nestes centros os conteúdos eram didáctico-pedagógicos sem deixar de lado a formação política e ideológica. Os formadores possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio (Agibo e Chicote, 2015).

Nessa época, por exemplo, Gómez (1999) refere que, os professores do ensino secundário eram, na sua maioria, vindos de fora do país, no entanto, a formação de professores para o nível médio, passou a ser feita pela Faculdade de Educação da UEM, isto em 1977. E, logo depois, em 1983, foi aprovada a Lei 4/83 através do Decreto Presidencial nº 4/82, criando o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, adequando a Educação à realidade Moçambicana.

Num passado recente, e por necessidade de adequar algumas transformações na lei 6/92, é aprovada pela Assembleia da República a nova Lei do Sistema Nacional de Educação, a lei 18/2018. Esta veio, entre tantas inovações, incrementar e deixar mais claro o desiderato do governo em formar professores do ensino primário e de outros subsistemas com competências, habilidades e atitudes positivas no atendimento à pessoa com deficiência ou com alguma NEE – professor inclusivo.

### 1.1.2. Contexto Local

De acordo com o Programa Quinquenal do Governo (2015-2019) o SNE expandiu-se em termos de escolas e da participação dos alunos em todos os níveis e tipos de ensino. A melhoria da qualidade continua a constituir um desafio importante.

Sendo Moçambique um país multilingue e multicultural, onde coexistem grupos etnolinguísticos, com predominância para os do grupo bantu, colocam-se grandes desafios para atender esta diversidade cultural e linguística que caracteriza o país. Por isso, o sector da educação, no geral e a formação de professores, em particular, devem preparar profissionais capazes de comunicar na língua de ensino, incluindo a Língua de Sinais de Moçambique e usar o Sistema de Grafia Braille.

No mesmo diapasão, o quarto Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4) refere que até 2030, os países devem assegurar uma Educação Inclusiva (EI), equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos. Outrossim, na Agenda 2063, os países africanos aspiram uma África pacífica e segura, com o estabelecimento de mecanismos para a resolução pacífica dos conflitos a todos os níveis e uma cultura de paz e tolerância para com as crianças, jovens e adultos, através de uma educação para a paz.

Relativamente aos desafios da qualidade de ensino, destacam-se, também, a redução das taxas de reprovação e de desistências, o aumento da taxa de conclusão e o desenvolvimento das competências previstas nos programas de ensino, sobretudo a leitura e escrita iniciais assim como a numeracia (MINED, 2019).

### *1.2 Problema de pesquisa*

Ao longo do percurso histórico atinente ao direito à educação, várias foram as metamorfoses pelas quais a educação de todos tem vindo a enfrentar. Um dos marcos não menos importante foi o da Conferência de Educação Para Todos em 1990, em Jomtien, onde os estados partes ratificaram vários compromissos dentre os quais, se pode citar, a necessidade de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todos através da mobilização de recursos, principalmente humanos.

Entretanto, em Moçambique, a implementação da EI tem registado progressos visíveis, todavia a implementação sistemática e estruturada de modelos de apoio à EI constitui ainda uma das grandes limitações do SNE. 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 inclusão (Correia, 2013; Martins, 2011; UNESCO, 2004; Sanchez, 2003; Fernandes, 2002; Nieto, 1996).

Pese embora as evidências de práticas bem-sucedidas em EI sejam assinaláveis, no nosso país, 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 Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Declaração de Salamanca, importante documento orientador na área das NEE, coloca a formação dos professores como um aspecto crítico/crucial para o sucesso da EI e recomenda que as competências necessárias para satisfazer as NEE devem ser tidas em consideração na avaliação dos cursos e na certificação dos professores (UNESCO, 1994). E, é nesta senda que, em 1998 o governo de Moçambique através do ministério de tutela da educação lança a iniciativa conhecida como Projecto “Escolas Inclusivas”, com o intuito de formar os professores de cinco províncias do país em matéria de EI e NEE na sala de aulas, com recurso a um pacote de materiais instrucionais da UNESCO, e de forma gradual replicar pelos restantes professores e escolas do país.

Se efectivamente pretendemos assegurar uma mudança significativa nas atitudes e práticas dos professores face à EI, 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 EI. Resultados de algumas pesquisas em Moçambique consideram que a EI é afectada, entre vários factores, 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 EI (Chambal, 2012; Nhapuala, 2010), e (ii) fragilidades na preparação dos formadores em conteúdos e estratégias didáctico-metodológicas apropriadas à EI (Manhiça, 2005).

Escrivão (2012), Niquice (2002) e Passos, Nhavesse & Chiau (2002) apesar de não terem o foco nas competências dos professores para EI, concluíram em seus estudos que a formação dos professores em alguns IFPs apresenta grandes fragilidades, o que nos permite fazer inferências no que toca a sua (não) preparação para EI.

Estudos de Mangumbule (2011) e Cossing (2010) 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 EI. Alguns dos aspectos acima referidos são igualmente encontrados em resultados da investigação existente sobre este mesmo assunto em Portugal (Martins & Serrano, 2010; Oliveira, 2009; Correia, 2003; Madureira & Leite, 2000; Monteiro, 2000).

Nesse ponto de reflexão, o presente estudo visa responder à seguinte questão:

***De que forma estão sendo implementadas as Estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique?***

### ***1.3 Objectivos e perguntas de pesquisa***

Para Martins (2015) os objectivos constituem metas que o pesquisador buscará alcançar durante a elaboração da sua pesquisa, sendo que algumas dessas metas serão, provavelmente, atingidas já no final da referida pesquisa (específicas), porém outras somente poderão ser atingidas muito tempo depois da conclusão da pesquisa (gerais). Deste modo, as metas do presente estudo, arrolam-se a seguir:

#### **1.3.1. Objectivo geral**

Constitui objectivo geral deste estudo, na área de Desenvolvimento Curricular e Instrucional: Analisar o processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique.

#### **1.3.2. Objectivos específicos**

Até ao final deste estudo pretende-se:

- Identificar as Estratégias de Educação Inclusiva presentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique;
- Caracterizar as Estratégias de Educação Inclusiva presentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique;

- Explicar os principais marcos do/no processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique; e,
- Descrever as percepções dos actores sociais (gestores, formadores e formandos) em relação ao processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique.

### 1.3.3. Perguntas de pesquisa

A despeito, o presente trabalho visa responder às seguintes questões:

- Que Estratégias de Educação Inclusiva estão patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?
- Como se caracterizam as Estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?
- Que principais marcos do processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva encontramos na Formação de Professores Primários em Moçambique?
- Que percepções os gestores, formadores e formandos têm do processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola?

## 1.4 Justificativa

A formação de professores constitui o epicentro para uma EI, almejada pelo Governo de Moçambique, principalmente ao nível do ensino primário por constituir a base da educação da criança e por ser uma prioridade do Plano Económico e Social do país no alcance à educação para todos.

Tanto a legislação internacional (advinda da UNESCO e já ratificada localmente), como a nacional abre espaço para aquilo que hoje Moçambique adoptou como filosofia de ensino: a Educação Inclusiva.

Não se pode falar do termo acima citado, no SNE, sem fazer menção à forma como são formados os orientadores deste processo - os professores - por constituírem um dos intervenientes primordiais do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e responsáveis pela eficácia, eficiência e qualidade do mesmo.

As vivências pelas quais o autor deste estudo passou, enquanto formando do 10º Curso de Formação de Professores Primários, no Instituto de Formação de Professores (IFP) da Matola, em 2008, e a posterior no desempenho das suas funções enquanto professor no ensino primário, bem como no ensino técnico e superior, concorreram para o interesse em estudar a fundo as questões inerentes ao processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva (EEI) na Formação de Professores Primários (FPP).

No que tange à relevância institucional, este estudo vem materializar um dos pressupostos da Universidade Eduardo Mondlane, local onde o autor estuda e presta serviços (docência), de uma academia virada para a investigação e extensão. Isto porque as conclusões advindas deste poderão, até certo ponto, servir como marco de tomada de decisões ao nível do subsistema de formação de professores (primários), bem como de indagação para curiosos e interessados na área em estudo.

Como relevância científica e até mesmo contributo para o conhecimento, este estudo tenciona contribuir para elevação do acervo bibliográfico nacional e internacional existente, de modo que o processo de implementação de determinadas inovações no campo da educação, principalmente ao nível da formação de professores, tomem em consideração os aspectos julgados favoráveis e os menos favoráveis e, que trajectória seguir à luz do que propõe Hill (2006).

### ***1.5 Organização da dissertação***

O presente estudo obedece uma disposição de cinco capítulos, nomeadamente: o primeiro capítulo - Introdução, onde é feita a apresentação do assunto abordado ao longo do estudo, a contextualização histórica e situacional, a exposição do problema em torno do assunto, os objectivos do estudo e as questões de partida que orientarão a pesquisa, bem como a justificativa e o grau de relevância deste estudo para os diferentes *stackholders*.

No segundo capítulo é apresentado e aprofundado todo o cunho teórico e conceptual em volta do Currículo, com maior enfoque aos aspectos que se desdobram no subsistema de formação de professores (primários) e que sustentam a discussão em torno das EEI internacionalmente e nacionalmente implementadas neste subsistema de ensino ao longo de mais de duas décadas.

É no capítulo três que estão descritos todos mecanismos e procedimentos usados e aplicados ao longo do estudo, como forma de conferir o devido rigor científico a este estudo.

Na quarta parte do estudo, ou simplesmente no capítulo quatro, encontramos “o coração da pesquisa”, isto é, a análise, à luz do abordado no capítulo dois, dos dados colectados no Instituto de Formação de Professores da Matola (local da pesquisa).

O último capítulo, cinco, dedica-se às conclusões relativas ao estudo e às recomendações aos *stackholders*.

## Capítulo 2

### Enquadramento teórico e conceptual

Neste capítulo pretende-se abordar de forma minuciosa e esmiuçada as teorias, os conceitos e as abordagens que gravitam entre a Formação de Professores Primários (FPP) e a implementação das Estratégias de Educação Inclusiva (EEI), nomeadamente: *Currículo, Desenvolvimento Curricular, Implementação Curricular, Mudança Curricular, Formação de Professores (Primários), Educação Inclusiva e as Estratégias (Internacionais) de Educação Inclusiva*.

#### 2.1 Quadro teórico

O processo de análise da implementação (curricular) das EEI na FPP tem como fundamentos as abordagens teóricas da Educação (*Top-down/Forward Mapping*), por um lado, e da Psicologia (Teoria Behaviorista e Construtivista), por outro lado. Assim, encontramos os princípios da implementação na perspectiva *Top-down/Forward Mapping*, quando pretendemos compreender o pragmatismo envolvido no processo de implementação das EEI, como sendo uma inovação na política pública de educação em Moçambique, especificamente no subsistema de Educação e Formação de Professores (Primários) de 1998 até aos dias actuais.

De acordo com Segatto (s/d, p. 2), “Após estudos de Pressman & Wildavsky (1984), se formam as duas principais correntes teóricas sobre a implementação – *top-down* e *bottom-up*”. Os primeiros buscaram verificar os mecanismos que levariam a implementação se aproximar da formulação da política. Os segundos acreditam que a implementação modifica a formulação. Vários são os motivos para isso, alguns deles são: a política formulada é vaga e ambígua, há múltiplos actores na implementação e os implementadores tem discricionariedade.

Os defensores da visão *top-down* enfocam, em suas análises, a decisão dos formuladores e, assim, tentam estruturar um processo de implementação que atinja os objectivos da legislação e minimize os pontos de veto (Winter, 2007). Para os seus autores, na implementação, as acções dos implementadores e do público-alvo da política coincidem com os objectivos do decisor (Matland, 1995). A partir disso, os autores da corrente *top-down* desenvolveram processos de implementação que diminuíssem possíveis desvios dos objectivos fixados na implementação.

Segatto (s/d, p. 2) citando Meter & Horn (1975) afirma acreditar que, “A participação dos implementadores na fase de formulação aumenta a clareza da política e diminui as

resistências, já que, para eles, a quantidade de mudança envolvida influencia os graus de consenso ou conflito em torno de metas e objectivos”. Observa-se que a preocupação central dos autores está em elaborar um processo em que não haja desvios dos objectivos formulados, ou seja, que haja o controle do processo de implementação e dos implementadores.

Para Hill (2006) e Matland (1995), essa corrente aconselha que seja elaborada uma política com objectivos claros e consistentes, estruturas simples de implementação, menor número de elos na cadeia de implementação e de actores, pouca margem de mudança necessária, maior controle sobre os actores e pouca interferência externa.

Os *top-downers* são criticados por, principalmente, dar centralidade à formulação e por ignorar os aspectos políticos da implementação (Matland, 1995). Para eles, a formulação da política é realizada por políticos e a implementação, por burocratas. Esse modelo é considerado, portanto, hierárquico ou linear. Hierárquico, pois concebe a implementação como uma fase de mera execução do que foi formulado, ou seja, as metas, os recursos e o horizonte temporal são definidos somente na formulação. E linear, na medida em que não considera os efeitos retroalimentares da implementação sobre a formulação e, assim, não considera o ciclo de construção da política como um processo (Silva & Melo, 2000 e Grindle, 1991; *apud* Segatto s/d, p. 2).

Ainda, na senda dos pressupostos filosóficos que dão cor ao estudo em voga, encontramos os saberes incontornáveis da Psicologia, com maior enfoque para as Teorias Behaviorista (Aprendizagem Social/Modelagem de Albert Bandura) e Construtivista (Sócio-Histórico-Cultural/Sócio-Interacionista de Levy Vygotsky). Enquanto um subsistema de ensino, a educação e formação de professores está virada para a instrução de jovens e adultos que deverão assimilar a “bandeira” da tarefa docente – Educação Inclusiva. Este processo de instrução estará condicionado pelos “modelos inclusivos” (formadores) que os formandos terão ao longo da sua formação e, como tal, demonstrarão e facilitarão as EEI, por meio das diversas formas de linguagem, que se pretende que todo professor primário domine para poder implementar nas escolas primárias espalhadas pelo país, tornando-as verdadeiras escolas inclusivas, preparadas para todos.

Outrossim, o PEA destas estratégias está condicionado também à interacção que os aprendentes terão com os diferentes recursos didácticos (humanos, materiais, tecnológicos, etc), como também com o meio onde aprendem e para o qual aprendem. Estes pressupostos levam a crer que o aprendizado das estratégias de EEI e sua

implementação no *modus vivendi* é consubstanciado por uma partilha de experiências, saberes, desejos, vontades e necessidades de quem apresenta alguma deficiência/NEE com os que aparentemente não apresentam, com vista a busca de uma educação e instrução mais adequada às necessidades básicas de aprendizagem do aprendente (formando) – garantindo assim a inclusão educativa.

Por conseguinte, apresenta-se o diagrama abaixo para explicar a relação entre os conceitos e as teorias que são arroladas ao longo do estudo:



**Diagrama 1:** Quadro teórico e conceptual (Adaptado)

O diagrama acima, é uma construção do autor deste estudo, com a pretensão de explicar que, por um lado, na Formação de Professores (FP) verifica-se a implementação da EEI presentes nos currículos (prescritos) dos diferentes modelos de FP, por outro lado, este processo de implementação decorre obedecendo a perspectiva *Top-Down* (do Topo à Base, isto é, do legislador – MINEDH – até ao alvo - Formando) e também alicerçada às aprendizagens e/ou práticas pedagógicas e sociais Behavioristas (Aprendizagem Social por Modelagem, isto é, as EEI podem ser

ensinadas e aprendidas observando os modelos ou exemplos dos gestores, formadores e formandos) e Construtivistas (Aprendizagem Sócio-Interacionista, isto é, as EEI podem ser ensinadas e aprendidas a partir das relações com o meio à volta do aprendiz).

### 2.1.1. Estado da Arte

Nhapuala (2014), afirma que no caso de Moçambique, onde a EI foi formalmente introduzida em 1998, com o lançamento do “Projecto Escolas Inclusivas”, vários aspectos precisam ainda ser melhorados para que ela se aproxime ao ideal de uma escola que responsabilmente 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 EI 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 directamente envolvidos nestas práticas educativas (Langa, 2014; Mahilene, 2013; Sousa, 2013; Almeida, 2012; Chambal 2012; Cossing, 2010; Chiziane, 2009; Nhapuala, 2006, 2010; Lundo, 2005).

Os resultados destes estudos nacionais encontram paralelo em estudos similares desenvolvidos em outros países e contextos (Rodrigues & Rodrigues, 2011; Chireshe, 2011; Kern, 2006; Blanco, 2005; González, 2003; Avramidis & Norwich, 2002; Machin, 2002; Correia & Martins, 2000; UNESCO, 1994) que igualmente apontam a deficiente formação dos professores como um aspecto crítico na implementação da EI.

Novamente, Nhapuala (2014) conclui que em termos comparativos, países como Portugal, Espanha, Brasil, ou África do Sul, desenvolveram legislação que apoia a implementação da EI. 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 Directrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) (Laplane, 2006; Correia, 2003; Bautista, 1997). Por exemplo, 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 (2004) assegurar igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, e a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação, volvidos 22 anos desde a formalização da

EI a mesma continua a ser implementada sem recurso a uma legislação específica que dê suporte e orientações concretas sobre a sua implementação nas escolas com vista a torná-las inclusivas.

Na realidade, a implementação da EEI é feita no quadro das leis mais gerais que regem o sistema educativo, sendo essa legislação bastante lacónica no que à EI diz respeito. Cabe referir, que esta lacuna explica que as instituições educativas assumam uma actuação pouco uniforme em termos de procedimentos e regras a observar na implementação da EI e impede que as famílias, comunidades e outros actores 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 impacto negativo sobre a organização administrativa e pedagógica das escolas que adoptaram esta prática.

Entretanto, a nova lei do SNE (18/2018) é mais progressista, provavelmente por ser posterior à Declaração de Salamanca, mantendo-se como documento de referência na estruturação do sistema educativo moçambicano e bastante ajustada ao desiderato de assegurar uma inclusão plena de crianças, jovens e adultos com diferentes tipos de NEE no sistema de ensino regular.

Estudos conduzidos por Chambal (2012), Crossing (2010), Nhapuala (2010) e Chiziane (2009), foram alertando para essa ausência de legislação de suporte à EI 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 sobejamente sabidos:

- (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) Indefinição de aspectos organizativos de base que orientem a actuação da escola (p.e. 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 aspectos ligados a flexibilidade curricular/adequações curriculares e de acesso ao currículo (p.e. formas de avaliação

diferenciadas). São aspectos que certamente deverão merecer melhor atenção por parte do Governo de Moçambique.

Ante estes factos todos, o presente estudo não se foca, directamente, em nenhum destes aspectos, porém, vem de forma hermenêutica procurar entender como foram implementadas as poucas EEI patentes na excassa legislação, quer internacional, quer nacional.

## 2.2 Currículo



**Diagrama 2:** Modelo de Kaufman (1969)

Falar de currículo é abordar uma questão meramente melindrosa e subjectivamente percebida. O termo currículo foi empregue pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary* para significar disciplina. Mas é a partir do início do século XX, com a emergência do currículo como domínio de estudo, nos EUA, que este termo começa a ganhar expressão (Pacheco, 1996).

