

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Extensão de Gurué

Formação contínua dos professores e a melhoria das competências em educação
inclusiva: caso do Distrito de Milange (2021 – 2024)

Eguimane Rodriguês Audubai de Sousa

Mestrado em Psicopedagogia

Gurué, Maio de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Extensão de Gurúé

Formação contínua dos professores e a melhoria das competências em educação

Inclusiva: caso do Distrito de Milange (2021 – 2024)

Dissertação a ser apresentada na
Universidade Católica de Moçambique –
Extensão de Gurúé, como exigência
parcial para aquisição do grau académico
de mestre em psicopedagogia

Estudante: Eguimane Rodriguês Audubai
de Sousa

Orientador: Ph.D, Lino Marques Samuel

Gurúé, Maio de 2025

Declaração

Por minha honra declaro que esta dissertação resulta da minha pesquisa e de lições do meu orientador, o conteúdo da mesma puro, as obras consultadas estão claramente indicadas dentro do trabalho e na referência bibliográfica.

Confenço ainda que a mesma dissertação nunca foi apresentada em quasquer outro estabelecimento para aquisição de nenhum grau acadêmico.

O pesquisador

/Eguimane Rodriguês Audubai de Sousa/

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela sua graça de misericórdia, pela saúde e disposição proporcionadas durante todo percurso de vida e de formação académica. Nos momentos de desânimo, mostrava-me o caminho de superação, não me deixando perder a esperança.

Agradeço muito às pessoas que me são caras e especiais como a minha amada esposa Maria Teresa Alberto Farão, meus pais: Rodrigues Audubai de Sousa e Nolita Fernando; filhos: Riquelson, Genilson e Maria Nolita; irmãos: Antônio e José, pela força e amor oferecido.

Agradecimentos são extensivos aos docentes da UCM – Extensão de Gurué, em especial ao PhD. Lino Marques Samuel, pelas singelas orientações e paciência demonstrados durante o processo de elaboração desta dissertação.

Os agradecimentos estendem-se ainda aos colegas do curso, de serviço, primos, tios, sobrinhos amigos e demais que de forma directa/indirectamente participaram para a minha formação.

A todos, o meu sincero e profundo agradecimento!

Dedicatória

Esta dissertação é dedicada aos meus filhos Riquelson, Genilson e Maria Nolita. Que este seja uma fonte de inspiração para as suas trajetórias académicas e para que nunca deixem de acreditar na força do conhecimento e da perseverança.

Lista de abreviaturas/siglas

art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CRM	Constituição da República de Moçambique
EI	Educação inclusiva
FC	Formação contínua
GRH	Gestão de recursos humanos
NEE	Necessidades educativas especiais
ONG	Organização não governamental
PEA	Processo ensino e aprendizagem
Prof.	Professor
REG	Repartição de educação geral
SNE	Sistema nacional de educação
Tec.	Técnico
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UE	União Europeia
UNICEF	Fundo das nações unidas para a infância
UNESCO	Organização das nações unidas para a educação, a ciência e cultura

Resumo

A presente dissertação subordina-se ao tema: Formação contínua dos professores e a melhoria das competências em educação inclusiva. Estudo realizado no Distrito de Milange no período compreendido entre os anos de 2021 a 2024. Com o propósito principal de analisar a contribuição dada pela formação contínua para os professores na melhoria das competências lectivas em educação inclusiva, partiu-se para a colecta de dados com a seguinte questão de partida: Que contribuição dá a formação continuada para os professores na evolução das suas competências lectivas em educação inclusiva? Num paradigma qualitativo, com o auxílio da consulta bibliográfica e uso de técnica de entrevista, foi possível colher dados de um total de 11 participantes. Dos dados recolhidos, analisados e discutidos chegou-se a concluir que: a formação continuada focada na EI eleva as competências lectivas dos professores, pois através dela os professores adquirem mais conhecimentos e habilidades de actuação em diversas situações do PEA. Para minimizar os impactos do problema levantado, sugeriu-se ao governo para criar parcerias financeiras de forma a permitir uma preparação rotineira dos educadores.

Palavras-chave: Formação contínua, professores, educação inclusiva.

