



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

As Políticas e as Competências para a Educação Inclusiva
(O Caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário)

Dissertação

Carlos António Manhiça

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre
em Educação de Adultos.

Maputo, Outubro de 2005

Supervisora

Prof.^a Doutora Agneta Lind

Declaração de honra

Declaro, por minha honra, que este trabalho de Dissertação de Mestrado nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de outro qualquer grau, e que constitui resultado da minha investigação pessoal, estando no texto e na bibliografia as fontes utilizadas.

O Autor

Carlos António Manhiça

Maputo, Outubro de 2005

Dedicatória

Com muito Amor e Carinho dedico este trabalho:

À minha Esposa Sara;
Aos meus Filhos Carla, Ivan e Félix;
Ao meu Neto Adner; e
À minha Mãe, Aquina;

Lista de abreviaturas

- ASUMO – Associação dos Surdos de Moçambique
CFQE – Centro de Formação de Quadros da Educação
CRESCER – Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos
DEE – Departamento de Educação Especial
DP – Direcção de Planificação
DmM – Determinação de Métodos Modernos
DNEB – Direcção Nacional do Ensino Básico
DNFPTE – Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos da Educação
DPE – Direcção Provincial de Educação
EHPP – Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar
EP1 – Ensino Primário de 1º Grau
EP2 – Ensino Primário de 2º Grau
EPC – Escola Primária Completa
EPF – Escola de Professores do Futuro
FacEd – Faculdade de Educação
FAD – Associação dos Surdos da Finlândia
FAMR – Associação de Deficientes Mentais da Finlândia
FCP – Faculdade de Ciências Pedagógicas
IAF – Inquérito sobre o Consumo dos Agregados Familiares
IMAP – Instituto do Magistério Primário
IMP – Instituto Médio Pedagógico
INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE – Instituto Nacional de Estatística
INEF – Instituto Nacional de Educação Física
INEA – Instituto Nacional de Educação de Adultos
ISET – Instituto Superior de Educação Tecnológica
ISPU – Instituto Superior Politécnico e Universitário
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MINED – Ministério da Educação
N1 – Nível 1
N2 – Nível 2
N3 – Nível 3

OWU – One World University

PARPA – Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

PEE – Plano Estratégico da Educação

PNE – Política Nacional de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UP – Universidade Pedagógica

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

Agradecimentos

Ao Ministério da Educação e Cultura, que me proporcionou tempo, fundos, material e outras ajudas para me tornar Mestre em Educação de Adultos.

Especial menção vai para a minha Supervisora, a Professora Doutora Agneta Lind, que, com muita sabedoria, paciência, dedicação e estima me orientou cientificamente e me inspirou na elaboração deste trabalho.

À Direcção e aos estimados Professores da Faculdade de Educação que, com a sua juventude, dedicação e paciência deram-me a sua simples e significativa orientação, em todo o meu percurso estudantil.

À dr^a Débora Nandja, minha professora, que, amigável e persistentemente me incentivou nos momentos menos produtivos deste meu trabalho.

A todos os meus colegas do Curso de Mestrado, especialmente à Alzira, ao Custódio e à Elisa, que comigo compartilharam as dores, os prazeres e as gratificações de ser estudante.

Aos meus colegas do Departamento de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura, por me terem proporcionado momentos de discussão e partilha de ideias que me inspiraram para discutir este cativante e apaixonante tema que é a educação inclusiva.

À Direcção e aos Formadores do IMAP da Matola, que, pelo seu profissionalismo, amizade e abertura foram os principais responsáveis pela materialização desta minha pesquisa.

A todos os formadores em serviço nos IMAP do País, nos quais vislumbro a certeza de que, conscientes do nosso estágio de desenvolvimento social, assumem a responsabilidade que lhes recai de fazerem da educação inclusiva plataforma para a construção duma sociedade moçambicana inclusiva.

À Sara, minha esposa, aos meus filhos, ao meu neto, à minha família e aos meus amigos que, consciente ou incoscientemente, me ajudaram e entenderam que nem em todos os momentos de convívio e de discussão de questões familiares inadiáveis, me podia juntar a eles.

Lista de gráficos e tabelas

Gráfico 1 – Evolução das graduações de professores primários no IMAP da Matola

Tabela 1 – Indicadores de escolas de excelência ou de qualidade e Características de professores semi-autónomos

Tabela 2 – Conteúdos de trabalho e requisitos de ingresso na profissão de formador dos IMAP

Tabela 3 – Formadores observados na orientação das suas aulas

Tabela 4 – Competências dum formador reflexivo

Tabela 5a – Competências relacionadas com a vida da classe

Tabela 5b – Competências referentes à relação com os formandos e suas particularidades

Tabela 5c – Competências relacionadas com as disciplinas ensinadas

Tabela 6 – Descrição dos comportamentos apresentados pelos formadores na sala de aula

Tabela 7a – Efectivo dos formadores de professores em serviço nos IMAP

Tabela 7b – Número de formadores por áreas disciplinares

Tabela 8 – Formadores com formação em áreas correlativas à Educação Básica

Tabela 9 – Formadores com formação em áreas não correlativas à Educação Básica

Tabela 10 – Modelos de formação docente dos formadores dos IMAP

Resumo

As carências técnico-profissionais da maior parte dos formadores de professores do ensino básico, em serviço nos IMAP, são uma das causas das dificuldades que os professores por eles formados experimentam na escolarização de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências. Não estando suficientemente preparados para lidar com a educação inclusiva, os formadores de professores primários não veiculam nos seus formandos, estratégias e metodologias de ensino que facilitem a aprendizagem dos seus alunos, considerando a diversidade que apresentam em termos de capacidades, motivos, expectativas, ritmos, estilos, cultura e momentos para aprender. Ao ser analisada a política educativa moçambicana, observados os formadores do IMAP da Matola na orientação das aulas e identificados os perfis daqueles que estão em serviço nos IMAP do país, ficou provado que, genericamente e na perspectiva da educação inclusiva: (i) as políticas estão desajustadas para subsidiarem as práticas e a valorização da função docente dos formadores de professores primários; (ii) a maior parte dos comportamentos exibidos por alguns formadores do IMAP da Matola, na orientação das suas aulas, não são favoráveis à promoção da educação inclusiva; e (iii) grande parte dos formadores inquiridos e em serviço nos IMAP não possui qualificações apropriadas para leccionar no ensino básico. Para se entender esta problemática foi feita uma discussão filosófico-conceitual a partir da abordagem construtivista-humanista que envolve os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos e a formação de formadores de professores do ensino básico. Para a resolução do problema torna-se pertinente que sejam providenciadas: (i) a formulação de políticas educacionais inclusivas no sistema de ensino moçambicano; (ii) a valorização da função docente dos formadores de professores do ensino básico para actuarem em contextos educacionais promotores da educação inclusiva; (iii) a liderança das universidades, particularmente as públicas, na formação de formadores de professores primários na base dos paradigmas da reflexão-na-acção e da racionalidade prática.

Palavras chave: educação inclusiva, aprendizagem e desenvolvimento dos adultos, função docente de formadores de professores do ensino básico, reflexão-na-acção e realidade prática.

Índice

Capítulo 1 - Introdução	01
1.1. Motivação e relevância da pesquisa	01
1.1.1. Motivação	01
1.1.2. Relevância da pesquisa	01
1.2. O problema, os objectivos e as questões da pesquisa	02
1.2.1. O problema	02
1.2.2. Os objectivos da pesquisa	02
1.2.3. As questões da pesquisa	02
1.3. Conceito de educação inclusiva	03
1.4. Metodologia da pesquisa	03
1.5. Limitações da pesquisa	03
1.6. Organização da dissertação	03
Capítulo 2 – Revisão da literatura	04
2.1. A educação inclusiva como abordagem da educação básica de qualidade para todos	04
2.1.1. Papel dos sistemas de educação regular e especial na escolarização de crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências	04
2.1.1.1.A educação regular	04
2.1.1.2.A educação especial	05
2.1.2. Princípios da educação inclusiva	06
2.1.3. Pressupostos da educação inclusiva	07
2.1.4. Escolas inclusivas como escolas efectivas e de qualidade para todos	07
2.1.5. Barreiras à promoção da educação inclusiva	08
2.1.6. Conceito de necessidades educativas especiais	09
2.1.7. Evolução paradigmática da escolarização de crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências	11
2.1.7.1.O paradigma da exclusão escolar	11
2.1.7.2.O paradigma da segregação escolar	11
2.1.7.3.O paradigam da integração escolar	12
2.1.7.4.O paradigma da inclusão escolar	13
2.2. A abordagem construtivista-humanista nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos	14
2.3. Processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos	16

2.3.1. Pesquisas nas áreas da aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos	-----	16
2.3.2. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do adulto em Merriam e Clark (1991)	-----	16
2.3.2.1.O processo de desenvolvimento psico-social do adulto	-----	17
2.3.2.2.O processo de aprendizagem do adulto	-----	17
2.3.3. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do adulto em Canan (1991)		18
2.3.3.1.A aprendizagem autodidáctica	-----	19
2.3.3.2.A aprendizagem transformadora	-----	19
2.4. Formação profissional dos formadores na perspectiva da educação inclusiva		20
2.4.1. A formação profissional de professores reflexivos	-----	20
2.4.1.1.Os modelos do saber escolar e da realidade técnica	-----	20
2.4.1.2.Os modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática	-----	21
2.4.2. As competências dum professor profissional e reflexivo	-----	24
Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa	-----	27
3.1. Análise das políticas relevantes para a educação inclusiva	-----	27
3.2. “Estudo de caso” do IMAP da Matola	-----	28
3.2.1. Metodologia e instrumentos da pesquisa	-----	28
3.2.1.1.Observação de aulas	-----	28
3.2.1.2.Análise documental	-----	29
3.2.1.3.Método de validação dos resultados preliminares	-----	30
3.2.2. Local e período de colecta de dados	-----	30
3.2.3. Critérios de selecção dos formadores	-----	30
3.3. Metodologia adoptada para a aplicação do inquérito	-----	30
3.3.1. Características do questionário	-----	31
3.3.2. Testagem do questionário	-----	31
3.3.3. Desenvolvimento e procedimentos de aplicação do questionário	-----	31
3.3.4. Selecção dos formadores	-----	32
3.4. Limitações metodológicas da pesquisa	-----	32
Capítulo 4 - Resultados da análise das políticas relevantes para a educação inclusiva		34
4.1. Breve descrição da actual situação soioeducacional moçambicana	-----	34
4.2. Políticas educacionais relevantes para a educação inclusiva	-----	35
4.2.1. Legislação, regulamentos e estratégias do Sector da Educação	-----	35
4.2.1.1.Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) e Política Nacional de Educação (PNE)	-----	35

4.2.1.2. Qualificadores das Carreiras Profissionais de Regime Especial da Educação	36
4.2.1.3. Plano Estratégico da Educação, 1998-2003 (PEE)	37
4.2.2. Práticas de valorização da função docente dos formadores dos IMAP	40
4.2.2.1. Desempenho profissional dos formadores de professores do Ensino Básico	40
4.2.2.2. Perspectivas de formação de formadores de professores do Ensino Básico	44
4.3. Conclusão	46

Capítulo 5 – Resultados do “estudo de caso” sobre os formadores do

IMAP da Matola	47
5.1. Breve descrição do objecto de “estudo de caso”	47
5.2. Características dos formadores observados	48
5.3. Comportamentos favoráveis e desfavoráveis para a educação inclusiva	49
5.3.1. Categoria “Competências relacionadas com a vida da classe”	49
5.3.2. Categoria “Competências referentes à relação com os alunos e suas particularidades	50
5.3.3. Categoria “Competências relacionadas com as disciplinas ensinadas”	50
5.4. Apresentação dos resultados da análise da documentação do IMAP da Matola	51
5.4.1. Planos de Estudos	51
5.4.2. Estatuto-Tipo e Regulamentos	51
5.5. Apresentação dos resultados preliminares da observação de aulas	52
5.6. Conclusão	52

Capítulo 6 – Resultados do inquérito aplicado aos formadores dos IMAP do país

6.1. Dados globais fornecidos pelos IMAP	55
6.2. Dados sobre os formadores que responderam aos questionários	55
6.3. Conclusão	58

Capítulo 7 – Conclusão e sugestões

Referências bibliográficas

Anexos

A. Indicadores de gestão e liderança escolar e características ou perfil profissional dos professores numa escola de qualidade	68
B. Conteúdos de trabalho e requisitos de ingresso na profissão de formador	69
C. Disposição do formador, formandos e observador durante a assistência das aulas	70

D.	Ficha de observação de aulas -----	71
E.	Competências dum formador reflexivo -----	72
F.	Comportamentos favoráveis e desfavoráveis à educação inclusiva -----	73
G.	Efectivos dos formadores em serviço nos IMAP do país e número de formadores por áreas disciplinares-----	75
H.	Questionário -----	76
I.	Ítems do perfil profissional dos formadores nacionais -----	79

Capítulo 1

Introdução

1.1. Motivação e relevância da pesquisa

Este é o relatório da pesquisa feita face às insuficientes competências técnico-profissionais dos formadores dos Institutos de Magistério Primário (IMAP) para lidarem com a educação inclusiva, durante o processo de formação de professores do ensino básico.

1.1.1. Motivação

O autor da presente pesquisa é técnico em serviço no Departamento de Educação Especial (DEE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tem participado na concepção, execução e supervisão de cursos de capacitação de professores, no âmbito da implementação e expansão nacional do Programa Escolas Inclusivas. Nas reflexões da sua prática profissional foi construindo em si a certeza de que a educação inclusiva constitui o princípio, o meio e o fim dum processo educativo capaz de assegurar a escolarização de todas as crianças, jovens e adultos num meio escolar não discriminatório, igualitário e justo, independentemente das condições físico-materiais que ele possa apresentar. Está convicto de que a sua colaboração neste processo, pode fazer da educação inclusiva uma realidade no sistema educativo moçambicano em que todos possam ter sucesso escolar. Tal certeza implica a necessidade de serem: (i) implementadas políticas e estratégias educacionais mais inclusivas (ii) elevadas as competências técnico-profissionais dos formadores de professores primários em serviço nos IMAP, orientando-as na base dos princípios e pressupostos da educação inclusiva e dos modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática; e (iii) mudadas as actuais práticas de ensino das escolas primárias regulares e especiais. Estas convicções o estimularam para elaborar a presente pesquisa que julga ser o início de um processo de reflexões para que o sistema de ensino moçambicano seja inclusivo.

1.1.2. Relevância da pesquisa

Este estudo está orientado para os seguintes aspectos, achados relevantes na perspectiva do autor: (i) espera que venha dar subsídios para a definição de políticas educacionais mais inclusivas no sistema de ensino moçambicano; (ii) acredita que possa vir a ser de referência para fins académicos e outros, visando o desenvolvimento de práticas profissionais edificadoras duma educação básica eficaz e de qualidade para todos; (iii) julga que é pioneiro no país por fazer uma análise orientada para a actual situação profissional dos formadores dos IMAP, no âmbito da educação inclusiva; e (iv) vislumbra que possibilite a reestruturação da filosofia de funcionamento dos IMAP como centros promotores da educação inclusiva.

1.2. O problema, os objectivos e as questões da pesquisa

1.2.1. O problema

As carências técnico-profissionais da maior parte dos formadores de professores do ensino básico, em serviço nos IMAP, são uma das causas das dificuldades que os professores por eles formados experimentam na escolarização de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências.

1.2.2. Os objectivos da pesquisa

Para a compreensão do problema, foram formulados os seguintes objectivos:

a) Objectivo principal

☐ Analisar os factores que levam os formadores dos IMAP a aplicarem deficientemente durante a formação inicial de professores do ensino básico, as estratégias e as metodologias de ensino-aprendizagem promotoras da educação inclusiva.

b) Objectivos específicos

☐ Analisar as políticas e a legislação promotoras da educação inclusiva, relacionadas com a função docente¹ dos formadores de professores do ensino básico.

☐ Analisar as qualificações e as competências que os formadores dos IMAP, no geral e, especificamente do da Matola, possuem para lidar com a educação inclusiva.

1.2.3. As questões da pesquisa

Face ao problema apresentado em torno dos formadores e analisado num contexto de educação inclusiva, as questões que se levantam são as seguintes:

☐ Que políticas educacionais regulam a função docente dos formadores dos IMAP, na perspectiva da educação inclusiva?

☐ Que comportamentos os formadores do IMAP da Matola apresentam na sala de aula, que sejam favoráveis ou desfavoráveis à promoção da educação inclusiva?

☐ Que perfil técnico-profissional os formadores dos IMAP do país possuem para lidarem com a educação inclusiva?

Para responder às questões acima descritas, serão aplicadas as seguintes técnicas metodológicas: (i) a análise documental, para se indicar as políticas e legislação relevantes para a educação inclusiva, que regulam a função docente dos formadores dos IMAP; (ii) o “estudo de caso”, focalizado no IMAP da Matola, para se identificar os comportamentos favoráveis ou desfavoráveis à educação inclusiva, exibidos pelos formadores na condução das

¹ O termo função docente, refere-se às práticas relacionados com a selecção, formação, desempenho e desenvolvimento profissionais dos formadores.

aulas; e (iii) o inquérito, aplicado aos formadores em serviço nos IMAP de todo o país, a fim de se ilustrar os perfis que ostentam para a educação inclusiva.

1.3. Conceito de educação inclusiva

A educação inclusiva parte da ideia de que a educação básica é um direito humano fundamental à qual todos devem ter acesso e usufruto sem nenhum tipo de discriminação baseada nas características ou dificuldades dos aprendentes. Seu princípio fundamental é de que todas as escolas regulares devem estar abertas para que todas as crianças e jovens aprendam juntos de modo a satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem de cada um através da adaptação do currículo aos seus ritmos, estilos e contextos de aprendizagem.

1.4. Metodologia da pesquisa

O quadro metodológico desta pesquisa está dividido em três partes: (i) Na primeira, é feita a análise das políticas relevantes para a educação inclusiva através da revisão da legislação, dos regulamentos, das estratégias e das práticas de valorização da função docente dos formadores de professores do ensino básico; (ii) Na segunda, é apresentado o “estudo de caso”, baseado no IMAP da Matola. As técnicas adoptadas para a colecta de dados foram: a observação de aulas em 14 formadores; a análise dos documentos normativos da função docente dos formadores; e a aplicação do método de validação dos resultados preliminares da observação de aulas, numa sessão tida com todos os formadores; e (iii) Na última, é apresentada a análise estatística do inquérito aplicado em 73 formadores, dos 200 em serviço nos IMAP de todo o país. Os resultados do inquérito foram obtidos através da aplicação dum questionário.

1.5. Organização da dissertação

A dissertação comporta sete capítulos. No primeiro, são apresentados a motivação, relevância, problema, questões, objectivos, conceito de educação inclusiva, metodologia e limitações da pesquisa. No segundo capítulo é feita a revisão da literatura em torno da educação inclusiva, da aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos e dos modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática que devem nortear as filosofias de formação de formadores de professores primários. Toda análise é revestida por um conceptual teórico construtivista-humanista. No capítulo três são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nos capítulos quatro, cinco e seis, são apresentados, respectivamente, os resultados da análise das políticas, do “estudo de caso” e do inquérito. No capítulo sete são apresentadas a conclusão e as sugestões da pesquisa.

Revisão da literatura

A revisão da literatura tem em vista dar à presente dissertação um conceptual teórico construtivista-humanista em torno dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos e formação profissional dos formadores, na perspectiva da educação inclusiva.

2.1. A educação inclusiva como abordagem da educação básica de qualidade para todos

A educação inclusiva é assumida nesta pesquisa como princípio, meio e fim de se tornar as escolas abertas para todos e se elevar a qualidade do ensino básico.

No Fórum Mundial Sobre Educação, os países, agências e organizações participantes reafirmaram a importância e a pertinência da educação na vanguarda dos processos de desenvolvimento das sociedades. Estabeleceram que, para serem cumpridos os objectivos e as metas da educação para todos, devem ser tomados em conta os pressupostos de que a educação é: (i) um direito fundamental para todo e qualquer ser humano; (ii) o veículo básico através do qual cada criança, jovem e adulto pode satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem; (iii) a chave de desenvolvimento sustentável, da paz e estabilidade de cada país ou nação; e (iv) um meio indispensável para a participação efectiva de todos os cidadãos nos sistemas sociais e económicos do século XXI (Ministério da Educação, 2001)².

2.1.1. Papel dos sistemas de educação regular e especial na escolarização de crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências

Reza a história da educação que, ao longo dos séculos, a escolarização das crianças e dos jovens tem sido feita em dois sistemas de ensino paralelos: o regular ou comum e o especial.

2.1.1.1. A educação regular

Através do ensino regular, crianças e jovens têm acesso à educação formal, como plataforma de desenvolvimento pessoal e social. Nas sociedades contemporâneas é em torno do saber escolar que se estrutura e se valoriza todo o processo de aquisição de competências individuais e colectivas para a vida. A escola regular é usada como principal instrumento e veículo de formação da pessoa segundo a visão de homem ideal de cada sociedade.

O sistema regular de ensino tem desenvolvido estratégias, metodologias e práticas pedagógicas que respondem de maneira padronizada às expectativas e as necessidades de

aprendizagem dos alunos, não valorizando as características individuais deles, se bem que os estilos, ritmos e motivos para a aprendizagem são pessoais.

Para Ariès (1981), foi no século XVII que a população escolar começou a ser dividida em classes escolares homogêneas, constituídas por alunos com as mesmas capacidades e idades sob orientação dum professor especial. A diferenciação dos estudantes era uma exigência da época por haver a necessidade de se adaptar o ensino do mestre ao nível dos seus alunos. Os colégios tinham evoluído, tornando-se instituições complexas e modernas. Para além do ensino, dedicavam-se à vigilância e ao enquadramento da infância e da juventude. O surgimento dos colégios vocacionados para o ensino das artes havia ocorrido no século XV.

A formação de classes homogêneas, constituídas por alunos de desempenho académico mediano, tem sido uma característica das escolas regulares. Para Erthal (1987), esta prática ganhou expressão ao longo da primeira metade do século XIX, com a aplicação dos testes mentais ou de inteligência e de personalidade. Os testes eram instrumentos de aferição das diferenças individuais visando a selecção e orientação educacional e profissional dos alunos.

2.1.1.2.A educação especial

A educação especial, institucionalizada no século XVIII, é um sistema de ensino desenvolvido para a orientação escolar de crianças e jovens que apresentam deficiências orgânicas expressivas. Devido às suas características individuais, foi universalizado que não podiam frequentar o ensino regular por possuírem necessidades de desenvolvimento e aprendizagem especiais, não satisfeitas pelo sistema regular de ensino.

Bautista (1997a) considera que, tradicionalmente,

...o termo Educação Especial tem sido (...) utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum tipo de *défice* ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais (p. 9).

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, o Ministério da Educação do Brasil (2004)³, define a educação especial do seguinte modo:

² Texto que pode ser localizado em www.mined.gov.mz/PIAccao.htm

³ Texto que pode ser localizado em www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0201.pdf

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a se garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p. 1).

Ambas definições evidenciam a oferta de serviços especializados na escolarização de crianças e jovens portadores de deficiências. Enquanto a primeira vinca o atendimento em regime de segregação, a segunda não indica um local específico de escolarização o que pressupõe que ele pode ser feito também em ambientes não restritivos. Pois, actualmente a ênfase é dada aos meios e processos educativos desenvolvidos nas escolas regulares.

As principais críticas que são feitas ao sistema de educação especial, por ser segregacionista, referem-se ao facto de desenvolver culturas e identidades discriminatórias (Save The Children, 2002), privando as pessoas portadoras de deficiências de conviverem ou de serem educadas em ambientes naturais, dentro ou próximas das suas famílias e comunidades. Convivendo em ambientes restritivos e com outras pessoas possuindo o mesmo tipo de deficiência, tornam-se mais vulneráveis e indefesas a quaisquer perigos do meio circundante.

Nos dias de hoje são colocados aos países de todo o mundo desafios na procura e aplicação de modelos educativos que promovam a inclusão escolar de todas as crianças e jovens sem qualquer tipo de discriminação. Nestes termos, desde os finais do século passado, a UNESCO tem vindo a estimular iniciativas internacionais de promoção da educação inclusiva, aqui entendida como o paradigma através do qual se deve garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos, sejam eles portadores ou não de necessidades educativas especiais, incluindo aqueles que possuem deficiências.

2.1.2. Princípios da educação inclusiva

A educação inclusiva deve ser entendida como uma abordagem que busca aumentar a participação escolar de todos, incluindo aqueles que são portadores de deficiências. Implica a reestruturação das políticas, da cultura e das práticas pedagógicas para que as escolas possam responder satisfatoriamente à heterogeneidade dos seus alunos na personalidade, nas aptidões físico-cognitivas, na cultura e nas características demográficas (Save The Children, 2002).