Outrossim, o termo currículo não possui um sentido unívoco; existe antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam (Ribeiro, 1990).

Assim, a multiplicidade de definições encontra a sua justificação na diversidade de conceitos de educação e das suas finalidades e naturalmente, nas posições ideológicas – filosóficas, políticas, económicas e sociais – que lhes estão subjacentes.

Deparámo-nos com uma dificuldade básica essencial: não existe definição que se ajuste a todos os países; como por exemplo os ingleses e os americanos usam o termo “currículo” para falar ao mesmo tempo daquilo que os franceses chamam de

programas e métodos, isto é, o que é preciso estudar e, ainda, o processo educativo (actividades escolares).

Na perspectiva de Gaspar e Roldão (2007), o currículo foi, tradicionalmente, percebido como informação passada de uma geração para outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado. Este pensamento enuncia uma organização e estruturação do processo de ensinar e aprender.

No contexto moçambicano, em específico, e no mundo em geral, ele é usado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, entre outros, sem que muitas vezes o seu significado seja convenientemente elucidado.

A lexema currículo, etimologicamente, provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir; e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos (Pacheco, 1996).

Das diversas definições do conceito em alusão, e pela abrangência das mesmas, o autor desta escrita académica, destaca as seguintes:

- O currículo pode definir-se como um conjunto de experiências educativas planeadas e organizadas pela escola ou, mesmo, de experiências vividas pelos educandos sob orientação directa da escola (Ribeiro, 1990).
- O currículo pode definir-se como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano (Zabalza, 1992).
- O currículo como o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização em sequências adoptadas para o concretizar ou desenvolver (Roldão, 1999).

Analisadas as definições sobre o currículo, salienta-se que todo currículo é orientado por uma instituição de ensino, abrangendo no seu programa todas as experiências que o aluno será capaz de realizar, as suas actividades curriculares e extracurriculares, bastando apenas fazer uma relação e distinção entre os tipos de currículo, e por sua vez sem deixar de mencionar o objectivo fundamental, que é o que a escola deve ensinar seguindo o projecto pedagógico, cultura e o meio social por meio de actividades de ensino e aprendizagem.

Outrossim, constata-se também que, correspondem a um plano de estudos ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas. Os objectivos que representam a antecipação dos resultados, e os conteúdos a leccionar são aspectos muito importantes nas definições acima apresentadas.

Entretanto, na senda de Pacheco (2001), apoiando-se em Tanner (1987), pode concluir-se que, as divergências existentes na definição do conceito de currículo concorrem para um aspecto positivo da definição do mesmo, mantendo interessante a investigação, pois, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, traz três ideias chaves, nomeadamente:

- *Curriculum* como meio/fim: propósito educativo planificado de acordo com o tempo e espaço em função de fins;
- *Curriculum* como conteúdo (curso) /experiência: processo de ensino de aprendizagem com referência a conteúdos e actividades;
- *Curriculum* como processo/documento (plano): contexto específico da escola ou organização formativa.

Portanto, não existe um consenso na definição do currículo, porque o desenvolvimento da teoria curricular não tem seguido um caminho, em linha recta lógica, razão pela qual existem várias definições de currículo pois as definições tendem a variar ao longo do tempo, assim como do contexto.

### 2.2.1. Desenvolvimento curricular

Segundo Pacheco (2005) e Ribeiro (1999), num sentido lato, o Desenvolvimento Curricular pode ser definido como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação.

O Desenvolvimento Curricular é entendido como um processo dinâmico de construção de decisões de modo a estabelecer uma ponte entre a intenção e a realidade, ou seja, entre o projecto sócio/educativo e o projecto didáctico (Pacheco, 2001).

Em todo o caso, a concepção de Desenvolvimento Curricular não é indiferente a diversidade de conceituação do Currículo, visto como plano de instrução ou de acção pedagógica, ou na sua acepção ampla, como um projecto que vai além do plano de intenções da sua realização.

Segundo Pacheco (2001) citando Snyder, Bolin e Zumwalt (1992), Méndez (1988) e Brennan (1985), no processo de desenvolvimento do currículo distinguem-se os seguintes modelos:

- Modelo centrado nos objectivos;
- Modelo centrado no processo; e,
- Modelo centrado em situação.

Teóricos como Nhantumbo (2016), Matavele (2016), Guro & Weber (2010), Duarte (2004), entre outros, são unânimes ao afirmar que os currículos dos diferentes subsistemas de ensino moçambicano preconizam o Modelo Centrado nos Objectivos.

### 2.2.2 Implementação curricular

A implementação do currículo refere-se ao palco quando o próprio currículo, como um programa educacional, é implementado. A operacionalização do currículo requer um agente de implementação. Chaudhary (2015) identifica o professor como agente no processo de implementação do currículo.

Segundo Hopkins et al. (1994, p. 24), “a Implementação Curricular, às vezes, pode ser feita de cima para baixo ou de baixo para cima”. Aqui se situa o nível das aprendizagens teóricas numa dimensão ao longo da qual as noções de mudanças curriculares diferem, na medida em que as mudanças de baixo para cima são a força que origina dentro da comunidade escolar, enquanto a mudança de cima para baixo é originada nos órgãos superiores como, por exemplo, o Ministério ou as Direcções Nacionais de Educação.

Nesta fase, iremos analisar a implementação do currículo e tentar compreender os factores que influenciam a implementação do currículo: Professores; Alunos; Recursos materiais e infra-estrutura; Grupos interessados (*stackholders*); Ambiente escolar; Cultura e ideologia; Supervisão Instrucional; e, Avaliação da implementação curricular.

#### **a) O professor**

Whittaker (1979) tal como citado por Chaudhary (2015) afirma que os professores vêem o seu papel na implementação do currículo como autónomo. Eles seleccionam e decidem o que ensinar a partir do currículo prescrito.

#### **b) Os Alunos**

Para Chaudhary (2015), os alunos também são um elemento crucial na implementação do currículo. Enquanto os professores são os “árbitros” da prática da

sala de aula, os alunos “possuem a chave” para o que realmente é transmitido e adoptado no currículo oficial. O currículo oficial pode ser bastante diferente do currículo efetivamente implementado.

#### **c) Recursos materiais e infra-estruturas**

Para que o currículo oficialmente projectado seja totalmente implementado de acordo com o plano, o governo ou o ministério que tutela a Educação devem fornecer às escolas recursos materiais adequados, como livros didáticos, meios didáticos e artigos de papelaria, a fim de permitir que professores e alunos desempenhem seu papel de forma satisfatória na Implementação Curricular (Chaudhary, 2015).

#### **d) Grupos interessados**

Na visão do mesmo autor, Chaudhary, 2015), estes incluem pais, associações de pais e professores, organizações religiosas, autoridades locais, empresas e proprietários de escolas particulares. Esses grupos podem influenciar a implementação das seguintes maneiras:

- Fornecer às escolas recursos financeiros para comprar materiais necessários; e,
- Solicitar a inclusão de alguns conteúdos que possam beneficiar a comunidade.

#### **e) O ambiente escolar**

Um outro factor, não menos importante, que influencia a implementação do currículo diz respeito às circunstâncias particulares de cada escola (Chaudhary, 2015). Escolas localizadas em ambientes socioeconômicos ricos e aqueles que possuem recursos humanos e materiais adequados podem implementar o currículo em uma medida que seria difícil ou impossível para escolas em ambientes econômicos pobres e com recursos humanos e materiais inadequados.

#### **f) Cultura e Ideologia**

As diferenças culturais e ideológicas dentro de uma sociedade ou país também podem influenciar a implementação do currículo. Algumas comunidades podem resistir a uma cultura dominante ou ideologia do governo, portanto, afectam a implementação do currículo planeado centralmente (Chikumbu, 2000).

#### **g) Supervisão instrucional**

A implementação do currículo não pode ser alcançada a menos que tenha sido possível através da função de supervisão do director da escola. O “cabeça da escola” faz isso através de: afectação de pessoal, atribuição de tempo aos assuntos ensinados

na escola, fornecimento de materiais de ensino e aprendizagem, e criação de uma atmosfera favorável ao ensino e aprendizagem eficazes (Chaudhary, 2015).

#### **h) Avaliação**

Por fim, o mesmo autor afirma que, a avaliação sob a forma de exames pode influenciar tremendamente a implementação do currículo. Devido ao grande valor dado aos certificados de exame público pelas comunidades e escolas, os professores tendem a se concentrar em assuntos que promovem a excelência acadêmica. Esta acção do professor, obviamente, pode afectar a realização das metas e objectivos gerais do currículo.

De forma sintética, os factores acima descritos podem ser agrupados em três categorias principais, a saber:

1. As características do projecto de inovação ou mudança – no caso vertente seriam as características atinentes à EI enquanto política e prática educacional;
2. Os papéis locais – relativamente aos intervenientes ou implementadores da EI; e,
3. Os factores externos – atinente à conjuntura social do meio e/ou contexto de implementação, bem como os recursos materiais disponíveis para a implementação.

#### **2.2.2.1 Fases de uma implementação curricular**

De acordo com o Modelo de Processo de Mudança de Fullan (1982 & 2001), existem três fases amplas do processo de Mudança, a saber:

- **Fase I**, também chamada de **iniciação**, que consiste no processo que leva a uma decisão de adoptar ou proceder a uma mudança;
- **Fase II**, chamada de **implementação**, que envolve as primeiras experiências de tentar colocar em prática uma ideia ou uma reforma; e,
- **Fase III**, que se refere a uma **continuação** na qual a mudança se constrói como uma parte contínua do sistema, ou desaparece por meio de uma decisão de descartar ou através do desgaste.

Além das fases, duas constatações sobre o processo de Mudança podem ser feitas, se não vejamos:

1ª) Existem vários factores (como já descrito em 2.2.2) que operam em cada fase.

2<sup>a</sup>) O processo de Mudança não é, de modo algum, um processo linear, mas sim, um em que os eventos de uma fase podem voltar a alterar as decisões tomadas em estágios anteriores, que então seguem em seu caminho uma forma interactiva contínua.

Se as fases avançarem sem problemas, depende de como os problemas ou obstáculos que afectam essas fases são resolvidos com sucesso. Portanto, o período total desde a iniciação até a continuação pode ser demorado.

De acordo com Zhao & Huen (2017, p. 13) citando Hall e Loucks (1975) “a consciência do grau de implementação é tão importante quanto a simples distinção entre iniciação e implementação”. Eles sugeriram que as variações de uso por usuários de mudança individual devem ser descritas comportamentalmente e sistematicamente comprovadas.

#### **2.2.2.2 Vieses da Implementação Curricular**

A descoberta de problemas de implementação ocorreu principalmente no final dos anos 1960 e início da década de 1970 (Mc Laughlin, 1998; Kanter, 1983; Sarason, 1971). Reconheceu-se que, a menos que efectivamente implementada, o início de uma Mudança de/no currículo simplesmente criou a ilusão de que a mudança ocorreu (Kennedy et al., 1984; Fullan e Pomfret, 1977; Hall e Loucks, 1975).

Fullan (1982 & 2001) argumentou que, se os obstáculos à implementação não fossem ultrapassados, em vez de avançar da fase de implementação para a fase de continuação, uma mudança sofreria a falta de uso da maneira pretendida e a rejeição pelos tomadores de decisão.

Para Duke (2004), os problemas de implementação também são classificados como **problemas herdados** e **novos problemas**. Assim, os problemas herdados são aqueles relacionados ao processo de elaboração, tomada de decisão e ao consenso, enquanto os novos problemas dizem respeito ao mau julgamento das partes dos líderes, desenvolvimento inadequado da equipe, divisão de faculdade, restrições de tempo e complexidade organizacional.

Teóricos como Cheng (2005), Fullan (2005), Morris e Scott (2005), Calabrese (2002), Hill et al. (2000), Nolan e Meister (2000), Whittaker (1998), Caldwell e Spinks (1992) sugerem que há obstáculos e desafios na fase de implementação de uma reforma curricular, apesar do apoio de gestores de escolas e professores.

Elmore (1987) e Cuban (1986), atribuíram o fracasso das mudanças de instrução nos EUA à dependência do uso das ferramentas clássicas das burocracias educacionais.

Duke (2004), sugeriu, em sua revisão da literatura, que a experiência de implementar a mudança é caracterizada por:

- Realização (Bensman, 2000; Brosnan, 1997; Meiser, 1995);
- Desapontamento (Hargreaves et al., 2001);
- Incerteza (Leithwood et al., 2002);
- Conflito (Fullan, 2001; Hess, 1991); e,
- Surpresa (Smith e Keith, 1971).

### 2.2.3. Mudança curricular

Para Formosinho, Ferreira & Machado (2000, p. 54), “a mudança no campo educacional assume três dimensões: Social, Institucional e Pessoal”. Na primeira, a mudança educativa é encarada como processo social, político, ideológico e cultural; na segunda dimensão da mudança educativa há que considerar o envolvimento da escola como organização, tendo por base as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada; a terceira dimensão tem a ver com o processo de aprendizagem realizada pelos sujeitos.

A mudança por sua vez, pode adoptar a ropagem de: reforma ou inovação curricular. Como se pode entender:

#### **a) Reforma Educativa**

De acordo com Pacheco (2011), reforma educativa é a transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, transformações que podem ser traduzidas por conceitos como inovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo de novo.

#### **b) Inovação curricular**

A inovação curricular está ligada à mudança que contribui para a transformação e melhoria da prática do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos podendo assumir diferentes formas que, de acordo com Ribeiro (1992, p. 73), “vão desde a alteração de componentes específicas - tais como objectivos e conteúdos propostos, métodos e estratégias sugeridas, materiais didácticos e de apoio a programas de ensino desenvolvidos até à reestruturação global do Currículo”.

## 2.3 Formação de Professores

Segundo Ussene (2006, p. 45), pode-se definir o professor como “aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais”. Da citação acima, se depreende a ideia de que o professor é um profissional que tem como objectivo instrumentalizar e educar as crianças, jovens e adultos, em todos os níveis educacionais em função do que se pretenda que os educandos/alunos interiorizem, tal como, conhecimentos que lhes serão úteis no seu quotidiano, bem como, no desempenho da sua profissão.

A formação, enquanto conceito e prática, assume contornos muito variados. Como conceito é identificada com o que se compreende como educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida.

Sacristán (2005, p. 67), atribui à formação, “como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação”. Mais adiante, sugere que para conceituar formação, temos que enunciar 4 (quatro) pólos, a destacar:

1. O Pólo **educar**: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
2. O Pólo **ensinar**: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” ;
3. O Pólo **instruir**: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;
4. O Pólo **formar**: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

Considerando os quatro pólos semânticos evocados, constatam-se algumas aproximações entre eles. Contudo, cada qual adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros. É neste contexto que consideramos relevante situar a formação do professor como conceito e prática.

No entanto, o conceito de formação, tal como o de educação, é polissémico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos:

- a) Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
- b) Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação - reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Ademais, segundo Mialaret (1977), a formação de professores:

Ramifica-se em formação académica e formação pedagógica. A formação académica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a actividade docente (p. 22).

Na óptica de Garcia (1999, p. 27) “Não se pode exigir que a formação inicial dos professores ofereça produtos acabados, mas sim, que ela possibilite a compreensão que a formação inicial é uma longa fase do longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Da citação acima, pode se perceber que a formação de professores não culmina com a formação inicial, mas sim, esta constitui um processo contínuo que deve ocorrer durante toda a carreira do professor e também deve ser associada a várias práticas como, por exemplo, a colaboração entre os professores, o aperfeiçoamento contínuo de professores, a inspecção e supervisão pedagógicas.

De igual modo, Garcia (1999) reafirma que a formação inicial deve ser vista como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional, em que o sujeito construtor do conhecimento é o professor e não deve ser visto como um culminar de um processo.

Na mesma esteira, Pimenta (1997) esclarece que é nesse processo colectivo de troca de experiências práticas entre os professores e de formação contínua que eles constituem os seus saberes que surtirão efeitos positivos para e no PEA.

À primeira vista (embora etimologicamente não correcta) o termo formação é composto por duas palavras: *forma* + *acção*. Por definição, dar forma a um objecto é torná-lo diferente do que era antes.

Sob esta perspectiva formação é entendida como o processo de integração da pessoa num mundo desconhecido, mas que ela acaba por reconhecer por fazer parte dele. Formação é partilhar experiências com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens. Portanto, é um processo de construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo competências.

Não há formação sem aprendizagem. Segundo Medeiros (1975, p. 43) “Só (...) aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado por nós e incluído na nossa experiência passada e presente que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa percepção do mundo e dos outros”.

“Um professor verdadeiramente formado sofreu mudanças na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas. A escola, para este professor, continua a ser um campo de aprendizagem de novas coisas com os seus alunos e de crescimento profissional” (Donanciano, 2006, p. 40).

Niquice (2002), discutindo os factores que constroem o processo de formação, define *formação* como um treinamento, pois o formador faz o treinamento de professores e desse treinamento resulta a formação como produto. O produto do treinamento (não no sentido militar da palavra, mas no sentido de um aprender a fazer criativo e dinâmico) é o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar com os outros na escola e na comunidade.

Na percepção do autor deste estudo, a formação de professores é integral; é uma formação académico - científica, didáctico - metodológica e psicológico - pedagógica através da qual o futuro professor desenvolve conhecimentos gerais e específicos do PEA. Isto é, formação de professores define-se como processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos inerentes à arte de ensinar. Portanto, o processo de orientação que confere ao futuro professor o domínio de “bem fazer” o seu trabalho, exige, em consequência, uma complexidade de meios, recursos que integram saberes teórico-práticos e contextualizados no espaço e no tempo necessário.

### 2.3.1. Formação de Professores Primários em Moçambique

Desde a introdução do SNE em 1983, a Educação e Formação de Professores constitui um subsistema de ensino responsável por prover a todos outros subsistemas de ensino, os recursos humanos, cuja tarefa é orientar o PEA. Este subsistema concentra seus esforços para munir os professores de competências, habilidades e atitudes que respondam às necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

Como plasmado na Lei 18/2018, a Educação e Formação de Professores também compreende a Educação e Formação de Professores para o Ensino primário. A mesma acontece em duas modalidades: formação inicial e formação em exercício (ou formação contínua).

O Estado Moçambicano atribue responsabilidade pela Educação e Formação de Professores Primários às instituições públicas (Institutos de Formação de Professores Primários) e instituições privadas (Escola de Professores do Futuro) espalhadas do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico.