Índice

Declaração	iii
Agradecimentos	iv
Dedicatória	v
Lista de abreviaturas/siglas.....	vi
Resumo	vii
Introdução.....	1
Problematização.....	2
Objectivo geral	4
Objectivos específicos	4
Questões de investigação.....	4
Justificativa.....	4
Relevância do estudo	5
Estrutura da dissertação	5
CAPITULO I – QUADRO TEÓRICO.....	6
1.1 Revisão da literatura teórica	6
1.1.1 Formação	6
1.1.1.1 Formação inicial	7
1.1.1.2 Formação contínua	8
1.1.1.2.1 Tipologias de formação contínua	9
1.1.2 Educação	11
1.1.3 Inclusão	11
1.1.4 Educação inclusiva	12
1.1.5 Atendimento igualitário no processo educativo	13
1.1.6 Os elementos de formação contínuo para os professores inclusivos	13
1.1.6.1 Atitude como elemento de formação contínua para os professores inclusivos	14
1.1.6.2 Conhecimento como elemento de formação contínua para os professores inclusivos	15
1.1.6.3 Capacidade como elemento de formação contínua para os professores inclusivos	15
1.2 Revisão da literatura empírica	16
1.2.1 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva no Brasil	16
1.2.2 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva em Angola	21
1.2.3 A formação contínua as políticas de educação inclusiva em Portugal	24
1.3 Revisão da literatura focalizada.....	26
1.3.1 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva em Moçambique	26
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	31
2.1 Tipos de pesquisa	31

2.1.1 Pesquisa quanto a abordagem.....	31
2.1.2 Pesquisa quanto a natureza	32
2.1.3 Pesquisa quanto aos objectivos	33
2.1.4 Pesquisa quanto aos procedimentos	33
2.1.5 Pesquisa quanto ao método	35
2.2 Técnicas de colecta e de análise dos dados	35
2.2.1 Técnica de colecta dos dados.....	35
2.2.2 Técnica de análise dos dados.....	36
2.3 Participantes da pesquisa	37
2.3.1 Amostra da pesquisa.....	37
2.3.1.1 Critérios de selecção da amostra	37
2.3.1.2 Critérios de inclusão e de exclusão de participantes da pesquisa.....	38
2.4 Caracterização do local de pesquisa	38
2.5 Limitações do estudo	39
2.6 Considerações éticas.....	39
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E SUA DISCUSSÃO	40
3.1 Apresentação e análise dos dados.....	40
3.2 Discussão dos resultados	51
3.2.1 Elementos de formação contínua que melhoram as competências lectivas em EI.....	51
3.2.2 As políticas públicas de educação inclusiva	52
3.2.3 Relação entre a formação contínua e a melhoria de competências lectivas em EI	53
3.2.4 Desafios de formação contínua em educação inclusiva para os professores.....	54
Considerações finais	56
Conclusões.....	56
Sugestões do estudo.....	61
Referências bibliográficas	62
Apêndices	68
Apêndice A: Guia de entrevista dirigida aos professores afectos no Distrito de Milange	69
Apêndice B: Guia de entrevista dirigida ao técnico do SDEJT de Milange.....	70
Anexos	71

Introdução

A presente dissertação subordina-se ao tema: Formação contínua dos professores e a melhoria das competências em educação inclusiva. Trata-se de um trabalho realizado no Distrito de Milange, no período compreendido entre os anos 2021 a 2024.

O principal propósito do estudo é de analisar o contributo dado pela FC para os professores na melhoria das competências lectivas na EI, em termos específicos pretende-se: identificar os elementos de FC para os educadores que contribuem para a melhoria das capacidades lectivas na EI; descrever as políticas de EI adoptadas em diferentes países; explicar a relação que existe entre a FC para os professores e a melhoria das capacidades lectivas na EI e; enunciar os desafios de FC para os educadores em EI.

Moçambique é signatário da Declaração de Salamanca há duas décadas e meia. De lá para cá, muito esforço foi feito para atender os princípios da Declaração e proporcionar uma educação para todos de qualidade, sem olhar para as diferenças apresentadas por cada aluno (físicas, de saúde mental, económicas e sociais).

Passados 26 anos, o país em geral, e o Distrito de Milange muito em particular, a educação inclusiva está longe da desejada, pois as condições para a sua efectivação não são na integra reunidas (refere-se aqui a questões ligadas à formação dos professores virada na inclusão, à adequação das infra-estruturas escolares e apetrechamentos das salas com recursos de ensino de ponta).

De entre os diversos problemas que dificultam a efectivação da EI em Moçambique no geral e em especial no Distrito de Milange, destaca-se a qualificação dos professores que por coincidência constitui o objecto de estudo nesta pesquisa.