Para a Save The Children, são princípios da educação inclusiva: (i) reconhecer que todas as crianças e jovens podem aprender e também aprender juntos; (ii) aceitar a criança e o jovem como eles são, respeitando as suas peculiaridades; (iii) permitir que as políticas e as estratégias educativas respondam às necessidades e expectativas de aprendizagem de todos, particularmente daqueles que necessitam de maior apoio educativo; (iv) estabelecer comunidades de aprendizagem onde alunos, professores, pais e outros agentes educativos possam aprender a aprender; (v) estabelecer parcerias entre a escola e a comunidade visando a promoção da justiça social na perspectiva da construção duma sociedade inclusiva; e (vi) reconhecer que é um processo dinâmico que se encontra em permanente evolução.

A educação inclusiva surge da necessidade de se efectuarem profundas mudanças nos sistemas educativos actuais caracterizados pela oferta de um modelo de ensino uniforme e padronizador, dum lado, e excludente, doutro. Perspectiva a aproximação ou a unificação dos conhecimentos, experiências, modelos, estratégias e tecnologias educacionais desenvolvidos pelos sistemas de ensino regular e especial, para serem usados em benefício de todas as crianças, jovens e adultos, com ou sem dificuldades de aprendizagem e deficiências.

2.1.3. Pressupostos da educação inclusiva

Para a UNESCO (2001), três pressupostos justificam a adopção da educação inclusiva como filosofia e estratégia que possam garantir uma educação de qualidade para todos: (i) um pressuposto educativo que apresenta a necessidade de as escolas inclusivas educarem todas as crianças e jovens aplicando modalidades de ensino adequadas às diferenças individuais e que levem todos ao sucesso escolar; (ii) um pressuposto social que estabelece as escolas inclusivas como focos para a mudança de atitudes em relação às diferenças, propiciando a edificação de bases para a construção duma sociedade justa, tolerante, igualitária, solidária e pacífica; e (iii) um pressuposto económico que vê no desenvolvimento das escolas inclusivas como estratégia viável e pouco onerosa para a escolarização de todos, contrariamente ao estabelecimento duma rede de escolas especiais com pessoal e equipamento especializado.

2.1.4. Escolas inclusivas como escolas efectivas e de qualidade para todos

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (UNICEF, 1990), ao subscrever a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade, recomenda que

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 (p. 5).

As escolas inclusivas devem: (i) tornar as escolas regulares efectivas para poderem satisfazer as aprendizagens de todos alunos; (ii) aplicar uma pedagogia inclusiva em que o ensino esteja centrado no aluno; (iii) transformar as escolas especiais em centros de referência, abertas para apoiar as escolas regulares e as pessoas que possam necessitar dos seus serviços especializados; (iv) aproximar os modelos educacionais das escolas regulares e especiais através da cooperação entre ambas na formação de professores, na adaptação dos currículos, na aplicação de estratégias e métodos de ensino apropriados; e (v) na adopção de sistemas participativos de organização e gestão escolar em parceria com as famílias e as comunidades.

Ainscow (1998), associa as tarefas das escolas especiais (que precisam ser reformuladas para a melhoria das escolas regulares) às características atribuídas às escolas de excelência ou de qualidade. Relata pesquisas encaminhadas por Edmonds (1982) e Ainscow e Muncey (1989), cujos resultados são apresentados na Tabelas 1 (Anexo A). Nessas pesquisas foram identificadas as características de escolas e professores que orientam actividades para o sucesso de todos os alunos. Dois factores são considerados determinantes no processo: (i) os indicadores de gestão e liderança escolar; e (ii) as características ou perfil profissional dos professores.

Pretende-se que as escolas inclusivas sejam de excelência através do incremento de estilos de gestão e liderança eficazes e do desenvolvimento da autonomia profissional dos professores.

2.1.5. Barreiras à promoção da educação inclusiva

São vários os obstáculos do meio social que dificultam temporária ou permanentemente a criação dum ambiente inclusivo nas nossas escolas. Há barreiras de vária natureza como as culturais, políticas, materiais, económicas e outras. Contudo, dada a premência de se assegurar uma educação de qualidade para todos, como direito fundamental e universal, não se pode esperar que primeiro sejam melhoradas as condições sócio-económicas julgadas necessárias, para depois se implementar um programa de educação inclusiva. Urgente é criar condições para que todos usufruam dos benefícios advindos da educação.

Algumas barreiras à educação inclusiva são assim apresentadas pela Save The Children (2002): (i) as atitudes negativas da sociedade face às deficiências e às dificuldades escolares dos alunos; (ii) a invisibilidade nas comunidades devido à superprotecção e outros preconceitos familiares; (iii) a invisibilidade na escola em que as estratégias e o currículo estão centrados nos conteúdos ou no professor; (iv) o custo que se julga acarretar o ensino

especializado; (v) o acesso físico em que as construções escolares não preveem a acessibilidade, a segurança e o conforto das pessoas cegas, das que andam em cadeiras de rodas e outras; (vi) o tamanho das turmas, em que as numerosas, dificultam uma atenção especial e a aplicação de estratégias apropriadas na aquisição da aprendizagem de cada aluno; (vii) a pobreza extrema que afecta a maior parte das famílias dos portadores de deficiências; e (viii) a discriminação por género, sendo as raparigas são as principais vítimas.

Também convém reforçar que a ausência de políticas educacionais inclusivas, de práticas de gestão escolar participativa bem como a deficiente formação técnico-profissional dos professores, directores de escolas e outros agentes educacionais constituem barreiras para a frequência e o sucesso escolar de crianças, jovens e adultos portadores de deficiências.

2.1.6. Conceito de necessidades educativas especiais

Subjacente à educação inclusiva está o conceito de necessidades educativas especiais. Para a UNESCO (1994), estas referem-se a toda e qualquer criança ou jovem que sente dificuldades em aprender ou qualquer outro que está excluído do sistema regular de ensino, incluindo aquele que é portador de deficiência.

Brennan (1988), citado por Correia (1999: 48), diz que

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p. 36).

As necessidades educativas especiais são um termo genérico. Não se referem a uma deficiência específica, não discriminam, não segregam, não estigmatizam e não rotulam os alunos portadores de deficiências e aqueles que experimentam dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso escolar. O termo busca clarificar que nesse percurso qualquer aluno pode ter dificuldades de aprendizagem de carácter permanente ou temporário, originadas por factores diversos. Quer isto dizer que as dificuldades de aprendizagem independem da criança ou do jovem possuir ou não algum tipo de deficiência.

Correia e Cabral (1999), fazendo referência ao *Public Law 94-142* apresentam os seguintes tipos ou categorias da pessoa portadora de necessidades educativas especiais:

... com atraso mental; surda ou hipoacúsica; cega ou portadora de visão parcial ou reduzida; com problemas motores; com outros problemas de saúde; com problemas de linguagem e fala; com perturbações emocionais; com dificuldades de aprendizagem; com traumatismo craniano; e com autismo (p. 22).

São também incluídos, nestas categorias, todas as crianças e jovens que, dadas as suas elevadas capacidades intelectuais (os talentosos e os superdotados) não encontram o enquadramento desejado nas escolas comuns o que constitui para eles um obstáculo para a aquisição das aprendizagens necessárias ao seu sucesso sócio-escolar.

As necessidades especiais abrangem toda e qualquer criança em idade escolar ou jovem que sente dificuldades em aprender por várias razões: violência (guerras, acidentes, abuso sexual e outros maus tratos); pobreza; problemas de saúde; deficiências; distúrbios emocionais; migrações; privação sócio-afectiva; diferenças de género, rácicas, religiosas, culturais e étnico-linguísticas; óbitos; separação dos progenitores e outras situações traumáticas.

As necessidades educativas especiais transpõem os limites da escola. São extensivas às crianças e jovens que, devido a uma combinação de factores pessoais e externos a eles foram ou estão excluídos da escola. Por outro lado, por si sós, estas crianças e jovens, não conseguem desenvolver suas capacidades de aprendizagem como normalmente é requerido ou deles é esperado, comparados com outros do mesmo sexo e idade. Geralmente, as necessidades especiais têm sido relacionadas às ajudas pedagógicas ou serviços educativos que crianças e jovens precisam durante a sua escolarização, visando a adequação do ensino às suas necessidades e expectativas de aprendizagem.

O papel do meio externo à escola não tem sido abordado de maneira explícita, como pode ser observado em Sanches (1996), Bautista (1997a) e Correia e Cabral (1999). Não só as ajudas pedagógicas devam satisfazer as necessidades especiais, mas também as afectivas, materiais, sócio-económicas, culturais, políticas, religiosas e outras, sempre presentes e envolventes do meio social externo à escola. Elas devem permitir que toda e qualquer criança e jovem se sinta estimulado para frequentar a escola regularmente e com sucesso. Na perspectiva da inclusão escolar, a criança ou o jovem devem ser abordados nas suas singularidade e totalidade existenciais. Como diz Correia (1999), no contexto escolar a criança ou jovem devem ser vistos como aluno-todo ou jovem-todo e não apenas como criança-aluno ou jovem-aluno.

2.1.7. Evolução paradigmática na escolarização de crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências

Ao se adoptar o conceito das necessidades educativas especiais procura-se romper com a secular carga preconceituosa e estigmatizante através da qual têm sido tratadas as pessoas com dificuldades de aprendizagem ou portadoras de deficiências.

A partir dos meados do século XX, os termos de denominação e as práticas de atendimento às com deficiências começaram a ser mais socializáveis. Esta evolução prático-conceitual ocorreu em função da crescente tomada de consciência das sociedades sobre a defesa e promoção dos princípios de igualdade, fraternidade e justiça entre os homens, consagrados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Ao longo dos tempos, diferentes paradigmas substanciaram teorias e práticas de atendimento sócio-educacional às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Por exemplo, Sasaki (2004)⁴ indica quatro paradigmas de desenvolvimento da assistência e do atendimento das pessoas portadoras de deficiências.

2.1.7.1. O paradigma da exclusão escolar

Desde a Antiga Grécia, até o século XVIII, qualquer pessoa com características físicas e intelectuais abaixo dos padrões socialmente requeridos, eram-lhe atribuídas denominações subnormais, oferecidas tratamentos desumanos e privadas de participar em todos os processos de desenvolvimento das suas famílias e comunidades. Algumas ilustrações desse atendimento referem-se ao isolamento nas montanhas, ao lançamento nas águas dos rios, ao internamento nos orfanatos e manicómios e nas prisões, ao infanticídio, à demonização e à simples execução quando demonstrassem possuir algum tipo de deficiência.

2.1.7.2. O paradigma da segregação escolar

Nos meados do século XVI, na Espanha, o Frade Pedro Ponce de León havia iniciado com o processo de escolarização especializada para crianças surdas. Este feito tem sido considerado como o marco inicial da Educação Especial. No entanto, foi na França, na segunda metade do século XVIII, que se institucionalizou a Educação Especial, com a criação de institutos para surdos-mudos, em 1760 e para cegos, em 1784.

Entre finais do século XIX e princípios do XX, na Europa Ocidental e na América do Norte, generalizou-se a criação de instituições especializadas por cada tipo de deficiência, tendo

⁴ Texto que pode ser localizado em www.entreamigos.com.br/textos/educa/edul.htm

como factor catalizador a introdução da escolaridade obrigatória. Com as escolas especiais pretendia-se oferecer às crianças e jovens portadores de deficiências, ambientes educacionais restritivos e distantes dos considerados “normais”, talvez numa atitude protecionista tanto para as crianças portadoras de deficiências como para as consideradas “normais”.

Os testes de inteligência desenvolvidos na França, nos princípios do século XIX, muito contribuíram para a extratificação dos alunos segundo suas capacidades e conseqüente educação em escolas especiais ou regulares (Erthal, 1987). A inserção do sistema de educação especial, paralelo e independente ao da educação regular, exigiu a criação e desenvolvimento contínuo de recursos humanos especializados e de tecnologias educacionais altamente sofisticadas, direccionadas para a adequação do ensino às necessidades individuais de aprendizagem de cada criança e jovem, conforme as características de suas deficiências.

2.1.7.3.O paradigma da integração escolar

Foi na década de 70 que a integração escolar se generalizou nos países ocidentais, por influência da legislação dinamarquesa de 1959 que introduziu o princípio da normalização. Este princípio foi adoptado como resposta do Governo aos protestos das associações de pais das pessoas portadoras de deficiência mental, em relação ao carácter discriminatório das escolas especiais, embora nelas sejam registados alguns aspectos positivos. Foi no Canadá, em 1972, que se editou o primeiro livro sobre o processo da normalização (Bautista, 1997b).

Reza o princípio da normalização, do qual surgiu o conceito de integração escolar, que na educação da pessoa portadora de deficiência devem-lhe ser proporcionadas condições de ensino e de vida normais ou naturais o quanto possível, buscando-se a valorização e o respeito pelas diferenças individuais. Inicia-se assim uma prática educativa integradora em que aos portadores de deficiência são oferecidos ambientes de aprendizagem menos restritivos, considerados normais, nas escolas regulares. As crianças ou jovens portadores de deficiências passam a partilhar os mesmos espaços sócio-escolares nas classes ou turmas comuns ou em classes ou turmas especiais, dentro das escolas regulares.

Em 1975, nos Estados Unidos da América, segundo Ainscow (1998), Mrech (2004)⁵ e Correia & Cabral (1999), foi divulgada a Public Law 94-142, designada por “The Education for All Handicapped Children Act”, que causou impacto internacional. Em 1978, no Reino Unido, foi divulgado o *Warnock Report*. Segundo Sanches (1996) e Bautista (1997a), foi deste relatório que surgiu pela primeira vez o termo necessidades educativas especiais. Referia-se à

⁵ Texto que pode ser localizado em www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp

necessidade de se mudarem as práticas educativas de crianças e jovens com deficiências. A principal recomendação do relatório era de que todos, sempre que possível, deveriam estudar juntos, de preferência nas escolas regulares e junto às suas famílias e comunidades.

2.1.7.4.O paradigma da inclusão escolar

O período da inclusão, corresponde aos nossos dias. Suas referências iniciais podem ser encontradas nos finais do século passado. É um período caracterizado pela internacionalização das práticas de inclusão escolar para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Elas são impulsionadas para se cumprirem os objectivos e as metas da Educação Para Todos, assumidos pela comunidade internacional no Fórum Mundial Sobre Educação (Ministério da Educação, 2001).

Segundo Correia & Cabral (1999), as primeiras iniciativas de introdução e estimulação das práticas de inclusão escolar ocorreram nos Estados Unidos da América, nos meados da década de 80, com o surgimento do movimento da “Iniciativa da Educação Regular” ou “Iniciativa Global de Educação”. Face aos elevados índices de insucesso escolar que se registavam nas escolas públicas norte-americanas, o movimento defendia a necessidade de se adoptarem novas estratégias que concorressem para o sucesso académico dos alunos portadores de necessidades educativas especiais e dos que tinham dificuldades em aprender. Defendia também a criação de ambientes educativos nas classes regulares que permitissem a escolarização de todos os alunos, incluindo os portadores de deficiências.

Hoje, pretende-se que cada escola regular adira à filosofia da inclusão para incrementar: (i) o respeito pelas diferenças individuais nos processos de aquisição da aprendizagem; (ii) a aplicação de um currículo de ensino flexível e relevante que satisfaça as necessidades de aprendizagem de cada aluno; (iii) a introdução de mudanças na organização, administração, gestão e monitoria escolar; (iv) a cooperação e a troca de experiências entre professores das escolas regulares e especiais; (v) a valorização profissional dos professores através da formação contínua e permanente; e (vi) o envolvimento das famílias e comunidades no acompanhamento do ingresso, desempenho e sucesso académico de todos alunos. A implantação da inclusão escolar nos actuais sistemas de ensino regular é resultado do movimento internacional de luta e promoção pela educação básica de qualidade para todos, direito fundamental de todo e qualquer ser humano.

2.2. A abordagem construtivista-humanista nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos

O paradigma da psicologia construtivista-humanista é assumido como suporte deste estudo, tendo como referência os modelos que explicam os processos da aprendizagem e do desenvolvimento humanos teorizados por Piaget, Vygotsky, Ausebel e Rogers. Relatos de pesquisas feitas nas últimas duas décadas são apresentadas por Danis (2001), nos quais analisa a interação dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos. A abordagem construtivista-humanista é analisada como factor chave e subsidiária da aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos e da formação profissional dos formadores do ensino básico. Ela acenta-se nos modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática.

Para Uchôa (2004: 1)⁶, "... construtivismo tem como base que aprender (bem como ensinar) significa construir novo conhecimento, descobrir nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes". Segundo Nitzke, Campos e Lima (2004)⁷, o construtivismo explica como ocorre o desenvolvimento da inteligência a partir da interação indivíduo x meio. Bastos (1998), diz que o termo advém da noção "construção de conhecimento" que se refere à aprendizagem significativa, dentro ou fora da escola.

Becker (2004)⁸, descreve o conceito de construtivismo nos seguintes termos:

... idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das reações sociais; e se constitui por força de sua acção e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da acção não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (pp. 88).

As ideias discutidas em torno do conceito "construtivismo", realçam que o indivíduo adquire e constrói o conhecimento a partir duma correlação dialéctica de factores biológicos, referentes aos processos de adaptação humana ao meio circundante, sócio-históricos e culturais ligados ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e significativos relacionados com as motivações, interesses e necessidades de vida para a sua auto-realização. A construção do conhecimento pressupõe a aquisição da aprendizagem e consequente desenvolvimento

⁶ Texto que pode ser localizado em www.comp.ufla.br/~kacilene/educacao/constr.html

⁷ Texto que pode ser localizado em: www.penta.ufrgs.br/~marcia/constru1.htm - 2k

⁸ Texto que pode ser localizado em: www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011

pessoal, através da educação formal e não-formal, ao longo de toda a vida. No modelo construtivista-humanista o indivíduo é sujeito da sua aprendizagem. Assume uma postura activa e reflexiva das suas práticas, reconstruindo permanentemente o seu saber em função da contínua interacção triádica que se estabelece entre ele, o meio e o conhecimento.

Para explicar o processo de desenvolvimento humano, Fosnot (1998) faz uso dos conceitos *piagetianos* de equilíbrio (assimilação e acomodação) como um processo auto-regulador do crescimento contínuo do indivíduo, que pressupõe a adaptação do organismo às características do meio ambiente (equilíbrio biológico) e o “vir a ser” ou o “ser em construção” (equilíbrio cognitivo). Quer isto dizer que Piaget via no ser humano um organismo em permanente evolução, do ponto de vista físico, biológico e cognitivo.

Uchôa (2004), recorre aos conceitos *vygotskinianos* relacionados com o processo de tomada de consciência, vista como o estado supremo da aprendizagem humana. Esta ocorre em primeiro lugar a partir do momento em que o indivíduo interage com o meio ambiente (meio externo) e depois, como consequência dessa relação, se abstrai proporcionando o desenvolvimento das suas estruturas mentais ou cognitivas (meio interno). É a partir desta relação e diálogo permanente e contínuo entre os dois meios (externo e interno) que o indivíduo aprende e desenvolve o seu pensamento e a sua linguagem.

A teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel, apresenta-nos uma visão diferente das anteriores, em relação aos processos de aquisição da aprendizagem, tida como a “... organização e integração do material na estrutura cognitiva” (Moreira, 1983:61). No modelo teórico de Ausubel, o organismo humano possui uma estrutura cognitiva na qual estão organizadas as ideias e os conteúdos das aprendizagens anteriores adquiridas dentro ou fora da sala de aula. Isto é, a aquisição da aprendizagem é feita através da valorização dos conhecimentos antecedentes aos quais são integrados os novos conteúdos. É a este processo que Ausubel denomina de aprendizagem significativa.

Segundo Moreira (1983), duas condições são necessárias para a ocorrência da aprendizagem significativa: (i) o conteúdo a ser aprendido deve ser incorporável à estrutura cognitiva do aprendente; e (ii) o aprendente deve demonstrar disposição para relacionar de maneira substantiva o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva. Assim, as condições para se aprender significativamente os conteúdos escolares realçam as capacidades que o indivíduo deve ter para a efectivação dessa operação mental com sucesso, associada aos seus interesses, características, motivações e necessidades diárias.

Partindo das suas experiências psicoterapêuticas, enquadradas na abordagem da “terapia centrada no cliente”, criada por ele mesmo, Carl Rogers desenvolveu princípios humanísticos referentes à aprendizagem e ao ensino que buscam colocar o aluno no centro de todo este processo. Criou assim, a abordagem da “aprendizagem centrada no aluno”. Rogers estava convicto de que qualquer pessoa tem em si mesma a capacidade de identificar o que a infirma e o que a torna feliz, devendo assim criar oportunidades para a sua auto-realização.

Na perspectiva da psicologia rogeriana, segundo Moreira (1983), o principal objectivo da educação é a facilitação da aquisição da aprendizagem. Todo o indivíduo, por natureza, está propenso a aprender. Escasseiam as oportunidades para ele poder desenvolver esse seu potencial com vista a tornar-se pessoa e a crescer integralmente. O ensino, através da acção do professor, deve facilitar a aprendizagem ou o auto-crescimento de cada indivíduo.

2.3. Processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos

Associadas aos pressupostos teóricos construtivistas e humanistas já discutidos, nos últimos anos foram conduzidas pesquisas nas áreas de aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Os resultados delas pesquisas são aqui analisados visando enquadrar os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos adultos na formação profissional dos formadores de professores do ensino básico, na perspectiva da educação inclusiva. Com este enquadramento pretende-se demonstrar que, segundo Fontes (2005)⁹, a formação de formadores e de professores tem sido geralmente associada ao conceito de educação de adultos.

2.3.1. Pesquisas nas áreas da aprendizagem e do desenvolvimento dos adultos

Aqui são discutidos os resultados de pesquisas relatadas por Claudia Danis (2001). Realizadas por Sharan Merriam e Carolyn Clark (1991) e Marjorie Canan (1991), são valiosas e pertinentes para o presente estudo, uma vez que apresentam teorias que explicam a dinâmica e a relação intrínseca existentes entre aprendizagem e desenvolvimento dos adultos, como processos correlacionais e complementares na formação profissional dos adultos.

2.3.2. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do adulto em Merriam e Clark (1991)¹⁰

Segundo Danis (2001) há poucos estudos que estabelecem uma relação entre os processos de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem nos aprendizes adultos. Contudo, Merriam e Clark puderam teorizar as dinâmicas desses processos em adultos.

⁹ Texto que pode ser localizado em www.educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm

¹⁰ Lifelines: Patterns of Work, Love and Learning in Adulthood

2.3.2.1.O processo de desenvolvimento psico-social do adulto

Duas abordagens explicam o processo de desenvolvimento psicossocial do adulto: (i) a maturacionista, que estabelece que o desenvolvimento dos adultos ocorre em estágios de vida pré-estabelecidos; e (ii) a que defende o desenvolvimento dos adultos como centrado nos acontecimentos e mudanças marcantes ocorridos durante e ao longo das suas vidas.

Para Danis (2001), os acontecimentos e mudanças marcantes ao longo da vida do adulto relacionam-se com as suas experiências de trabalho e as suas relações afectivas. Trabalho e afectividade são os principais factores que determinam o curso de vida do adulto num dado contexto histórico e sócio-cultural. O adulto organiza a sua experiência através da realização de tarefas precisas e em função do estabelecimento de relações humanas satisfatórias.

Os acontecimentos e mudanças marcantes da vida do adulto vistos na dimensão do trabalho relacionam-se com toda a experiência laboral remunerada ou não e com a formação formal recebida, direccionada para um mercado de trabalho específico. A afectividade é influenciada pelas relações interpessoais das vidas familiar e social, pelos sistemas de valores, crenças, normas e expectativas e pelas actividades de lazer do indivíduo (Danis, 2001). Considerando as dimensões do trabalho como reguladoras das experiências pessoais marcantes, para além da educação formal, há também que enaltecer as influências da educação não-formal e educação informal no desenvolvimento pessoal do adulto, embora Danis não faça referência delas.

2.3.2.2.O processo de aprendizagem do adulto.

A aprendizagem do adulto é o ponto fulcral da maturação humana. Pode ser analisada em duas importantes linhas conceituais: (i) a da aprendizagem e experiência de vida do adulto; e (ii) a da aprendizagem e significado atribuído à experiência vivida pelo adulto (Danis, 2001):

a) Aprendizagem e experiência de vida do adulto

Existe uma relação intrínseca entre aprendizagem e experiência de vida. A experiência, conjugada com os acontecimentos e mudanças marcantes das dimensões do trabalho e da afectividade humanas, torna-se fonte de aprendizagem dinâmica. Esta vai transformar a experiência em conhecimento, propiciando o desenvolvimento pessoal do indivíduo, o que o torna capaz de interpretar e reflectir crítica e continuamente sobre a sua própria experiência de vida (Danis, 2001). Assim, a reflexão sobre a prática diária constitui um mecanismo de desenvolvimento individual, numa realidade específica.

b) Aprendizagem e significado atribuído à experiência vivida pelo adulto.