### 2.3.2. Modelos de Formação de Professores Primários em Moçambique

Niquice (2015) refere que, desde 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores-se alguns:

- 6<sup>a</sup> classe + um a três meses que vigorou de 1975 a 1977;
- 6<sup>a</sup> classe + seis meses, de 1977 a 1982;
- 6<sup>a</sup> classe + 1 ano, 1982 e 1983;
- 6<sup>a</sup> classe + 3 anos, de 1983 a 1991;
- 7<sup>a</sup> classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias;
- IMAP (10<sup>a</sup> classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias;
- 7<sup>a</sup> classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003;
- IMAP (10<sup>a</sup> classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004; e,
- Actualmente, temos três modelos que caminham em simultâneo (10<sup>a</sup> + 1 ano, 10<sup>a</sup> classe + 3 anos e 12<sup>a</sup> + 3 anos).

Em Fevereiro de 2004, foi feita a transformação curricular para o ensino básico, com objectivo de dar vazão a crescente demanda pela educação primária em Moçambique. Nesta direcção, o governo, instigado a responder cabalmente a constante demanda pela educação, concebeu e pôs em vigor, em 2007, o modelo de formação 10<sup>a</sup> + 1 ano.

Ainda, o mesmo autor ressalta que, o modelo de formação 10<sup>a</sup> + 1 ano, suscita vários debates a nível nacional, seja para os académicos, como para a população no geral na medida em que a formação de professores em Moçambique, sobretudo o modelo (10<sup>a</sup> + 1 ano), delineado especificamente para alimentar 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe, ter como período de formação 1 (um) ano, o que tem se questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes tem respondido com competência técnica e pedagógica a educação dos alunos, se tomarmos em consideração que os professores quando ingressam nas instituições de formação de professores, trazem lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso (10<sup>a</sup> classe) e as que a antecede.

Por seu turno, o actual Plano Curricular da Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (12<sup>a</sup> + 3 anos), introduzido em 2019, frisa como uma das motivações para a introdução do presente modelo, os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013) e, de âmbito internacional (SACMEQ, 2007), do Banco Mundial (2014), que evidenciam um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e matemática. No entanto, já o relatório do INDE (2013) constata que apenas 6,3% das crianças que concluíram o primeiro ciclo alcançaram as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível.

Por seu turno, os estudos do SACMEQ reportam um decréscimo no nível de desempenho dos alunos na leitura e na matemática, de 2000 a 2007. No SACMEQ III (2007), a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura e numeracia era de 43,5% e 74,2%, respectivamente.

Com vista a dar resposta a estes e outros problemas de qualidade, em 2012 entrou em vigor um currículo de formação de professores baseado em competências, cujo nível de entrada é a 10<sup>a</sup> classe e três anos de formação. Volvidos três anos, este currículo foi avaliado e o seu relatório mostra, entre outras constatações, a existência de um número elevado de formandos com o nível da 12<sup>a</sup> classe.

Portanto, apesar de este currículo ter sido concebido para graduados da 10<sup>a</sup> classe, verifica-se que, na prática, 80% das vagas são absorvidas por candidatos com o nível de 12<sup>a</sup> classe.

Este crescente número de graduados da 12<sup>a</sup> classe impôs novas exigências ao perfil de entrada nos Institutos de Formação de Professores, também para corrigir o facto de Moçambique ser o único país da região Austral de África com baixo nível de ingresso

nas instituições de formação de professores. O último relatório de avaliação externa, do referido currículo de formação de professores, recomendou ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) a melhorar o currículo, através da elevação do nível de ingresso dos candidatos, de 10<sup>a</sup> para 12<sup>a</sup> classe.

Estas constatações reforçaram a convicção do MINEDH de que era urgente e imprescindível a reforma do currículo da formação de professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, adoptando o modelo de formação baseado em competências, com o perfil de entrada de 12<sup>a</sup> classe do ensino geral, levando Moçambique a equiparar-se às exigências dos países da região.

Esta imposição circunstancial alinha-se perfeitamente com a história de formação de professores e educadores de adultos nos últimos quarenta anos. Com efeito, desde a proclamação da independência nacional, foram concebidos e implementados diversos modelos de formação, tendo, cada um, respondido às exigências do seu período.

O perfil de entrada para os diferentes cursos foi variando de acordo com a disponibilidade e a idade dos candidatos nos respectivos níveis (6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup> classe e 9<sup>a</sup>/10<sup>a</sup> classe). Portanto, a duração dos cursos dependeu das necessidades de professores no sistema, nos diferentes momentos históricos.

Destaca-se que foi na esteira deste circunstancialismo histórico que, para racionalizar recursos e porque vezes sem conta os educadores de adultos são maioritariamente contratados como professores do ensino primário, o actual currículo se propõe a formar professores do ensino primário que sejam também educadores de adultos. Daí que, ele se designe “Currículo de Formação do Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos”, cujos graduados se espera que sejam igualmente contratados pelo ministério de tutela, para realizar actividade de ensino (a crianças e/ou a jovens e adultos) nos subsistemas do Ensino Primário e de Educação de Adultos do SNE tendo em conta a EI e o ensino centrado no aluno.

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.

## 2.4 Estratégia

Um dos primeiros usos do termo “estratégia” foi há aproximadamente 3.000 anos pelo estrategista chinês Sun Tzu, o qual afirmava que todos os homens podiam ver as táticas pelas quais ele conquistava, mas o que ninguém conseguia ver é a estratégia a partir da qual grandes vitórias eram obtidas (Meirelles, 1995).

O vocábulo teve sua origem na Grécia Antiga, significando, inicialmente, “a arte do geral”, adquirindo, posteriormente, uma conotação voltada para a guerra, denotando “general, arte e a ciência de conduzir um exército por um caminho” (Meirelles, 1995).

Segundo Mintzberg (1983), o termo “estratégia” assumiu o sentido de habilidade administrativa na época de Péricles (450 a.C.), quando passou a significar “habilidades gerenciais” (administrativas, de liderança, de oratória, poder). Mais tarde, no tempo de Alexandre (330 a.C.), adquiria o significado de habilidades empregadas para vencer um oponente e criar um sistema unificado de governabilidade global.

Sendo assim, estratégia significava inicialmente a ação de comandar ou de conduzir exércitos em tempo de guerra – um esforço de guerra, conforme Ghemawat (2000). Representava, portanto, um meio de vencer o inimigo, um instrumento de vitória na guerra e mais tarde estendido a outros campos do relacionamento humano como o político e o econômico. E, no contexto empresarial, a estratégia mantém em todos os seus usos a raiz semântica, qual seja, a de estabelecer caminhos (Grave e Mendes, 2001).

A estratégia teve várias fases e significados, evoluindo de um conjunto de ações e manobras militares para a disciplina do conhecimento administrativo – Administração Estratégica – que é dotado de conteúdo, de conceitos e razões práticas e vem conquistando espaços tanto no âmbito acadêmico como no empresarial.

Não existe um conceito único e definitivo de estratégia. O vocábulo teve vários significados, diferentes em sua amplitude e complexidade, no decorrer do desenvolvimento da Administração Estratégica.

Segundo Cabral (1998), por sua abrangência, o conceito de estratégia apresenta um paradoxo, pois exige a integração de uma série de teorias e enfoques, o que impede o completo registo de seus conceitos e abordagens. Dependendo do contexto no qual é empregue, a estratégia pode ter o significado de políticas, objectivos, táticas, metas,

programas, entre outros, numa tentativa de exprimir os conceitos necessários para defini-los (Mintzberg e Quinn, 1991).

Ao longo deste estudo o termo estratégia será abordado na perspectiva de metas patentes nas políticas em torno da EI, com particular enfoque ao acompanhamento das pessoas com deficiência e/ou alguma NEE.

## ***2.5 Educação Inclusiva***

As definições de EI continuam a evoluir, dado que, esta pretende dar uma valiosa resposta na abordagem dos desafios educativos dos direitos humanos como se pode compreender nas políticas internacionais e nacionais sobre a matéria. Entre tanto, não se pode assumir que a EI é apenas mais uma versão da Educação Especial, ou está relacionada apenas aos alunos com deficiência. Todavia, os conceitos e pressupostos que sustentam a EI são, em muitos aspectos, o oposto daqueles em que se baseia a Educação Especial (Stubbs, 2008).

O conceito de EI têm muito mais em comum com o conceito que fundamenta a Educação Para Todos (EPT) e os movimentos que visam a melhoria do ensino escolar. Assim, a EI representa a passagem de uma preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação.

### **2.5.1. Algumas definições e descrições**

Para Zamora (s/d) a EI é um processo que visa elevar a participação de todos os alunos e alunas no PEA.

Para UNESCO, na Conferência de Salamanca (1994), demonstra que a inclusão é um movimento, directamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo:

A inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino.

No Seminário de Agra (1998), uma definição de EI foi acordada por cinquenta e cinco participantes de vinte e três países (maioritariamente do Sul). Esta definição foi adoptada mais tarde, praticamente inalterada, na *South African White Paper* sobre EI.

Por seu turno, de acordo com Stubbs (2008), algumas lições tiradas do Seminário de Agra relativamente à EI, são:

- É mais vasta que o ensino formal: isto inclui o lar, a comunidade e sistemas não-formais e informais;
- Reconhece que todas as crianças podem aprender;
- Permite estruturas de educação, sistemas e metodologias para ir de encontro com as necessidades de todas as crianças;
- Reconhece e respeita as diferenças nas crianças; idade, género, etnia, língua, deficiência, status VIH/TB, etc.;
- É um processo dinâmico que está em constante evolução de acordo com a cultura e contexto; e,
- Faz parte de uma estratégia mais alargada para promover uma sociedade inclusiva (p. 91).

Ambas definições se referem à educação das crianças em vez de alunos de todas as idades, embora os princípios sejam vastamente aplicáveis.

Stubbs (2008) e Aranha (2006) classificam as definições de EI como sendo baseadas numa série de conceitos sobre o sistema, os principais intervenientes, os processos e os recursos. Se não vejamos:

- a) **Conceitos sobre os alunos – os principais intervenientes**
  - A educação é um direito fundamental para todas as pessoas;
  - A aprendizagem começa no nascimento e perdura ao longo da vida;
  - Todas as crianças têm o direito à educação dentro da sua própria comunidade;
  - Todas as pessoas podem aprender, e qualquer criança pode ter dificuldades aprendizagem; e,
  - Todos os alunos necessitam de ter uma aprendizagem apoiada, no ensino centrado na criança que beneficia todas as crianças.
- b) **Conceitos sobre o sistema de educação e escolas**
  - Mais vasto que o ensino formal;
  - Sistemas educacionais flexíveis e que conseguem dar resposta;
  - Ambientes educacionais dinâmicos e acolhedores;
  - Melhoria nas escolas – escolas eficazes; e,
  - Uma completa abordagem escolar e colaboração entre parceiros.
- c) **Conceitos sobre diversidade e discriminação**
  - Combater a discriminação e pressões de exclusão; e,
  - Resposta à/para incluir a diversidade como um recurso e não como um problema.

Deste modo, a EI refere-se a um vasto leque de estratégias, actividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação (Stubbs, 2008).

## 2.5.2. Características da Educação Inclusiva

Ainda na perspectiva do Stubbs (2008), a inclusão apresenta como ideais, os seguintes propósitos:

- Reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais;
- É um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto;
- Procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos;
- Todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas;
- Promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem;
- Trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características (pp. 58-59).

Portanto, torna-se preponderante o envolvimento de todos numa educação para todos, isto é, “nada para nós, sem nós”.

## 2.5.3. Uma perspectiva histórica: da exclusão à inclusão

Abudo *apud* Duarte e Dias (2016) afirma que, antes do conceito de NEE, diversas atitudes foram manifestadas pela sociedade perante as pessoas com deficiência. Atitudes estas que se foram modificando de acordo com novas concepções e com o desenvolvimento das sociedades.

Assim, Vieira e Pereira (2007, p. 17) afirmam que “Na Antiguidade Clássica as pessoas com deficiência eram conotadas como possuídas por demónios e por espíritos maus”, isto é, as pessoas com deficiência viviam longe do convívio familiar - **Exclusão**.

Já na Idade Média, os mesmos autores afirmam que era frequente se observar cenas de apedrejamento dos deficientes mentais e a maioria deles morria nas fogueiras da inquisição, sendo outras submetidas a práticas de exorcismos, ou por outra, as pessoas com deficiência além de viver separadas dos demais, eram obrigadas a viver sob maus tratos de quem supostamente os devia proteger e cuidar - **Segregação**.

No entanto, estas atitudes foram mudando ao longo do tempo, devido a factores económicos, culturais, filosóficos e científicos. Segundo Marchesi (2004, pp. 15-17), durante a primeira metade do Século XX as pessoas eram deficientes por razões essencialmente orgânicas, produzidas no início do desenvolvimento, sendo difícil modificar posteriormente. Assim, o transtorno era problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e de mudança.

Essa visão, prevalecente durante as primeiras décadas, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira foi a necessidade de uma detecção precisa do distúrbio, isto é, diagnóstico e avaliação da perturbação, que se beneficiou do enorme desenvolvimento dos testes de inteligência, que passaram a possibilitar que as pessoas fossem situadas em determinados níveis, comparativamente com o resto da população. O desenvolvimento dos testes ajuda a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência mental e diagnosticar em qual nível situava-se a pessoa, permitindo saber em que escola deveria estudar. A segunda aparece vinculada à consciencialização de uma atenção educacional especial e separada da organização regular (Marchesi, 2004). Assim, surgem as escolas de Educação Especial, que se foram ampliando e consolidando paralelamente ao Estado Moderno - **Integração**.

Nesta senda, foi-se passando de vários paradigmas de atendimento à pessoa com deficiência; desde o paradigma de exclusão, passando pelo paradigma de serviços, indo até ao de suporte, para finalmente alcançar o paradigma de inclusão. Neste âmbito, Correia (2005) destaca que na **Inclusão**, existe um modelo que tem por objectivo tentar dar resposta à diversidade, cujo nome é Modelo de Atendimento à Diversidade.

E, de acordo com Silva (2010), a inclusão não se restringe à formação de professores. No entanto, ela é fundamental, mormente se assentar na análise de necessidades, ou seja, se decorrer das dificuldades destes profissionais, dos seus problemas, lacunas, preocupações e expectativas relativamente à formação, identificadas e analisadas em conjunto com o formador, em contexto de trabalho (Montero, 1987, citado por Garcia, 1999). Sem ela dificilmente passaremos daquilo que a escola considera ser possível, isto é, ir respondendo com mais ou menos medidas, nem sempre pertinentes ou adequadas, frequentemente desarticuladas.

#### 2.5.4. Necessidades Educativas Especiais

Este conceito é actualmente o centro das atenções de qualquer professor, formador ou educador que se faz à sala de aulas com objectivo de facilitar o PEA, visto que, do ponto de vista internacional, regional, bem como nacional e até local, o ensino tem sido centrado no aluno, que pode ou não apresentar alguma Necessidade Educativa Especial (NEE). Daí que, para UNESCO (1994, p. 6):

As Necessidades Educativas Especiais referem-se a todo o tipo de dificuldades de aprendizagem que qualquer estudante pode ter ao longo do seu percurso académico, implicando a mobilização de apoios pedagógicos, psicológicos e outros para que sejam sanadas ou superadas. Estes apoios podem ser permanentes ou temporários dependendo dos factores causais de natureza biológica e/ou ambiental que caracterizam as diferenças individuais e a diversidade humana.

Correia (2005, p. 14) corrobora e acrescenta que, “os alunos com NEE são aqueles que, por manifestarem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional. Estes caracterizam-se por: autismo, deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, deficiência motora/física, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, Dificuldades de Aprendizagem (DA), problemas de comunicação e outros”.

Portanto, tem NEE, qualquer estudante que apresenta dificuldades para aprender de forma autónoma, resultantes de: (i) altas habilidades/superdotação; (ii) deficiência; (iii) distúrbios de fala; (iv) albinismo; (v) distúrbios psicológicos ou comportamentais; (vi) transtornos de desenvolvimento; (vii) doenças crónicas ou prolongadas; (viii) traumas ou fobias resultantes do *bullying*, acidentes naturais ou humanos e carência sócioafectiva; e, (ix) qualquer outra situação de natureza racial, étnico-cultural, linguística, religiosa e política que possa inibir ou perturbar o normal desenvolvimento académico do estudante, isto é, na aquisição da aprendizagem formal, na produção de conhecimento científico e na inserção profissional. Assim, as NEE associadas às DA podem e devem ser superadas na base dos princípios humanísticos de igualdade, equidade e responsabilidade.

#### 2.5.5. Estratégias internacionais de Educação Inclusiva

A Organização das Nações Unidas (ONU), da qual Moçambique é digno signatário, através dos seus órgãos especializados, em particular a UNESCO, a nível internacional, tem diligenciado a promoção da Declaração Universal dos Direitos

Humanos, de 1948 (UNESCO, 1998b), como instrumento - chave de incitamento ao acesso à educação, um direito igualitário e universal para todos os homens de todas as nações.

Para tal materialização, diversas recomendações de aplicação nacional obrigatória foram ratificadas como são os casos da: (i) Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 (UNESCO, 2003); (ii) Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, de 1990 (UNESCO, 1998a); (iii) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, de 1994 (UNESCO, 1994); (iv) Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos, de 1997 (UNESCO, 1999); Declaração Para Todos: o Compromisso de Dakar, de 2000 (UNESCO, 2001); (v) Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006 (ONU, 2006); (vi) Marco de Acção de Belém, de 2010 (UNESCO, 2010); (vii) Objectivos do Desenvolvimento Sustentável, de 2016 (ONU, 2016); (viii) Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM); (ix) Nova Parceria de Desenvolvimento de África (NEPAD); (x) Mecanismo Africano de Revisão de Pares (MARP), entre outras.

São as recomendações da ONU, dentre muitas outras, que inspiram o Estado de Moçambique na produção de políticas inovadoras imersas na Constituição da República e na legislação nacional, visando a satisfação das necessidades da pós-modernidade, de uma sociedade cada vez mais complexa e heterogénea nas suas dinâmicas humanitárias de natureza histórica, cultural, política, económica e, essencialmente, educacional. No *Apêndice 1*, são apresentadas algumas políticas internacionais que orientam a implementação de EEI, com maior enfoque no subsistema de Educação e Formação de Professores Primários. Sendo que, a seguir são apresentados todos procedimentos metodológicos que conferem o cunho cinetífico ao estudo.

## **Capítulo 3**

### **Procedimentos metodológicos**

O presente estudo constitui uma pesquisa descritiva de carácter exploratório que, segundo Martins (2015, p.84), “visa descobrir e observar fenómenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los e avaliá-los, com o objectivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões”. Assim, a preocupação é descrever o processo de implementação das EEI no Instituto de Formação de Professores da Matola, como local de formação de professores, experimentação e implementação de políticas e estratégias de EI, atentando aos seguintes procedimentos metodológicos: *3.1 População e Amostra (participantes do estudo); 3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados (aplicados durante o estudo a fim de buscar informação relevante ao estudo, junto dos participantes); 3.3 Validade e Fiabilidade (conferida aos instrumentos de recolha de dados); 3.4 Questões Éticas (envolvidas no estudo); 3.5 Técnicas de Análise de Dados; e, 3.6. Limitações do estudo enquanto pesquisa.*

Segundo Hungler e Polit (1995, p. 367) “a metodologia em investigação consiste na determinação das etapas, procedimentos e estratégias utilizadas para a reunião e análise de dados”. É através da metodologia que se estuda, descreve e explica os métodos que se vão aplicar ao longo do trabalho, de forma a sistematizar os procedimentos adoptados durante várias etapas, procurando garantir a validade dos vários métodos disponíveis, observando as suas vantagens e desvantagens.