Foi tendo em conta a consequência da formação continuada para os educadores na melhoria das capacidades lectivas, que foi colocada a seguinte questão de partida: Que contribuição dá a formação continuada focada na EI na melhoria das competências lectivas para os professores?

O estudo justifica-se pelo facto de a educação inclusiva constituir preocupação para qualquer educador, visto que em cada ano lectivo aumenta o número da população escolar que necessita de uma pedagogia diferenciada (alunos com necessidades de educação especial).

Este estudo traz informações sobre o nível em que se encontra a FC para os professores virada para a EI no Distrito de Milange, não só, mas também enriquece as teorias até aqui existente que falam da FC para os professores na vertente de EI.

Os dados deste estudo, foram apresentados seguindo uma abordagem qualitativa, com recurso ao procedimento da pesquisa bibliográfica que proporcionou os dados que constam na revisão da literatura.

Para além do procedimento bibliográfico, esta pesquisa seguiu também o procedimento de estudo de caso, visto que o mesmo incidiu num caso específico do Distrito de Milange, apesar do problema detectado estar a ser vivido por outros professores nos diferentes pontos do país.

Para responder os objectivos do trabalho, foi adoptada uma pesquisa descritiva, que permitiu fazer uma descrição minuciosa dos diversos aspectos relacionados com a temática.

Problematização

A educação em Moçambique é um direito previsto no número dois do artigo 88 da da lei-mãe (Constituição da República) de 12 de Junho de 2018.

O Governo de Moçambique por intermédio do ministério que tutela a educação, aderiu a Declaração de Salamanca de 1994 no ano de 1998, de lá para cá, Moçambique vem desenvolvendo várias acções com vista a efectivação da EI (educação inclusiva).

De entre as várias acções desenvolvidas para efectivação da EI em Moçambique, a que mais interessa nesta pesquisa é a FC (formação contínua) para os educadores.

A formação ou simplesmente a qualificação dos professores virada para a EI, surge como medida capaz de proporcionar a educabilidade para todos.

Assim, a massificação da formação para os professores passa a ser uma evidência da observância do princípio fundamental da Declaração de Salamanca de 1994, de pôr fim a discriminação que várias pessoas com destaque as portadoras de deficiência estavam sujeitas; pois é com a formação, sobretudo contínua que o professor pode aprimorar cada vez mais as suas capacidades de actuação pedagógica.

Apesar dos esforços empreendidos pelo Governo de Moçambique e os seus parceiros das organizações não governamentais (ONGs) na disponibilização da FC virada para a EI de docentes, a abrangência e a contribuição dessa formação está além do desejado no Distrito de Miliange.

A afirmação do parágrafo anterior encontra sustento na medida que, constata-se que parte significativa dos professores que exerce a tarefa docente por muito tempo no distrito nunca teve oportunidade de fazer parte de uma formação ou capacitação sobre a EI.

No Distrito de Milange, é evidente a dificuldade dos professores poderem melhorar as suas capacidades por intermédio de FC oferecida pelo sector de educação ou os seus parceiros.

Sabe-se que, maior parte dos docentes termina a formação primaria sem competências aprofundadas sobre a EI, como consequência, as crianças em idade escolar com carências educativas ou NEE (necessidades educativas especiais) continuam a serem excluídos no processo de ensino.

Dizer os professores terminam a formação primaria/inicial sem competências aprofundadas sobre EI, significa afirmar que os professores terminam a primeira fase do processo formativo sem conhecimentos aprofundados, sobretudo práticos de inclusão escolar, capazes de atenderem as diferenças dos alunos na sala ou fora dela.

Por exemplo, sem nenhum exagero, parte significativa dos professores afectos nas escolas do Distrito de Milange, com a formação inicial, não está em condições de usar o sistema Braille para ensinar aluno cego, a língua de sinais para ensinar aluno surdo-mudo.

Na verdade, o problema de falta de capacidades para a condução da EI que é problema de muitos professores, não resulta da incapacidade destes em aprimorar os saberes sobre EI, mas sim, de factores relacionados com os currículos de ensino em uso nas instituições que asseguram a formação destes.

A título de exemplo, verifica-se que os conteúdos programáticos usados nas instituições vocacionadas na formação de professores, estão mais virados para abordagem teórica da inclusão educativa e pouco ou nada de prática, que também configura-se como fundamental no processo formativo.