As transformações que ocorrem na estruturação dos sistemas pessoais de significação no adulto evidenciam dois modos de transformação pessoal permitindo que o indivíduo evolua de acordo com a sua maneira de integrar suas experiências de vida e de aprender a partir delas. Esses modos são: (i) o aumento dos conhecimentos num adulto segundo a forma como ele reflete e interpreta a sua própria experiência; e (ii) as transformações profundas que ocorrem no seu sistema de significação.

O primeiro modo refere-se às transformações cognitivas que provocam o aumento do conhecimento ao nível do pensamento do indivíduo. Este facto relaciona-se com as ligações que podem ocorrer entre os desenvolvimentos cognitivo e ético, associados ao pensamento e ao agir do homem em evolução. O segundo modo refere-se aos processos de aprendizagem transformadora que produzem no indivíduo a reestruturação dos seus próprios sistemas de significação. O adulto ao se desenvolver transforma continuamente a sua consciência num processo de auto-redifinição, associado ao desenvolvimento da sua personalidade e à capacidade de dar significado à sua experiência de vida. Na educação formal, as influências do formador tornam-se determinantes na condução e integração das aprendizagens transformadoras dos seus aprendizes.

As ligações intrínsecas entre experiência, aprendizagem e desenvolvimento influenciam-se mutuamente, para o aprendiz poder dar significado à sua realidade vivida. Dois factores devem ser levados em conta para que uma aprendizagem seja significativa: (i) ser subjectivamente percebida pelo aprendiz como sendo pertinente; e (ii) exercer no aprendiz um impacto real em termos de crescimento e transformação na totalidade da sua pessoa, através da aquisição de novos conhecimentos, competências e habilidades para toda a vida.

2.3.3. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do adulto em Canan (1991)¹¹

Outra pesquisa analisada por Danis (2001) é a que foi desenvolvida por Canan (1991) onde apresenta certas manifestações dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do adulto.

Canan estava interessada no estudo da relação intrínseca entre objectivos, aprendizagem e desenvolvimento do adulto. A pesquisa foi desenvolvida a partir da relação que se estabelece entre a aprendizagem orientada intencionalmente e o desenvolvimento pessoal, visando a obtenção de poder para o adulto aprendiz ter controle das situações da sua vida. Estes estudos

¹¹ The Processes of International Learning: A Phenomenological Investigation

foram orientados em duas vertentes: (i) uma relacionada com os processos de aprendizagem autodidáctica; e (ii) outra ligada aos processos de aprendizagem transformadora.

2.3.3.1. A aprendizagem autodidáctica.

Está ligada aos conceitos de orientação e controle da aprendizagem que têm impacto no seu desenvolvimento pessoal e na auto-actualização do adulto. A aprendizagem ocorre apenas em função dos objectivos, das decisões a tomar e do controle que ele tem sobre a sua própria aprendizagem. Contudo, o direccionamento que dá ao seu projecto de aprendizagem é determinado pelo seu contexto social, que pode ou não seguir os modelos da educação formal. Importa realçar que o adulto autodidácta tem consciência dos seus próprios processos de aprendizagem, do nível da sua metaprendizagem.

2.3.3.2. A aprendizagem transformadora.

Para Danis (2001), esta aprendizagem está ligada aos conceitos de consciência e poder, centralizados na abordagem da aprendizagem autónoma. Ela aprendizagem leva o adulto a ter consciência para a tomada de poder como sujeito e actor do seu próprio meio sócio-político. Esta abordagem está ligada ao conceito de *praxis*, sustentando que a reflexão e a prática interagem mutuamente, fazendo o adulto apropriar-se dum novo poder sobre a realidade do seu meio de vida sócio-cultural e sócio-político.

A teoria da pessoa, de Stanage, segundo Danis (2001), define os conceitos de consciência e poder como reforçadores da actualização das potencialidades do adulto que age no seu próprio meio de vida sócio-político e sócio-cultural. Três estruturas explicitam esta teoria: (i) a primeira tem a ver com a pessoa em si, com as actividades que produzem no adulto; (ii) a segunda refere-se ao saber, associado aos hábitos de pensamento, aos sistemas de significação e aos mecanismos de atribuição de sentido aos novos conhecimentos tidos; e (iii) finalmente, a terceira, envolve o agir ou fazer e compreende o conjunto das acções produzidas pelo indivíduo no seu contexto de vida.

Estas estruturas desenvolvem no adulto o seu potencial através da tomada de poder, da transformação pessoal e da auto-libertação. “A aprendizagem assim definida afirma-se como acção, como movimento de crescimento no sentido de uma consciência e de um poder individuais cada vez mais libertadores” (Danis, 2001: 46). Daí a necessidade de se formar formadores e professores profissionais com competências reflexivo-práticas sobre a sua prática docente.

2.4. Formação profissional dos formadores na perspectiva da educação inclusiva

Já foi vista a dimensão social da educação inclusiva pela qual o indivíduo é valorizado em toda a sua dimensão existencial-humanista. Discutiu-se também como ele aglutina a experiência, a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo do seu crescimento para a sua auto-realização. Em seguida, pretende-se discutir, como os formadores, enquanto educadores de adultos se devem desenvolver profissionalmente na perspectiva da educação inclusiva, considerando que essa formação enquadra-se nas estratégias de educação de jovens e adultos.

A formação dos formadores de professores do ensino básico é aqui analisada considerando as competências que eles devem ter, exibir e desenvolver nos professores que estão a ser formados por eles de modo a serem profissionais, autónomos e reflexivos. Sugere-se que tal processo ocorra no quadro dos modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática.

2.4.1. A formação profissional de professores reflexivos

Schön (1995) ao analisar o contexto sócio-económico mundial que condiciona as reformas educativas em curso, aborda a necessidade de se mudar o actual paradigma que norteia a formação e a prática profissional dos professores. Diz ele que esta mudança, que é inadiável, resulta dos conflitos que ora se registam na gestão da educação, entre "... o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos" (p.80). Estes referem-se a dois modelos diferentes e opostos de se abordar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino.

2.4.1.1. Os modelos do saber escolar e da racionalidade técnica

O modelo do saber escolar, segundo Schön (1995), possui três características: (i) é místico: exacto, factual e molecular; o professor possui conhecimentos que os transmite linearmente ao aluno que, por sua vez, os recebe passivamente; (ii) é categorial: estruturado de maneira rígida; o professor transmite conteúdos já organizados em categorias inalteráveis e estabelecidos sequencialmente; e (iii) é privilegiado: é a ideia do professor que tem mais relevância e mais impacto, valorizando-se deste modo todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, "Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu" (pp. 81).

No saber escolar a retórica para a necessidade de se procederem mudanças equilibradas e necessárias na relação professor x aluno ou formador x formando, é perfeita mas, as atitudes e os comportamentos do professor na sala de aula permanecem os mesmos. Este refugia-se em métodos tradicionais de ensino, colocando-se no centro de todo o processo educativo.

Relacionado com o modelo do saber escolar, no processo de formação de professores, está o modelo da racionalidade técnica ou instrumental, que descreve a actividade do professor como sendo de um técnico, "... dirigida para a resolução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas" (Pérez, 1995: 96).

No modelo da racionalidade técnica, o papel interventivo do professor baseia-se na busca da verdade científica através da aplicação de técnicas das ciências aplicadas ou exactas para a produção do conhecimento. Trata-se dum leitura quantitativa não totalmente apropriada para a abordagem de fenómenos sociais, pese embora o facto de factores objectivos serem também componentes característicos dos contextos sociais. Contudo, estes não podem ser analisados a partir dos seus factores objectivos, mensuráveis e quantificáveis. Os problemas sócio-educacionais da sala de aula são essencialmente de natureza subjectiva: culturais, históricos, experienciais, singulares e em contínua mudança.

Pérez (1995) apresenta dois factores críticos que limitam a abordagem da racionalidade técnica na procura de soluções para os problemas educacionais: (i) toda e qualquer dinâmica de ensino é incerta, única, singular, conflituosa e complexa dada a diversidade e a heterogeneidade do seu contexto social; e (ii) não existem respostas cientificamente únicas, verdadeiras e unidireccionais para a resolução dos problemas sociais.

A rigidez dos horários lectivos, o cumprimento literal dos programas de ensino, a orientação dum ensino centrado nos conteúdos, a não contextualização dos conteúdos de ensino, a aplicação de metodologias de ensino uniformes, as precárias condições de trabalho e a baixa motivação dos professores aliadas às suas baixas competências para a condução dum docência autónoma e criativa reforçam os caracteres burocrático e selectivo do sistema de ensino moçambicano, estruturado segundo a filosofia do saber escolar. É este quadro que precisa ser alterado adoptando-se um que favoreça a formação para a mudança e em que a educação inclusiva deva ser promovida. Trata-se do paradigma da reflexão-na-acção.

2.4.1.2. Os modelos da reflexão-na-acção e da racionalidade prática

Oposto ao saber escolar, Schön (1995) apresenta o modelo da *reflexão-na-acção*. Esta abordagem é analisada em duas perspectivas: (i) a da interacção do professor com a compreensão do aluno em relação a uma determinada matéria; e (ii) a da interacção interpessoal do professor com um aluno ou grupo de alunos.

- a) A reflexão-na-acção na perspectiva da interacção do professor com a compreensão do aluno em relação a uma determinada matéria.

Para Schön (1995: 82), na reflexão-na-acção os professores dão razão ao aluno. Reconhecem que ele possui um conhecimento tácito, "... espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, (...) sabe fazer trocos mas não sabe somar os números". Quando o aluno ingressa em qualquer nível já leva consigo um acervo de experiências, conhecimentos, práticas e atitudes sociais passíveis de exploração e enriquecimento visando o seu desenvolvimento pessoal. Assim, Schön analisa o paradigma da reflexão-na-acção, em duas dimensões: (i) a das representações ou compreensões figurativas; e (ii) a das emoções cognitivas.

O conhecimento tácito do aluno é um mosaico experiencial de representações ou compreensões "figurativas", que são situacionais e contextuais. São construídas ou adquiridas espontaneamente a partir do confronto que o aluno estabelece com o seu meio (físico, social, religioso, económico, cultural), quando procura conhecê-lo, dominá-lo e transformá-lo para o seu autoconhecimento e sobrevivência. Em oposição às representações "figurativas", estão as compreensões "formais", construídas a partir dos postulados do saber escolar. São uniformes, lineares e estáticas. Tornam-se dinâmicas ao serem associadas às figurativas. Ao orientar a aprendizagem dos alunos através da abordagem da reflexão-na-acção, o professor deve buscar permanentemente a integração das duas representações (formal e figurativa).

Outra dimensão da reflexão-na-acção é a das emoções cognitivas. Postula que é a partir da confusão, da incerteza e da dúvida que se aprende, porque são questionadoras. Quem questiona busca respostas diferentes para uma situação-problema. O questionamento é a base da busca e aquisição da aprendizagem, a partir do significado atribuído à experiência vivida.

É impossível aprender sem ficar confuso (...). Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (Schön, 1995: 85).

Para Schön (1995), quando se procura dar razão ao aluno, o exercício da prática reflexiva ocorre em quatro grandes momentos em que o professor: (i) surpreende-se com a intervenção do aluno por demonstrar um nível de conhecimento por ele inesperado; (ii) procura entender o raciocínio do aluno e, ao mesmo tempo, procura entender porquê se surpreendeu; (iii) reformula a situação problema criada em função da surpresa que lhe foi dada pelo aluno, procurando enquadrar a realidade deste nos contextos da aula, do dia-a-dia dos outros e das

suas famílias e comunidades; e (iv) faz a testagem do problema inicialmente apresentado, colocando-o em contextos diferentes, mais amplos e diversificados do dia-a-dia dos alunos.

Apesar da reflexão de Schön estar mais direccionada para a relação professor-aluno (sendo este uma criança), ela é válida para a relação formador-formando (sendo este um jovem ou adulto). Aliás, ela aqui é muito mais necessária por se tratar da educação de jovens e adultos que possuem uma longa experiência de vida e de acumulação de conhecimentos tácitos. Torna-se assim imprescindível a individualização das estratégias e métodos de ensino-aprendizagem. Os formandos possuem características próprias de aprendizagem que devem servir de trunfo para o formador orientar um ensino de sucesso, centrado no formando.

Na abordagem da reflexão-na-acção o papel do professor é de enquadrar o saber escolar que detém a partir da realidade vivida pelos alunos, dando-lhes mais elementos para uma interpretação realística e mais ampla das suas vivências.

b) A reflexão-na-acção na perspectiva do professor na interacção com um ou grupo de alunos.

Schön (1995), diz que para um professor ser profissional reflexivo, tem que aprender dos erros, das suas limitações e do reconhecimento de que o conhecimento não é inteiramente seu. Deve, criativamente, cultivar formas de abordar o erro e, a partir dele, buscar estratégias para o seu autocrescimento. Na prática reflexiva, o professor tem se confrontado com barreiras impostas pela burocracia escolar que tem como alicerce o modelo do saber escolar.

Qualquer professor com uma perspectiva baseada no reflectir-na-acção entra em conflito com um sistema burocrático cristalizado no saber escolar. Suas práticas “inovadoras” ficam isoladas na global rotina burocrática da escola. No entanto, é preciso saber influenciar o sistema para a mudança, firmar parcerias e criar grupos de colegas ou outros profissionais com disposição e paciência para iniciar uma discussão favorável à mudança. É preciso buscar e criar momentos e espaços onde seja possível reflectir-na-acção, pois “... aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis” (Schön, 1995: 87).

Na reflexão-na-acção, a intervenção formativa e educativa do professor deve estar assente no paradigma da racionalidade prática. Seu papel deve ser orientado para dar respostas práticas e realistas aos fenómenos sociais do meio, caracterizados pela complexidade, “... incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (Pérez, 1995: 101).

O professor deve ser um investigador reflexivo e artístico, capaz de lidar com situações socialmente divergentes sem contudo sobrevalorizar a sua formação técnica. Neste processo, ele constrói o seu conhecimento prático através dum integração criativa e harmoniosa entre os seus conhecimentos tácito e técnico. É aqui que se estabelece a correlação existente entre a reflexão-na-acção e a racionalidade prática do professor.

Para que um professor seja capaz de reflectir na e sobre a prática, Schön (1995) propõe que seu processo de formação seja desenhado e implementado na base dum *praticum*¹² reflexivo, do tipo aprender fazendo, a exemplo dos *ateliers* de formação artística. O desenvolvimento de competências reflexivas para a prática docente deve ser feito em ambientes reais de formação e de prática profissionais que permitem "... fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (pp. 89).

A abordagem da reflexão-na-acção orienta uma formação inicial do professor estrita e inteiramente ligada à reflexão sobre a dinâmica da prática profissional docente numa determinada realidade sócio-educacional vivenciada pelo próprio formando. Por outro lado, na formação em serviço ou contínua o professor aprende a partir da reflexão crítica da sua própria prática profissional. Em ambos os casos o foco da formação do professor está na sua reflexão ou na tomada de consciência da sua aprendizagem profissional a partir da verbalização, documentação, observação e análise da sua prática docente na sala de aula.

O professor torna-se profissional ou reflexivo ao fazer uma avaliação contínua e formativa da sua prática. Duvida constantemente das suas intervenções, consciente de que uma estratégia melhor poderia ter sido adoptada para tornar sua intervenção mais explícita e eficaz para um melhor desempenho dos alunos. Prática, experiência, criatividade e reflexão tornam-se quatro elementos essenciais para uma docência autónoma no paradigma da reflexão-na-acção. Através da reflexão sobre a prática o professor constrói seu pensamento prático, determinante nos processos do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem ao longo de toda a vida.

2.4.2. As competências dum professor profissional e reflexivo

Reconhecendo que os actuais sistemas educacionais são caracterizados por uma complexidade de diferenças individuais, diversidades culturais, incertezas, singularidades e conflitos, Schön (1995) e Bélair (2001) propõem domínios ou campos de competências que devem ser exibidas

¹² Para Zeichner (1995), o *praticum* refere-se à estruturação da prática pedagógica na formação de professores. Integra o estágio, a aula prática, o tirocínio, ou seja, a aquisição da experiência prática necessária para o exercício da docência.

por um professor profissional e reflexivo. Elas devem permitir que ele seja capaz de lidar com todos os seus alunos, individual e colectivamente, tendo em conta os seus motivos, necessidades, características, expectativas, estilos e ritmos de aprendizagem.

Ao dissertar sobre as competências na área da formação de professores, Altet (2001: 28) define as “competências profissionais” como sendo “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor”. Citando Anderson (1986), Altet diz que as competências são “conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir as tarefas e os papéis de professor”. Elas são de ordem “cognitiva, afetiva, conativa e prática”. São duplas, “de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem racional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula”. Ao nível do ensino “... as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planeamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula”.

As competências acima descritas recaem sobre a necessidade de se formar professores dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar de maneira reflexiva e criativa com a complexidade política, sócio-económica, cultural e demográfica dos seus contextos de vida e com a heterogeneidade na personalidade e nas capacidades físicas e cognitivas e na diversidade cultural e demográfica dos seus alunos. Perspectiva-se assim a formação de um professor profissional e reflexivo para intervir num contexto de educação inclusiva.

Altet (2001) define o professor profissional ou reflexivo

... como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autónomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-las (p. 25).

O professor profissional é o professor especialista ou o formador de professores. Ao desenvolver as suas competências espera-se que ele seja capaz de aplicá-las em qualquer situação, reflectir na acção ou na prática na base da sua experiência, adaptar-se e agir de maneira eficaz sobre o seu contexto de trabalho, responder com sabedoria em relação às demandas de cada um dos seus alunos, ser criativo na busca de soluções face à complexidade dos problemas da sua comunidade, ser ético, crítico, autónomo e responsável (Altet, 2001).

Bélaïr (2001) propõe cinco campos de competências pelas quais o professor profissional deve responder às demandas dos seus alunos. Elas abarcam os campos: (i) ligados à vida da classe; (ii) relacionados com os alunos e suas particularidades; (iii) referentes às disciplinas ensinadas; (iv) relacionados com a sociedade; e (v) inerentes à própria pessoa. Uma formação de professores orientada pela reflexão-na-acção, deve ser planificada e aplicada dentro de quatro eixos: (i) a aprendizagem deve ser definida como um processo organizado pela pessoa que aprende; (ii) o ensino deve ser orientado para a facilitação da transformação do aprendiz; (iii) a formação implica a necessidade de autovalorização e questionamento permanente sobre ideias e práticas; e (iv) as competências a adquirir devem estar relacionadas com a classe, os alunos, as disciplinas, a sociedade e a si mesmo.

O formador deve orientar uma formação centrada no desenvolvimento da sua prática profissional e não nos saberes disciplinares. Este processo pressupõe a elaboração e aplicação de estratégias que levem o futuro professor a desenvolver competências de observação, interpretação e descrição da sua realidade profissional, numa permanente e criativa articulação entre a teoria, a simulação e a prática real. A facilitação da aprendizagem dos formandos implica necessariamente, a aplicação de metodologias activas ou participativas.

As actuais demandas do contexto sócio-educacional moçambicano estão mais diversificadas e determinadas por características sócio-culturais cada vez mais explícitas, vincando as diferenças individuais dos alunos entre si e destes com o seu docente. Anualmente, em nossas escolas, os formadores veêm-se na irreversível condição formativo-educativa de se relacionar com sucesso, com todos os seus formandos independentemente das características pessoais que estes possam apresentar, nem que sejam diferentes das suas.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Em conformidade com os objectivos da pesquisa, a abordagem metodológica adoptada foi a qualitativa. Foram aplicados de maneira combinada três métodos: (i) a análise documental, para o estudo das políticas relevantes à promoção da educação inclusiva; (ii) o “estudo de caso” do IMAP da Matola, para analisar as competências que seus formadores possuem para lidarem com a educação inclusiva; e (iii) complementarmente, a aplicação do inquérito, para a demonstração das qualificações dos formadores em serviço nos IMAP do país.

Os IMAP são instituições públicas vocacionadas para a formação de professores primários de nível médio. O modelo de formação profissional que oferecem é usualmente designado de 10^a + 2, por os seus candidatos ingressarem com habilitações literárias iguais ou equivalentes à 10^a classe do ensino geral e submetidos a dois anos de formação docente. Em 2003, quando se realizou esta pesquisa estavam em funcionamento no país os seguintes IMAP: de Angónia (na Província de Tete); de Chibutuine (Maputo); da Munhuana (Cidade de Maputo); de Inhamizua (Sofala); da Matola (Maputo); de Nampula (Nampula); e de Quelimane (Zambézia)

3.1. Análise das políticas relevantes para a educação inclusiva

A análise das políticas foi feita através da revisão documental em torno da legislação, dos regulamentos, das estratégias e das práticas educacionais de valorização da função docente dos formadores dos IMAP, na perspectiva da educação inclusiva. Para um melhor entendimento desta análise, a questão que se coloca é a seguinte:

Que políticas educacionais regulam a função docente dos formadores dos IMAP, na perspectiva da educação inclusiva?

Tendo como base o direito à educação, estabelecido constitucionalmente para todos os moçambicanos sem nenhum tipo de discriminação, para este estudo a análise da legislação abarca a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) e a Política Nacional da Educação (PNE); os regulamentos envolvem os Qualificadores das Carreiras Profissionais de Regime Especial da Educação; as estratégias enquadram o Plano Estratégico da Educação; e as práticas estão relacionadas com o desempenho profissional e as acções correntes e futuras de valorização da função docente dos formadores de professores primários.

3.2. “Estudo de caso” do IMAP da Matola

O método aplicado para se proceder à análise das competências dos formadores do IMAP da Matola para lidarem com a educação inclusiva, foi o “estudo de caso”. Devido às suas características, virado para um único objecto, de um universo mais amplo, os resultados nele obtidos não podem ser generalizados aos formadores dos IMAP do país, pese embora o facto de algumas situações aqui analisadas não serem únicas ou não estarem isoladas do contexto sócio-educacional moçambicano. Os processos de colecta e análise de dados foram orientados para se dar resposta à seguinte questão:

Que comportamentos os formadores do IMAP da Matola apresentam na sala de aula, que sejam favoráveis ou desfavoráveis à promoção da educação inclusiva?

3.2.1. Metodologia e instrumentos da pesquisa

Como diz Bell (1997), no método de “estudo de caso” nenhuma técnica é excluída para se proceder à recolha de informação pertinente. Para se responder à pergunta acima apresentada foram aplicadas as seguintes técnicas: (i) a observação de aulas em 14 formadores; (ii) a análise dos documentos normativos da função docente dos formadores; e (iii) o método de validação dos resultados preliminares da observação de aulas.

3.2.1.1. Observação de aulas

Para a realização do “estudo de caso” foram feitos contactos preliminares com a Direcção do IMAP a quem foram apresentadas as razões e as finalidades da pesquisa. Depois, realizou-se um encontro com o Chefe do Internato e Chefe do Departamento de Ciências da Educação com quem se efectuou a selecção dos formadores que iriam ser observados e a calendarização das actividades. Todas as observações (com a duração de 45 minutos cada) realizaram-se no turno da tarde, das 13:00 às 18:05 horas, nas Turmas do 1º Ano¹³. Neste turno, estavam a ser leccionadas as disciplinas relacionadas com as metodologias de ensino e as de Educação Cívica, Inglês, Pedagogia, Português e Psicologia Educacional. As observações foram feitas nas salas de aulas (Anexo C) do IMAP, cada uma com capacidade para 40 formandos. Tratou-se duma observação não participante em que o observador era o autor da pesquisa.

a) Elaboração da ficha de observação de aulas

O instrumento utilizado foi uma ficha de observação de aulas (Anexo D). Foi elaborada em referência aos campos de competências requeridas a um professor ou formador reflexivo,

¹³ Os alunos do 2º Ano encontram-se em actividades de estágio.

segundo Bélair (2001). Como vem expresso na Tabela 4 (Anexo E), trata-se das competências relacionadas com: (i) a vida da classe; (ii) os alunos e suas particularidades; (iii) as disciplinas ensinadas; (iv) a sociedade; e (v) o próprio formador, entendido como promotor da educação inclusiva. As três primeiras categorias, relacionadas com os comportamentos exibidos pelo formador na sala de aula, serviram de base para a elaboração da ficha. Com ela pretendia-se identificar as competências requeridas a um formador reflexivo-prático, expressas em comportamentos favoráveis e desfavoráveis à educação inclusiva.