Ao mesmo tempo, o estudo em causa é científico e de carácter qualitativo. Pois, na visão de Costa (2007) a pesquisa científica compreende a realização de uma investigação planeada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas de escrita existente; e, onde as informações obtidas não podem ser quantificáveis, os dados obtidos e analisados indutivamente, a interpretação dos fenómenos e atribuição de significados são básicas ao longo do processo.

Para realizar o presente estudo, após uma exaustiva revisão de literatura, como parte de uma abordagem teórica, foi lavrado um questionário com perguntas tricotómicas para colectar informações não disponíveis nos documentos normativos que gerem o subsistema de Educação e Formação de Professores em Moçambique, desde 1998 até ao presente. Os dados ora colectados mereceram um tratamento qualitativo, na medida em que, o foco da investigação é o processo de implementação das EEI nos

diferentes modelos e modalidades de formação de professores nos últimos 22 anos (Mutimucuo, 2008).

Outrossim, quanto aos procedimentos técnicos utilizados para o alcance dos objectivos propostos, o autor do estudo serviu-se de dados literários extraídos de Mutimucuo (2008), possuem um valor documental, tais como: Declarações, Convenções, Tratados, Resoluções Universais e Regionais, Planos Quinquenais do Governo, Planos Estratégicos da Educação, Estratégias de Formação de Professores Primários, Planos e Programas Curriculares dos diferentes Modelos de Formação de Professores em Moçambique no período anteriormente referido. Enfim, serviu-se de uma vasta gama de legislação internacional, regional e nacional que serve de sustentação para a filosofia de EI. Assim, este estudo pode-se considerar também como sendo bibliográfico.

Quanto à natureza, o estudo é teórico-empírico, pois por um lado, a componente teórica busca entender a identificação e descrição das EEI patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique, bem como aqueles que podem ser considerados os principais marcos do processo de implementação de tais estratégias no subsistema em questão (perguntas 1, 2 e 3 do Questionário). E, por outro lado, é empírica, pois, segundo Mutimucuo (2008), a pesquisa empírica é aquela que será realizada através da obtenção de dados directos e observáveis do fenómeno em estudo, isto é, a descrição e análise das percepções dos gestores, formadores e formandos relativamente ao processo de implementação das EEI na formação de professores primários em Moçambique.

### ***3.1 População e amostra***

Constitui população do presente estudo os gestores, formadores e formandos das Instituições de Formação de Professores Primários (IFP e EPF) de Moçambique, e a nossa amostra é composta por gestores, formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores da Matola – instituição com a missão de educar e formar Professores Primários e Educadores de Adultos.

#### **3.1.1 População**

A população desta pesquisa é constituída por 27 formadores com idades de 30 a 57 anos, dos quais, 8 são mulheres que leccionam no IFP da Matola, e 4 gestores (2 homens e uma mulher, da mesma instituição. Todos estes apresentam determinadas

características que serão alvo de estudo ao longo da pesquisa (Richardson, 2009 e Mutimucuiu, 2008).

### 3.1.2 Amostra

A amostra de uma pesquisa deriva da população da mesma, devendo ser um conjunto representativo do universo/população (Richardson, 2009 e Mutimucuiu, 2008).

Para definição da amostra deste estudo usou-se a técnica de amostra por conveniência (Gay & Araisan, 2003), dado que a mesma aceitou fazer parte da pesquisa sem perturbar o horário e o processo do trabalho no IFP, apesar da autorização concedida. Ademais, os imperativos impostos pela pandemia do *Covid-19*, fizeram com que optássemos por entrevistar e inquirir apenas 15 elementos, dos quais 7 são mulheres. Vide tabela abaixo:

**Quadro 1:** Participantes do estudo

Função	Sexo		Total
	Mulher	Homem	
Gestores	1	1	2
Formadores	2	3	5
Formandos	4	4	8
$\Sigma$	7	8	15

**Fonte:** O autor (Adaptado)

Os critérios de inclusão e exclusão que nortearam a selecção da amostra passam por: gestores que lidam directamente com o PEA, nomeadamente Director e Director Adjunto do IFP da Matola; formadores que leccionam e coordenam os departamentos do IFP da Matola; e, formadores mais antigo e mais novo no IFP da Matola.

### 3.2 Caracterização do local da pesquisa

O IFP da Matola situa-se no Município da Matola, Bairro da Matola C, na província de Maputo. Esta instituição de ensino, tal como outros IFP's, é uma instituição vocacionada na formação de professores primários e educadores de adultos para leccionar no Ensino Primário (de 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classe) e na Educação e Alfabetização de Adultos. O grande contributo deste estabelecimento de ensino é dotar o SNE de professores com preparação psicopedagógica e científica de qualidade, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade de ensino como preconizado no PEE (MINED, 2012).

Antigamente, o IFP da Matola denominava-se IMAP (Instituto do Magistério Primário) da Matola e, foi construído pelo Governo de Moçambique, financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento (BAD); tendo sido criado por um Diploma

Ministerial nº28/97 de 28 de Maio, para formação de professores primários que inicialmente leccionava o modelo 10ª classe + 2 anos de formação, de 1998 à 2006. Assim, o Governo através do Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de Maio, extinguiu a anterior denominação passando para Instituto de Formação de Professores da Matola (IFP da Matola).

Fisicamente, o instituto compreende 11 salas de aulas, 1 sala equipada com instrumentos musicais, 1 oficina para trabalhos manuais, 1 cozinha e 1 refeitório espaçoso, 1 ginásio e campo de futebol, 1 bloco administrativo com 4 gabinetes para os membros da direcção, 1 secretaria e 1 arrecadação, 10 gabinetes (sendo cinco em uso pelos departamentos), 1 biblioteca, 2 salas de informática (uma das quais com acesso a *internet* e vídeo conferência), 1 posto de saúde, 3 blocos com 2 pavilhões de dormitórios com capacidade para 480 estudantes, 16 casas para residência dos professores, 1 pátio para actividades colectivas onde se faz a concentração diária para a entoação do Hino Nacional, 1 parque de estacionamento de viaturas, 1 Escola Primária Anexa (considerada laboratório do IFP), com 3 salas de aulas e 409 alunos de 1ª a 7ª classes, devidamente uniformizados.

Na hierarquia do seu organigrama, o IFP da Matola conta com: 1 Director; 1 Director Adjunto Pedagógico; 1 Director Adjunto Administrativo e 1 Director Adjunto do Internato e 1 Chefe da Secretaria.

A gestão pedagógica é coordenada por cinco (5) chefes de departamentos, a saber: Departamento de Ciências de Educação, Departamento de Comunicação e Ciências Sociais, Departamento de Ciências Naturais e Matemática, Departamento de Actividades Práticas e Tecnológicas, o Departamento de Formação em Exercício e 20 formadores.

Como uma instituição do Estado, para o seu funcionamento, o instituto recebe anualmente uma dotação orçamental, mas que nunca foi suficiente para suprir as necessidades. E, como forma de colmatar as inúmeras exigências impostas pela sua realidade, desenvolve actividades de geração de receitas, arrendando espaços para a realização de diversos eventos, actividades oficiais, cerâmica, pequena produção de hortícolas e de criação de animais de pequeno porte.

O IFP da Matola entrou em funcionamento em 1998, com um agregado de 219 candidatos provenientes de seis províncias do país, nomeadamente, Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Inhambane, Gaza e Maputo, sendo que:

De 1998 – 2006 decorria o modelo 10ª+2 anos, tendo durado 9 anos;

De 2007 – 2011 decorria o modelo  $10^a+1$  ano, tendo durado 5 anos;

De 2012 – 2021 decorre o modelo  $10^a+3$  anos, perfazendo até então 10 anos; e,

De 2019- o modelo  $12^a + 3$  anos, Currículo de Formação de Professores do ensino Primário e Educadores de Adultos (CFPEPEA).

### ***3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados***

Quanto ao tratamento dos dados, este estudo é quali-quanti, pois que consistiu na recolha de opiniões ou percepções dos elementos da amostra através da entrevista, do questionário e da revisão literária de alguns aspectos plasmados nos planos curriculares e programas de ensino dos modelos de formação actuais, sendo o pesquisador o instrumento-chave auxiliado, mas também serviu-se dos números e gráficos para melhor compreender os dados empíricos do estudo.

As técnicas de recolha de dados que nortearam o presente estudo são: o questionário, a observação directa, a entrevista e a revisão de literatura.

Assim, os instrumentos seleccionados para dar vazão às técnicas acima citadas são:

- Questionário com perguntas mistas;
- Guião de assistência às aulas; e,
- Guião de entrevista semi-estruturada.

#### **3.3.1. Entrevista semi-estruturada**

Define-se como sendo um diálogo estabelecido entre o pesquisador e o entrevistado, cujo objectivo consiste em obter do entrevistado informações relevantes relacionadas com uma dada questão (Bell, 1993). É uma interacção social, diálogo sistemático, em que uma das partes colecta os dados e outra parte serve de fonte de informação sobre as ideias ou assuntos que ainda não foram revelados ou conhecidos pelo investigador. Este instrumento foi aplicado a todos elementos da amostra mediante a sua disponibilidade.

Os assuntos constantes no roteiro de entrevistas eram similares aos contidos no questionário, por uma questão de triangulação. Porém, nalguns casos (com os formandos) houve necessidade de simplificar a linguagem expressa no roteiro e/ou acrescentar mais alguma questão pontual.

As entrevistas decorreram de 09 de Setembro a 09 de Outubro de 2020, por meio de duas modalidades: presencial (nos respectivos gabinetes da Directora Adjunta do IFP

da Matola e de 3 formadores/chefes de departamento e na sala de aulas de 4 formandos do modelo 10<sup>a</sup> + 3 anos), e a distância (via telefónica com o Senhor Director do IFP da Matola, 2 formadores e 4 formandas do modelo 12<sup>a</sup> + 3 anos).

### 3.3.2. Observação não-participante

De acordo com Niewenhuis (2007), a observação não participante é aquela em que o pesquisador não se insere no meio e/ou contexto do objecto de pesquisa sendo por isso menos obstrutiva e é chamada perspectiva *outsider*. Neste âmbito, foram observadas e/ou assistidas cerca de quatro (4) aulas, onde duas (2) do Departamento de Ciências da Educação (Organização e Gestão Escolar), uma (1) do Departamento de Comunicação e Ciências Sociais (Promoção da Leitura no Ensino Primário) e uma (1) do Departamento de Ciências Naturais e Matemática (Práticas Laboratoriais).

### 3.3.3. Questionário

Segundo Gil (1999), um questionário constitui um instrumento de pesquisa cujas questões são apresentadas por escrito aos respondentes com o objectivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e experiências vividas. Nesta pesquisa, a opção do questionário como um instrumento de recolha de dados justifica-se por ser bastante económico, forneceu em pouco tempo uma gama de informações, eliminando, deste modo, o efeito de interacção pessoal com o pesquisador. Este questionário foi usado para obter informações relevantes sobre o processo de implementação das EEI na formação de professores primários. Os questionários foram administrados a todos elementos da amostra, segundo a sua especificidade.

Os questionários tinham cerca de 17 a 21 perguntas mistas (abertas e fechadas), onde os respondentes puderam desenvolver livremente argumentos das respostas a dar; estando dividido em 2 momentos: a parte dos Dados do respondente e a parte que apresenta a percepção dos gestores, formandos e formadores sobre o grau de implementação das EEI no subsistema de formação de professores ao longo dos últimos 22 anos.

Devido ao distanciamento social, imperado pela pandemia do Covid-19, o pesquisador sentiu-se obrigado a partilhar por *e-mail* e *whatsapp* o questionário, dando liberdade que os respondentes também o pudessem fazer aquando da partilha das suas respostas.

O quadro abaixo, resume a funcionalidade de cada instrumento neste estudo, apresentando uma breve triangulação com as perguntas de pesquisa e os respectivos objectivos específicos:

**Quadro 2:** Relação entre Perguntas de Pesquisas, Objectivos Específicos e Instrumentos de Recolha de Dados

Perguntas de Pesquisas	Objectivos Específicos	Instrumentos de recolha de dados					
		Guiã o de Entre vista semi- estrut urada	Que stio nári o	Plano curri cular	Progr ama de Ensin o	Plano de aula	Guiã o de assist ência às aulas
Que estratégias de Educação Inclusiva estão patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?	Identificar as estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique;	X	X	X	X	X	X
Como se caracterizam as estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?	Caracterizar as estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique;	X	X	X	X	X	X
Que principais marcos do processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva encontramos na Formação de Professores Primários em Moçambique?	Explicar os principais marcos do/no processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique; e,	X	X	X	X		
Que percepções os actores sociais (gestores, formadores e formandos) têm do processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique?	Descrever as percepções dos actores sociais (gestores, formadores e formandos) em relação ao processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique.	X	X			X	X

### 3.4 Validade e fiabilidade

A validade é a demonstração de que um instrumento particular mede o que deve medir. Para que os resultados desta pesquisa fossem válidos, o investigador inspirou-se na literatura para redigir as perguntas do questionário e houve uma discussão dos instrumentos a usar para a pesquisa entre o pesquisador e 2 seus colegas (Licenciada Engrácia Monjane e Licenciado Amade Mualaca) e outros 2 investigadores mais experientes: Mestre Rosalina Zamora (Especialista em Educação Inclusiva) e Prof<sup>a</sup>. Doutora Hilária Matavele (Especialista em Currículo).

A posterior, foi feita a testagem-piloto dos instrumentos, com um grupo de 4 formadores do IFP da Munhuana, na Cidade de Maputo. Deste processo resultou a omissão de cerca de 4 questões no questionário dos formadores e formandos, pois notou-se que as mesmas constituíam repetição reformulada de outras perguntas já avançadas ao longo dos guiões de entrevista. Também se melhorou a forma como se

apresentam as perguntas no questionário (1ª parte e 2ª parte), tendo se introduzido um parágrafo-guia, com o objectivo de contextualizar os respondentes sobre o âmbito do estudo.

### **3.5 Questões éticas**

Meerrián (1998), suscita questões éticas pertinentes que devem ser consideradas pelo pesquisador ao reflectir se em nome da clareza e da transparência do estudo podem ser manifestados aspectos particulares ou mesmos ritos sacralizados pelos hábitos do sujeito pesquisado, que poderiam vir a ser profanados se trazidos ao público ou expostos de forma indevida. Deste modo, o presente estudo, tentou ao máximo salvaguardar todos detalhes julgados pessoais e sigilosos dos sujeitos, entidades e instituições aqui arrolados.

A direcção do IFP da Matola foi informada antecipadamente por uma carta sobre a necessidade da realização deste estudo, onde foi igualmente apresentado um pedido de permissão para obtenção de dados da pesquisa. Assim, a recolha das informações foi garantida pela Direcção do IFP, que criou condições necessárias para a recolha de informação, informando antepadamente os formadores e formandos envolvidos no estudo.

Também houve um exercício, por parte da Direcção Pedagógica, no sentido de disponibilizar a tempo e hora os horários das turmas e dos formadores, que sofreram alguma alteração significativa, dado o “novo normal” que se vive, no período pandémico do *Covid-19*.

O anonimato das fontes para este estudo foi garantido através da omissão dos nomes dos respondentes, quer nos instrumentos de colecta de dados, quer ao longo da redacção.

### **3.6 Técnicas de análise dados**

Para realizar a análise dos dados provenientes dos questionários, entrevistas, assistência às aulas e observação directa, foram enumerados e identificados códigos seguros, conforme o grupo ao qual os participantes pertenciam.

Os dados qualitativos, provenientes de entrevistas aos 15 elementos da amostra, envolveram discursos livres como respostas. A sua análise decorreu por via de interpretação da ideia-chave por resposta, bem como através da análise de conteúdo. A técnica de Análise do Conteúdo, segundo Bardin (2011, p. 47), trata-se de:

“...um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

As respostas dos vários respondentes foram comparadas para se identificarem semelhanças, diferenças, complementaridades e contradições no seu conteúdo. Faz-se notar que, onde foi possível, identificaram-se códigos de análise que, mais tarde, foram transformados em categorias de análise. Contudo, depois de agrupadas conforme as categorias, foram cruzadas com os dados recolhidos através do questionário com perguntas semelhantes. Isto foi feito na tentativa de fazer a triangulação de resultados provenientes dos três instrumentos, questionário, entrevista e guião de observação às aulas.

Feito isto, constituíram-se as seguintes categorias e sub-categorias de análise:

- |                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| 1. Identificação dos respondentes | { | a. Sexo<br>b. Nível de instrução<br>c. Tempo de actuação/função  |
| 2. Percepções sobre EEI na EFPP   | { | d. Nível de conhecimento das EEI<br>e. Modalidades de implementação das EEI<br>f. Grau de participação na implementação<br>g. Evidências da implementação das EEI<br>h. Avaliação da implementação das EEI |

### ***3.7 Limitações da pesquisa***

Um dos grandes entraves a esta pesquisa verificou-se no processo de colecta de dados, dada a disponibilidade do espaço, bem como da população para participar *in loco* do estudo. Isto deveu-se aos contragimentos advindos da pandemia do *Covid-19*. Também não foi possível verificar o *modus vivendi* dos participantes da pesquisa na íntegra e a sua relação com os formandos e formadores com alguma NEE/deficiência, dado que nem todos formadores ou formandos faziam-se ao IFP.

Outrossim, a disposição dos formandos na sala de aulas e no pátio também não corroborou para a verificação de alguns aspectos relativos as relações humanas que condicionam a implementação das EEI. Por fim, a escassez de formandos e formadores com alguma deficiência até certo ponto fragilizou a escolha do IFP da

Matola como local de estudo, que supostamente fosse facultar informação inédita a esta área de pesquisa.

Este pragmatismo metodológico foi e é de uso incontornável, pois que, para além de tornar possível o estudo em causa, também confere um cunho científico ao mesmo. No capítulo a seguir passaremos a apresentar e discutir a consequência destes procedimentos metodológicos.