Como a formação inicial para os professores focalizada na EI não é dada como fim de toda formação, surge a formação permanente ou contínua virada nos problemas actuais que os professores enfrentam no exercício das suas actividades.

Não restam dúvidas de que a ausência da FC para professores, afecta pela negativa a actuação destes profissionais no exercício das suas actividades no dia-a-dia.

Tal facto ocorre numa altura que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e outras organizações humanitárias, tem vindo a apelar a importância dos Estados disponibilizarem um modelo de educação para todos e com qualidade aceitável, independentemente da cor da pele, da posição social e económica, do estado físico e mental do aluno.

Passados 26 anos de aderência da Declaração de Salamanca, que apela os países signatários a massificarem a formação para garantirem a educação para todos de qualidade, em

Moçambique, de forma geral, e no Distrito de Milange, em particular, não se sente o impacto positivo da formação permanente para os educadores em exercício focada na EI.

Essas e outras realidades vividas pelos professores no Distrito de Milange, levaram a colocação da seguinte pergunta de partida: *Que contribuição dá a formação continuada focada na EI na melhoria das competências lectivas para os professores?*

Objectivo geral

- ✓ Analisar a contribuição dado pela formação continuada focada na EI na melhoria das competências lectivas para os professores.

Objectivos específicos

- ✓ Identificar os elementos de formação contínua focada na educação inclusiva que melhoram as competências lectivas dos professores.
- ✓ Descrever políticas de EI adoptadas em determinados Estados/países.
- ✓ Explicar a relação que existe entre a FC dos educadores/docentes e a eficácia nas competências lectivas na EI.
- ✓ Enunciar os desafios enfrentados na formação continuada focalizada na EI para os professores.

Questões de investigação

- ✓ Quais são os elementos de FC focada na EI que contribuem para melhorar as competências lectivas dos professores?
- ✓ Que políticas de EI são adoptadas em determinados Estados/países?
- ✓ Que relação existe entre a FC para os professores e a melhoria de educação inclusiva?
- ✓ Quais são os desafios enfrentados na FC para os professores focada na EI?

Justificativa

O estudo realizado é de extrema importância, pois aborda uma temática que preocupa muitos profissionais do sector de educação, com maior destaque os professores que de forma directa têm enfrentado várias limitações no exercício das suas tarefas de leccionação.

A necessidade de realizar uma pesquisa sobre a FC para os educadores virada para a EI, surgiu de relatos e da vivência diária do pesquisador com situações de alunos que necessitam de uma pedagogia diferenciada e não recebem, tudo porque o professor não está suficientemente preparado para fazer face as carências educativas dos alunos.

O Cenário descrito no parágrafo anterior, acontece não por desleixo ou apatia dos professores, mas porque, estes não estão habilitados para darem resposta as carências dos alunos. Durante a formação inicial do professor, a abordagem sobre EI não foi profunda e a salvação passa a ser a FC que na maioria das vezes não se faz sentir.

A cada ano lectivo, o Governo de Moçambique, por intermédio do ministério que tutela a educação expande a rede escolar com intenção de reduzir a distância percorrida pelos alunos até à escola.

Uma acção de expansão que não tem sido acompanhada ou proporcional com a FC ou reciclagem dos professores prevista em instrumentos jurídicos e legais como a Declaração de Salamanca de 1994, para a qual o Estado Moçambicano é signatário.

Relevância do estudo

O estudo mostra-se relevante ao se inscrever nos seguintes âmbitos: académico – onde contribui para o enriquecimento das teorias sobre a FC para os professores virada para a EI em Moçambique até aqui existentes; âmbito profissional – traz estratégias alternativas sobre como minimizar os desafios impostos pela FC dos professores em EI; âmbito social – aqui, o estudo traz soluções para os problemas que alguns pais/encarregados enfrentam ao notarem que os seus filhos/educandos não conseguem aprender o suficiente, tudo porque os professores não estão suficientemente preparados para darem respostas as carências educativas dos seus alunos.

Estrutura da dissertação

A dissertação apresenta uma estrutura simples que consiste em: introdução (é nesta parte onde o objecto em análise é contextualizado, não só, mas também são estabelecidos os propósitos do estudo para não falar da justificativa e das questões investigadas); capítulo I – Quadro teórico (são arrolados os fundamentos ou ideias de diferentes teóricos que versam a matéria em análise); capítulo II – Procedimento metodológicos da pesquisa (apresentam-se as opções de metodologias que norteiam o trabalho); capítulo III – Apresentação, análise dos dados e sua discussão e; conclusões (aqui aparecem os dados obtidos no campo de pesquisa).