O desenho da “Ficha de observação” integra duas colunas e três linhas de entrada. A primeira coluna está subdividida em duas. Cada subdivisão apresenta uma das três categorias de competências. A outra indica as palavras favorável e desfavorável, para cada categoria. Nas duas subdivisões as palavras estão dispostas verticalmente. A segunda coluna indica o tempo numa aula. Está subdividida em seis outras colunas, indicando-se em cada uma o intervalo de 10 a 10 minutos, até aos sessenta. Cada linha, corresponde a cada categoria de competências. Está subdividida em duas outras indicando uma a palavra favorável e outra a palavra desfavorável. O registo de cada comportamento do formador é feito na categoria respectiva como sendo favorável ou desfavorável à educação inclusiva. No fundo da ficha são indicados os seguintes dados: nome, sexo, classe, disciplina leccionada, turma, sala, tempo lectivo, data, hora, número de alunos por sexo, turno, número de presenças e ausências dos alunos.

b) Testagem da ficha de observação de aulas

Antes de ser aplicada, a ficha foi testada no IMAP da Munhuana, em quatro formadores (2 homens e 2 mulheres), na primeira semana de Agosto. Permitiu que fosse corrigida de modo a serem eliminadas ou reduzidas a subjectividade e a ambiguidade nos seus conteúdos. Inicialmente, a ficha abarcava as cinco competências descritas por Bélair. Com a testagem foram mantidas as três primeiras, referentes ao desempenho do formador na sala de aula. Foi escolhido o IMAP da Munhuana para a testagem porque: (i) situa-se na Cidade de Maputo, onde também reside e trabalha o pesquisador; e (ii) sua localização permitiu que o pesquisador efectuasse deslocações frequentes ao IMAP.

3.2.1.2. Análise documental

Esta análise tinha em vista registar os princípios reguladores da actividade profissional dos formadores no local de trabalho. Os documentos consultados foram: (i) Planos de Estudos; (ii) Estatuto-Tipo; e (iii) Regulamentos de Estágio, Geral e das Práticas Pedagógicas.

3.2.1.3. Método de validação dos resultados preliminares

A aplicação do método de validação dos resultados preliminares da observação das aulas ocorreu, durante uma hora, na Biblioteca do IMAP, num encontro tido com todos os formadores depois de terem participado numa reunião de trabalho dirigida pelo Director.

3.2.2. Local e período de colecta de dados

A recolha de dados decorreu em 2003, em cinco momentos distintos: (i) na segunda quinzena de Julho, foi elaborada a ficha de observação; (ii) em Agosto, a ficha foi testada no IMAP da Munhuana, sita na Cidade de Maputo; (iii) na segunda quinzena de Setembro, procedeu-se à observação das aulas; (iv) em Dezembro, foram apresentados aos formadores os resultados preliminares da observação das aulas; e (v) o último momento, que cobriu todo o período das observações, fez-se a análise da informação relevante extraída dos documentos normativos do IMAP, que regulam a função docente dos formadores.

3.2.3. Critérios de selecção dos formadores

No IMAP da Matola foram seleccionados todos os formadores que leccionavam as disciplinas do 1º Ano, no Turno da Tarde, menos os de Língua Inglesa, Pedagogia e Psicologia. O formador da disciplina de Língua Inglesa não foi assistido pelo facto do pesquisador não possuir domínio suficiente da língua para a natureza do trabalho que pretendia realizar. Os das outras duas disciplinas não foram observados porque a leccionação das suas aulas estava sob responsabilidade de dois estudantes-estagiários da UP. Dos quinze (15) formadores inicialmente seleccionados, foram observados catorze (14) devido a um erro no registo dos seus horários. Dos observados, oito (8) eram homens e seis (6) mulheres. Todos correspondiam a 35% dos 40 que estavam em serviço.

3.3. Metodologia adoptada para a aplicação do inquérito

Aqui é apresentada a metodologia utilizada para a aplicação e análise dos resultados do inquérito aplicado em 73 formadores, dos 200 em serviço nos IMAP de todo o país. Para a obtenção dos resultados foi aplicado um questionário que pode ser achado no Anexo H.

As qualificações dos formadores dos IMAP são vistas como um dos factores básicos do desempenho profissional deles. Vários estudos têm feito referência sobre a inadequabilidade dessas qualificações para a formação de professores primários e, por consequência, não apropriadas para a abordagem da educação inclusiva na sala de aula. Com o inquérito aplicado aos formadores pretendia-se dar respostas ao seguinte questionamento:

Que perfil técnico-profissional os formadores dos IMAP possuem para lidarem com a educação inclusiva?

Aqui são apresentados: (i) os critérios adoptados para a selecção dos formadores envolvidos na pesquisa; e (ii) os procedimentos de aplicação do questionário para a recolha de dados.

3.3.1. Características do questionário

O questionário está dividido em três partes: (i) a primeira, constituída por questões fechadas, refere-se à recolha dos dados pessoais dos formadores, relacionados, por exemplo, com a idade, o sexo, a experiência profissional e o tipo de formação docente que possuem; (ii) a segunda, também com questões fechadas, faz o levantamento da formação e experiência que o formador possui, especificamente no ensino básico; (iii) a terceira, com questões abertas, o formador é convidado a fazer uma auto-descrição das competências que possui para formador professores do ensino basico; e (iv) foi criado um espaço para os formadores fazerem comentários adicionais.

3.3.2. Testagem do questionário

O questionário foi testado no IMAP da Munhuana, na primeira semana de Agosto, em 17 (48,5%) formadores, sendo 4 mulheres, de num universo de 35, com 11 mulheres (31,4%). A testagem permitiu que ele fosse corrigido de modo a serem eliminadas ou reduzidas a subjectividade e a ambiguidade nos seus conteúdos.

3.3.3. Desenvolvimento e procedimentos de aplicação do questionário

A aplicação do questionário (Setembro a Novembro), foi a técnica utilizada para a recolha de dados que permitissem ilustrar o perfil técnico-profissional dos formadores dos IMAP do país. Complementarmente, a Direcção de cada IMAP forneceu uma informação estatística global sobre as qualificações e as áreas disciplinares de cada formador, como pode ser observado nas Tabelas 7a e 7b, respectivamente, constantes no Anexo G. Em todos os IMAP, o questionário foi preenchido com a colaboração dos Directores (Adjuntos) Pedagógicos e dos próprios formadores. Em Chibututuíne, Matola, Munhuana, Nampula e Quelimane foram entregues e recolhidos pelo próprio pesquisador. Em Angónia e Inhamizua a aplicação foi feita por alguns colegas de serviço do pesquisador, para onde haviam se deslocado em missão de serviço.

Devido a uma aplicação prematura do questionário, antes da definição clara dos objectivos da pesquisa, e aos desenvolvimentos que se registaram direccionados para a realização duma

pesquisa qualitativa, todos os ítems não foram analisados para esta pesquisa. Os discutidos relacionam-se com a descrição do perfil profissional dos formadores de professores em serviço nos IMAP do país.

Os ítems discutidos relacionam-se com os dados pessoais e a formação de formadores como vem especificado no questionário.

3.3.4. Selecção dos formadores

A selecção dos formadores foi feita dentre os que estavam em serviço nos IMAP. Em cada um foi distribuído um questionário para que cada formador respondesse às questões nele contidas. Foram seleccionados aqueles formadores que devolveram o questionário preenchido num prazo de cinco dias. 73 (36,5%) responderam, sendo 17 mulheres.

3.4. Limitações metodológicas da pesquisa

Durante a condução da pesquisa, o investigador confrontou-se com várias situações constrangedoras para a elaboração deste relatório. O que se constatou foi o seguinte:

- a) Dadas as características específicas do método de “estudo de caso”, seus resultados não são generalizáveis a todos outros formadores dos IMAP do país;
- b) Para não se ter uma informação restrita ao IMAP da Matola, sobre as competências dos formadores de professores primários, optou-se em aplicar um inquérito que abrangiu todos aqueles que estão em serviço nos IMAP do País. No entanto, apenas 36,5% responderam ao questionário distribuído. Dada a baixa resposta dos formadores os resultados do inquérito não são generalizados a nível nacional, embora eles sejam similares à realidade da prática docente tanto nas instituições de formação de professores assim como nas escolas do ensino básico;
- c) Em virtude de o pesquisador ter efectuado sozinho as observações, acredita que não tenha sido capaz de registar todos os comportamentos dos formadores. Este facto terá contribuído para uma limitada colecta de dados e conseqüente enfraquecimento da análise dos comportamentos e atitudes dos formadores na sala de aula;
- d) A educação inclusiva é uma abordagem emergente que, internacionalmente, vem ganhando espaço nos processos de reforma curricular, desde a década de 80. Assim, o pesquisador ressentiu-se da escassez de literatura pertinente que reportasse estudos sobre a experiência moçambicana na abordagem do tema. Mesmo na literatura mundial, esta escassez é notória uma vez que só na segunda metade dos anos 90 esta abordagem foi impulsionada na disseminação de experiências de sucesso de inclusão escolar, depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais;

- e) Constatou-se também que, apesar do exercício profissional dos formadores de professores primários ter uma história relativamente longa (cerca de sete décadas), são muito poucos ou inexistentes os estudos efectuados na área, tanto no período colonial como no pós-independência. Na literatura internacional, relatórios de pesquisa que versam especificamente sobre o papel dos formadores de professores primários são escassos o que determina a sua carência no mercado literário nacional;
- f) A dimensão que se pretende dar aos IMAP nesta pesquisa em relação ao papel que devem desempenhar na promoção da educação inclusiva é limitada, devido também à cerceada capacidade deles assumirem a liderança na disseminação das boas práticas de inclusão escolar, na formação inicial e na formação em serviço de professores; e
- g) A legislação é fraca na abordagem da educação inclusiva uma vez que encontra-se desajustada para incitar a prática dos emergentes modelos de inovação educacional.

Resultados da análise das políticas relevantes para a educação inclusiva

Nos últimos dez anos, como consequência da implementação das recomendações da Declaração de Salamanca, têm sido registadas no país algumas mudanças na abordagem das políticas e na implementação de práticas favoráveis à educação inclusiva. Os resultados da análise aqui feita dão respostas à seguinte questão: *Que políticas educacionais regulam a função docente dos formadores dos IMAP, na perspectiva da educação inclusiva?*

4.1 Breve descrição da actual situação socioeducacional moçambicana

Está expresso na Constituição da República (Assembleia Popular, 1990) que a educação é direito e dever de cada cidadão. Para o Estado, o acesso a ela é factor fundamental de desenvolvimento social e veículo imprescindível visando a erradicação da pobreza absoluta.

Numa avaliação recente sobre a pobreza dos moçambicanos, concluiu-se que a taxa nacional era de 54,1% (Ministério do Plano e Finanças, 2004). O Ministério da Educação (2004a), citando o Instituto Nacional de Estatística (INE), aponta que a taxa actual de analfabetismo é de 53,6%, sendo de 36,7% nos homens e 68,0% nas mulheres.

O acesso à educação tem sido um dos factores dinamizadores da redução da pobreza nas sociedades. Existe uma correlação inversa entre a elevação das taxas de escolarização e a diminuição da pobreza. O aumento do acesso ao conhecimento pelas famílias faz com que elas se tornem cada vez menos pobres. O Ministério do Plano e Finanças (2004) indica que

À medida que os agregados saem da pobreza, eles, normalmente, não limitam os seus investimentos à melhoria da habitação e à aquisição de mais bens duráveis. Eles investem também nas suas crianças, especialmente na sua educação. Além do mais, já que a educação foi identificada como um determinante importante do bem-estar, investir na educação das crianças é um mecanismo essencial para manter a redução da pobreza de forma sustentável ao longo do tempo (p. 31).

O desenvolvimento social indicado pela correlação entre a elevação das taxas de alfabetismo e a redução dos índices de pobreza absoluta, é resultado da implementação das políticas que o Governo traçou, tendo como principal objectivo a "... erradicação da pobreza absoluta através de medidas e acções orientadas para que o povo moçambicano tenha uma condição social e uma qualidade de vida cada vez mais dignas, com particular incidência nos serviços de educação..." (Boletim da República, 2000: 3)

Para o alívio à pobreza até 50,0% em 2005, o Governo desenhou o *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005 (PARPA)*, no qual o Sector da Educação é indicado como o de primordial importância na “...criação e expansão das capacidades/habilidades humanas, que (...) contribuem decisivamente para o crescimento económico inclusivo e abrangente” (Ministério do Plano e Finanças, 2001: 36).

O “crescimento económico inclusivo e abrangente” pressupõe a erradicação da pobreza absoluta. Visa satisfazer as necessidades básicas dos moçambicanos para que possam participar, individual e colectivamente, na edificação duma sociedade inclusiva, onde os direitos humanos e a justiça social sejam valores de estimulação permanente e sustentável.

4.2. Políticas educacionais relevantes para a educação inclusiva

A era da educação inclusiva, corresponde aos dias de hoje. Dois marcos justificam este facto iniciado na primeira metade da década de 90: (i) a entrada em vigor da Constituição da República revista em 1990 (Assembleia Popular, 1990); e (ii) a adesão de Moçambique à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. Este período caracteriza-se pela preservação da paz, consolidação da democracia e desenvolvimento sócio-económico do país. Instituições governamentais, da sociedade civil e dos parceiros de cooperação têm aplicado várias iniciativas para se tornar a sociedade moçambicana inclusiva. Assim, as políticas relevantes para a educação inclusiva são aqui analisadas em duas partes. A primeira refere-se à legislação, aos regulamentos e às estratégias educacionais. A segunda relaciona-se com as práticas actuais e futuras de valorização da função dos formadores de professores primários.

4.2.1. Legislação, regulamentos e estratégias do Sector da Educação

A análise foi feita visando identificar as directrizes em vigor, reguladoras da função docente dos formadores dos IMAP, tendo como instrumentos a Lei do SNE, a PNE, os Qualificadores Profissionais da Educação e o PEE.

4.2.1.1. Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) e Política Nacional de Educação (PNE)

No plano do desenvolvimento social, um dos objectivos do SNE é formar professores como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação científica e pedagógica e capazes de educar crianças, jovens e adultos. Esta formação, como modalidade especial de ensino escolar, realiza-se em instituições especializadas, dos níveis básico, médio e superior, para leccionarem nos ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional (Boletim da

República, 1992). Contudo, esta lei não faz nenhuma apreciação explícita sobre a formação de formadores de professores do ensino básico. Pode-se presumir que ela esteja enquadrada na formação superior. Também não faz nenhuma referência sobre a educação inclusiva.

O desenvolvimento social implica a melhoria da qualidade e da relevância do ensino básico. Assim, a PNE apresenta como uma das estratégias fundamentais a elevação das qualificações e da competência profissional do corpo docente. As recomendações dadas são para: (i) a criação de cursos superiores para a formação de professores e formadores de professores primários; e (ii) a formação de professores (de apoio e itinerantes) para o ensino especial e para atenderem a turmas múltiplas¹⁴ (Boletim da República, 1995). Estas recomendações são orientadas para uma prática docente num contexto de integração e não de inclusão escolar.

4.2.1.2. Qualificadores das Carreiras Profissionais de Regime Especial da Educação

Apesar de oficialmente ainda se manter o registo de “Instrutor”, no dia-a-dia da prática docente, nos relatórios e noutros documentos de trabalho editados pelo MEC e seus parceiros, os “instrutores” são designados por “formadores” de professores primários. Esta referência deve-se pelo facto de, actualmente, se estar a orientar um processo de formação de professores ajustável aos modernos paradigmas educacionais que apelam por uma nova relação entre professor-aluno ou formador-formando, direccionada para a facilitação da aprendizagem num ensino centrado no estudante (Capelo, 2004¹⁵ e Ribeiro, 1998).

Segundo o Diploma Ministerial nº. 8/2002, de 21 de Agosto (Boletim da República, 2002), os Qualificadores da Educação determinam que os formadores: (i) devem ser Instrutores e Técnicos Pedagógicos (N1, N2 e N3); e (ii) sendo Instrutores e Técnicos Pedagógicos, é lhes exigido apenas um mínimo de 3 anos de experiência na carreira anterior, quando licenciados ou bacharéis numa área das ciências da educação, ou então 5 anos de docência.

Os requisitos dos qualificadores, apresentados na Tabela 2 (Anexo B), são genéricos e contêm brechas. Não se referem às experiências de trabalho no ensino básico e nem às competências que o formador deve possuir nas áreas de educação da infância, de educação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais ou deficiências e de educação de adultos. Estas exigências são feitas apenas aos Docentes que não são formadores, em primeira instância. Em termos práticos, no recrutamento de formadores são eles que, habilitados para leccionar no ensino secundário, engrossam o corpo docente dos IMAP. Por outro lado, importa referir que,

¹⁴ São turmas mistas aquelas em que estão integrados alunos de diferentes classes, recebendo aulas em simultâneo pelo mesmo professor.

¹⁵ Texto que pode se localizado em www.rogeriana.com/nanda/acptrab.htm

no país, não há nenhuma instituição especializada para estas áreas. Excepção é feita ao Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA) que, na Cidade da Beira, forma formadores de alfabetizadores de jovens e adultos, de nível médio.

4.2.1.3. Plano Estratégico da Educação, 1998-2003 (PEE)

O MEC está a executar desde 1998 o seu PEE cujos objectivos são: (i) aumentar o acesso escolar; (ii) melhorar a qualidade de ensino; e (iii) desenvolver a capacidade institucional (Ministério da Educação, 1998). OPEE é um instrumento aplicador da política educacional moçambicana para honrar os compromissos assumidos no Fórum Mundial sobre Educação e tem como lema a filosofia da inclusão escolar: "Combater a Exclusão, Renovar a Escola". Neste âmbito, estão a ser desenhados ou implementados vários programas, projectos e outras iniciativas incentivadores da educação inclusiva, tais como o Programa Escolas Inclusivas, a Estratégia Para a Formação de Professores e o Plano Curricular do Ensino Básico.

a) Programa Escolas Inclusivas

Reconhecendo a necessidade das escolas primárias serem mais inclusivas, o MEC introduziu em 1998 o Programa Escolas Inclusivas. A finalidade deste programa é desenvolver a rede escolar de ensino básico regular de forma a escolarizar todas as crianças e jovens que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aqueles que são portadores de deficiências.

O surgimento do Programa Escolas Inclusivas foi impulsionado por dois importantes factores: (i) em cumprimento das recomendações definidas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e de acordo com o enquadramento dos Programas da UNESCO relativos às Escolas Inclusivas e aos Programas de Apoio Comunitário (Ferreira e Manhiça, 1998); e (ii) em resposta a uma das recomendações do Conselho de Ministros (1995), dirigidas ao Sector da Educação para que, através do Programa do Governo 1995-99, como um dos objectivos que devia ser alcançado ao longo do seu mandato, se procedesse à

... integração no sistema de ensino de crianças em idade escolar e em situação difícil, designadamente os órfãos e abandonados de guerra, crianças traumatizadas pela guerra e crianças de desenvolvimento anormal (p. 8).

Acredita-se que o Programa Escolas Inclusivas seja a abordagem mais apropriada para se garantir o desenvolvimento do SNE em relação: (i) à aplicação de estratégias e tecnologias modernas que possam levar cada aluno a um contínuo sucesso escolar; (ii) à adopção de processos participativos de gestão do sistema educacional; (iii) ao acesso escolar universal e equitativo para todos; e (iv) à abordagem do desenvolvimento escolar como um todo.

A formação contínua em necessidades especiais, para os professores em serviço nas escolas do ensino básico (regular e especial), tem sido a principal estratégia para a implementação do programa em todo o país. Técnicos dos órgãos centrais, provinciais e distritais, coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e directores das escolas, têm sido capacitados como agentes implementadores e gestores do programa. O material que tem sido utilizado nos seminários de capacitação é o *Conjunto de Materiais da UNESCO para a Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aulas*¹⁶ (UNESCO, 1998).

Como forma de doravante se dar competências genéricas aos professores em formação inicial nos IMAP, sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem advindas ou não das deficiências, em 1998, foi integrado na disciplina de Psicologia Educacional um capítulo que aborda questões sobre necessidades educativas especiais.

Novos papéis foram atribuídos às escolas especiais, como centros de recursos e de apoio ao ensino regular. O currículo delas foi ajustado ao das escolas regulares. A afectação de professores passou a ser mais selectiva, isto é, restrita aos que possuíam formação pedagógica. A capacitação e supervisão pedagógicas passaram a ser mais sistemáticas e contínuas. As relações de cooperação entre o MEC e os seus parceiros na área da deficiência tiveram um substancial incremento o que possibilitou numa melhoria das condições de provisão da educação especial embora ainda persistam problemas de coordenação sectorial.

Um diploma interministerial, envolvendo os sectores da Educação, Mulher e Acção Social e Saúde, está em tramitação visando a transferência da responsabilidade de gestão das escolas especiais para o MEC. Isto ocorre porque verifica-se uma responsabilização dúbia¹⁷ em relação a estas escolas o que tem afectado negativamente nos processos de funcionamento delas e no relacionamento interinstitucional (entre ministérios e entre estes e as escolas).

Integrado no Programa Escolas Inclusivas, está em curso, desde 2002, o Projecto Piloto de Desenvolvimento da Educação de Surdos¹⁸. Seu objectivo é desenvolver a educação das

¹⁶ O Conjunto de Materiais Para a Formação de Professores: *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, também designado por Pacote de Materiais da UNESCO, é constituído por um manual, um guião e três *cassetes-video* para a formação de professores. Estes materiais contêm metodologias, estratégias e exemplos de práticas de ensino activo e participativo, usados para ajudar as escolas e os professores a encontrarem respostas para todas as crianças que apresentam dificuldades escolares (Ainscow, 1998).

¹⁷ A falta de clareza nas responsabilidades dos ministérios em relação ao ensino especial pode ser encontrada no Art. 29, § 4, da Lei n.º 4/92, sobre o Sistema Nacional de Educação (Boletim da República, 1992c).

¹⁸ Este Projecto está a ser implementado com a assistência técnica da Associação Finlandesa de Surdos (FAD) e a participação da Associação dos Surdos de Moçambique (ASUMO).

crianças e dos jovens surdos de forma a serem melhoradas as suas oportunidades de acesso à educação na sua primeira língua (língua de sinais) em conformidade com o currículo regular.

b) *Estratégia Para a Formação de Professores, 2004 - 2015*

No seu Programa Quinquenal 2000/04 (Boletim da República, 2002), o Governo propunha-se erradicar a pobreza absoluta prosseguindo com a formação de formadores para os IMAP. É neste âmbito que a *Estratégia Para a Formação de Professores* visa desenvolver acções para a melhoria e a valorização da função docente como perspectivas do PEE.

Segundo o Ministério da Educação (2003a), as finalidades desta *Estratégia* buscam (i) melhorar a qualidade de formação dos professores; (ii) garantir o desenvolvimento do corpo docente; e (iii) integrar as funções de formação inicial e em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo para que seja oferecida uma estrutura de carreiras apropriada para todos. O cumprimento destas perspectivas implica a implementação, dentre outras, das seguintes acções: (i) encorajamento da UP e UEM para aumentarem os seus níveis de graduação de professores para os ensinos secundário e técnico profissional e para a formação de formadores para os IMAP e de adultos; (ii) formação de professores para aplicarem estratégias e metodologias de ensino que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de todas as crianças da educação pré-escolar e das classes iniciais, daqueles que são portadoras de necessidades especiais ou deficiências e de jovens e adultos; (iii) identificação dum percurso na carreira para formadores de professores no âmbito dos qualificadores profissionais que lhes possa garantir qualificação e profissão apropriadas, e (iv) implementação dum programa de capacitação de formadores de professores em práticas modernas e participativas de ensino.

Desde 2004, o MEC está a implementar experimentalmente no País, o Programa CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos), que é um sistema de desenvolvimento profissional contínuo dos professores em serviço nas escolas do ensino básico. Trata-se dum sistema de formação permanente e em serviço inspirado numa abordagem reflexiva e baseado na escola e na ZIP. Pretende-se que seja "... parte integrante da vida profissional do professor (...) incorporado na rotina diária da escola (...), bem como dos processos de ensino e aprendizagem" (Ministério da Educação e Cultura, 2005b: 06). O CRESCER é, essencialmente, um sistema de desenvolvimento profissional contínuo focalizado nos professores e não nos seus formadores, estejam estes a exercer ou não as suas actividades nas instituições de formação de professores primários.

c) Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)

Em 2004 o MEC introduziu o novo PCEB (Ministério da Educação, 1999) cuja finalidade é de formar cidadãos

... capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (p. 7).

A validade e a actualidade do PCEB deve-se pelo facto de sua relevância fundamentar-se "... na percepção de que a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão" (Ministério da Educação, 1999: 8). Ele trouxe pertinentes inovações na orientação educacional. Sua implementação justifica-se pela necessidade de se ajustar os conteúdos de educação e formação das crianças, às necessidades da sociedade, hoje influenciada por mudanças rápidas e contínuas dos seus contextos social, económico, político e educacional.

As inovações que são introduzidas pelo novo currículo têm uma explícita correspondência com os princípios da educação inclusiva. Trazem significativas mudanças no sistema actual de ensino, com vista à melhoria das condições e processos de aprendizagem de todos alunos. Segundo o Ministério da Educação (1999), as estratégias desenhadas para a implementação do novo currículo compreendem: (i) a criação e expansão das escolas primárias completas; e (ii) a formação de professores, factor chave para o sucesso da execução do plano curricular.