## **Capítulo 4**

### **Apresentação e análise dos dados**

Esta parte do estudo reserva-se, primeiro, a apresentar as informações obtidas através dos instrumentos e técnicas de colecta de dados outrora expostos. De seguida faz-se a análise dos dados à luz dos teóricos arrolados ao longo do estudo (no capítulo 2), com vista à satisfação das perguntas de pesquisa (expostas no capítulo 1), nomeadamente:

*i) Que estratégias de Educação Inclusiva estão patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique? ii) Como se caracterizam as estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique? iii) Que principais marcos do processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva encontramos na Formação de Professores Primários em Moçambique? iv) Que percepções os actores sociais (gestores, formadores e formandos) têm do processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique?*

Considerando estes dois eixos dos resultados do presente estudo, segue-se:

#### ***4.1. Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique***

A FPP é parte integrante do subsistema de Educação e Formação de Professores do nosso SNE e, como tal, é regido por um conjunto de regras, normas e práticas que derivam, por um lado, de orientações internacionais emanadas dos órgãos em que Moçambique é membro e/ou simpatizante, e por outro lado, de orientações que derivam das nossas políticas internas/nacionais que regem o subsistema em causa. Assim, não sendo possível esgotar todas as EEI plasmadas nas políticas públicas educacionais vigentes em Moçambique, pode se considerar como sendo as mais sonantes aquelas expostas em convenções, resoluções, tratados, acordos, estratégias, planos, políticas, programas de âmbito internacional, regional e nacional (*vide Apêndices 1 e 2*).

#### ***4.2. Características das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique***

Já introduzida a 22 anos em Moçambique, a EI caracteriza-se por procurar cumprir as recomendações nacionais e internacionais relativas à inclusão de pessoas com deficiência e/ou NEE em todos subsistemas de ensino.

A EFPP sendo aquele subsistema que alimenta os demais, no que concerne a mão-de-obra (Recursos Humanos) empenha-se em munir o seu produto – o professor – de ferramentas filosóficas e psicopedagógicas que o permitam implementar as EEI de forma eficaz e eficiente no subsistema de actuação.

De um modo geral, as EEI na EFPP são caracterizadas por possibilitar a sua implementação do Topo à Base (*Top-Down*), como afirmam Winter (2007) e Matland (1995), por via de Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, isto é:

**Adaptações Curriculares de Grande Porte** seriam todas aquelas políticas e/ou estratégias que gravitam em torno do currículo e que estão, apenas, sob a responsabilidade das instâncias que gerem o subsistema de forma burocrática, por exemplo: MINEDH, DPEDH, SDEJT, ZIP e Direcção da Escola; e, **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte** são as estratégias e/ou actividades psicopedagógicas que são desenvolvidas pelo professor enquanto implementador do currículo prescrito.

Portanto, as EEI patentes nas políticas públicas educacionais que gerem a FPP são caracterizadas por serem consequentes, progressivas, dinâmicas e flexíveis tendo em conta o contexto, o meio e o sujeito da implementação. Doravante, estas também preconizam a participação de todos e para todos independentemente dos imperativos/condicionalismos biológicos, psicológicos e sociais, conforme orientado pela UNESCO (1998).

#### ***4.3. Principais marcos da implementação das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique***

Nos modelos de FPP 10<sup>a</sup> + 2 anos e 10<sup>a</sup> + 3 anos consta o Módulo de Psicopedagogia, que tem a finalidade de dotar o futuro professor primário de conhecimentos e princípios que explicam o processo de aquisição da aprendizagem e de estratégias e metodologias orientadas para o ensino de crianças e jovens (como se lê no PCFPPEB).

Na formação de professores, a Psicopedagogia apoia-se em abordagens psicológicas que requerem práticas pedagógicas construtivista-humanistas, reservando a maior parte do tempo a leccionar medidas paliativas ao trabalho com alunos com NEE.

Para tornar os conteúdos escolares relevantes e significativos, exige-se que o futuro professor adquira competências específicas de saber, saber ser, saber estar e saber fazer, para aplicar o currículo nacional, ajustando-o ao contexto cultural, local e adaptado às necessidades de aprendizagem de cada um e de todos os alunos.

Estes modelos procuram desenvolver competências que permitam ao formando aplicar práticas de avaliação das competências dos alunos, coerentes com a filosofia definida no currículo.

Outrossim, segundo o PCFPEB, estes modelos tem por resultados de aprendizagem:

- Orientar um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, tendo em conta as etapas e características de desenvolvimento pessoal, os ritmos, potencialidades e necessidades educativas especiais;
- Gerir uma turma considerando a heterogeneidade dos seus alunos, a natureza e alcance dos conteúdos curriculares, os recursos didáticos apropriados e os seus tamanho e composição (numerosa e mista, respectivamente);
- Avaliar continuamente as competências curriculares dos alunos de modo a poder satisfazer, individual e colectivamente, as suas necessidades de inserção, progressão e sucesso escolares; e,
- Relacionar-se com os seus alunos e demais membros da comunidade escolar guiando-se pelos princípios éticos e humanísticos exigidos pela profissão docente.

Noutros módulos/disciplinas curriculares tanto do modelo de 10<sup>a</sup> + 2 anos, como do modelo 10<sup>a</sup>/ 12<sup>a</sup> + 3 anos, é notável o desfazamento entre as propostas metodológicas a serem leccionadas aos formandos e a demanda do ensino primário (que detêm muitas crianças com NEE e que carecem de uma educação e instrução à altura). Portanto, urge a necessidade de que ao nível das demais disciplinas ou módulos de formação sejam abordadas metodologias inclusivas.

Com base nos aspectos levantados no ponto anterior, a formação de professores tendo a Psicopedagogia como uma disciplina não seria uma alternativa muito eficaz, como já se manifesta pelos resultados mostrados através dos professores que são “fruto” destes modelos de formação de professores.

É notável a elevada quantidade de professores com sérias dificuldades de leccionarem alunos com NEE (cegos, surdos, com deficiência físico-motora, autistas, entre outros); professores com algum conhecimento teórico e pouca ou quase nenhuma prática em termos de inclusão na sala de aulas e outros locais de aprendizagem;

professores incapazes de efectuarem uma adaptação curricular aos conteúdos, materiais e meios didácticos ou mesmo ao tempo de leccionação de determinada aula; entre vários comportamentos adversos à EI.

Deste modo, é pertinente citar algumas inovações no actual modelo de FPP (INDE, 2019), a saber:

1. Mais tempo de formação (3 anos) e o ingresso com 12ª classe;
2. Capacitação dos formadores em didácticas de ensino inclusivo em todos módulos;
3. Leccionação de disciplinas (transversais) como Pedagogia, NEE, Andragogia, Psicologia, Braille e Língua de Sinais de Moçambique;
4. Produção e uso de meios e materiais de ensino adaptados às diversas NEE em todas disciplinas;
5. “Adaptações curriculares” como temática de todas disciplinas; e,
6. “Metodologias de ensino–aprendizagem para alunos com NEE” como tema transversal de todas disciplinas (pp. 10-14).

Em suma, é importante referir que, de acordo com Ribeiro (1992), a EI pode ser classificada como inovação curricular, que ao longo do tempo sofre algumas mudanças, isto é, uma inovação que engloba outras inovações (EEI) de acordo com o contexto.

#### *4.4. Percepções dos gestores, formadores e formandos sobre a implementação das Estratégias de Educação Inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola*

A implementação das EEI na FPP é levada à cabo pelos seguintes actores sociais: Gestores (Directores das IFP e Chefes de Departamento), Formadores e Formandos. Pelo que, nesta secção descrever-se-ão os referidos actores sociais do IFP da Matola como sendo os respondentes/participantes do estudo e sua percepção sobre a forma como as EEI são implementadas no seu subsistema de actuação.

##### **4.4.1. Identificação dos actores sociais**

A caracterização dos participantes deste estudo foi possível através da aplicação do questionário e da entrevista. Por estas vias foi possível obter o sexo (vide Quadro 3) e o nível de instrução dos gestores (G), formadores (F) e formandos (A).

Segundo Chaudhary (2015), os gestores e formadores do IFP são os actores sociais denominados “árbitros”, isto é, implementadores autónomos da implementação das EEI na FP e, os formandos são os actores sociais considerados “chave” para o mesmo processo, pois que, é através destes que se fará uma implementação propriamente dita,

e por conseguinte poder-se-á avaliar o grau de implementação. Outrossim, corroborando com a Teoria Behaviorista, os gestores e formadores não são meros árbitros, mas também, “modelos sociais” que devem ser seguidos e assimilados pelos formandos; estes últimos, considerados, por Bandura (1925 – 2019), como aprendentes que devem assimilar os “modelos sociais” à disposição.

#### 4.4.2. Nível de instrução

Para entender este aspecto recorreu-se ao questionário e a entrevista. Pelo que, por meio desse instrumento e dessa técnica foi possível verificar a formação de base dos participantes (G, F e A) e compreender como esta pode condicionar a implementação das EEI no subsistema de Educação e Formação de Professores (Primários).

**Quadro 3:** Formação e experiência profissional dos participantes

Cód.	Género		Habilitações literárias/profissionais						Tempo de actuação na formação de professores					
	M	H	Básico	Médio	Licenciatura		Outros		Abaixo de 1 ano		Abaixo de 10 anos		Acima de 10 anos	
G	1	1			1	1							1	1
F	2	3			2	3							2	3
A	4	4		4	4				4		4			
<b>Total</b>	7	8		4	4	3	4		4		4	4	3	4
<b>I</b>	15													

**Fonte:** O autor (Adaptado)

A partir da tabela acima, se pode compreender que do ponto de vista de género (sexo), o nosso estudo é equilibrado, dado que, a própria distribuição/alocação de quadros no IFP da Matola (e acredita-se que em outras instituições de formação de professores) respeita o equilíbrio de género. Assim, todos gestores e formadores são licenciados e possuem uma experiência considerável (acima de 10 anos) no subsistema de EFPP. Quanto aos formandos, entende-se que estes fazem parte de dois modelos curriculares/de formação distintos, nomeadamente, 10<sup>a</sup> + 3 anos e 12<sup>a</sup> + 3 anos.

Portanto, estes dados supõem que os participantes deste estudo já tenham, no mínimo, ouvido falar da EI ao nível do seu subsistema de actuação e/ou de formação. Ademais, se Duke (2004) afirma que ao longo da implementação curricular, um dos vizes são os problemas herdados (aqueles relacionados ao processo de elaboração, tomada de decisão e ao consenso), assim conjugando com o quadro acima, pode se entender que maior número de participantes do estudo tem dificuldades de

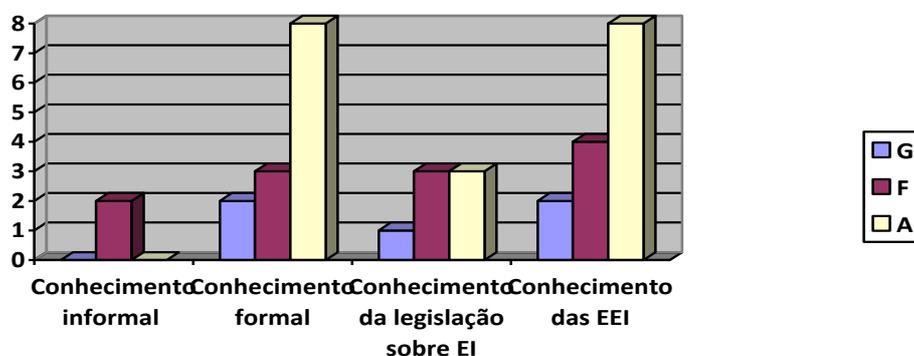
implementar esta inovação (EEI), por não ter participado na elaboração, tomada de decisão e consenso das EEI.

#### 4.4.3.1 Nível de conhecimento das EEI

No que concerne ao conhecimento das EEI os participantes de todos níveis (gestores, formadores e formandos) afirmaram conhecer e/ou já ter ouvido falar destas, quer no âmbito da formação de professores, quer no âmbito do seu percurso profissional. Porém, este nível de conhecimento varia entre os participantes, na medida em que, alguns demonstram ter um conhecimento e domínio profundo e outros demonstram alguma lacuna ou carência de informação, para não falar do domínio das EEI.

Por meio dos questionários e das entrevistas colectou-se o seguinte:

**Gráfico 1:** Nível de conhecimento das EEI pelos implementadores



**Fonte:** O Autor (Adaptado)

No gráfico acima, percebe-se que há uma disparidade do nível de conhecimento das EEI entre os intervenientes do PEA, e também do processo de implementação, ao nível da formação de professores primários. Pelo que, embora os gestores e formadores tenham tido a sua formação muito antes dos formandos, estes tem lacunas, e/ou tiveram contacto com as EEI fora do subsistema em causa. Por seu turno, os formandos apresentam o seu (alto) nível de conhecimento das EEI, por um lado, devido as actuais permissas e objectivos dos recentes modelos de formação de professores primários – Educação Inclusiva e centrada no aluno – e, por outro lado, pelo contacto que estabelecem com os alunos que apresentam deficiência ou alguma NEE ao longo das Práticas Pedagógicas e também por constituir requisito avaliativo do Relatório de Pesquisa-Acção.

Ademais, entende-se que os gestores e formadores foram expostos a muita informação sobre as EEI em função das suas áreas de leccionação. Os formadores que

já trabalharam com disciplinas do Departamento de Ciências de Educação tem mais informação teórica comparativamente aos que leccionam disciplinas alocadas em outros departamentos.

Como vimos anteriormente, este desequilíbrio do conhecimento teórico e prático, entre os gestores, formadores e formandos, pode estar ligado ao fraco grau de difusão e capacitação do pessoal, que actua no subsistema, em matéria de EI. Outrossim, o conhecimento que os formandos tem pode estar ligado ao aprendizado de que estes se beneficiam logo nas primeiras disciplinas da sua formação.

Por fim, ancorados ao pensamento de Pacheco (2011), podemos afirmar que as EEI como parte das últimas reformas educativas em Moçambique ainda está num estágio de apropriação por parte dos seus implementadores (gestores, formadores e formandos).

#### 4.4.4. Modalidades de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva

O Gráfico 1 também nos revela, de forma intrínseca, as modalidades de implementação das EEI, sendo que estas podem ser: formais e informais.

A implementação formal seria aquela prescrita ou planificada, compreendendo as actividades curriculares e extra-curriculares do processo de formação de professores primários, entre elas: critérios de admissão, critérios de frequência, critérios de graduação, planificações (anual, semestral, trimestral, mensal, semanal, de aula), leccionação, capacitações, oficinas pedagógicas, práticas pedagógicas, estágio pré-profissional, debates, palestras, mesas redondas, teatros, festivais, actividades desportivas, entre outras, que decorrem de forma programada pelo IFP.

Já, a implementação informal diz respeito a todo aparato de actividades não programadas e que podem ou não decorrer no IFP (conversas, entrevistas, estudos, relações interpessoais, entre outros).

Pelo que se pode constatar nas entrevistas aos gestores, formadores e formandos, ao nível do IFP as modalidades de implementação das EEI traduzem-se em:

**Quadro 4:** Modalidades de implementação das EEI na formação de professores em Moçambique

<b>Modalidades formais</b>	<b>Modalidades informais</b>
Oficinas Pedagógicas	Conversas com/entre colegas
Planificação	Pesquisas livres
Leccionação	Relações interpessoais
Pesquisa-Acção	-----

**Fonte:** O Autor (Adaptado)

As modalidades acima expostas podem não ser abrangentes, na medida em que, entre os formadores, há aqueles que afirmaram (nas entrevistas) não ter oportunidade de discutir ou consumir informações que versam sobre as EEI em iniciativas promovidas pelo IFP, não obstante, alguns terem afirmado que seus colegas que pertencem a outros departamentos distantes ao das Ciências de Educação renegam a este departamento a missão de pesquisar, difundir e partilhar as EEI para os demais. Este pensamento consubstancia-se no facto deste departamento congregar disciplinas que tem como temáticas vários aspectos inerentes à EI, e não só, supostamente congrega pessoal que devia ser especialista em inclusão educativa.

De forma quase que deslocada, foi possível verificar in loco alguns departamentos e formandos que se tem empenhado em matérias de implementação de EEI, concernentes à comunicação em sala de aulas inclusiva. Entretanto, tais iniciativas que por definição estrutural dos departamentos, deviam estar inseridas no Departamento de Ciências de Educação encontram-se alocadas num outro departamento (de Comunicação e Ciências Sociais), dadas as competências que os formadores demonstram na prática comparativamente aos dos outros departamentos.

Outros dois factores não menos importantes, e que valem a pena citar, são o ambiente escolar, a cultura e a ideologia, que segundo Chaudhary (2015), também condicionam a implementação de uma inovação. Assim, as IFP que se localizam nas zonas urbanas, como é o caso do IFP da Matola, tem melhor probabilidade de lograr sucesso na implementação das inovações curriculares dadas as melhores condições que apresenta quando comparado com outros IFP. Também, o subsistema de FPP preconiza a unidade nacional, albergando nas suas instalações formandos de todo o país, podendo ser esta uma das grandes condicionantes de apropriação e aplicação destas EEI, pelo que há barreiras de natureza cultural, que Stubbs (2008) levanta e que podem concorrer para a deficiente implementação curricular das EEI e/ou fraca participação, conforme o explicado no tópico que se segue.

#### **4.4.5. Grau de participação na implementação das EEI na EFPP**

A partir da secção anterior e das respostas fornecidas através dos questionários, os participantes divergem no que tange aos papéis desempenhados no processo de implementação das EEI ao nível da FPP. Assim, os gestores e formadores figuram como os mais envolvidos e/ou os que mais papéis desempenham, dada a sua responsabilidade no PEA e devido a perspectiva *top-down* de implementação que as

inovações curriculares adoptam no nosso SNE no geral, e especificamente no subsistema de EFPP.

Deste modo, os formandos tendem a ser os intervenientes “passivos-activos”, pois que a sua passividade se denota quando estes são receptores e/ou consumidores dos modelos de inclusão passados pelos formadores, quer nas aulas, quer nos corredores (nas relações interpessoais). A componente activa verifica-se no comportamento que os formandos são chamados a demonstrar nas suas relações com colegas ou formadores que apresentem alguma deficiência/NEE.

Um outro dado, não menos importante, ligado ao grau de participação na implementação está ligado à apropriação destas EEI por parte dos intervenientes da implementação (gestores, formadores e formandos), isto é, cerca de 50% dos participantes do estudo afirmam não concordar plenamente com as EEI, por entenderem que, por um lado, estas são difíceis de se tornarem efectivas no nosso SNE, e por outro lado, por estas parecerem utópicas ao nível da sua orientação prática numa sala de aulas com alunos que apresentem diferentes NEE/deficiências. Este facto, pode estar ligado ao desconhecimento dos fundamentos da EI por parte dos implementadores da mesma e, pela ausência de formandos com esta especificidade no IFP (Matola).

Esta falta de apropriação da cultura e ideologia em torno das EEI por parte dos professores (formadores e gestores), fundamentada por Duke (2004), é também abordada por Chaudhary (2015), quando identifica o professor como agente no processo de implementação do currículo. Assim, urge a necessidade de formação/capacitação dos implementadores principais (gestores e formadores) nos moldes em que Donanciano (2006, p. 40) sublinha que “Um professor verdadeiramente formado sofreu mudanças na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas”, como deviam denotar as evidências a seguir.