4.2.2. Práticas de valorização da função dos formadores dos IMAP

As práticas aqui apresentadas referem-se, em primeiro lugar, aos constrangimentos causados pelo desempenho profissional dos formadores de professores na promoção da educação inclusiva. Em segundo lugar, são apresentadas as perspectivas das instituições de ensino superior estimuladoras da inclusão escolar na formação desses formadores.

4.2.2.1. Desempenho profissional dos formadores de professores do Ensino Básico

Discute-se aqui o facto dos formadores dos IMAP não apresentarem competências suficientes para levarem seus formandos (futuros professores) a aplicarem, na sala de aula, estratégias de ensino que visam promover a educação inclusiva. Em consequência desta carência técnico-profissional, os professores formados nos IMAP e em serviço nas escolas públicas (regulares e especiais), experimentam dificuldades para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

de cada um e de todos os seus alunos (crianças e jovens, de ambos os sexos), incluindo aqueles que têm necessidades educativas especiais ou deficiências.

Das reflexões feitas pelo pesquisador sobre o desempenho dos professores em serviço, após terem sido capacitados em educação inclusiva, sob orientação do DEE, do MEC, tem constatado as seguintes tendências: (i) experimentam dificuldades porque não foram formados para lidar adequadamente com a heterogeneidade nas aptidões físicas e cognitivas e na personalidade dos seus alunos e, também, com a diversidade demográfica e cultural dos mesmos; (ii) aplicam estratégias ou metodologias tradicionais de ensino, que reforçam o carácter padronizador e excludente do sistema educacional moçambicano; (iii) geralmente, culpam aos próprios alunos pelo seu fracasso escolar; (iv) não correlacionam as suas limitadas qualificações técnico-profissionais com o fracasso escolar dos seus alunos; e (v) a maior parte deles trabalha desmotivada e em más condições sócio-profissionais devido à inadequabilidade ou pobreza dos seus ambientes e condições de trabalho.

Os relatórios de supervisão pedagógica do DEE, apontam também que os professores em serviço apresentam dificuldades para (i) delimitar o tema numa aula; (ii) formular os objectivos numa aula; (iii) produzir, usar e conservar material didáctico ou concretizador; (iv) gerir turmas numerosas e mistas; (v) usar e dar manutenção ao quadro escolar; (vi) adaptar o currículo às necessidades de aprendizagem e ao contexto sócio-escolar do aluno; e (vii) orientar uma aprendizagem centrada no aluno (Ministério da Educação, 2000).

As limitações dos professores, aliadas às fraquezas do sistema educacional, particularmente ao nível do ensino básico, têm contribuído para as baixas qualidade e eficácia do ensino. Apesar de, nos últimos dez anos, o MEC ter elevado substancialmente as taxas de acesso e sucesso escolar, em função do cumprimento das metas de educação para todos, persistem grandes desafios para se atingirem os objectivos de universalização e equabilidade na educação básica. Este facto é assim documentado pelo Ministério da Educação (2004b), em relação ao ano lectivo de 2003: (i) as reprovações atingiram a 25,2% dos alunos, sendo 26,3% raparigas, no EP1; (ii) no EP2 as taxas foram de 29,3% e 30,9% para rapazes e raparigas, respectivamente; (iii) as taxas de desistência global no EP1 foram de 7,6% e das raparigas 7,2%; (iv) no EP2 as desistências foram, respectivamente, de 9,6% e 9,9% para rapazes e raparigas; (v) apenas 40,0% dos alunos concluíram o EP1, dentre os quais 31,9% eram mulheres; (vi) as taxas de matrícula das raparigas no EP1 foram de 45,9% e 40,6% no EP2; (vii) apenas 1/3 do total de alunos que ingressam na 1ª classe consegue concluir este grau; e (viii) cerca de um milhão de crianças ainda não tem acesso à educação primária.

As taxas de insucesso escolar evidenciam que o nosso sistema de ensino continua a excluir milhares de crianças e jovens, particularmente raparigas. Em parte, este facto é influenciado pelas dificuldades que os professores apresentam na aplicação de estratégias de ensino mais inclusivas que não foram devidamente abordadas pelos seus formadores na formação inicial.

O perfil dos professores em serviço nas escolas primárias é díspare. Segundo o Ministério de Educação e Cultura (2005a), para além dos professores sem formação pedagógica, correspondentes a 45% no EP1 e 33,5% no EP2, existem os provenientes de diferentes modelos de formação inicial. Soares (1996) identificou 16 modelos, que tornam difícil descrever o actual perfil de competências dos docentes em serviço no ensino básico.

Desconhecem-se estudos comparativos sobre o desempenho dos professores que têm o mesmo nível de formação, os de formação diferente e os sem formação. A ausência de um critério de diferenciação das competências dos docentes dificulta o registo das suas reais potencialidades. Este aspecto vem alimentar as críticas que a sociedade tem vindo a fazer sobre a qualidade da formação inicial dos professores primários. As críticas devem-se pelo facto do desempenho dos professores que se graduam anualmente e afectos nas escolas primárias não satisfazer as expectativas exigidas por uma escola aberta para o mundo (Delors, 1996).

Apesar de ser evidente que os professores saídos dos IMAP constituem uma minoria do quadro geral dos docentes em serviço no ensino básico e não sendo os únicos os responsabilizados pela baixa eficácia do ensino básico, a ênfase da pesquisa é direccionada para eles, por se pretender colocar o IMAP como principal pólo de desenvolvimento escolar.

Analisando o desempenho dos professores Passos, Navesse e Chiau (2002) afirmam que

“... mesmo os professores formados raramente conseguem atingir resultados substancialmente melhores comparados com os que não têm formação profissional, avaliados pelo índice de aproveitamento pedagógico. Este fenómeno parece ocorrer em casos de baixa qualidade de formação profissional (...), em situações de fraca competência profissional de formadores e graduados” (p. 4).

O Ministério da Educação (2002), descreve o insuficiente preparo técnico-profissional dos formadores de professores primários nos seguintes termos:

... carecem de uma perspectiva crítica e a maior parte deles tem qualificações e experiências inadequadas. São poucos os que têm experiência de docência no ensino

primário. Em geral adoptam metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais. O que é particularmente preocupante (...) é a incapacidade de adoptar técnicas apropriadas para as crianças mais pequenas no ensino primário. Porém, deve ser realçado que muitos deles demonstram um considerável potencial e uma grande vontade de melhorar as suas próprias práticas (pp. 4).

Para além de aplicarem metodologias tradicionais, não adequadas para o ensino de crianças, os formadores não veiculam, nos seus formandos, conhecimentos e técnicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de jovens e adultos, através dos quais deveria ser orientada toda a sua formação técnico-profissional.

As preocupações do MEC são reforçadas por Passos et al (2002). Numa avaliação feita sobre o funcionamento dos IMAP, com uma amostra de 84 formadores, constatou que a maioria destes: (i) usa um padrão clássico e métodos expositivos na orientação das aulas; (ii) aplica métodos que não têm nenhuma ligação com a prática docente no ensino básico; (iii) orienta aulas centradas neles mesmos; (iv) induz os formandos em estágio para reproduzirem o tipo de aula que recebem na formação; (v) não possui experiência para trabalhar no ensino básico apesar de ter mais de 10 anos de experiência docente; (vi) pelo facto de não estar formada para o ensino básico, em vez de leccionar as metodologias recomendáveis, orienta conteúdos de formação geral; (vii) não incentiva a elaboração e o uso de material didáctico nas aulas que orienta; e (viii) orienta as aulas na base de apontamentos, não havendo livros, textos de apoio e outros meios de ensino com os quais possa facilitar a aprendizagem dos formandos.

Ainda segundo Passos et al (2002), embora os formadores apresentem as limitações acima discriminadas, possuem boas condições de trabalho em termos de infraestruturas, mobiliário, equipamento, biblioteca, meios de ensino e outros assessorios à prática docente, exceptuando o IMAP da Munhuana. Contudo, eles fazem muito pouco uso do material didáctico disponível e indispensável para a facilitação das aprendizagens dos formandos.

Niquice (2002) avalia as competências dos formadores considerando que

Os formadores com lacunas sérias no domínio científico psicopedagógico-didáctico constituem o factor mais importante que põe em causa a qualidade da formação de professores. Seu nível de competência e criatividade, bem como sua maneira de ensinar e orientar a aprendizagem não evitam uma formação descrita como predominantemente teórica combinada com uma prática de avaliação meramente

classificatória, bem como um trabalho pedagógico bastante rotineiro, quer no emprego de métodos, quer no uso dos meios de ensino-aprendizagem (p. 7).

Na perspectiva da educação inclusiva a oferta duma educação básica de qualidade para todos é um factor chave em que os formadores devam habilitar cada professor para, na sala de aula: (i) aplicar estratégias duma aprendizagem significativa e centrada no aluno; (ii) respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno (iii) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada aluno; (iv) dotar cada aluno para se inserir no mercado de emprego; (v) elevar o potencial de empregabilidade de cada aluno; e (v) transferir competências e habilidades para que cada aluno tenha uma vida cooperativa, autónoma e segura.

4.2.2.2. Perspectivas de formação de formadores de professores do Ensino Básico

Nos últimos três anos algumas instituições nacionais de ensino superior, públicas e privadas, têm vindo a desenvolver iniciativas de formação de formadores de professores para o ensino básico. Em seguida são apresentadas resumidamente as perspectivas dessas instituições.

Em 2001, a UEM reabriu a Faculdade de Educação (FacEd) com a criação dos cursos de Mestrados em Desenvolvimento Curricular, Educação de Adultos e Ciências Naturais e Matemática e de Licenciatura em Psicologia, com uma abordagem curricular baseada no desenvolvimento de competências para os estudantes agirem proativamente num mercado de emprego formal e informal (Universidade Eduardo Mondlane, 2002 e 2001).

Apesar dos cursos de mestrado estarem orientados genericamente para a formação de formadores educacionais, cujos perfis profissionais estão também direccionados para intervirem nas instituições de formação de professores primários, é o Mestrado em Educação de Adultos que possui uma componente de especialização de formadores de alfabetizadores e, principalmente, de formadores de formadores de adultos. O Curso de Licenciatura em Psicologia, apesar de orientar os estudantes para uma formação genérica, o graduado é preparado para intervir na área da Psicologia das Necessidades Educativas Especiais, que é uma das três variantes opcionais que possui.

A UP introduziu, em 2004, na Faculdade de Ciências Pedagógicas (FCP), os Cursos de Bacharelato e Licenciatura em Ensino Básico para a formação de professores-formadores. Estes cursos justificam-se pelo seguinte: (i) a necessidade de se garantir a expansão e a melhoria da qualidade da educação básico; (ii) a superação do reduzido acesso à educação básica, principalmente das raparigas e mulheres e da baixa qualidade do ensino, bem como do

elevado custo da sua expansão; e (iii) o baixo desempenho dos formadores de professores, caracterizado por défices no domínio científico-metodológico, falta de criatividade e falhas na orientação do processo de ensino-aprendizagem (Universidade Pedagógica, (2004).

Para Nhavoto, Costa, Bak e Mandlate (2004), o Instituto Superior de Educação e Tecnologia, uma instituição pertencente à ADPP Moçambique, a iniciar suas actividades no corrente ano, propõe-se a oferecer o Curso de Formação de Formadores de Professores do Ensino Básico, com vista a elevar as competências técnico-profissionais dos formadores das Escolas de Professores do Futuro (EPF) e melhorar a qualidade do ensino básico. Inspira-se nas experiências bem sucedidas da One World University¹⁹, na formação de formadores através.

A formação de formadores de professores do futuro será orientada na base do Método DmM (Determinação de Métodos Modernos). É uma forma moderna de orientar o processo de ensino-aprendizagem em que o estudante é colocado como o elemento central de todo o processo. Todas as estratégias estão focalizadas na facilitação e satisfação da aprendizagem do estudante para que se torne competente, autónomo, criativo e reflexivo nos seus processos de educação, formação e profissionalização. Na perspectiva da DmM, os papéis do professor ou formador são essencialmente de orientar e facilitar a aprendizagem do estudante através da aplicação de métodos de ensino activos ou participativos (Nhavoto et al, 2004).

O Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), uma instituição privada, desde os meados do corrente ano lectivo está a desenvolver, na província de Cabo Delgado, o Curso Superior de Bacharelato em Educação Inclusiva, em parceria com a CARITAS Moçambique e o MEC. Trata-se dum projecto piloto que surge da necessidade de habilitar professores em serviço no ensino básico, dado que os IMAP não abordam suficientemente as matérias de facilitação das aprendizagens de crianças com necessidades educativas especiais.

O curso é modular, com a duração de um ano, orientado para a resolução de problemas. Até ao fim do curso os formandos devem ter desenvolvido competências para actuar em contextos promotores da educação inclusiva, através: (i) da avaliação de projectos curriculares para escolas e classes que integrem crianças com necessidades educativas especiais; (ii) do desenvolvimento de projectos de intervenção adaptados à especificidade das crianças com necessidades educativas especiais, promovendo estratégias diversificadas de aprendizagem; e

¹⁹ Em cooperação com a UP, a ADPP Moçambique criou em 1998 a One World University (OWU), a funcionar na Machava, com a finalidade de formar formadores para as EPF, com o nível de bacharelato.

(iii) da gestão de recursos materiais para o funcionamento das escolas com crianças com necessidades especiais (Instituto Superior Politécnico e Universitário, 2005).

Durante o percurso da formação de formadores, particularmente após a Independência Nacional, foram orientados vários cursos de diferentes modelos. Gradualmente, pretendia-se elevar os níveis académico e técnico-profissional dos formadores. A disparidade dos modelos de formação docente oferecidos até aos dias de hoje, poderá estar a ter um impacto negativo no sistema de ensino dado como de baixas qualidade e eficácia. Com o actual interesse das instituições de ensino superior intervirem na formação de formadores perspectiva-se que, a médio e longo prazos, a qualidade do ensino se eleve e seja inclusivo.

4.3. Conclusão

Da análise às políticas e às práticas promotoras da educação inclusiva relacionadas com a função docente dos formadores de professores do ensino básico, pode-se concluir que:

- a) A redução da pobreza absoluta está intimamente relacionada com a promoção da educação inclusiva;
- b) Embora as práticas de inclusão estejam em ascensão, impulsionadas pelo PEE e, especificamente, pelo Programa Escolas Inclusivas, não têm sido devidamente subsidiadas pela legislação (SNE, PNE e Qualificadores da Educação) por ser omissa ou pouco cuidada nesta abordagem. A disseminação delas é comumente feita através de programas e projectos e não de directrizes legais que as possam institucionalizar;
- c) A legislação educacional é deficitária na regulação da função docente dos formadores de professores do ensino básico, seja ou não na visão da educação inclusiva. Abre lacunas para o recrutamento de formadores sem formação e sem experiência profissionais no ensino básico, na educação de crianças pequenas, de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais ou deficiências e de adultos; e
- d) Embora tenham introduzido recentemente cursos, directa ou indirectamente, relacionados com a formação de formadores de professores do ensino básico, as universidades públicas (UEM e UP) não habilitam futuros profissionais da área da educação para lidarem com a educação inclusiva e não veiculam neles os modelos de formação baseados na reflexão-na-acção e na racionalidade prática.

Resultados do “estudo de caso” sobre os formadores do IMAP da Matola

Os resultados apresentados neste capítulo surgem em resposta à seguinte questão: *Que comportamentos os formadores do IMAP da Matola apresentam na sala de aula, que sejam favoráveis ou desfavoráveis à promoção da educação inclusiva?*

Em primeiro lugar, é feita a descrição do IMAP da Matola onde se efectuou o “estudo de caso”. Depois, faz-se a caracterização dos formadores observados em pleno desempenho na sala de aula. Finalmente, são apresentados os comportamentos destes que sejam favoráveis ou desfavoráveis à promoção da educação inclusiva.

5.1. Breve descrição do objecto de “estudo de caso”²⁰

O IMAP da Matola foi criado através do Diploma Ministerial n.º 6/98, de 28 de Janeiro (Boletim da República, 1998) e localiza-se no Município da Matola, Província de Maputo, a Oeste e a 14 Km da Cidade de Maputo. Iniciou as suas actividades lectivas no dia 06 de Abril de 1998, com um efectivo de 17 formadores, 219 formandos e 5 trabalhadores do sector administrativo. Guiando-se sob o lema “*Marcar a diferença na qualidade*”, está vocacionado para ministrar cursos de formação de professores primários de nível médio, com a duração de dois anos lectivos. O nível de ingresso dos seus candidatos é igual ou equivalente à 10ª Classe do SNE. O corpo directivo é composto por um Director e quatro adjuntos das áreas pedagógica (2), administrativa (1) e do internato (1).

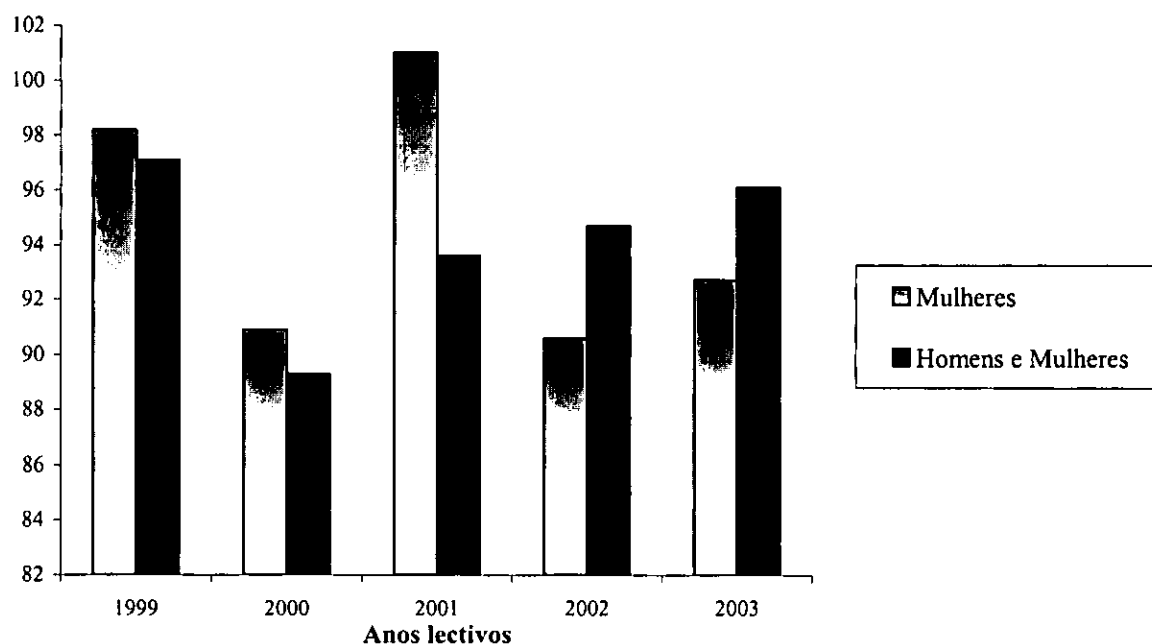
Em 2003, o IMAP contava com 46 formadores dos quais 32,6% eram mulheres. Deste total, 6 eram estrangeiros (5 cubanos e 1 britânica), sendo 3 mulheres; 3 são mestres, dois licenciados e um bacharel. Dos 40 formadores nacionais, 30,0% eram mulheres; 97,5% tinham formação superior, 2,5% formação média; e 50,0% trabalhavam a tempo inteiro. O IMAP foi frequentado por um efectivo de 721 estudantes, dos quais 53,7% eram mulheres; 45,2% eram internos; e 64,3% estudavam no curso diurno. Finalmente, estiveram em serviço, em áreas administrativas, 47 trabalhadores (44,6% de mulheres) não-docentes.

Nos seus primeiros cinco (5) anos de funcionamento (1999 a 2003) o IMAP da Matola já graduou 966 professores dos quais 430 são mulheres. No Gráfico 1 é apresentada, em termos percentuais, a evolução estatística das graduações ocorridas nesse período. Apercebe-se que

²⁰ Informação extraída em: www.mined.gov.mz e nos relatórios do IMAP da Matola.

um ano após a sua abertura, o número global de graduados tem subido continuamente e o das raparigas tem sofrido oscilações.

Evolução das graduações de professores primários no IMAP da Matola



A oferta de incentivos e boas condições de trabalho são estratégias adoptadas pela Direcção para valorizar os seus trabalhadores. Os estímulos têm se expressado pelo adiantamento salarial, criação de facilidades para a aquisição de produtos diversos à crédito, assistência sanitária no posto médico interno, disponibilização de residências para os formadores, fornecimento de batas ao corpo docente e uniforme ao pessoal não-docente e outros.

5.2. Características dos formadores observados

Na Tabela 3, abaixo, estão discriminados os catorze (14) formadores envolvidos na pesquisa. Estão também registados o sexo, as disciplinas lectivas e as turmas de cada um, bem como as horas e os dias em que as observações foram feitas.

Tabela 3

Formador	Sexo	Disciplina	Turma	Hora	Semana	Data
01	M	Metodologia de Matemática	1º Ano B	13:00	3ª Feira	16.09.03
02	M	Metodologia de Português	1º Ano B	16:30		
03	M	Educação Cívica	1º Ano D	13:00		
04	F	Metodologia de História	1º Ano D	15:40	5ª Feira	18.09.03
05	M	Sociologia da Educação	1º Ano G	16:30		
06	F	Metodologia de História	1º Ano B	13:00	6ª Feira	19.09.03
07	F	Sociologia da Educação	1º Ano F	14:40		
08	M	Metodologia de Educação Musical	1º Ano E	14:40	2ª Feira	22.09.03
09	F	Metodologia da Educação Física	1º Ano B	14:40	4ª Feira	24.09.03

10	M	Metodologia de Português	1º Ano F	16:30		
11	M	Português	1º Ano F	13:50	2ª Feira	29.09.03
12	F	Metodologia de Matemática	1º Ano E	16:30	3ª Feira	30.09.03
13	M	Metodologia de Educação Musical	1º Ano F	17:20	3ª Feira	30.09.03
14	F	Metodologia de Ciências Naturais e Biologia	1º Ano A	13:50	4ª Feira	01.10.03

Formadores observados na orientação das suas aulas

Dez (10) formadores leccionavam as disciplinas relacionadas com as metodologias de ensino e os restantes, as de Educação Cívica (1 formador), Português (1) e Sociologia da Educação (2). Todos possuem formação superior, sendo oito (8) licenciados e seis (6) bacharéis. Têm em média 16,5 anos de experiência docente, variáveis entre os 6 e os 24 anos de serviço.

5.3. Comportamentos favoráveis e desfavoráveis para a educação inclusiva

Os comportamentos dos formandos descritos nas Tabelas 5a, 5b e 5c (Anexo F) são analisados como consequência da influência dos comportamentos e atitudes do formador na orientação das aulas. Os resultados obtidos foram descritos em três categorias das cinco propostas por Bélair, anotando-se em cada uma os comportamentos favoráveis e desfavoráveis à educação inclusiva, demonstrados pelos 14 formadores observados.

5.3.1. Categoria “Competências relacionadas com a vida da classe”

a) Comportamentos favoráveis à educação inclusiva

Seis formadores e quatro formadoras, dispuseram os formandos em grupos, na forma de U ou numa maneira mais adequada para a aula que se pretendia dar (criação de espaços e disposição dos estudantes de acordo com a composição duma orquestra de sopro; apresentação dos dramas e dos trabalhos em grupos; e simulação de aulas). Os formadores preocuparam-se em estabelecer regras ou procedimentos de introdução, orientação e gestão da aula, visando clarificar as tarefas a serem realizadas pelos formandos individualmente, em grupos ou numa sessão de debate (em plenário).

b) Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva

Seis formadores e uma formadora, dispuseram os formandos em filas, isto é, um sentado atrás do outro. Quatro formadores e duas formadoras fizeram o registo das presenças dos estudantes por numeração, em vez de o fazerem através dos nomes próprios. Três formadores e duas formadoras orientaram aulas expositivas, o que os levou a ocuparem a maior parte do tempo a expor os conteúdos da aula e os estudantes a copiarem os apontamentos registados no quadro. Os registos escritos no quadro não foram feitos de maneira organizada, sequencial e lógica. A resolução dos exercícios no quadro e a apresentação da revisão da aula anterior, foram realizadas pelos formadores e não pelos estudantes. Na apresentação dos dramas, a formadora não orientou os

formandos para fazerem uso de recursos materiais ilustrativos dos temas em exposição.

Um formador permaneceu sentado durante toda aula.