#### **4.4.6. Evidências da implementação das EEI**

Através da visita guiada efectuada às instalações do IFP-Matola, foi possível verificar que uma das grandes preocupações das instituições de formação de professores tem sido a implementação das EEI por meio do incremento das adaptações curriculares de grande porte, isto é, o apetrecho de rampas de circulação no pátio, a compra de

máquinas de escrita Braille, as respectivas pautas e punções, o alfabeto manual de Língua de Sinais de Moçambique, os livros sobre NEE e Educação Inclusiva, o mapeamento do soalho para mobilidade (em tempos de pandemia), a disposição dos alunos por turma, entre outros. Estas inovações (EEI) da inovação (EI) em estudo são defendidas e orientadas por aquele que entendemos ser o órgão – UNESCO (1990 e 1994) - que orienta este movimento universal – Educação Inclusiva.

Contudo, há também iniciativas de implementação das EEI que se inserem nas adaptações curriculares de pequeno porte, quando assistimos as aulas e observamos que 50% dos formadores planifica e inclui no seu plano algumas estratégias e técnicas que cooperam para a EI. O grande referencial para esta forma de implementação das EEI é o uso dos Métodos de Ensino Participativo ao longo das aulas, o que permite que todos formandos com alguma deficiência ou NEE participe sem discriminação da sua performance.

Os actuais modelos de FPP tem sido considerados por toda amostra deste estudo como um dos maiores avanços/marcos na implementação das EEI na FPP, por comportar disciplinas e requisitos avaliativos que incentivam e instruem o formando para a aplicação e domínio das EEI.

#### **4.4.7. Observação e assistência às aulas**

Nas quatro (4) aulas assistidas, o único aspecto inerente às EEI foi o uso e a planificação de aulas tendo em conta as metodologias de ensino participativo. No seu todo, não se fez referência a algum aspecto relativo ao atendimento de alunos com NEE, DA ou deficiência, muito menos às técnicas ou estratégias que são recomendadas para a leccionação dos temas em estudo nas turmas inclusivas. Pode ser que esta ausência das EEI nas referidas aulas tenha sido derivada da ausência de formandos que manifestassem as condições outrora arroladas, porém, a ser verdade, houve ausência de actividades e outras estratégias metodológicas inclusivas que denotassem os Pólos Educar, Instruir e Formar defendidos por Sacristán (2005, p. 67). Um outro aspecto não menos importante é o equilíbrio de género que todos F demonstram na orientação às tarefas de aprendizagem durante e pós-aula (TPC/trabalho em grupo).

#### 4.4.8. Avaliação da implementação das EEI

Foi possível, por via das entrevistas e algumas questões que constam do questionário, colher o posicionamento dos respondentes relativamente ao estágio da implementação das EEI na FPP, isto é, os respondentes, na sua totalidade, afirmam que são a favor da implementação das EI na FPP, mas nem todos concordam com os moldes como esta se propõe executar. Assim, alguns afirmam que para certo tipo de aluno não é possível a inclusão educativa, dado os factores sociais que comprometem a sua implementação. Outrossim, seria necessário mais aprofundamento e melhor organização na formação e disposição de turmas para fazer face ao atendimento personalizado.

Os respondentes deste estudo também convergem quando afirmam que existem EEI bem plasmadas, no papel, mas que na prática o exercício ainda é grande. Alguns também são da opinião que não se pode ter as EEI totalmente e efectivamente implementadas quando ainda se verifica uma aparente exclusão de candidatos à docência que apresentem alguma deficiência e/ou NEE que possam frequentar e graduar neste subsistema de educação.

Reportam-se casos de formandos que acabaram por desistir da formação por falta de um acompanhamento inclusivo/personalizado, como também, pouquíssimos exemplos de superação e acompanhamento de alguns formandos com DA que chegaram a frequentar e graduar, ferindo assim com o preceituado paradigma de atendimento à diversidade (Correia, 2005).

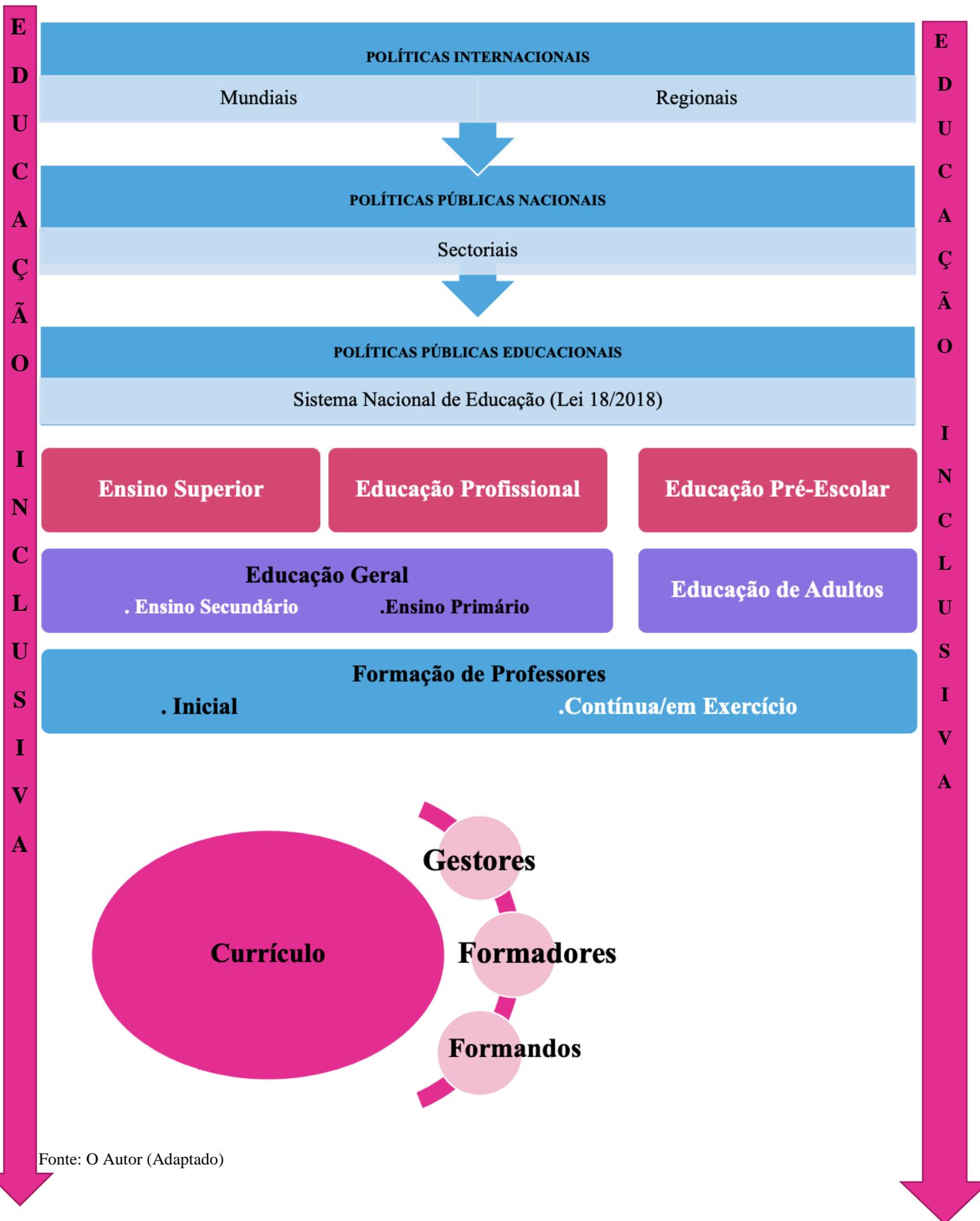
Neste sentido, afirma-se importante a união de esforços no sentido de que a comunidade escolar (encarregados e outros interessados) sejam sensibilizados a fazer parte da difusão das EEI ao nível da FPP, bem como da busca de suporte para os formandos que apresentem determinada especificidade.

Por fim, para que estas EEI estejam plenamente e favoravelmente implementadas, afigura-se como necessário a disponibilização, por quem de direito de recursos didácticos e tecnológicos que respondam as necessidades de aprendizagem dos aprendentes deste subsistema, bem como a capacitação/instrução de rotina dos gestores e dos formadores com vista a um desempenho que responda aos objectivos deste subsistema de ensino – formar professores inclusivos. Este posicionamento é consubstanciado por Stubbs (2008), ao sublinhar a necessidade de “alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema” (p. 59).

O diagrama que segue, é uma construção do autor deste estudo, com o objectivo pleno e singelo de explicar a perspectiva *Top-Down* de implementação das EEI, bem como a dependência que a nossa legislação tem na relação com as políticas internacionais.

Outrossim, são notáveis, também, os implementadores das inovações curriculares no subsistema de EFP, no caso os gestores, formadores e formandos (participantes neste estudo), e não menos notável, o constructo no qual são formalmente prescritas as EEI elegíveis para implementação e patentes nas políticas públicas nacionais do campo da educação – o currículo. É neste instrumento de implementação curricular que é possível visualizar as EEI em voga, e/ou extrair o que se pretende que os futuros professores executem no ensino primário. Entretanto, ele é complementado pelas práticas pedagógicas e sociais resultantes do que foi, por um lado, entendido pelo agente de implementação, e por outro lado, das relações humanas proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem e implementação deste. Se não vejamos:

**Diagrama 3:** Modelo de implementação das EEI no SNE (Adaptado)



Fonte: O Autor (Adaptado)

## Capítulo 5

### Conclusões e Recomendações

Após exaustiva confrontação da literatura com os dados empíricos deste estudo, e toda abordagem metodológica que constitui praxe em trabalhos desta natureza, chega-se à etapa de tecer as conclusões e considerações a que este estudo se propôs alcançar, fazendo assim uma retrospectiva que responda, em linhas gerais, os anseios expostos nas perguntas de pesquisa, nomeadamente: i) *Que Estratégias de Educação Inclusiva estão patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?* ii) *Como se caracterizam as Estratégias de Educação Inclusiva patentes nas políticas públicas educacionais do subsistema de Formação de Professores Primários em Moçambique?* iii) *Que principais marcos do processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva encontramos na Formação de Professores Primários em Moçambique?* iv) *Que percepções os actores sociais (gestores, formadores e formandos) têm do processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique?*

Como habitual, é nesta secção que também se fazem as recomendações que emanam das constatações em volta do estudo.

#### 5.1 Conclusões

Em Moçambique, a Educação e Formação de Professores é tida como um subsistema de ensino de cariz instrucional e, como tal, deve produzir profissionais na área de educação capazes de implementar as políticas e estratégias de educação emanadas dos documentos normativos que norteiam o SNE. Porém, o fosso entre o planificado ou prescrito, em tais documentos normativos, e a prática observável nas instituições de formação de professores ainda é abismal, pois que, os gestores e formadores que supostamente deviam ser agentes activos de implementação das políticas públicas de educação e demais estratégias ou programas da educação, ainda não se apropriam de tais orientações do SNE, outrossim, ainda não dominam e/ou tem dificuldades de operacionalizarem as mesmas.

Relativamente às Estratégias de Educação Inclusiva importa referir que as mesmas encontram-se concebidas e publicadas em documentos internacionais e nacionais de forma genérica, sem no entanto focar EEI específicas de cada deficiência e/ou NEE. Este facto é referido pelos entrevistados e inquiridos como determinante na forma

como se percebe a EI e também na forma como os fazedores da educação implementam-na. Isto é, o facto de algumas estratégias e conceitos não serem difundidos e/ou clarificados pelos mais entendidos incorre ao risco dos formadores de disciplinas afins à Psicopedagogia, NEE, Andragogia, Língua de Sinais de Moçambique e Grafia Braille demonstrarem zonas de penumbra no seu fazer pedagógico e científico do dia-a-dia.

As EEI patentes nos diversos instrumentos da formação de professores e do SNE apresentam uma perspectiva de inclusão voltada ao atendimento e educação da pessoa com deficiência, mas também numa abordagem de implementação que vai do professor ao aprendente, ou seja, do adulto à criança. Pelo que se pode compreender que um professor bem formado é o garante de uma educação de qualidade, por outra, um professor inclusivo é o garante de uma educação inclusiva.

Considerando que a EI em Moçambique data de 1998, é relevante sublinhar as grandes conferências internacionais da UNESCO, como a génese da EI no mundo e em Moçambique, mas também, vale a pena atentar para a alteração das leis do SNE (6/92 para 18/18) como uma tentativa de acomodação das EEI emanadas nos diferentes documentos internacionais e regionais. A questão da nacionalização e apropriação das EEI dos documentos internacionais também se notabilizou no Projecto “Escolas Inclusivas” e nas diferentes alterações curriculares, e não só, mas também, nas normas e estratégias do MINEDH levadas a cabo pelas suas direcções nacionais que cooperam na formação de professores.

Outro facto de substancial relevo, é a progressão que as Estratégias de Educação Inclusiva registam, em Moçambique e no mundo, desde a sua introdução até aos dias actuais. Volvidos 22 anos de Educação Inclusiva em Moçambique, a formação de professores primários devia ser vista como uma verdadeira “incubadora” e “celeiro” de professores inclusivos, pois que, vários modelos de formação de professores primários foram concebidos e implementados na expectativa de harmonizar as habilidades profissionais pretendidas com as habilidades e competências necessárias para uma Educação Inclusiva de todos para todos.

Desde o “Projecto Escolas Inclusivas” até aos dias actuais, vários profissionais de educação e professores tem sido formados e capacitados em matéria de Educação Inclusiva, porém o caminho que nos deve levar à uma implementação efectiva ainda é longo. Se por um lado, o nosso país apresenta inúmeros condicionalismos culturais, políticos e económicos, por outro lado, o investimento (financeiro e humano) alocado

para a educação no geral e para a questão da concepção, difusão, implementação e avaliação das Estratégias de Educação Inclusiva ainda é escasso (Fullan, 1982 e 2001). Do ponto de vista teórico temos algum avanço nos currículos e programas de ensino (adaptações curriculares de grande porte), porém escasseia a implementação na prática pedagógico-administrativa de formadores e gestores dos IFP (adaptações de pequeno porte).

Em suma, o processo de implementação das Estratégias de Educação Inclusiva na Formação de Professores Primários em Moçambique ainda é uma construção que tem inúmeros desafios políticos, culturais, económicos e técnicos que tornam o processo moroso e pouco eficaz. Ademais, as Estratégias de Educação Inclusiva em Moçambique podem ser consideradas uma inovação curricular que se debate com novos problemas ao longo da sua implementação (Duke, 2004).

## ***5.2. Recomendações***

Feitas as contatações acima, recomenda-se:

### **Ao MINEDH, que:**

- Avalie o estágio da Educação Inclusiva em Moçambique nos seus diferentes subsistemas de ensino;
- Ausculte os diferentes actores sociais e *stackholders* a respeito das Estratégias de Educação Inclusiva em Moçambique e sua implementação;
- Reveja, contextualizem e harmonizam as Estratégias de Educação Inclusiva em Moçambique;
- Difunda as Estratégias Internacionais e Nacionais de Educação Inclusiva;
- Aloque e reforçe investimentos financeiros à implementação das Estratégias de Educação Inclusiva no SNE;
- Desenhe planos de implementação que priorizam a capacitação de gestores, formadores, pessoal administrativo e de apoio e encarregados de educação em matéria de Educação Inclusiva;
- Supervisione a implementação das Estratégias de Educação Inclusiva nos diferentes subsistemas de ensino; e,
- Defina modalidades de recrutamento, selecção e retenção de pessoas com deficiência e/ou NEE (gestores, formadores e formandos) no subsistema de Educação e Formação de Professores (Primários).

**Aos gestores, formadores e professores, que:**

- Apropriem-se das Estratégias Internacionais e Nacionais de Educação Inclusiva;
- Inovem as actuais Estratégias de Educação Inclusiva em Moçambique;
- Incluam as Estratégias de Educação Inclusiva nos seus planos de trabalho (Projecto Político Pedagógico, Plano Anual, Plano Analítico, Plano Semestral, Plano Trimestral, Plano Quinzenal, Plano Semanal, Plano Diário, Plano de Lição, entre outros);
- Sejam agentes activos (modelos) na implementação de Estratégias de Educação Inclusiva;
- Promovam a troca de experiências com colegas e outros interessados relativamente às Estratégias de Educação Inclusiva;
- Auto-didatem-se sobre a Educação Inclusiva; e,
- Produzam e usem Material Didáctico adequado à inclusão educativa da pessoa com deficiência e/ou NEE.

## Referências bibliográficas

- Agibo, J. M.; Chicote, M. L. L. (2015). Modelos de Formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico. *VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos*. Universidade de Uberaba, 22 a 25 de Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 15 Abril. 2020.
- Almeida, M. I. (2012). *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez.
- Aranha, M. L. A. (2006). *Filosofia da Educação*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Moderna.
- 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.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, A. (1993). Some Experiments in Diagnostic Teaching. *Educational Studies in Mathematics*.115-137. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01273297>
- 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.
- Cabral, A. (1998). A evolução da estratégia : em busca de um enfoque realista. In: *XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1998: Foz do Iguaçu)*. Anais Eletrônicos... Foz do Iguaçu: ANPAD.
- Chambal, L. A. (2012). A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Chaudhary, G. K. (2015). Factors affecting curriculum implementation for students. *International Journal of Applied Research*, 1(12), 984-986. <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue12/PartN/2-5-158-343.pdf>
- Chikumbu, T.J. and Makamure, R. (2000). Curriculum theory, design and assignment (Module 13). Canada: *The Common wealth of Learning*.
- Chireshe, R. (2011). Special Needs Education In-Service Teacher Trainees' Views on Inclusive Education in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 27, 157-164.
- Chiziane, E. L. (2009). *A percepção do corpo diretivo e alunos com Necessidades Educativas Especiais sobre o papel do Psicólogo Escolar no Contexto da*

- Educação Inclusiva: Estudo de Caso Escola Secundária Josina Machel* (Trabalho de diploma não publicado). Universidade Pedagógica, Maputo.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- 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. (2010). *Inclusão: Atitudes e práticas de professores do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Pedagógica, Maputo.
- Costa, W. R. (2007). *Metodologia Científica*. Paracambi: FAETEC/IST.
- Donanciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10<sup>a</sup>+1+1*, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica de Maputo.
- Duarte, N. (Org.). (2004). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, S. M. e Dias, H. N. (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Editora: EDUCAR-UP: Maputo. *Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- English, F. W.; Kaufman, R. A. (1975). *Needs Assessment: A Focus for Curriculum Development*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D.C. pp. 73-75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED107619.pdf>.
- Escrivão, D. S. (2012). *Práticas de ensino dos formadores do IFP e o desenvolvimento de competências dos formadores: uma análise do modelo de 10+1, IFP da Munhuana*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Pedagógica. Maputo.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: Estudo de um caso*. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press. [Google Scholar](#).
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gay, L. R. & Araisan, P. (2003). *Educational Research competencies for analysis and application* (7<sup>th</sup>ed.), Upper Saddle River. New Jersey.
- Gill, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gomez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo*. Maputo: Imprensa Universitária UEM.
- 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*. Coleção Educação especial,13 (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Grave, P. S.; Mendes, A. A. (2001). *Pensamento Estratégico Contemporâneo: Possíveis fundamentos antigos da estratégia como uma medida administrativa atual ou em busca ao elo perdido?* In: *XXV ENANPAD, 25º, Anais...* Campinas: ANPAD.
- Guro, M. & Weber, E. (2010). *From policy to practice: education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College*. Pretoria.
- Guro, M. (2010). *Basic education reform in Mozambique: the policy of curriculum change and the practices at Marrere teachers college*. Theses and Dissertations: University of Pretoria.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Hopkins, D. Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in of change*. School development series. Redwood Books, Wiltshire. London: Trowbridge. [https://pt.wikipedia.org/wiki/História\\_de\\_Moçambique](https://pt.wikipedia.org/wiki/História_de_Moçambique).
- INDE/MINED (2007). *Plano curricular do ensino básico: objectivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- INE. (2018). *Anuário Estatístico 2018 - Moçambique*. Instituto Nacional de Estística. Maputo.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters*. New York: Simon and Schuster.