5.3.2. Categoria “Competências referentes à relação com os alunos e suas particularidades”

a) Comportamentos favoráveis à educação inclusiva

Os principais comportamentos observados e registados foram os seguintes:

Os formadores orientam de maneira individualizada e personificada as actividades dos estudantes através da realização e resolução de exercícios; da apresentação de dissertações; da formulação de questionamentos; da atribuição e controle das tarefas; da análise e verificação das apresentações dos colegas (individualmente e em grupos); da explicação dos conteúdos de ensino; da responsabilização individual ou colectiva pela orientação e controle da participação de todos na aula. Exploram as iniciativas e a criatividade dos estudantes através da elaboração e apresentação de trabalhos práticos (simulação, dramas, trabalhos de grupo, debates e síntese, revisão e resumo de aulas). Identificam de maneira individualizada as dificuldades dos formandos, procurando dar o apoio adequado para cada situação. Geralmente, este apoio se circunscreve em dar a estes formandos um maior volume de tarefas que os outros.

b) Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva

Nesta subcategoria foram registados os seguintes comportamentos:

Um formador irritou-se devido às dificuldades rítmicas e de coordenação corporal apresentadas por alguns formandos tendo atribuído a eles expressões depreciativas. Um formador fez a leitura e distribuição dos resultados do teste de cada formando. Formadores ditam apontamentos ou orientam os formandos para copiarem os registos do quadro nos seus cadernos individuais. Um formador não orientou os formandos para interagirem na resolução dos exercícios. Os formadores não reprimem os murmúrios que os formandos emitem perante o erro de um colega. A formadora ocupou a maior parte da aula a fazer a análise, com raras intervenções dos formandos.

5.3.3. Categoria “Competências relacionadas com as disciplinas ensinadas”

a) Comportamentos favoráveis à educação inclusiva

Os formadores recomendam a leitura dos apontamentos e o registo de dúvidas para serem apresentadas e discutidos na aula seguinte. Orientam os estudantes na definição e exemplificação dos conceitos e abordagens em estudo, usando suas próprias expressões; no questionamento das apresentações dos colegas; na apresentação de dúvidas; na elaboração de composições; na formulação e resolução de problemas

práticos; na avaliação dos trabalhos por eles elaborados; na clarificação das etapas dos processos e factos históricos; e na análise da função sociológica da escola.

b) **Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva**

Os formadores realizam, eles mesmos, tarefas que seriam da responsabilidade dos estudantes (apresentar exemplos, resolver exercícios, fazer a revisão da aula, etc.). Não fazem a contextualização prática dos conceitos em relação ao dia-a-dia dos formandos. Um formador fez a correcção dum teste lendo a guia de correcção.

5.4. Apresentação dos resultados da análise da documentação do IMAP da Matola

São apresentados, nesta parte, os resultados da consulta feita aos documentos reguladores da função docente dos formadores do IMAP da Matola. Trata-se dos planos de estudos, do estatuto-tipo e dos regulamentos de estágio, geral e das práticas pedagógicas.

5.4.1. Planos de Estudos

A relevância dos planos de estudos é de serem o instrumento básico de trabalho dos formadores por neles estarem estruturados todos os saberes e práticas que devem guiar a facilitação das aprendizagens dos formandos .

a) **Plano de Estudos do Curso Regular de Formação de Professores.**

Está inspirado na Lei do Sistema Nacional de Educação e busca preparar o futuro professor para intervir em quatro níveis de intervenção pós-formação: (i) na relação directa com as crianças; (ii) na organização, gestão e aplicação dos programas de estudo; (iii) na participação na organização do estabelecimento de ensino; e (iv) na articulação entre a vida da escola e a comunidade (Boletim da República, 1997).

b) **Planos de Estudos dos Cursos de Ciências de Educação Física e Desporto Escolar, de Educação Visual e Ofícios e de Educação Musical e Ciências Sociais.**

Cada um destes cursos possui a sua própria matriz de formação, todas elas diferentes da do Curso Regular. Em todos eles a coincidência está apenas no oferecimento das disciplinas da área das Ciências da Educação (Boletim da República, 2003). Destaque é dado à matriz do curso de Educação Física e Desporto Escolar, em que consta a disciplina de Educação Física Especial, direccionada para crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências. Faz referência da educação inclusiva como tema emergente para ser abordado no bloco destinado aos seminários.

5.4.2. Estatuto-Tipo e Regulamentos

O Estatuto-Tipo (Ministério da Educação, 1997) e os Regulamentos de Estágio (Ministério da Educação, 2004c), Geral (Ministério da Educação, 2004d) e das Práticas Pedagógicas

(Ministério da Educação, 2003) não fazem nenhuma menção sobre a educação inclusiva. Também não fazem referência aos comportamentos e atitudes que os formadores devem apresentar ou cultivar nas relações interpessoais que estabelecem, dentro ou fora da sala de aula, com seus formandos, particularmente aqueles que têm dificuldades de aprendizagem ou são portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências.

5.5. Apresentação dos resultados preliminares da observação de aulas

A apresentação dos resultados preliminares foi feita de acordo com a seguinte estrutura: motivação, objectivo, metodologia, observações efectuadas, resultados obtidos e conclusão. Os formadores validaram os resultados. Uma observação foi feita no sentido de se ter cautela na generalização deles. Consideraram-nos pertinentes para a reflexão das suas práticas pedagógicas. Sugeriram que actividades similares deveriam ocorrer com mais frequência. As discussões não foram prolongadas e nem aprofundadas porque os formadores já estavam reunidos há mais de três horas quando os resultados foram-lhes apresentados.

5.6. Conclusão

O IMAP da Matola possui boas condições de trabalho para os seus formadores. Trata-se duma construção de raiz com edificios e materiais de ensino-aprendizagem propícios para se orientar a formação de professores primários. A Direcção tem desenvolvido iniciativas de incentivo e valorização dos seus trabalhadores. As boas condições de trabalho que são oferecidas a todos, particularmente aos formadores, podem ser um dos factores que estejam a influenciar positivamente a elevação contínua do aproveitamento dos formandos desde a sua criação.

De maneira resumida, são apresentadas na Tabela 6, as competências dos formadores do IMAP da Matola, consideradas favoráveis ou desfavoráveis à promoção da educação inclusiva, expressas em comportamentos exibidos por eles na orientação das aulas:

a) Comportamentos favoráveis à educação inclusiva

Estes comportamentos referem-se: (i) à aplicação de estratégias e metodologias participativas; (ii) à orientação dum ensino personalizado, empático e centrado no formando; (iii) ao respeito pelas diferenças e limitações individuais dos formandos; (iv) à satisfação das necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem dos formandos; e (v) à busca do sucesso escolar de cada formando.

b) Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva.

Os comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva relacionam-se com: (i) a aplicação de estratégias e metodologias tradicionais de ensino; (ii) a disposição dos formandos em filas, sentados um atrás do outro durante as aulas; (iii) a fraca relação

interpessoal entre os formandos na resolução de problemas; (iv) a numeralização da relação formador-formando; (v) a orientação dum ensino centrado no formador ou nos conteúdos; (vi) a orientação de aulas expositivas, abstractas e fora do contexto do formando; (vii) o mau uso do quadro; (viii) a não utilização ou produção de material didáctico ou concretizador; (ix) a pouca consideração para com os formandos que apresentam dificuldades; e (x) o reforço da passividade do formando que apenas escuta, copia e memoriza os conteúdos.

Exceptuando o Plano de Estudos do Curso de Educação Física e Desporto Escolar, todos os outros documentos normativos são omissos à abordagem da educação inclusiva e ao desenvolvimento de actividades de formação contínua dos formadores nessa visão. Como tema emergente, a educação inclusiva é discutida em seminários, sendo colocada como tema marginal e não filosofia adoptada para o desenvolvimento educacional. Por outro lado, se é que as práticas de formação contínua existem, precisam de ser documentadas e integradas num programa amplo de desenvolvimento profissional contínuo.

O plano de estudos do curso regular bem como o estatuto-tipo e os regulamentos em uso no IMAP não abordam e nem orientam os formadores para aplicarem conteúdos ou estratégias de ensino promotoras da educação inclusiva ou facilitadoras das aprendizagens dos formandos, através do uso de metodologias participativas ou activas. Todos os documentos estão estruturados de modo a se dar importância ao formador e aos conteúdos. Estas práticas, referidas por Schön como pertencentes ao modelo do saber escolar, reforçam o carácter burocrático do ensino oferecido no IMAP. A tónica fundamental está no cumprimento dos programas dentro dum tempo superiormente estabelecido e não no processo de aprendizagem. Os formadores acharam o estudo pertinente para a reflexão das suas práticas profissionais.

Depreende-se neste “estudo de caso” que os comportamentos desfavoráveis para a educação inclusiva ocorrem com maior volume em relação aos favoráveis. Eles são um exemplo prático das tendências do modelo do saber escolar na formação de professores dentro do contexto educacional moçambicano. Julga-se, essencialmente, que quanto mais a aula estiver centralizada no formador, maior domínio ele tem dos conteúdos, melhor controle tem sobre a classe e maior é a racionalização do tempo para o cumprimento dos programas de ensino.

Tabela 6

Domínios de competências	Descrição dos comportamentos apresentados pelos formadores na sala de aula	
	Comportamentos favoráveis à educação inclusiva	Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva
Competências relacionadas com a vida da classe.	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Disposição dos formandos em U ou na maneira mais apropriada para a aula que se pretendia dar (de acordo com a composição duma orquestra de sopro, para a apresentação de dramas, para a realização de trabalhos em grupos, para a simulação de aulas). 📖 Estabelecimento de regras ou procedimentos de introdução, orientação e gestão da turma, visando clarificar as actividades ou tarefas a serem realizadas pelos formandos individualmente, em grupos ou colectivamente, numa sessão de debates (em plenário). 📖 Personificação da presença dos formandos na aula, isto é, chamados pelos seus próprios nomes. 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Disposição dos formandos em filas ao longo de toda a aula, isto é, um sentado atrás do outro. 📖 Registo ou marcação das presenças dos estudantes por numeração, ou seja, identificando-os pelos seus números. 📖 Orientação de aulas expositivas, o que leva os formadores a ocuparem a maior parte do tempo a expor os conteúdos e os estudantes a escutarem e a fazerem anotações nos seus cadernos ou a copiarem os registos do quadro. 📖 Registos no quadro feitos de maneira desordenada e não sequencial. 📖 Resolução dos exercícios no quadro e apresentação da revisão da aula anterior feitos pelo próprio formador. 📖 Não utilização de material didáctico para a materialização ou concretização dos conteúdos das aulas. 📖 Formador permanece sentado ao longo de toda a aula.
Competências referentes à relação com os alunos e suas particularidades.	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Orientação das actividades dos estudantes de forma individualizada, através da resolução de exercícios, da apresentação de dissertações, da formulação de questionamentos, da atribuição e controle das tarefas, da análise e verificação das apresentações dos colegas, da explicação dos conteúdos de ensino, da responsabilização individual ou colectiva pela orientação, condução e controle da participação de todos na aula. 📖 Exploração das iniciativas e da criatividade dos estudantes através da elaboração e apresentação de trabalhos práticos (simulações, dramas, trabalhos de grupo, debates, síntese e revisão das aulas). 📖 Identificação de maneira individualizada das dificuldades dos formandos, procurando dar o apoio adequado a cada situação. 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Irritação do formador devido às dificuldades rítmicas e de coordenação corporal apresentadas por alguns formandos. 📖 Atribuição de expressões depreciativas aos formandos com dificuldades de aprendizagem. 📖 Permissão que os formandos murmurem perante os erros ou as dificuldades apresentadas por um colega. 📖 Leitura dos resultados dos testes de cada formando. 📖 Formador dita apontamentos ou orienta os formandos para copiarem os registos do quadro nos seus cadernos individuais. 📖 Não clarificação das tarefas a serem realizadas individualmente ou em grupos pelos formandos, numa dada situação. 📖 Pouca interação entre os formandos na resolução de problemas.
Competências relacionadas com as disciplinas ensinadas.	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Recomendações dadas aos estudantes para efectuarem a leitura dos apontamentos e o registo de dúvidas para serem apresentadas e discutidas na aula seguinte. 📖 Orientação dos estudantes na definição e exemplificação dos conceitos e abordagens em estudo, usando suas próprias expressões; no questionamento das apresentações dos colegas; na apresentação de dúvidas em relação aos apontamentos registados; na elaboração de composições; na formulação e resolução de problemas práticos; e na avaliação dos trabalhos por eles elaborados. 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Formador realiza actividades que deveriam ser da responsabilidade dos estudantes (apresentar exemplos, resolver exercícios, fazer a revisão da aula, ler um texto). 📖 Não contextualização prática dos conceitos e conteúdos da aula em relação ao dia-a-dia dos formandos. 📖 Correção dos testes através da leitura da guia de correcção.

Comportamentos dos formadores do IMAP da Matola, favoráveis e desfavoráveis à educação inclusiva

Resultados do inquérito aplicado aos formadores dos IMAP do País

O perfil profissional dos formadores é ilustrado na perspectiva de género a partir de duas fontes de informação: (i) da estatística global fornecida por todos os IMAP e sistematizada nas Tabelas 7a e 7b (Anexo G); e (ii) do questionário aplicado a 73 indivíduos de um universo de 200 formadores nacionais.

Todos os resultados apresentados este capítulo surgem para dar resposta à seguinte questão: *Que perfil técnico-profissional os formadores dos IMAP do país possuem para lidarem com a educação inclusiva?*

6.1. Dados globais fornecidos pelos IMAP

A Tabela 7a indica os efectivos dos formadores, suas habilitações académicas e o tipo de vínculo contratual que possuem com o IMAP. A Tabela 7b apresenta a distribuição dos formadores pelas áreas disciplinares do currículo de formação de professores. Estes dados foram fornecidos por cada IMAP. Indicam que em 2003 estavam em actividade 246 formadores dos quais 57 (23,1%) eram mulheres e 46 (18,7%) estrangeiros. Dentre estes (cubanos, congolezes, britânicos, japoneses e norte-americanos), 41,3% eram mulheres; 76,0% licenciados, 15,2% mestres, 6,5% bacharéis e um (1) doutor. Dos 200 formadores nacionais, apenas 19,0% eram mulheres; 85,0% tinham formação superior (51,5% licenciados e 33,5% bacharéis); e 15,0% formação média.

6.2. Dados sobre os formadores que responderam aos questionários

Do questionário distribuído aos formadores nacionais, apenas 73 (36,5%), responderam. 17 (23,2%) eram mulheres. Para a descrição do perfil profissional deles foram analisados os itens sócio-demográficos cujos resultados são apresentados abaixo e no Anexo I. Toda análise aqui feita, refere-se apenas aos formadores que responderam ao questionário:

a) Idade e anos de experiência no ensino básico e como formador

65,8% dos formadores têm idade inferior a 40 anos; 27,4% estão na faixa dos 40; e 5,5%, acima dos 50. A maior parte deles (43,8%) situa-se na faixa etária dos 30 anos de idade. Dentre as mulheres, 82,3% têm menos de 40 anos.

28,7% dos formadores trabalham no Ensino Básico há menos de 5 anos e 42,4% há menos de 10 anos; 16,4% situam-se entre os 10-19 anos de experiência; e outros 16,4% entre 20-29 anos. 21,9% não responderam. Dentre as mulheres, 41,1% têm menos de 10 anos de profissão docente; 29,4% entre os 10-29 anos; e outros 29,4%

não responderam. 57,5% estão a exercer esta função há menos de cinco anos e 82,1% há menos de 10 anos; apenas 13,6% exerce-a há mais de 10 anos; e 21,9% das mulheres estão na profissão há menos de 9 anos.

b) Formação académica e técnico-profissional

56,1% dos formadores exercem as suas funções sem nunca terem participado num curso técnico-profissional de formação de professores primários; cerca de 34,2% participaram em algum curso de formação de formadores; e 9,5% não responderam. Dentre as mulheres, 52,9% não frequentaram nenhum curso para serem formadoras de professores primários. Em relação a cursos sobre educação inclusiva, 43,8% disseram que participaram em algum; 41,0% não participaram; e 15,0% não deram qualquer tipo de resposta. 47,0% das mulheres entre si, não participaram em nenhum.

Quanto à formação académica, os formadores foram subdivididos em formação média e superior (bacharéis e licenciados). 83,5% têm nível superior, sendo 47,9% licenciados (um é Pós-graduado em Gestão Escolar) e 34,2% bacharéis. 15,0% têm o nível médio. Dentre as mulheres, 82,3% têm nível superior (47,0% bacharéis e 35,2% licenciadas). Um (1) formador omitiu o nível de formação académica que possui.

De acordo com as áreas de formação superior, os formadores foram agrupados em três categorias: (i) os que se formaram em educação básica; (ii) aqueles que se graduaram em áreas correlativas à educação básica; e (iii) aqueles outros que fizeram cursos não correlativos à educação básica. Os resultados são os seguintes:

☐ Formação em Educação Básica

Apenas 4,1% (3) têm nível superior (todos bacharéis) na área do Ensino Básico. Um fez o Curso de Magistério Primário na Escola do Magistério Primário; outro Educação Básica, na UP; e um outro (mulher) concluiu o Curso de Formadora de Professores Primários, na One World University (ADPP Moçambique).

☐ Formação correlativa à Educação Básica

Observando a Tabela 8, conclui-se que 28,7% dos formadores fizeram formação superior em áreas correlativas à Educação Básica, ou seja, Ciências da Educação (7), Educação Matemática para o Ensino Básico (6) e Pedagogia/Psicologia (8). A formação das mulheres (5,4%) está orientada só para o bacharelato em Ciências de Educação. Os homens (19,1% de licenciados) cobrem todas as três áreas.

Tabela 8

Curso	Bacharelato		Licenciatura		Total	
	HM	M	HM	M	HM	M
Ciências da Educação	05	04	02	00	07	04
Educação Matemática	02	00	04	00	06	00
Pedagogia/Psicologia	00	00	08	00	08	00
Total	07	04	14	00	21	04

Formadores com formação em áreas correlativas à Educação Básica

☐ Formação não correlativa à Educação Básica

50,6% (37) dos formadores tem formação superior em áreas diversas não correlativas à Educação Básica; 12,3% são mulheres. Alguns exemplos dessas áreas são: Ciências Militares, Economia, Biologia/Química, Teologia, Filosofia, Administração e Gestão Escolar e outras, como pode ser observado na Tabela 9.

Tabela 9

Curso	Bacharelato		Licenciatura		Total	
	HM	M	HM	M	HM	M
Ensino de Inglês	04	01	00	00	04	01
Ensino de Português	01	00	03	01	04	01
Linguística	00	00	04	00	04	00
Educação Física	01	01	02	01	03	02
Filosofia	02	00	01	00	03	00
Geografia	00	00	03	01	03	01
Geografia/História	00	00	03	00	03	00
Administração e Gestão Escolar	01	00	01	00	02	00
Biologia/Química	00	00	02	01	02	01
Expressão Artística	01	00	00	00	01	00
Biologia	00	00	01	00	01	00
Ciências Militares	00	00	01	00	01	00
Ciências Sociais	01	01	00	00	01	01
Economia	01	00	00	00	01	00
Filosofia/Teologia	01	00	00	00	01	00
Língua e Cultura Portuguesa	00	00	01	01	01	01
Matemática/Física	00	00	01	01	01	01
Sociologia	01	00	00	00	01	00
Total	14	03	23	06	37	09

Formadores com formação em áreas não correlativas à Educação Básica

Na Tabela 10 são apresentados os níveis e seus respectivos modelos de formação docente frequentados pelos formadores para poderem exercer a docência. Pode-se concluir que: (i) 31,5% foram formados para leccionar no Ensino Secundário (8 modelos), dos quais 10,9% são mulheres; (ii) 26,0% (apenas 2,7% de mulheres) frequentaram diferentes cursos de formação de professores primários (10 modelos); (iii) apenas um formador (1,3%) não teve nenhuma formação docente; e (iv) 39,7%

omitiram esta informação, sendo 21,9% mulheres. Os dados indicam ainda que 57,5% dos formadores proveêm de 18 modelos de formação docente.

Tabela 10

Nível de formação docente	Modelos de formação docente	Sexo		
		HM	M	
Ensino Básico	CFPP (6 ^a + 1)	01	00	
	CFPP (6 ^a /7 ^a + 3)	01	01	
	CFPP (6 ^a + 1) e 9 ^a + 2	01	00	
	CFPP (6 ^a + 1) e IMP (9 ^a + 3)	01	00	
	CFPP (6 ^a + 1) e INEF	01	00	
	EHPP (4 ^a + 4) e IMP (9 ^a + 3)	01	00	
	EPF (10 ^a + 2½)	01	00	
	IMAP (10 ^a + 2)	03	01	
	IMP (9 ^a + 3)	07	00	
	CFQE	01	00	
	Magistério Primário	01	00	
	<i>Sub-total</i>		19	02
Ensino Secundário	EFEP	01	00	
	CFP (7 ^a /9 ^a) UEM	04	01	
	CFP (10 ^a /11 ^a) UEM	02	02	
	6 ^a + 2 e 8 ^a + 2	02	01	
	8 ^a + 2	01	00	
	9 ^a + 2	08	03	
	Ensino de Inglês (IL)	01	00	
	INEF	04	01	
<i>Sub-total</i>		23	08	
Outros	IPAI	01	00	
	Artes Visuais	01	00	
	<i>Sub-total</i>		02	00
	Nenhuma	02	01	
	Não Responderam	27	06	
Total	20	73	17	

Modelos de formação docente dos formadores dos IMAP

6.3. Conclusão

Os resultados obtidos a partir do inquérito indicam que a maior parte dos formadores em serviço nos IMAP, embora tenha formação superior, não possui preparação técnico-profissional lidar com a educação inclusiva, pese embora, também, o facto de 43,8% deles terem afirmado que participaram em algum curso sobre educação inclusiva. Os dados que evidenciam esta situação são os seguintes:

- O desequilíbrio de género que se regista entre os formadores é muito alto. Dos 73 inquiridos pouco menos de 1/4 são mulheres. A fraca presença de formadoras nos IMAP pode ser uma das causas que influenciam a exclusão da rapariga nas instituições de formação de professores, bem como nas escolas do ensino básico;
- 56,1% exercem as suas funções sem nunca terem frequentado um curso de preparação técnico-profissional para serem formadores de professores primários;

- c) O nível mais alto de formação acadêmica e técnico-profissional identificado entre os formadores com efectiva formação em educação básica, é o bacharelato cursado por apenas 4,1%;
- d) Cerca de 50,6%, com formação superior, graduaram-se em áreas que não têm nenhuma relação com a educação básica. Alguns exemplos dessas áreas são: Ciências Militares, Economia, Filosofia/Teologia, Biologia, Linguística e outros;
- e) 26,0% possuem uma formação técnico-profissional básica (7^a + 3 ou equivalente) ou média (10^a + 2 ou equivalente) para leccionarem no ensino básico. No entanto, a maior parte (31,5%), foi preparada para leccionar no ensino secundário;
- f) 18 modelos de formação docente (10 para o ensino básico; 8 para o secundário e 2 sem especificação), foram frequentados por 57,5% dos formadores que estão actualmente em serviço nos IMAP; e
- g) 57,5% estão a exercer a função há menos de cinco anos e apenas 13,6% exerce-a há mais de 10 anos.

Os resultados aqui apresentados vêm reforçar as preocupações que têm sido apresentadas em vários estudos sobre as inadequadas qualificações dos formadores dos IMAP para formarem professores do ensino básico. Os perfis técnico-profissionais que ostentam, sendo de indivíduos com uma formação académica de nível superior nas diferentes áreas do conhecimento, não lhes conferem competências de ensino para formarem professores primários. Esta é uma condição primária para se desenvolverem competências para a educação inclusiva.

Capítulo 7

Conclusão e sugestões

Embora os resultados da pesquisa não possam ser generalizáveis ao universo dos formadores nacionais, eles não se distanciam da realidade profissional dos formadores e professores em serviço nos IMAP e nas escolas regulares e especiais do país, respectivamente.

Foi constatado que o PEE é o documento consultado que maior destaque dá à educação inclusiva e à valorização da função docente dos formadores de professores primários. De modo geral a legislação educacional possui lacunas na abordagem da valorização da função docente dos formadores de professores do ensino básico. Elas tornam-se acentuadas quando se faz uma leitura na perspectiva da educação inclusiva. Por exemplo, a PNE orienta-se pelo modelo de integração na escolarização de alunos com deficiências e na formação de seus professores. A Lei do SNE é omissa em relação a esta problemática.

Está registado nos Qualificadores das Carreiras Profissionais da Educação que o formador de professores deve ser Instrutor e Técnico Pedagógico, com um mínimo de três anos de experiência na carreira anterior, quando licenciado ou bacharel numa área das ciências de educação, ou então com cinco anos de experiência docente. Esta exigência é genérica e pouco relevante para a educação inclusiva. Abre espaços para a contratação de pessoal com competências inadequadas. Não especifica a obrigatoriedade dos candidatos terem experiência de trabalho no ensino básico e possuem competências técnico-profissionais para educar crianças pequenas; crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais ou deficiências; e adultos. Este dado é pertinente porque é crucial que seja a primeira exigência a ser feita para se ser formador de professores primários.

O recrutamento de formadores sem se ter em conta os mínimos requisitos constantes nos Qualificadores da Educação faz com que nos IMAP sejam afectados indivíduos com o nível de licenciatura concluído ou preparados para leccionarem no ensino secundário. O inquérito confirmou essa tendência. Por exemplo, 31,5% dos formadores foram habilitados como professores para este nível e 50,6% fizeram cursos (Ciências Militares, Economia, Biologia/Química, Teologia, Filosofia, Linguística) que não têm nenhuma relação com o ensino básico. Esta é uma das preocupações básicas deste estudo, compartilhadas também pelo Ministério da Educação (2002), Niquice (2002) e Passos et al (2002).

Um aspecto de realce é o facto de 85,0% dos formadores ter formação superior, a maior parte com a licenciatura concluída. Trata-se duma situação aparentemente desejável, pressupondo-se possuírem nível académico necessário para orientarem as aprendizagens dos seus formandos. Aliás, a formação superior não implica ter competências requeridas para uma prática profissional específica. Um exemplo real é o discutido neste relatório em que a maioria dos formadores possui nível superior mas sem competências para leccionar no ensino básico.

Constatou-se durante a observação de aulas no IMAP da Matola, que as lacunas verificadas nos formadores são idênticas àquelas que os professores em serviço, nas escolas primárias, apresentam na condução das suas aulas. Este facto é significativo porque independe do contexto geográfico em que ocorre o exercício profissional dos professores. Evidenciou-se que na formação de professores continuam a ser valorizadas, as práticas tradicionais de ensino, opostas à promoção das que são requeridas num contexto de educação inclusiva, em que os princípios da reflexão-na-acção e da realidade prática devem ser assumidos e realisticamente aplicados.

A maior parte dos formadores são adultos-jovens, com menos de 40 anos de idade. Sendo eles adultos-jovens e estando a orientar a formação técnico-profissional de jovens e adultos, possuem uma composição etária ideal. Este facto explica-se porque em termos de vivências entre as gerações de formadores e formandos, não parece haver grandes desequilíbrios. Esta aparente homogeneidade experiencial poderia servir de base para se delinearem estratégias de ensino-aprendizagem mais andragógicas na formação de professores primários.

O desenvolvimento e a aprendizagem dos adultos são apresentados em como devam ser autónomos, significantes e transformadores. Isto implica a orientação de estratégias participativas ou activas, que levam o aprendiz a apoderar-se da sua aprendizagem. É neste âmbito que deve ser enquadrada a formação de professores muitas vezes excluída dos processos de formação e educação de adultos por serem habilitados para educar crianças.

A existência de formadores estrangeiros em serviço nos IMAP, apesar de ser em pequena percentagem, constitui uma mais valia no que se refere ao incremento duma educação multicultural e inclusiva na formação de professores primários. Este facto se apresenta como uma possibilidade real dos formadores nacionais, no processo de formação de professores do ensino básico, interagirem e inteirarem-se de outras experiências culturais na maneira de estar na sala de aula. Apesar de representarem uma pequena percentagem, são os que ostentam os níveis mais elevados de formação académica (1 Doutor e 7 Mestres).

Apesar do MEC, desde a primeira metade da década passada, estar a promover programas de educação da rapariga, ainda persistem desequilíbrios de género nas instituições de formação de professores, no que se refere ao recrutamento e afectação de formadoras. Este é um dado negativo para uma perspectiva educacional inclusiva que se pretende cultivar, baseada na igualdade e no equilíbrio de género. Na formação de professores continua a haver escassez de referências femininas que possam influenciar as raparigas para seguirem a profissão docente. Note-se que no IMAP de Angónia, dos 18 formadores que existiam, havia apenas uma mulher.

O desenvolvimento de cursos superiores para a formação de formadores de professores para o ensino básico está intimamente ligado às perspectivas da Política Nacional de Educação que veicula a necessidade de serem elevadas as qualificações e competências profissionais dos docentes, através da criação de cursos de bacharelato e licenciatura. Contudo, nos modelos curriculares destas instituições, à excepção do Instituto Superior de Educação e Tecnologia, não está explícita a sugestão de aplicação de estratégias inovadoras e participativas pelas quais deve ser conduzida a formação de formadores. Os modelos do saber escolar e da racionalidade técnica prevalecem, residindo a maior preocupação na necessidade de se desenvolverem competências de transmissão e assimilação dos conteúdos académicos.

O acesso à educação básica é um direito humano fundamental não podendo ser protelado sejam quais forem as características pessoais e as condições contextuais dos seus potenciais beneficiários. Ela é condição indispensável para a erradicação da pobreza extrema e para a melhoria do bem-estar das comunidades como veiculam os documentos oficiais. Então, a educação inclusiva torna-se estratégia e modelo pelos quais se pretende garantir a todos os moçambicanos o acesso a uma educação básica de qualidade. Esta garantia está condicionada, em parte, à elevação das competências e qualificações dos formadores de professores do ensino básico. Assim, o estudo ora apresentado permitiu que se concluisse o seguinte:

- a) Grande parte dos conhecimentos e competências exibidos pelos formadores observados no IMAP da Matola desfavorecem a promoção da educação inclusiva;
- b) A maioria dos formadores dos IMAP do país possui qualificações profissionais pouco apropriadas para formarem professores primários;
- c) Cerca de 57,5% dos formadores em serviço nos IMAP, provêm de modelos díspares de formação docente (18 identificados) o que tem contribuído para a habilitação de professores primários de qualidade duvidosa;
- d) Os défices identificados nos formadores dos IMAP para exercerem a docência no ensino básico, na perspectiva da educação inclusiva, são reforçados pela inexistência duma legislação educacional objectiva e clara na regulamentação da função docente;

- e) A política educacional moçambicana está desajustada das dinâmicas actuais de desenvolvimento escolar orientadas para a adopção duma filosofia inclusiva; e
- f) Apesar de já estarem a formar formadores de professores primários, as universidades públicas não têm a educação inclusiva como filosofia de desenvolvimento académico.

Dadas as fraquezas técnico-profissionais demonstradas por alguns formadores de professores primários na aplicação de estratégias e metodologias de ensino inclusivo, por não possuírem qualificações apropriadas para leccionarem no ensino básico e por provirem de diferentes modelos de formação docente, urge a necessidade de se rever os seus processos de valorização profissional. As estratégias de selecção, formação, desempenho e desenvolvimento profissional contínuo deveriam estar orientadas na perspectiva da educação inclusiva. Seria desejável se todos os formadores fossem submetidos a uma formação padrão para se tornarem profissionais reflexivos e práticos, sem que para tal haja a necessidade de se criar mais um modelo de formação docente. As universidades deveriam desempenhar um papel chave e de liderança no desenvolvimento da educação inclusiva, através da implementação e monitoria de programas sistemáticos e contínuos de formação, investigação e extensão universitárias orientados para a formação de formadores de professores do ensino básico.

A Lei do SNE, a PNE e os Qualificadores Profissionais da Educação precisam ser reformulados pois, condicionam as atitudes e os comportamentos desejáveis para uma educação efectivamente inclusiva. Requer-se que nos qualificadores da educação sejam explicitados os requisitos de ingresso na carreira de formador em relação às suas experiências e competências, nas áreas de educação de infância, de educação de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais ou deficiências e de educação de adultos. As competências para a educação inclusiva não se restringem apenas à apresentação de conhecimentos, atitudes e comportamentos favoráveis para tal, na sala de aula. Torna-se necessário que ocorra, simultaneamente, uma interligação de factores complementares ao desenvolvimento dessas competências.

Finalmente, as conclusões e sugestões que se apresentam neste capítulo visam dar um contributo de modo a serem tomados em atenção os princípios e os pressupostos da educação inclusiva na concepção, aplicação e monitoria das políticas do sistema educacional moçambicano. A abordagem da educação inclusiva em todos os programas de desenvolvimento do sector da educação é entendida como uma condição indispensável para se obter um ensino básico eficaz e de qualidade para todos os moçambicanos.

Referências bibliográficas

Livros, periódicos e outros documentos

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Altet, M. (2001). As competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: P. Perrenoud, L. Paqualy, M. Altet & É. Charlier (Orgs), *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). 2ª Edição Revisada. São Paulo: ARTMED Editora
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Eitora Quanabara.
- Assembleia Popular. (1990). *Aprova a Constituição da República de Moçambique*. Boletim da República. Número 44. I Série. Maputo: Imprensa Nacional.
- Bastos, F. (1998). Construtivismo e Ensino de Ciências. In: R. Nandi. (Org.), *Educação para a Ciência: questões actuais do ensino de ciências*. (pp. 9-25). São Paulo: Escrituras.
- Bautista, R. (1997a). Educação Especial e Reforma Educativa. In: R. Bautista (Coord), *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- (1997b). Uma Escola para todos: a integração escolar. In: R. Bautista (Coord), *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Bélaïr, L. (2001). A Formação para a Complexidade do Ofício de Professor. In: P. Perrenoud, L. Paqualy, M. Altet & É. Charlier (Orgs), *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (55-65). 2ª Edição Revisada. São Paulo: ARTMED Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Boletim da República. (2003). Diploma Ministerial n.º 58/2003, de 4 de Junho. *Aprova os Planos de Estudos dos Cursos de Formação de Professores de Ciências de Educação Física e Desporto Escolar, Educação Visual e Ofícios e Educação Musical e Ciências Sociais*. I Série, Número 23. Maputo: Imprensa Nacional.
- (2002). Resolução n.º 8/2002, de 22 de Maio. *Aprova os Qualificadores das Carreiras Profissionais de Regime Especial da Educação*. I Série, Número 34. Maputo: Imprensa Nacional.
- (2000). Resolução n.º 4/2000, de 22 de Março. *Aprova o Programa Quinquenal do Governo para 2000-2004*. I Série, Número 12. Maputo: Imprensa Nacional.
- (1998). Diploma Ministerial n.º 6/98, 28 de Janeiro. *Cria os Institutos do Magistério Primário de Nampula, de Angónia e da Matola*. I Série, Número 4. Maputo: Imprensa Nacional.
- (1997). Diploma Ministerial n.º 28/97, de 28 de Maio. *Aprova o Plano de Estudos para os Institutos do Magistério Primário*. I Série, Número 22. Maputo: Imprensa Nacional.
- (1995). Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto. *Aprova a Política Nacional da Educação*. I Série, Número 41. Maputo: Imprensa Nacional.
- (1992). Lei n.º 6/92, de 6 de Maio. *Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas*. I Série, Número 19. Maputo: Imprensa Nacional.
- Conselho de Ministros. (1995). Resolução n.º 8/95, de 22 de Agosto. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Maputo: Minerva Central.
- Correia, L. de M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In: L. de M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. (pp. 45-69). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. de M., & Cabral, M. do C. de. (1999). Uma Nova Política em Educação. In: L. de M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares*. (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Danis, C. (2001). Processos de Aprendizagem dos Adultos numa Perspectiva de Desenvolvimento. In: C. Danis & C. Solar, *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. (pp. 21-85). Lisboa: Instituto Piaget
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

Erthal, T. C. (1987). *Manual de Psicometria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

Ferreira, W., & Manhiça, C. (1998). *Relatório: Consultoria ao Projecto "Escolas Inclusivas" em Moçambique*. Maputo: Repartição de Educação Especial (REE).

Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In: C. T. Fosnot (Org.), *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. (pp. 19-23). Porto Alegre: ARTMED.

Instituto Superior Politécnico e Universitário. (2005). *Projecto Curricular do Curso de Educação Inclusiva*. Maputo: Escola Superior de Ciências Jurídicas e Sociais.

Ministério da Educação. (2004a). *Relatório de Balanço de Actividades do Programa Quinquenal do Governo: Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos e Educação Não-Formal*. Chimoio: Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA).

----- (2004b). *Estatística da Educação: Aproveitamento Escolar - 2003*. Maputo: Direcção de Planificação (DP).

----- (2004c). *Regulamento de Estágio. Instituto do Magistério Primário*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE).

----- (2004d). *Regulamento Geral dos Institutos do Magistério Primário*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE).

----- (2003a). *Estratégia Para a Formação de Professores, 2004 – 2015: políticas para a formação de professores*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos da Educação (DNFPTE).

----- (2003b). *Regulamento das Práticas Pedagógicas nos Centros de Formação de Professores Primários e Institutos de Magistério Primário*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE).

----- (2002). *Estratégia para a Formação de Professores, 2002 – 2004*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos da Educação (DNFPTE).

----- (2000). *Relatório de Avaliação da Fase Piloto do Projecto Escolas Inclusivas*. Maputo: Repartição de Educação Especial (REE).

----- (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

----- (1998). *Plano Estratégico da Educação: "Combater a Exclusão, Renovar a Escola"*. Maputo: Direcção de Planificação (DP).

----- (1997). *Estatuto-Tipo dos Institutos do Magistério Primário (IMAPs)*. Maputo: Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP).

Ministério da Educação e Cultura. (2005a). *Plano Estratégico de Educação: 6ª Reunião Anual de Revisão*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

----- (2005b). *Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos (CRESCER): Um Manual de Provisão de Formação em Serviços de Professores Primários*. Maputo: Direcção Nacional de Formação de Professores e Técnicos da Educação (DNFPTE).

Ministério do Plano e Finanças. (2004). *Pobreza e Bem-Estar em Moçambique: segunda avaliação nacional*.

----- (2001). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta, 2001-2005 (PARPA)*. Maputo: Ministério de Plano e Finanças

Moreira, M. A. (1983). *Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Moraes.

Niquice, A. F. (2002). *Competências e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Instituto do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique*. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Nhavoto, A., Costa, D. da, Bak, D., & Mandlate, E. (2004). *Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)*. Maputo.

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

- Pérez, A. (1995). O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua Formação*. (93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. 8ª edição. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora Lda.
- Save The Children. (2002). *Escuelas para todos y todas: incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Londres: Save The Children.
- Soares, M. do C. (1996). *Formação Contínua dos Formadores dos Professores do Ensino Primário e dos Técnicos Pedagógicos. Revisão dos Currículos para a Formação de Professores do Ensino Primário: Relatório de Consultoria*. Maputo: Direcção Nacional do Ensino Básico.
- Schön, D. A. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua Formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusiv Education: Support Materials for Manangers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- (1993). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNICEF. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: UNICEF.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2002). *Curriculo de Licenciatura em Psicologia*. Maputo: FacEd
- (2001). *Programa de Mestrado em Educação em Ciências Naturais e Matemática, Desenvolvimento Curricular e Instrucional e Educação de Adultos*. Maputo: Faculdade de Educação.
- Universidade Pedagógica. (2004). *Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino Básico*. Maputo: UP

Textos extraídos da Internet

- Carlos Fontes. *Formação Contínua de Professores. Últimas Décadas*. Recuperado aos 13 de Setembro de 2005: www.educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm
- Fernando Becker. *O que é Construtivismo?* Recuperado em 28 de Agosto de 2004: www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011
- Fernanda de Mendonça Capelo. *Aprendizagem Centrada na Pessoa: contributo para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers*. Recuperado aos 14 de Março de 2004: www.rogeriana.com/nanda/acptrab.htm
- J. A. Nitzke, M. de B. Campos e M. de F. do P. Lima. *Construtivismo*. Recuperado em 07 de Abril de 2004: www.ufrgs.br/~marcia/constru1.htm
- Kátia Cilene Uchôa. *Construtivismo*. Recuperado em 25 de Março de 1994: www.comp.ufla.br/~kcilene/educacao/constr.html
- Leny Magalhães Mrech. *Educação Inclusiva: realidade ou utopia?* Recuperado em 28 de Outubro de 2004: www.educacaonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp
- Ministério da Educação de Moçambique. *Educação Para Todos: cumprir os nossos compromissos comuns*. Recuperado em 09 de Março de 2001: www.mined.gov.mz/PIAccao.htm
- Ministério da Educação do Brasil. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001: *Directrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Recuperado em 12 de Novembro de 2004: www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0201.pdf
- Romeu Kazumi Sasaki. *As Escolas Inclusivas na Opinião Mundial*. Recuperado em 28 de Outubro de 2004: www.entreamigos.com.br/textos/educa/edu1.htm



Anexos

Tabela 1

Indicadores de gestão e liderança escolar e características ou perfil profissional dos professores numa escola de qualidade

	Edmonds (1982)	Ainscow e Muncey (1989)
Indicadores de escolas de excelência ou de qualidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de liderança do director e a atenção que dedica à qualidade do ensino. ▪ Enfoque incisivo no ensino, interiorizado por todos. ▪ Ambiente de ordem e de segurança, propícios ao ensino e à aprendizagem. ▪ Comportamento dos professores, transmitindo a convicção de que esperam que todos os alunos atinjam, pelo menos os objectivos mínimos. ▪ Uso de medidas de desempenho dos alunos como base para a avaliação dos programas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderança eficaz de um director empenhado em ir ao encontro das necessidades de todos os alunos. ▪ Confiança entre o pessoal na sua capacidade de dar resposta às necessidades individuais dos alunos. ▪ Sentimento optimista em relação à capacidade de êxito por parte de todos os alunos. ▪ Organização de medidas capazes de apoiar os membros da equipe. ▪ Procedimentos sistemáticos de orientação e avaliação do progresso educativo.
Características de professores autónomos de semi-	<p style="text-align: center;">Porter e Brophy (1988)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não têm dúvidas sobre seus objectivos de ensino. ▪ São conhecedores dos conteúdos e das estratégias para a sua consecução. ▪ Comunicam aos alunos o que se espera deles e porquê. ▪ Fazem uso do material de ensino existente com profissionalismo, de modo a dedicarem mais tempo a práticas que enriquecem e clarificam os conteúdos. ▪ Conhecem bem os alunos, adaptam o ensino às suas necessidades e antecipam os pontos fracos dos conhecimentos que detêm. ▪ Ensinam aos alunos estratégias metacognitivas e dão-lhes oportunidades de as interiorizarem. ▪ Têm em conta, tanto objectivos de nível cognitivo elevado, como de baixo nível cognitivo. ▪ Orientam a compreensão dos alunos proporcionando-lhes "feedback" regular e adequado. ▪ Interligam o que ensinam com outras áreas disciplinares. ▪ Aceitam a responsabilidade dos resultados dos alunos. ▪ São ponderados e reflexivos a respeito da sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dão ênfase à importância do significado. ▪ Estabelecem tarefas que são realistas e constituem um desafio para os alunos. ▪ Asseguram-se de que os alunos progredem. ▪ Proporcionam-lhes grande variedade de experiências de aprendizagem ▪ Dão-lhes possibilidades de escolha. ▪ Têm expectativas elevadas. ▪ Criam uma atmosfera positiva. ▪ Facultam uma abordagem consistente. ▪ Reconhecem os esforços dos alunos e os resultados que conseguem alcançar. ▪ Organizam os recursos de modo a facilitar a aprendizagem. ▪ Incentivam os alunos a trabalharem cooperativamente. ▪ Orientam os seus progressos e proporcionam um "feedback" regular.

Fonte: Ainscow (1998)

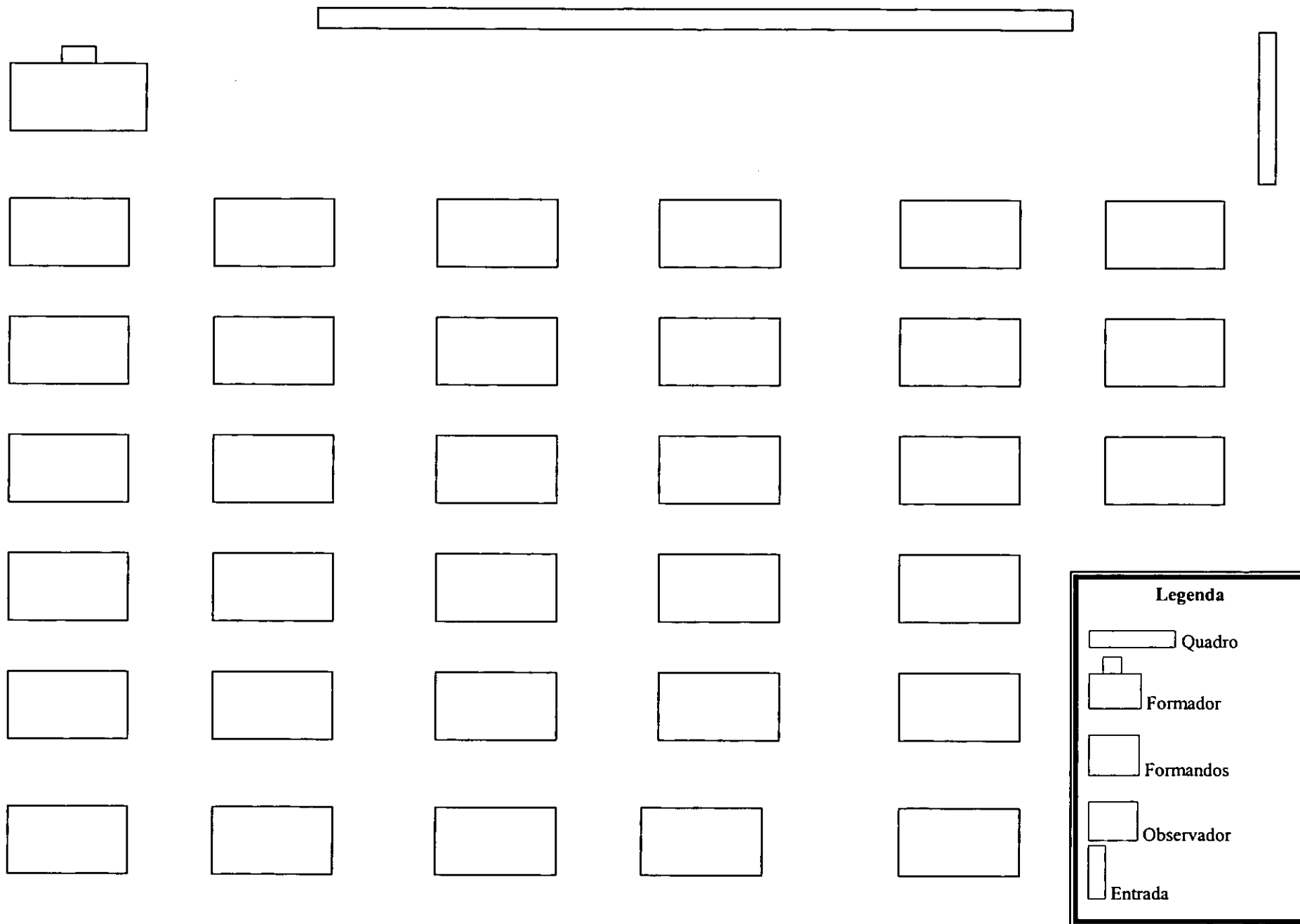
Tabel 2

Conteúdos de trabalho e requisitos de ingresso na profissão de formador dos IMAP

	Categoria	Conteúdo de trabalho	Requisitos de ingresso		
Carreira de Instrutor e Técnico Pedagógico	Instrutor e Técnico Pedagógico de N1	Lecciona nas instituições de formação de professores ou de outros profissionais, para o nível médio do Sistema Nacional de Educação (SNE).	Possuir a licenciatura numa área das ciências da educação com três anos de experiência na carreira anterior. Possuir, no mínimo, cinco anos de experiência docente.		
	Instrutor e Técnico Pedagógico de N2	Lecciona nas instituições de formação de professores ou de outros profissionais, para o ensino secundário geral do SNE.	Possuir o bacharelato numa área das ciências da educação, com três anos de experiência na carreira anterior. Possuir cinco anos de experiência docente.		
	Instrutor e Técnico Pedagógico de N3	Lecciona nas instituições de formação de professores ou de outros profissionais, para o ensino primário do segundo grau do SNE.	Possuir o nível médio do curso de formação de professores ou equivalente com três anos de experiência na carreira anterior. Possuir cinco anos de experiência docente.		
	Instrutor e Técnico Pedagógico de N4	Lecciona nas instituições de formação de professores ou de outros profissionais, para o ensino primário do primeiro grau do SNE.	Possuir o nível secundário do Subsistema de Formação de Professores ou equivalente. Possuir cinco anos de experiência docente comprovada ou ter cinco anos de experiência como instrutor pedagógico de N5 ou ainda, 10 anos de experiência como docente de N5.		
Carreira Docente	Docente de N1	Lecciona o 1º e o 2º graus do ensino primário nas instituições do subsistema de educação geral e do subsistema de educação de adultos, educa crianças nos jardins de infância, desenvolve actividades educativas com crianças deficientes físico-mentais e trabalha nas instituições de formação técnico-profissional do nível primário, secundário e médio, nas escolas do ensino secundário e pré-universitário.	Ser aprovado num curso de formação profissional para a carreira docente com o nível de licenciatura ou equivalente. Possuir licenciatura com especialização em educação de infância, ou no atendimento às crianças deficientes físico-mentais ou em educação de adultos. Possuir o nível de licenciatura e ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada a formar professores (para docentes sem formação psicopedagógica).		
			Docente de N2	Lecciona o 1º e o 2º graus do ensino primário nas instituições do subsistema de educação geral e do subsistema de educação de adultos, educa crianças nos jardins de infância, desenvolve actividades educativas com crianças deficientes físico-mentais e trabalha nas instituições de formação técnico-profissional do nível primário, secundário e médio, nas escolas do ensino secundário e pré-universitário.	Possuir o bacharelato numa área da educação ou num curso técnico-profissional. Possuir o bacharelato com especialização em educação de infância, ou no atendimento às crianças deficientes físico-mentais ou em educação de adultos. Ser aprovado em curso de capacitação para o ensino numa instituição vocacionada à formação de professores (para docentes sem formação psicopedagógica).
					Docente de N3

Fonte: Boletim da República (2002)

Disposição do formador, formandos e observador durante a assistência das aulas



Ficha de observação de aulas

		00-10 mn	10-20 mn	20-30 mn	30-40 mn	40-50 mn	50-60 mn
Vida da Classe	Favoráveis						
	Desfavoráveis						
Relação com os alunos e suas particularidades	Favoráveis						
	Desfavoráveis						
Disciplinas ensinadas	Favoráveis						
	Desfavoráveis						

Idade do formador _____, Anos de experiência _____, Disciplina _____, Tema _____, Tempo lectivo 71

Ano _____, Sala _____, Turma _____, Hora _____, Data _____, Turno _____, N° de formandos _____, H _____, M _____, N° de presenças _____, N° de ausências _____.