- Kaufmann, J. (1976). La perception des élèves par des enseignants: comparaison des résultats fournis par deux méthodes d'analyse. *Bulletin de Psychologie*, 30.
- Kern, E. (2006). Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education With in an Urban School District. PCOM, Paper 70.
- Langa, P. (2014). *Desafios para Moçambique*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos IESE.
- 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.
- Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983. Lei do SNE. Publicada no BR, II série-nº 12.
- Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992, do SNE adequada as disposições contidas na Lei nº 4/83. *Boletim da República II série-nº 19*.
- Lundo, I. L. M. (2003). *Educação inclusiva: Mito ou realidade nas escolas Moçambicanas* (Monografia de Licenciatura não publicada). Universidade Pedagógica. Maputo.
- Macuane, J. J.; Vembane, J.; Andrade, R. (2018). *A economia política da área da deficiência em Moçambique*. Fundação MASC. Maputo.
- Madureira, I. e Leite, T. (2000). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: Estrela, A. e Ferreira, J. - (Coord.s) *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. 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.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Vol.3. (pp.15-17). Porto Alegre: Artmed.

- Martins, J. (2015). *Como escrever trabalhos de conclusão de curso*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Martins, S.E.S.O. (2011). *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Unesp.
- Matavele, H. (2016). *Formação e profissionalidade: um estudo na formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16001/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20profissionalidade\\_um%20estudo%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16001/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20profissionalidade_um%20estudo%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf).
- Matland, R. (1995). Sesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 5, n° 2, p. 145 – 174.
- Mazula, A. (1998). Quadro institucional dos distritos municipais – apresentação in Mazula, A. et al. *Autarquias Locais em Moçambique*. Antecedentes e Regime Jurídico. Lisboa - Maputo.
- MEC/INDE. (2006). Programa de Psicopedagogia. Maputo.
- MINED (1997). Plano Estratégico de Educação. Maputo.
- MINED (2009a). 10ª Reunião Anual de Revisão. Relatório dos Grupos de Trabalho. Maputo.
- Medeiros, M. A. (1975). *As Três Faces da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Meirelles, A. M. (1995). *O planeamento estratégico no Banco Central do Brasil e a viabilidade estratégica em uma unidade descentralizada da autarquia: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD/FACE/UFMG, Belo Horizonte: UFMG.
- Merriam-Webster. (1998). WWWebster Dictionary. <http://www.m-w.com>, Springfield, MA, USA.
- Mialaret, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MINED. (2013). Departamento de Educação Especial. Disponível em <http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-EducaçãoEspecial.aspx> acessado em 21.11. 2013.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*. Prentice-Hall, INC., Englewood Cliffs, N.J.
- Mintzberg, H. Quinn, J. B. (1991). *The strategy process: concepts, contexts and cases*. (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, Inc.

- Monteiro, A. M. (2000). A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: Candau, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Nhantumbo, A. B. B. (2016). O enigma do modelo por competência no ensino primário de Moçambique. IN: *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP*. N.º 4.
- Nhapuala, G. A. (2006). A inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, realidade e perspectivas: estudo de caso Escola Secundária 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.
- Nhapuala, G. A. (2014). Formação psicológica inicial dos professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. Minho, Tese de Doutoramento. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35821>. Acesso 20/01/2018.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (2<sup>nd</sup> ed.). White Plains, New York: Longman.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Analysing qualitative data. In K. Maree, *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik (pp. 99-117).
- Niquice, A. F. (2002). *Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique*. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/ Currículo.
- Nolan, J., & Meister, D. G. (2000). *Teachers and educational change: The lived experience of a secondary school restructuring*. New York, NY: SUNY Press.
- Oliveira, R. L. (2009). *Ensino de Matemática, história da Matemática e artefatos*: OMS. (2011). Relatório mundial sobre a deficiência. Organização Mundial da Saúde. São Paulo.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Passos, A., Nhavesse, A., & Chiau, S. (2002). *Avaliação dos Institutos do Magistério Primário*. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. Maputo.

- Pimenta, S.G. (1997). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Org.). *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática*, (3ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Plano Estratégico do Sector da Educação 2012-2016 – primeira versão de 17 de Março de 2011.
- Polit, D. F.; Hungler, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. (8ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, O. J. (2009). *Pesquisa social*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.
- 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.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão escolar: fundamentos e práticas*. ME-DBE.
- Sacristán, J. G. (2005). Tendências Investigativas na Formação de Professores. In Pimenta, G. S; Ghedin, E. (org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp.81-87). São Paulo: Cortez.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. H.; Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon, *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Segatto, C. I. (s/ data). As reformas implementadas em Ontário (Canadá) e suas implicações no sistema de ensino e nos resultados educacionais.
- 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.
- Silva, V. L. M. P. (2010). *Inclusão: O que a escola tem a aprender com a família?* Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – São Paulo.
- Sousa, C. P. (2013). *Desafios da formação de professores*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, Brasil.
- Stubbs, S. (2008). *Educação inclusiva: onde existem poucos recursos*. Oslo: The Atlas Alliance.
- UNESCO (1990). *Declaração de Educação Para Todos*. Jomtien. Tailândia.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Informe final. Salamanca (Espanha).
- UNESCO. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO.
- Ussene, C. I. (2006). *A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola – Moçambique*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Título de Mestre em Educação. São Paulo: PUC<http://www.brasilecola.com>.
- Ussene, C. I. 2006). A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vieira, F. e Pereira. M. (2007). Se houvera quem me ensinara... *A educação de Pessoas com deficiência mental*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- Winter, S. C. (2007). Implementation Perspectives: Status and Reconsideration. In: Peters, B. G. & Pierre, J. *The Handbook of Public Administration*. London: Sage, pp. 131-141.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zamora, R. J. (2016). Educação inclusiva: uma educação transversal e transdisciplinar. In *Revista UDZIWI/CEPE*. (pp. 93-102). Universidade Pedagógica: Maputo.
- Zhao, Y., Huen, J.M.Y. and Prosser, M. (2017). Comparing perceived learning experiences of two concurrent cohorts under curriculum reform in Hong Kong: A multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Quality Assurance in Education*, Vol. 25 No. 3, pp. 270-286. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2019-0070>.

# Apêndices

## Apêndice 1: Estratégias Internacionais de Educação Inclusiva (Adaptado pelo Autor)

Ordem	Documento orientador	Período de implementação	Estratégia de Educação Inclusiva
1	Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948)	Desde 1948	<b>Artigo 26</b> “1- Toda a pessoa tem o direito à educação...”
2	Convenção da UNESCO relativa à Luta contra a Discriminação em Educação (ONU, 1960)	Desde 1960	<b>Artigo IV</b> “d) Zelar para que, na preparação para a profissão docente, não existam discriminações.”
3	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965)	Desde 1965	<b>Artigo V</b> “f) Direito à educação e à formação profissional.”
4	Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos Sociais e Culturais (ONU, 1966)	Desde 1966	<b>Artigo 13</b> “§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. 2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.”
5	Convenção Internacional sobre os Direitos Cívicos e políticos (ONU, 1966)	Desde 1966	<b>Artigo 18</b> “1. Toda pessoa terá direito a liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Esse direito implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou uma crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino.”
6	Convenção da OIT sobre a Idade Mínima para o Emprego (OIT, 1973)	Desde 1973	<b>Artigo 7</b> “b) não sejam de tal natureza que possam prejudicar sua frequência escolar, sua participação em programas de orientação ou formação profissionais, aprovados pela autoridade competente, ou o aproveitamento do ensino que recebem.”
7	Convenção Contra a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (ONU, 1979)	Desde 1979	<b>Artigo 10</b> “a) As mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, nas zonas rurais como nas zonas urbanas, devendo esta igualdade ser assegurada no ensino pré-escolar, geral, técnico, profissional e técnico superior, assim como em qualquer outro meio de formação profissional.”
8	Programa Mundial Sobre as Propostas de Desenvolvimento das Pessoas com Deficiência, Acção Nacional (ONU, 1982)	Desde 1982	<b>Parte 2</b> “147. Na formação de professores especializados do primeiro grau é importante que se abranja uma gama tão ampla quanto possível, visto que em muitos países em desenvolvimento o professor especializado de primeiro grau irá fazer as vezes de equipe multidisciplinar. Cabe observar que nem sempre é necessário ou conveniente um alto grau de preparação e que, na sua maioria, o pessoal tem instrução de nível médio ou menos.”
9	Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989)	Desde 1989	<b>Artigo 23</b> “2. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência tem direito a receber cuidados especiais, e devem estimular e garantir a extensão da prestação da assistência solicitada e que seja adequada às condições da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas responsáveis por ela, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições exigidas.”
10	Convenção da OIT Sobre os Povos indígenas e Tribais (OIT, 1989)	Desde 1989	<b>Artigo 27</b> “2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de

			realização desses programas, quando for adequado.”
11	Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien (UNESCO, 1990)	Desde 1990	<b>Artigo 3</b> “5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.”
12	Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1993)	Desde 1993	<b>Regra 6. Educação</b> “c) Proporcionar materiais didáticos de qualidade, formação contínua de professores e pessoal docente de apoio.”
13	A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994)	Desde 1994	<b>C. Recrutamento e treino de pessoal docente</b> “40.A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se, cada vez mais, a importância do recrutamento de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes.”
14	Resolução 49/98 (Protocolo sobre Educação e Formação da SADC)	1997	<b>Artigo 6</b> “a) <b>Formação de Professores: (...)</b> ii) desenvolvimento conjunto, fornecimento e troca de programas de formação de professores de modo a melhorar e assegurar a qualidade e a relevância dos programas de formação de professores e gestores de educação.”
15	Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos (CONFITEA)	Desde 1997	<b>Tema 1:</b> <b>Educação de Adultos e democracia: o desafio do século XXI</b> <b>Sensibilizar com relação aos preconceitos e a discriminação no seio da sociedade (...)</b> “b) adoptando medidas para eliminar em todos os níveis da educação, qualquer discriminação baseada no género, na raça, na língua, na religião, na origem nacional, na incapacidade física, ou qualquer outra forma de discriminação:”
16	Convenção da OIT Sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil	Desde 1999	<b>Artigo 7</b> “2. Todo Estado-membro, tendo em vista a importância da educação para a eliminação do trabalho infantil, adotará medidas efetivas para, num determinado prazo: (...) d) identificar crianças particularmente expostas a riscos e entrar em contato direto com elas.”
17	Avaliação de Salamanca Cinco Anos Depois	1999	<b>B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA</b> “24. ...Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.”
18	Plano de Acção de Dakar (UNESCO, 2000)	2000	<b>5. Educação Inclusiva</b> “Implementar um processo sustentado de comunicação, informação e educação das famílias, que destaque a importância e os benefícios, para os países, de educar a população actualmente excluída.”
19	Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (Sobre a Redução da Pobreza e o Desenvolvimento)	Desde 2000	<b>Objectivo 3: Promover a igualdade de género e a capacitação das mulheres</b> “Eliminar a disparidade de género no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, o mais tardar até 2015.”
20	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (UNESCO, 2006)	2006	<b>Artigo 24</b> “4. A fim de contribuir para a realização deste direito, os Estados Partes deverão tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipas atuantes em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de apropriados modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.”
21	Marco de Acção de Belém (UNESCO, 2009)	Desde 2009	<b>Participação, Inclusão e Equidade</b> “15. (f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em

			áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos.”
22	Objectivos do Desenvolvimento Sustentável - 2030 (PNUD, 2016)	Desde 2016	<b>Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos</b> “4.5. Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; 4.6. Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, incluídos e eficazes para todos.”
23	Declaração de Incheon (UNESCO, 2015)	2015 – 2030	“7. Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.”
24	Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência na África Austral (SAIES)	2017 – 2021	<b>Objectivo Estratégico 3.4.1: Produzir dados desagregados, fiáveis e rigorosos sobre alunos com deficiências e ambiente de ensino</b> Realizar auditorias periódicas sobre acesso ao ambiente e disponibilidade de recursos de ensino e aprendizagem relevantes
25	Relatório Global de Educação Inclusiva (UNESCO)	2018/9	<b>13. Dar apoio e fomentar o desenvolvimento das capacidades dos educadores</b> “Assegurar que os programas de treinamento de professores incluam o uso de Tecnologias Assistivas e Tecnologias de Informação e Comunicação para deficiência como parte integral do currículo.”

## Apêndice 2: Estratégias Nacionais de Educação Inclusiva (Adaptado pelo Autor)

<b>Ordem</b>	<b>Documento orientador</b>	<b>Período de imple</b>	<b>Estratégias de Educação Inclusiva</b>
--------------	-----------------------------	-------------------------	--

		<b>menta ção</b>	
1	Constituição de 1975 (Assembleia Popular de Moçambique)	1975	Artigo 23 A República Popular de Moçambique aceita, observa e aplica os princípios da Carta da Organização das Nações Unidas e da Organização da Unidade Africana.
2	Lei 4/83, Lei do SNE (Assembleia Popular de Moçambique, 1983)	1983	Artigo 33 4. Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.
	Constituição de 1990 (Assembleia Popular de Moçambique)	1990	Artigo 6 d) A defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei
	Lei 6/92 lei do SNE (Assembleia Popular de Moçambique, 1992)	1992	Artigo 33 <b>Formação de professores</b> 1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
5	Resolução nº 8. Política Nacional de Educação (MINED, 1995)	1995-1999	<b>c) Sobre a formação inicial e em exercício de professores</b> 1. Início da formação de professores para o ensino especial. 2. Formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com necessidades educativas especiais.
	Plano Estratégico da Educação (MINED, 1998)	1999 – 2003	<b>“Combater a exclusão, renovar a escola”</b> O novo quadro incorporará uma atenção explícita às questões do género e às necessidades de aprendizagem específicas das raparigas moçambicanas, de modo a encorajar o seu acesso a níveis mais elevados do sistema educativo.  Os professores deverão ser capacitados em relação às perspectivas de género e outras a serem incorporadas no novo quadro curricular e ser consciencializados sobre as opções curriculares e pedagógicas que estão, actualmente, à sua disposição.  O sucesso da inclusão vai exigir formação inicial e em exercício dos professores, de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos.
7	Resolução 20/99 (Aprova a Política da Pessoa Portadora de Deficiência <sup>2</sup> )	Desde 1999	<b>4.2. No âmbito do Sistema de Educação</b> O Sistema de Educação deve garantir à pessoa portadora de deficiência, em geral, e as pessoas com necessidades educativas especiais, em particular, o acesso e a integração em estabelecimentos de ensino ou em escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas.
8	Constituição da República	2004	<b>Artigo 88</b> 1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.
9	Plano Estratégico da Educação e Cultura (MEC, 2006-2010/11)	2006 – 2011	<b>“Fazer da Escola um polo de Desenvolvimento, consolidando a Moçambicanidade”</b> 3.6.3 Estratégia “Será incluído nos programas de Formação de Professores para o Ensino Primário e Secundário, matérias de Educação inclusiva e especial, saúde escolar e educação física.”

10	Plano de Accção da Área da Deficiência I (MMAS, 2006)	Desde 2006	<p><b>Orientação Vocacional e Formação Profissional</b></p> <p>1. Estabelecer um sistema de orientação profissional e vocacional para as pessoas portadoras de deficiência<sup>2</sup>.</p> <p>2. Propiciar acesso das Pessoas portadoras de deficiência<sup>2</sup> aos Centros de formação profissional.</p> <p><b>EDUCAÇÃO BÁSICA E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b></p> <p>2. Propiciar acesso das Pessoas portadoras de deficiência<sup>2</sup> em todos os sub-sistemas de ensino.</p>
11	Plano de Accção da Área da Deficiência II (MMAS, 2012)	Desde 2012	<p><b>“Nada para nós, sem nós”</b></p> <p>1. Orientação vocacional e formação profissional:</p> <p>a) Estabelecer um sistema de orientação vocacional e profissional para as pessoas com deficiência;</p> <p>b) Promover o acesso das pessoas com deficiência aos Programas de formação profissional;</p> <p>2. Educação básica e alfabetização de jovens e adultos:</p> <p>a) Expandir um sistema de educação básica inclusiva e a alfabetização de jovens e adultos com deficiência;</p> <p>b) Promover o acesso a todos os subsistemas de ensino às pessoas com deficiência.</p>
12	Plano Estratégico da Educação (MINED, 2012)	2012 – 2016/19	<p><b>“Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento”</b></p> <p><u>Estratégia integrada de formação e capacitação dos professores</u></p> <p>1. Atender os alunos com dificuldades de aprendizagem;</p> <p>2. Ensinar a leitura e escrita;</p> <p>3. Implementar o Ensino Bilingue;</p> <p>4. Trabalhar em equipa; e,</p> <p>5. Trabalhar com os pais e encarregados de educação, promovendo a escola e os seus valores.</p>
13	Plano Quinquenal do Governo (2015)	2015-2019	<p><b>3.2 PRIORIDADE II. DESENVOLVER O CAPITAL HUMANO E SOCIAL</b></p> <p>1. Promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano;</p> <p>2. Fortalecer a formação, valorização e motivação dos professores no sistema de educação;</p> <p>3. Reforçar a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais;</p>
14	Lei 18/18 do SNE (Assembleia da República, 2018)	Desde 2018	<p><b>Artigo 16</b></p> <p>“2. a) Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto.”</p>
15	Plano Estratégico da Educação (MINEDH, 2020-2029)	2020-2029	<p><b>“Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade”</b></p> <p><b>Primeiro objectivo estratégico: Formação inicial de professores</b></p> <p>1. Prover Educação e formação inicial de qualidade que garanta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores ético-morais e atitudes.</p> <p>2. Preparar os professores para que sejam capazes de identificar as deficiências mais comuns nas crianças, através de seminários com o sector da Saúde;</p>
16	Plano Quinquenal do Governo 2020-2024	2020-2024	<p><b>A. No âmbito da Educação e Desenvolvimento Humano</b></p> <p>g) Prover a Educação e formação inicial e em exercício de qualidade que garanta o desenvolvimento nos professores e educadores de adultos de competências</p>

			profissionais e atitudes ético-deontológicos;
--	--	--	---

**Questionário para os Gestores do IFP**

Prezado(a)

O presente questionário insere-se no contexto da pesquisa relativa a Análise da implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique (1998-2020), e que constitui requisito preponderante para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

O mesmo deverá ser respondido de forma individual, sendo que estão salvaguardados aos respondentes o direito ao anonimato e confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com X, bolinhando a opção compatível e/ou com texto nos espaços/linhas reservadas.