Tabela 4

Competências dum formador reflexivo

Categorias das competências	Descrição das competências
Competências ligadas à vida da classe.	Referem-se às tarefas de gestão, organização do horário e do tempo, de arranjo e utilização do espaço, de escolha de actividades, de exploração de recursos variados e de adaptação ao clima da sala
Competências identificadas na relação com os alunos e suas particularidades.	Dizem respeito às tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis, o conhecimento e a observação de estilos de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento constante a um envolvimento real dos alunos, a personificação e a individualização de diversas tarefas e actividades, a apropriação de uma avaliação formativa, positiva e saudável que permita uma rectificação eficaz para cada um
Competências ligadas às disciplinas ensinadas.	São tarefas que exigem uma apreciação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina, uma capacidade de integrar esses saberes eruditos a saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já presentes dos alunos, um planeamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade, um conhecimento aprofundado de programas curriculares a fim de recorrer a eles em função de temáticas abordadas e das necessidades dos alunos.
Competências exigidas em relação à sociedade.	Referem-se a tarefas de várias ordens, conforme as interacções do professor com o meio. Implicam o estabelecimento de comunicações informativas e constantes com os pais ou encarregados de educação através de boletins e de reuniões, de discussões com envolvimento social e profissional com os colegas, de condutas de pesquisa, de inovação e de formação contínua em relação com centros universitários e outros.
Competências inerentes à sua pessoa (ao próprio formador).	São as mais importantes de todo o processo. Trata-se do saber ser e o saber tornar-se professor reflexivo sobre sua própria acção e sobre sua conduta. Acções como busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e quotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada.

Fonte: Bélair, Louise. (2001)

Tabela 5^a
 Competências Relacionadas com a Vida da Classe

Comportamentos favoráveis à educação inclusiva		Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva	
H	M	H	M
Comportamentos dos formandos <ul style="list-style-type: none"> Disposição dos formandos e formandas em U Disposição dos formandos e formandas segundo a composição duma orquestra de sopro (Percussão, Trombone e Tuba, Trompete, Clarinete, Fláuta, Fagote e Goboí) Comportamentos dos formadores <ul style="list-style-type: none"> Formador faz o controle do tempo das apresentação por cada membro do grupo 	Comportamentos das formandas <ul style="list-style-type: none"> Disposição dos formandos e formandas em grupos Disposição dos formandos e formandas em U (3) Abertura de um espaço na sala de aula para apresentação dos dramas Comportamentos das formadoras <ul style="list-style-type: none"> Formadora apresenta regras de conduta na sala de aulas (apresentações devem ser feitas de pé) Formadora introduz o tema sobre o ensino dos números decimais 	Comportamentos dos formandos <ul style="list-style-type: none"> Formandos e formandas escutam a exposição do formador•• Disposição dos formandos e formandas em filas, um atrás do outro (6) Comportamentos dos formadores <ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças dos formandos e formandas por numeração (4) Formador permanece sentado durante a apresentação, avaliação e síntese da aula Maior tempo ocupado pelo formador na explicação da relação existente entre movimento corporal, actividade física e ritmo musical Maior parte do tempo da aula centrada no formador Formador orienta uma aula expositiva Formador resolve um exercício no quadro 	Comportamentos das formandas <ul style="list-style-type: none"> Disposição dos formandos e formandas em filas, um atrás do outro (2) Formandos e formandas com falta de material para a concretização dos dramas Comportamentos das formadoras <ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças dos formandos e formandas por numeração (2) Formadora faz a revisão da aula anterior Uso inadequado do quadro Formadora orienta uma aula expositiva e teórica•• Aula centrada na formadora (2)••

Tabela 5b

Competências Referentes à Relação com os Alunos e suas Particularidades

Comportamentos favoráveis à educação inclusiva		Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva	
H	M	H	M
Comportamentos dos formando <ul style="list-style-type: none"> Cada elemento do grupo com tarefa específica na apresentação dos trabalhos Uma formanda entoia uma canção, sozinha Formandos e formandos entoam uma canção em coro Um formando resolve o exercício no quadro (3) Formandos e formandas resolvem individualmente o exercício: 335887 : 72 Um formando faz o resumo da aula anterior Formandos e formandas resolvem exercícios sob orientação do formador Comportamentos dos formadores <ul style="list-style-type: none"> Formador verifica os trabalhos dos formandos e formandas de carteira em carteira Individualmente, formador explica as perguntas feitas pelos formandos e formandas sobre o <i>Parágrafo Guia</i>. Formador explica como se resolvem exercícios complexos complexas do tipo 4897 : 78 	Comportamentos das formandas <ul style="list-style-type: none"> Formandos e formandas indicados individualmente para formularem um problema prático para o ensino dos números decimais Apenas dois formandos intervieram na análise da apresentação dos dramas Individualmente formandos e formandas procuram demonstrar no quadro a orientação do ensino dos números decimais Formandos e formandas apresentam o drama "Captura e venda de escravos". Formandos e formandas apresentam o drama "A revolta dos camponeses". Formandos e formandas sugerem a apresentação de comportamentos sobre a venda de escravos Comportamentos das formadoras <ul style="list-style-type: none"> Formadora exige dos formandos e formandas respostas individuais sobre perguntas colocadas Formadora exige participação activa dos formandos e formandas Formadora anuncia não querer dar uma aula expositiva, responsabilizando o grupo pela condução do tema em discussão Formadora orienta os formandos e formandas para apresentarem o resumo da aula anterior 	Comportamentos dos formandos <ul style="list-style-type: none"> Formandos e formandas murmuram perante o erro de um colega De dois formandos e uma formanda indicados, apenas um respondeu a uma questão apresentada pelo formador Dificuldades rítmicas e de coordenação musical apresentadas por alguns formandos e formandas Ausência de interacção entre formandos e formandas na resolução dos exercícios Formandos e formandas registam apontamentos nos cadernos individuais (2) Tempo de intervenção para cada membro do grupo não foi igual Comportamentos dos formadores <ul style="list-style-type: none"> Formador fica irritado perante as dificuldades rítmicas e de coordenação musical apresentadas por alguns formandos e formandas Formador atribui expressões depreciativas aos formandos e formandas com dificuldades rítmicas e de coordenação Formador faz a leitura e a distribuição dos resultados do teste de cada formando e formanda Formador dita apontamentos (4) 	Comportamentos das formandas <ul style="list-style-type: none"> Não especificadas as tarefas de cada membro do grupo na apresentação dos trabalhos (seminário) O grupo, por estar incompleto, não fez a apresentação do seu trabalho Comportamentos das formadoras <ul style="list-style-type: none"> Formadora orienta os formandos e formandas para copiarem os registos do quadro Maior intervenção da formadora na análise dos dramas Formadora dita apontamentos (2)



Tabela 5c

Competências Relacionadas com as Disciplinas Ensinadas

<i>Comportamentos favoráveis à educação inclusiva</i>		<i>Comportamentos desfavoráveis à educação inclusiva</i>	
<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>
<p>Comportamentos dos formandos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 243926 : 80 ▪ Formandos e formandas de cada grupo exemplificam a abordagem sociológica da escola ▪ Formandos e formandas apresentam dúvidas em relação aos apontamentos registados ▪ Formandos e formandas avaliam as notícias dos colegas ▪ Formandos e formandas, individualmente, elaboram uma notícia sobre "Acidente de viação ceifa vidas em Moamba" ▪ Formandos e formandas fazem perguntas ao formador sobre as características do <i>Parágrafo Guia</i> ▪ Respostas dos grupos de formandos e formandas acompanhadas de exemplos do funcionamento das escolas moçambicanas ▪ Formandos e formandas debatem conceitos básicos da função sociológica da escola ▪ Formandos e formandas apresentam questões aos elementos do grupo apresentador <p>Comportamentos dos formadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formador explica como se deve evitar a formulação de objectivos ambíguos ▪ Formador explica os erros comuns que se cometem na formulação de objectivos ▪ Formador faz a explicação das dúvidas apresentadas pelos formandos e formandas ▪ Formador regista no quadro as expressões de difícil ortografia ▪ Formador recomenda a leitura dos apontamentos e o registo de dúvidas para serem apresentadas e discutidas na aula seguinte ▪ Formador explica as diferenças entre objectivos gerais e específicos ▪ Formador recomenda aos formandos e formandas para definirem objectivos gerais ▪ Formador indica dois formandos para apresentarem as notícias que elaboraram ▪ Sob orientação do formador dois formandos procuram definir objectivos gerais e específicos ▪ Formador apela aos formandos e formandas para terem gosto pela leitura 	<p>Comportamentos das formandas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formandos e formandas clarificam as etapas do processo de captura, transporte e venda de escravos ▪ Em grupos, formandos e formandas fazem a apresentação dos conceitos básicos da finalidade e função social da escola ▪ Formandos e formandas formulam problemas práticos para o ensino dos números decimais ▪ Formando introduz aula sobre números decimais a partir da resolução de um problema de redução (1dm = 0,1m) <p>Comportamentos das formadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formadora orienta os formandos e formandas para falarem das partes do corpo humano ▪ Formadora exige que formandos e formandas usem suas próprias expressões na interpretação dos conceitos 	<p>Comportamentos dos formadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formador faz a síntese da aula ▪ Formador faz o desdobramento lógico dos objectivos ▪ Formador não apresenta exemplos práticos sobre formulação de objectivos gerais e específicos ▪ Formador apresenta exemplos de objectivos gerais e específicos ▪ Formador orienta a revisão da aula anterior em coro ▪ Formador faz correcção do teste através da leitura da guia de correcção ▪ 4000 – 3496 : 8 	<p>Comportamentos das formandas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papéis dos personagens (patrão, sipaio e capataz) dos dramas não clarificados ▪ Comportamentos dos personagens dos dramas não clarificados (cozer as sementes para não germinarem, mãos atadas, verificação da robustez dos escravos, venda dos escravos) ▪ Revolta dos escravos não apresentada com expressividade <p>Comportamentos das formadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formadora faz explicitação fraca dos conceitos ▪ Formadora não faz a contextualização prática dos conceitos em relação ao dia-a-dia dos formandos e formandas ▪ Formadora faz uma leitura não clara dos números decimais (ex: 3,5) ▪ Formadora insiste na exploração do texto, sem que os formandos e formandas o tivessem lido antes

Tabela 7a

Nº	Institutos de Magistério Primário	Formadores nacionais												Formadores estrangeiros									
		Total		Habilitações académicas						Vínculo institucional				Total		Doutores		Mestres		Licenciados		Bacharéis	
				Licenciados		Bacharéis		Nível Médio		Tempo inteiro		Tempo parcial											
HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
01	Angónia	12	01	04	--	06	--	02	01	11	--	01	01	06	--	--	--	--	--	06	--	--	--
02	Chibututuine	28	03	14	01	11	01	03	01	16	03	12	--	08	03	--	--	02	01	05	01	01	01
03	Inhamizua	31	04	18	03	05	--	08	01	22	04	09	--	07	02	01	--	01	--	05	02	--	--
04	Matola	40	12	26	07	13	05	01	--	20	05	20	07	06	03	--	--	03	02	02	--	01	01
05	Munhuana	31	08	20	04	10	04	01	--	26	07	05	01	04	03	--	--	--	--	04	03	--	--
06	Nampula	31	06	16	01	10	05	05	--	20	05	11	01	08	04	--	--	--	--	08	04	--	--
07	Quelimane	27	04	05	--	12	01	10	03	19	03	08	01	07	04	--	--	01	--	05	03	01	01
	TOTAL	200	38	103	16	67	16	30	06	134	27	66	11	46	19	01	--	07	03	35	13	03	03

Efectivos dos formadores em serviço nos IMAP do país

Tabela 7b

Áreas disciplinares	Disciplinas	Total		Angónia		Chibututuine		Inhamizua		Matola		Munhuana		Nampula		Quelimane	
		HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Ciências da Educação	Organização e Gestão Escolar	07	01	--	--	--	--	01	--	02	01	01	--	01	--	02	--
	Pedagogia	16	01	--	--	03	--	02	--	04	--	03	01	02	--	02	--
	Psicologia Educacional	15	02	01	--	02	--	01	--	04	01	03	01	03	--	01	--
	Sociologia da Educação	12	04	--	--	02	--	03	01	02	01	02	01	02	--01	01	--
	<i>Subtotal</i>	50	08	01	--	07	--	07	01	12	03	09	03	08	01	06	--
Comunicação e Expressão	Inglês	21	04	03	--	03	--	04	01	03	--	04	02	02	--	02	01
	Linguística Bantu	07	--	01	--	--	--	02	--	01	--	01	--	01	--	01	--
	Metodologia de Ensino da Educação Física	11	02	01	--	03	01	01	--	01	01	01	--	02	--	02	--
	Metodologia de Ensino da Educação Musical	11	01	--	--	01	--	01	--	02	--	01	--	03	01	03	--
	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	25	07	01	--	03	01	05	01	06	01	04	02	04	02	02	--
	Metodologia de Ensino de Educação Visual e Tecnológica	11	02	01	01	02	01	03	--	01	--	01	--	02	--	01	--
	Português	01	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	01
	<i>Subtotal</i>	87	17	07	01	12	03	16	02	14	02	12	04	14	03	12	02
Ciências Sociais	Educação Cívica	09	04	--	--	01	--	01	--	02	01	02	01	01	01	02	01
	Metodologia de Ensino da Geografia	05	01	01	--	--	--	--	--	01	01	02	--	01	--	--	--
	Metodologia de Ensino da História	10	03	01	--	02	--	01	--	02	02	01	--	02	01	01	--
	<i>Subtotal</i>	24	08	02	--	03	--	02	--	05	04	05	01	04	02	03	01
Ciências Matemáticas e Naturais	Metodologia do Ensino da Matemática	20	03	02	--	02	--	03	01	04	02	03	--	03	--	03	--
	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais e Biologia	09	01	--	--	01	--	02	--	02	01	01	--	01	--	02	--
	Saúde e Higiene Escolar	07	01	--	--	02	--	01	--	02	--	01	--	--	--	01	01
	<i>Subtotal</i>	36	05	02	--	05	--	06	01	08	03	05	--	04	--	06	01
Disciplinas não curriculares	Filosofia	01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	--
	Introdução à Informática	02	--	--	--	01	--	--	--	01	--	--	--	--	--	--	--
	Metodologia de Investigação	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
	<i>Subtotal</i>	03	--	--	--	01	--	--	--	01	--	--	--	01	--	--	--
	TOTAL	200	38	12	01	28	03	31	04	40	12	31	08	31	06	27	04

Número de formadores por áreas disciplinares

Questionário

Estimado (a) Formador (a)

Este questionário é destinado a si, Formador (a) de Professores (as) do Ensino Básico.

O presente questionário é um dos instrumentos que serão utilizados para a recolha de dados de pesquisa com vista à elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos, na Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

No âmbito da *educação inclusiva*, são objectivos do questionário, saber: (a) a sua situação profissional actual; (b) a sua opinião acerca da sua formação e experiência profissional como Formador (a) de Professores (as) do Ensino Básico; e (c) sobre as suas competências profissionais como Formador (a) de Professores (as) do Ensino Básico.

O conceito de *educação inclusiva* refere-se ao princípio fundamental das *escolas inclusivas*, que defende que todos alunos devem aprender juntos, "...independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades" (UNESCO, 1994:11).

Segundo (Perrenoud, 2000:), são competências de um indivíduo, "...a capacidade de agir eficazmente numa dada situação com o uso de conhecimentos, sem se limitar a eles; a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (valores, habilidade e informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações". As competências integram conhecimentos, habilidades e atitudes que um indivíduo deve ter ou apresentar no desempenho duma tarefa.

Nas páginas que se seguem, por favor, preencha cuidadosamente os espaços indicados de modo que a informação que se pretende seja fidedigna.

Este questionário é anónimo e seus dados serão mantidos em sigilo e usados exclusivamente para os fins desta pesquisa. Antecipadamente agradeço pela sua colaboração

I. Dados Pessoais

Por favor, preencha ou assinale nos espaços apropriados:

1. Nome do IMAP onde é Formador (a):

2. Seu sexo: M F

3. Sua idade anos

4. Indique o tipo de vínculo que tem com o IMAP onde é Formador (a):

Formador (a) do Quadro
Formador (a) Eventual

5. Que formação académica e/ou técnico-profissional mais alta possui (*Preenche nos espaços apropriados*)?:
 - a) Mestrado Curso
 Nome da instituição

 - b) Licenciatura Curso (s)
 Nome da instituição

 - c) Bacharelato Curso (s)
 Nome da instituição

d) Nível Médio

Curso Geral / Curso Técnico Comercial / Curso Técnico Industrial

Curso de Formação de Professores (as)

Outro curso Qual?

6. Assinale todos os cursos de formação de professores (as) que frequentou e concluiu¹:

Magistério Primário

9^a + 2

EHPP (4^a + 4)

IMP (9^a + 3)

CFPP (6^a + 1)

IMAP (10^a + 2)

CFPP (6^a/7^a + 3)

UEM/CFP (5^a /6^a)

6^a + 2 ou 8^a + 2

UEM/CFP (7^a /9^a)

Nenhuma

UEM/CFP (10^a /11^a)

INEF

Outro curso Qual?

7. Quantos anos tem de experiência na docência (na sala de aula), ao nível do ensino básico?

anos

II. Formação de formadores (as) de professores (as) do ensino básico

Nesta parte são apresentadas questões relacionadas apenas com a sua formação, experiência e desempenho como formador (a) de professores (as) do ensino básico.

1. Há quanto tempo é formador (a) de professores (as) do ensino básico? anos

2. Que disciplina lecciona actualmente?

3. Se já trabalhou num outro IMAP, IMP, CFPP ou outra instituição de formação de professores (as) como formador (a), preenche os espaços seguintes:

Qual instituição? anos

4. Tem alguma formação específica para ser formador (a) de professores (as) do ensino básico?

SIM

NÃO

5. Se tem algum curso de formação de formadores (as) de professores (as) do ensino básico, indique no quadro abaixo o tipo de curso, o ano da sua realização, a sua duração e o nome da instituição que o promoveu.

¹ EHPP = Escola de Habilitação de Professores Primários; CFPP = Centro de Formação de Professores Primários; IMP = Instituto Médio Pedagógico; IMAP = Instituto do Magistério Primário; UEM = Universidade Eduardo Mondlane; CFP = Curso de Formação de Professores; INEF = Instituto Nacional de Educação Física.

<i>Tipo de curso</i>	<i>Em que ano?</i>	<i>Duração</i>	<i>Instituição promotora do (s) curso (s)</i>

6. Tem alguma outra formação relevante para a função de formador (a) de professores (as) do ensino básico?

SIM

NÃO

7. Se tem alguma formação relevante para a função de formador (a) de professores (as) do ensino básico qual é ela?

8. Ao longo da sua formação ou exercício profissional como formador (a) de professores (as) do ensino básico, participou em algum curso que abordou questões sobre educação inclusiva?

SIM

NÃO

9. Se participou num curso sobre educação inclusiva, indique no quadro abaixo as formas ou estratégias adoptadas na abordagem dos temas e quem foi o seu promotor.

<i>Formas/Estratégias</i>	<i>Promotores</i>
Troca de experiências/Intercâmbios	
Curso de curta duração	
Seminário	
Debates	

10. Como formador (a) de professores (as) do ensino básico, acha-se suficientemente capacitado em conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber estar e ser) para lidar adequadamente com a educação inclusiva?

SIM

NÃO

III. As competências profissionais de um (a) formador (a) de professores (as) do ensino básico.

1. Escreva as cinco tarefas ocupacionais mais importantes de um formador (a) de professores (as) do ensino básico.

2. Escreva os cinco atributos (qualidades) mais importantes de um (a) competente formador (a) de professores (as) do ensino básico.

3. Indique os cinco principais factores que acha contribuirão positivamente no desempenho das competências profissionais de um formador (a) de professores (as) do ensino básico.

Indique os cinco principais factores que interferem negativamente no desempenho das competências profissionais de um formador (a) de professores (as) do ensino básico.

IV. Comentários finais

O espaço que se segue está reservado a si para fazer qualquer comentário que possa ser útil a esta pesquisa e particularmente para a formação contínua de formadores (as) de professores (as) do ensino básico.

Muito obrigado pela atenção e pela colaboração prestadas!

_____ de _____ de 2003

Ítems do perfil profissional dos formadores nacionais

		H	M	HM	
01	Idade	20-29	09	07	16
		30-39	25	07	32
		40-49	18	02	20
		+50	04	00	04
		NR	00	01	01
		Total	56	17	73
02	Anos de experiência no Ensino Básico	00-09	24	07	31
		10-19	10	02	12
		20-29	09	03	12
		+30	02	00	02
		NR	11	05	16
		Total	56	17	73
03	Anos de experiência como formadores	00-09	44	16	60
		10-19	06	00	06
		20-29	04	00	04
		+30	00	00	00
		NR	02	01	03
		Total	56	17	73
04	Vínculo institucional	Frmador do Quadro	34	10	44
		Formador Eventual	14	05	19
		NR	08	02	10
		Total	56	17	73
05	Formação de Formadores	Sim	23	03	25
		Não	31	09	41
		NR	02	05	07
		Total	56	17	73
06	Formação em Educação Inclusiva	Sim	25	07	32
		Não	22	08	30
		NR	09	02	11
		Total	56	17	73
07	Nível académico	Médio	08	03	11
		Bacharelato	17	08	25
		Licenciatura	29	06	35
		Pós-graduação	01	00	01
		NR	01	00	01
		Total	56	17	73
08	Local de formação	No País	37	13	50
		No estrangeiro	12	02	14
		NR	07	02	09
		Total	56	17	73
09	Curso efectuado	Administração e Gestão Escolar	02	00	02
		Artes Plásticas	02	02	04
		Biologia	01	00	01
		Biologia/Química	01	01	02
		Ciências da Educação	03	04	07
		Ciências Militares	01	00	01
		Ciências Sociais	00	01	01
		Educação Básica	01	00	01
		Educação Física	02	02	04
		Educação Matemática	06	00	06
		Economia	01	00	01
		Ensino de Inglês	03	01	04
		Ensino de Português	03	01	04
		Filosofia	04	00	04
		Filosofia/Teologia	01	00	01
		Formador de Professores	04	02	06
		Geografia	02	01	03
		Geografia/História	03	00	03
		Língua e Cultura Portuguesa	00	01	01
		Linguística	04	00	04

		Magistério Primário	01	00	01		
		Matemática/Física	00	01	01		
		Música	01	00	01		
		Pedagogia/Psicologia	08	00	08		
		Sociologia	01	00	01		
		Teologia	01	00	01		
		NR	00	00	00		
		Total	56	17	73		
10	Formação Docente	Artes Visuais	01	00	01		
		CFP (7 ^a /9 ^a) UEM	03	01	04		
		CFP (10 ^a /11 ^a) UEM	00	02	02		
		CFPP (6 ^a + 1)	01	00	01		
		CFPP (6 ^a /7 ^a + 3)	00	01	01		
		CFPP (6 ^a + 1) e 9 ^a + 2	01	00	01		
		CFPP (6 ^a + 1) e IMP (9 ^a + 3)	01	00	01		
		CFPP (6 ^a + 1) e INEF	01	00	01		
		CFQE	01	00	01		
		EFEP	01	00	01		
		EHPP (4 ^a + 4) e IMP (9 ^a + 3)	01	00	01		
		EPF (10 ^a + 2½)	01	00	01		
		IL (Ensino de Inglês)	01	00	01		
		IMAP (10 ^a + 2)	02	01	03		
		IMP (9 ^a + 3)	07	00	07		
		IPAI	01	00	01		
		INEF	03	01	04		
		Magistério Primário	01	00	01		
		6 ^a + 2 e 8 ^a + 2	01	01	02		
		8 ^a + 2	01	00	01		
		9 ^a + 2	05	03	08		
		Nenhuma	01	01	02		
		NR	21	06	27		
				Total	56	17	73