**I- Dados do respondente**

1. Sexo

A. Feminino \_\_\_\_\_

B. Masculino \_\_\_\_\_

2. Habilitações literárias

7ª classe	10ª classe	12ª classe	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outros

3. Curso de formação

Agência de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)	
Centro de Formação de Professores Primários (CFPP)	
Escola de Formação de Professores (EFP)	
Instituto de Formação de Professores (IFP)	
Instituto de Formação em Administração Pública	
Instituto de Línguas (IL)	
Instituto do Magistério Primário (IMAP)	
Instituto Médio Pedagógico (IMP)	
Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA)	
Universidade A Politécnica (ISPU)	
Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	
Universidade Pedagógica (UP)	
Outras	

**II- Sobre a Formação de Professores Primários e Educação Inclusiva**

1. A quanto tempo exerce o seu cargo no IFP?

A. Abaixo de 1 ano

B. Abaixo de 10 anos

C. Acima de 10 anos

2. Já ouviu falar da Educação Inclusiva?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Quando? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

3. Concorda com a filosofia/princípios de Educação Inclusiva?

A. Totalmente

B. Não

C. Parcialmente

Porquê? \_\_\_\_\_

4. Já participou de alguma formação sobre Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Quando? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_  
Qual era a finalidade? \_\_\_\_\_
5. Conhece alguma Política ou documento internacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_  
O que aborda? \_\_\_\_\_
6. Conhece alguma Política ou documento nacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_  
O que aborda? \_\_\_\_\_
7. Conhece alguma estratégia de Educação Inclusiva?  
Qual? \_\_\_\_\_
8. Acha que as estratégias de Educação Inclusiva estão sendo implementadas na Formação de Professores?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente
9. Já implementou ou orientou a implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
10. A quanto tempo implementou ou orientou a implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
A. Abaixo de 1 ano B. Abaixo de 10 anos C. Acima de 10 anos
11. Onde implementou ou orientou a implementação de tal estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
\_\_\_\_\_
12. Teve alguma dificuldade em interpretar a estratégia implementada ou orientada?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
13. Teve alguma dificuldade em fazê-lo?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
14. Acha que os modelos actuais de Formação de Professores são Inclusivos?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente  
Porquê? \_\_\_\_\_
15. Conhece a nova Lei do SNE (Lei 18/18)?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente

16. Acha que a Lei 18/18 é inclusiva/promove a Educação Inclusiva na Formação de Professores?

A. Totalmente

B. Não

C. Parcialmente

Porquê? \_\_\_\_\_

17. Relativamente à Educação Inclusiva, na actual Lei 18/18, se fosse legislador:

A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_

B. O que removeria? \_\_\_\_\_

C. O que manteria? \_\_\_\_\_

18. Relativamente à Educação Inclusiva, no actual modelo de formação de professores, se fosse legislador:

A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_

B. O que removeria? \_\_\_\_\_

C. O que manteria? \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!

**Questionário para os Formadores do IFP**

Prezado(a)

O presente questionário insere-se no contexto da pesquisa relativa a Análise da implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique (1998-2020), e que constitui requisito preponderante para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

O mesmo deverá ser respondido de forma individual, sendo que estão salvaguardados aos respondentes o direito ao anonimato e confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com X, bolinhando a opção compatível e/ou com texto nos espaços/linhas reservadas.

**I - Dados do respondente**

1. Sexo

A. Feminino \_\_\_\_\_

B. Masculino \_\_\_\_\_

2. Habilitações literárias

7ª classe	10ª classe	12ª classe	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outros

3. Curso de formação

Agência de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)	
Centro de Formação de Professores Primários (CFPP)	
Escola de Formação de Professores (EFP)	
Instituto de Formação de Professores (IFP)	
Instituto de Formação em Administração Pública	
Instituto de Línguas (IL)	
Instituto do Magistério Primário (IMAP)	
Instituto Médio Pedagógico (IMP)	
Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA)	
Universidade A Politécnica (ISPU)	
Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	
Universidade Pedagógica (UP)	
Outras	

**II - Sobre a Formação de Professores Primários e Educação Inclusiva**

1. A quanto tempo exerce o seu cargo no IFP?

A. Abaixo de 1 ano

B. Abaixo de 10 anos

C. Acima de 10 anos

2. Já ouviu falar da Educação Inclusiva?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Quando? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

3. Concorde com a filosofia/princípios de Educação Inclusiva?

A. Totalmente

B. Não

C. Parcialmente

Porquê? \_\_\_\_\_

4. Já participou de alguma formação sobre Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Quando? \_\_\_\_\_  
Onde? \_\_\_\_\_  
Qual era a finalidade? \_\_\_\_\_
5. Conhece alguma Política ou documento internacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_  
O que aborda? \_\_\_\_\_
6. Conhece alguma Política ou documento nacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_  
O que aborda? \_\_\_\_\_
7. Conhece alguma estratégia de Educação Inclusiva?  
Qual? \_\_\_\_\_
8. Acha que as estratégias de Educação Inclusiva estão sendo implementadas na Formação de Professores?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente
9. Já implementou ou orientou a implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
10. A quanto tempo implementou ou orientou a implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
A. Abaixo de 1 ano B. Abaixo de 10 anos C. Acima de 10 anos
11. Onde implementou ou orientou a implementação de tal estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
\_\_\_\_\_
12. Teve alguma dificuldade em interpretar a estratégia implementada ou orientada?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
13. Teve alguma dificuldade em fazê-lo?  
A. Sim B. Não C. Talvez  
Qual? \_\_\_\_\_
14. Acha que os modelos actuais de Formação de Professores são Inclusivos?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente  
Porquê? \_\_\_\_\_
15. Conhece a nova Lei do SNE (Lei 18/18)?  
A. Totalmente B. Não C. Parcialmente

16. Acha que a Lei 18/18 é inclusiva/promove a Educação Inclusiva na Formação de Professores?

A. Totalmente

B. Não

C. Parcialmente

Porquê? \_\_\_\_\_

17. Relativamente à Educação Inclusiva, na actual Lei 18/18, se fosse legislador:

A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_

B. O que removeria? \_\_\_\_\_

C. O que manteria? \_\_\_\_\_

18. Relativamente à Educação Inclusiva, no actual modelo de formação de professores, se fosse legislador:

A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_

B. O que removeria? \_\_\_\_\_

C. O que manteria? \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 5

### Questionário para os Formandos do IFP

Prezado(a)

O presente questionário insere-se no contexto da pesquisa relativa a Análise da implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique (1998-2020), e que constitui requisito preponderante para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional.

O mesmo deverá ser respondido de forma individual, sendo que estão salvaguardados aos respondentes o direito ao anonimato e confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com X, bolinhando a opção compatível e/ou com texto nos espaços/linhas reservadas.

#### I - Dados do respondente

1. Sexo

A. Feminino \_\_\_\_\_

B. Masculino \_\_\_\_\_

2. Habilitações literárias

7ª classe	10ª classe	12ª classe	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Outras

3. Curso em frequência

12ª + 3 anos	
10ª + 3 anos	
10ª + 2 anos	
10ª + 1 ano	
Outros	

#### II - Sobre a Formação de Professores Primários e Educação Inclusiva

1. Já ouviu falar da Educação Inclusiva?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Quando? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

2. Concorde com as ideias em torno da Educação Inclusiva?

A. Totalmente

B. Não

C. Parcialmente

Porquê? \_\_\_\_\_

3. Já participou de alguma formação sobre Educação Inclusiva?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Qual? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

O que abordava? \_\_\_\_\_

4. Conhece alguma Política ou documento internacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Qual? \_\_\_\_\_

O que aborda? \_\_\_\_\_

5. Conhece alguma Política ou documento nacional que aborde a questão da Educação Inclusiva?  
 A. Sim B. Não C. Talvez  
 Qual? \_\_\_\_\_  
 O que aborda? \_\_\_\_\_
6. Acha que as estratégias de Educação Inclusiva estão sendo implementadas na Formação de Professores?  
 A. Totalmente B. Não C. Parcialmente  
 Porquê? \_\_\_\_\_
7. Já estudou/aprendeu alguma estratégia de Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
 A. Sim B. Não C. Talvez
8. Em que ano da Formação?  
 A. 1º ano B. 2º ano C. 3º ano  
 Em que disciplina(s) ou módulo(s)? \_\_\_\_\_
9. Teve alguma dificuldade em interpretar a(s) estratégia(s) de Educação Inclusiva?  
 A. Totalmente B: Não C. Parcialmente  
 Qual? \_\_\_\_\_
10. Conseguiu assimilar/compreender a(s) estratégia(s) de Educação Inclusiva?  
 A. Sim B. Não C. Talvez
11. Acha que os actuais modelos de Formação de Professores são Inclusivos?  
 A. Sim B. Não C. Talvez  
 Porquê? \_\_\_\_\_
12. Conhece a nova Lei do SNE (18/18)?  
 A. Totalmente B. Não C. Parcialmente
13. Acha que a Lei 18/18 é inclusiva/promove a Educação Inclusiva na Formação de Professores?  
 A. Totalmente B. Não C. Parcialmente  
 Porquê? \_\_\_\_\_
14. Relativamente à Educação Inclusiva, na actual lei 18/18, se fosse legislador/gestor/formador:  
 A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_  
 B. O que removeria? \_\_\_\_\_  
 C. O que manteria? \_\_\_\_\_
15. Relativamente à Educação Inclusiva, no actual modelo de formação de professores, se fosse legislador/gestor/formador:  
 A. O que acrescentaria? \_\_\_\_\_  
 B. O que removeria? \_\_\_\_\_  
 C. O que manteria? \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 6

---

### Guião de Observação às aulas

---

1. Instituição: \_\_\_\_\_
2. Turno: \_\_\_\_\_
3. Modelo de formação: \_\_\_\_\_
4. Nível/ano: \_\_\_\_\_
5. Formador: \_\_\_\_\_
6. Nº de alunos presentes: \_\_\_\_\_
7. Data: \_\_\_\_\_
8. Hora lectiva: \_\_\_\_\_
9. Disciplina/Módulo: \_\_\_\_\_
10. Unidade Temática: \_\_\_\_\_
11. Tema: \_\_\_\_\_
12. Objectivo geral: \_\_\_\_\_
13. Objectivos específicos: \_\_\_\_\_
14. O formador apresenta o Plano de Aula: \_\_\_\_\_
15. O formador inclui estratégias de Educação Inclusiva na sua planificação diária: \_\_\_\_\_
16. Qual(is)? \_\_\_\_\_
17. As estratégias de Educação Inclusiva seleccionadas são exequíveis? \_\_\_\_\_
18. As estratégias de Educação Inclusiva vão de encontro às NEE dos estudantes? \_\_\_\_\_
19. Que linguagem é usada pelo formador nas aulas? \_\_\_\_\_
20. O formador considera o género no plano de aula e PEA? \_\_\_\_\_
21. O formador aborda alguma legislação internacional ou nacional ao longo da aula? \_\_\_\_\_
22. Qual(is)? \_\_\_\_\_
23. Os formandos questionam as estratégias usadas? \_\_\_\_\_
24. Os formandos manifestam alguma NEE? \_\_\_\_\_
25. Qual(is)? \_\_\_\_\_
26. Os formandos aplicam/usam/implementam alguma estratégia de Educação Inclusiva? \_\_\_\_\_
27. Qual(is)? \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 7

---

### Guião de Entrevista Semi-estruturada aos Gestores

---

A presente entrevista realiza-se no âmbito da elaboração da dissertação do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, com vista a colectar percepções dos gestores das instituições de formação de professores primários sobre a implementação das estratégias de Educação Inclusiva no mesmo sub-sistema.

Caro gestor, a sua participação não é obrigatória, sendo portanto voluntária, e como tal está livre de responder ou não as questões que lhe são colocadas. A aplicação ou resposta a este instrumento de pesquisa pressupõe o anonimato do respondente, bem como a sua confidencialidade, podendo os dados que por meio dele serão recolhidos serem apenas usados para os fins exclusivos e únicos desta pesquisa. Assim, agradece-se de antemão que responda as questões com honestidade e clareza.

1. Há quanto tempo trabalha neste sub-sistema de ensino?
2. O que entende por Educação Inclusiva?
3. Conhece alguma legislação internacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? O que nos diz?
4. Conhece alguma legislação nacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? O que nos diz?
5. Já participou da elaboração ou implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva? Qual?
6. Como decorreu esse processo de elaboração ou implementação?
7. Como descreve as políticas públicas educacionais no que concerne à Educação Inclusiva?
8. Até que ponto se pode afirmar que o nosso SNE é inclusivo?
9. Será que o sub-sistema de formação de professores incorpora as estratégias de educação inclusiva? De que forma/Argumente?

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 8

---

### Guião de Entrevista Semi-Estruturada para os Formadores

---

A presente entrevista realiza-se no âmbito da elaboração da dissertação do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, com vista a colectar percepções dos formadores das instituições de formação de professores primários sobre a implementação das estratégias de Educação Inclusiva no mesmo sub-sistema.

Caro gestor, a sua participação não é obrigatória, sendo portanto voluntária, e como tal está livre de responder ou não as questões que lhe são colocadas. A aplicação ou resposta a este instrumento de pesquisa pressupõe o anonimato do respondente, bem como a sua confidencialidade, podendo os dados que por meio dele serão recolhidos serem apenas usados para os fins exclusivos e únicos desta pesquisa. Assim, agradece-se de antemão que responda as questões com honestidade e clareza.

- A. Há quanto tempo trabalha neste sub-sistema?
- B. O que entende por Educação Inclusiva?
- C. Conhece alguma legislação internacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? Descreve-a?  
Conhece alguma legislação internacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? Descreve-a? Já participou da elaboração ou implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva? Qual?
- A. Como descreve esse processo de elaboração ou implementação de estratégia(s) de Educação Inclusiva?
- B. Que aspectos constam nas políticas públicas educacionais ligados à Educação Inclusiva?
- C. Até que ponto se pode dizer que o nosso SNE é inclusivo?
- D. Será que o sub-sistema de formação de professores incorpora as estratégias de educação inclusiva?
- E. Que estratégias de Educação Inclusiva mais usa? De que forma?
- F. Que estratégias de Educação Inclusiva considera indispensáveis de serem aprendidas e apreendidas pelo formando?

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 9

---

### Guião de Entrevista Semi-estruturada para os Formandos

---

A presente entrevista realiza-se no âmbito da elaboração da dissertação do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, com vista a colectar percepções dos formandos das instituições de formação de professores primários sobre a implementação das estratégias de Educação Inclusiva no mesmo sub-sistema.

Caro gestor, a sua participação não é obrigatória, sendo portanto voluntária, e como tal está livre de responder ou não as questões que lhe são colocadas. A aplicação ou resposta a este instrumento de pesquisa pressupõe o anonimato do respondente, bem como a sua confidencialidade, podendo os dados que por meio dele serão recolhidos serem apenas usados para os fins exclusivos e únicos desta pesquisa. Assim, agradece-se de antemão que responda as questões com honestidade e clareza.

- A. Que tipo de Formação faz?
- B. Em que nível se encontra?
- C. Já ouviu falar da Educação Inclusiva?
- D. O que entende por Educação Inclusiva?
- E. Conhece alguma legislação internacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? Descreve-a?
- F. Conhece alguma legislação internacional sobre a Educação Inclusiva? Qual? Descreve-a?
- G. Já participou da implementação de alguma estratégia de Educação Inclusiva? Qual?
- H. Como decorreu esse processo de implementação?
- I. Como descreve as políticas públicas educacionais no que concerne à Educação Inclusiva?
- J. Até que ponto se pode afirmar que o nosso SNE é inclusivo?
- K. Sente-se incluído na sua turma?
- L. Será que a sua formação de professores incorpora as estratégias de educação inclusiva?
- M. Os seus formadores usam/ ensinam alguma estratégia de Educação Inclusiva? Quais?
- N. Em que disciplina seus formadores usam/ ensinam alguma estratégia de Educação Inclusiva?
- O. Em que semestre seus formadores usam/ ensinam alguma estratégia de Educação Inclusiva?

Obrigado pela colaboração!

## Apêndice 10

### Carta de consentimento

Prezado(a),

Chamo-me Adérito Jorge Nandja, e sou estudante do curso de Mestrado em Ciências de Educação, estando a dissertar na vertente de Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Para culminação do referido curso, estou a levar a cabo um estudo subordinado à análise do processo de implementação das estratégias de Educação Inclusiva na formação de professores primários em Moçambique no período que vai de 1998 a 2020, e tenho como supervisor o Professor Doutor Manuel Zianja Guro.

Nesta, está anexado um breve questionário com uma variedade de questões relacionadas com o tema já referenciado. Por conseguinte, o seu apoio na resposta das questões será de elevado apreço. Caso tenha alguma dúvida ou se quiser saber mais sobre o estudo, por favor não hesite em contactar-me através do [nandja88@gmail.com](mailto:nandja88@gmail.com) ou pelos seguintes contactos telefónicos: 877536396/847536396/827762946.

A informação a ser recolhida destina-se, exclusivamente, à elaboração da dissertação, uma das formas de culminação do curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação.

Se concorda em participar de forma voluntária no estudo, por favor assinale com X as frases abaixo:

Confirmando que li e percebi a informação constante neste documento e concordo plenamente em participar do estudo em causa (\_\_\_).

Tive a oportunidade de ponderar a respeito da informação aqui apresentada e de fazer perguntas a respeito das mesmas, e estas foram satisfeitas (\_\_\_).

Entendo que a minha participação neste estudo é voluntária, confidencial e anónima e que sou livre de deixar de participar do mesmo a qualquer momento sem necessidade de apresentação de justificações, bem como, não sou obrigado a responder todas as perguntas que me são colocadas (\_\_\_).

Concordo plenamente com o destino (elaboração da dissertação de mestrado) que será dado a informação por mim facultada (\_\_\_).

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

# **Anexos**

Anexo 1: Credencial para recolha de dados



UNIVERSIDADE  
EDUARDO  
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Visto  
08/09/2020.

*[Handwritten signature]*

- Aspecto Pedagógico  
para o desenvolvimento  
eficaz.

Credencia-se Adérito Jorge Nandja<sup>1</sup>, estudante do  
curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional<sup>2</sup>,  
a contactar Instituto de Formação de Professores da Matola<sup>3</sup>  
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 08 de Setembro de 2020<sup>4</sup>

O Director Adjunto para Pós-Graduação

*[Handwritten signature]*  
Doutor Domingos Buque

Apresenta-se no  
IFP-Matola nos dias  
8 a 11 de Setembro de  
2020

- <sup>1</sup> (Nome do Estudante)  
<sup>2</sup> (Curso que frequenta)  
<sup>3</sup> (Instituição de recolha de dados)  
<sup>4</sup> (Data, Mês e Ano)

*[Handwritten signature]*  
08/09/20