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que alicerçam a investigação, constituindo a base conceptual sobre a qual se estrutura o estudo. Nele são definidos os conceitos-chave inerentes ao tema em análise e desenvolvidos diversos tópicos interligados à problemática em investigação, com o intuito de enquadrar teoricamente as questões abordadas.

1.1 Revisão da literatura teórica

1.1.1 Formação

Conforme as literaturas, a palavra formação tem vários significados interpretativos. Entre os diferentes significados da palavra formação, que interessa neste trabalho é o relacionado com a maneira de preparação educacional de certo indivíduo numa dada matéria.

Para Inbernón (2000), formação não é mais do que o acto preparatório do profissional que proporciona as bases para aquisição dos saberes profissionais. Para caso concreto do professor, esta formação dispõe-lhe saberes pedagógicos de como conduzir o ensino e aprendizagem.

O autor citado no parágrafo anterior diz ainda que, a formação é disponibilização de conhecimentos/sólidos quer sejam científicos, culturais, pessoais e até contextuais ao formando, que lhe permitem desempenhar com eficácia a tarefa para o qual é formado.

Os argumentos de Inbernón (2000), transmitem o pensamento de que a preparação introdutória/inicial corresponde a fase formativa primária, em que o futuro profissional vai se apropriar dos conhecimentos que irão lhe permitir o exercício da profissão.

Por seu turno Chauí (2003), conceituou o termo formação como um processo que tem lugar sempre que há um conhecimento novo, quando o saber existente é questionado ou criticado por não se adequar aos contextos actuais.

Silva (2000) sem fugir das ideias de outros autores citados, descreveu o termo formação como a acção de ajudar alguém a adquirir conhecimentos sobre o saber científico no geral e em particular o saber fazer.

Na óptica de Donaciano (2006), o termo formação se refere ao acto de recepção e armazenamento de conhecimentos científicos para o exercício duma profissão. Através dele, as crenças, os valores são transmitidos para assegurar o exercício pleno da profissão.

Apesar dos teóricos citados neste tópico da dissertação não utilizarem mesmos termos para conceituarem a palavra formação, a ideia deixada por cada um deles converge com as dos

outros. Assim, fica o entendimento de que, formação é toda actividade desenvolvida com intenção de inculcar na mente de quem tem acesso a ela, um certo conhecimento.

1.1.1.1 Formação inicial

Diferentes autores apresentaram as suas ideias sobre o conceito de formação inicial. Inbernón (2000) faz parte dos vários teóricos que partilhou o seu pensamento acerca do significado de formação inicial.

Para Inbernón (2000), formação inicial é toda actividade organizada de partilha de conhecimentos, que por norma prepara o formando munindo-lhe de saberes de uma profissão. No caso concreto do professor, este recebe os conhecimentos pedagógicos que lhe dão a autonomia de conduzir o ensino e a aprendizagem.

O autor citado no parágrafo acima, vai mais longe ao considerar a formação inicial como uma acção educativa que se resume numa disponibilização de conhecimentos científicos, contextuais e culturais sólidos ao professor para a realização da actividade lectiva.

O acto de preparação primário/inicial é que fornece conhecimentos conceptuais e metodológicos básicos que garantem o exercício de uma profissão. Trata-se de um exercício que abre o horizonte ao professor para continuar com a sua FC (MEC, 2006).

Para Lima (2013), formação inicial relaciona-se com a instrução que o professor recebe ao ingressar numa instituição.

Esta instrução serve para dotar o professor de conhecimentos científicos e pedagógicos, cujo objectivo é oferecer ao professor conhecimentos básicos que lhe vão permitir dirigir o ensino.

Formação inicial é uma acção preparatória num contexto de educação formal conduzida numa certa instituição, onde o futuro professor apropria-se de conhecimentos e das competências para dirigir o ensino (Pacheco & Flores, 2000).

A formação inicial de acordo com Delors (2003) é a actividade de educação que visa colocar à disposição do futuro professor conhecimentos básicos da profissão.

O autor citado traz um entendimento diferente dos outros autores, que também foram citados neste tópico do trabalho, ao considerar a formação inicial como uma acção que não detém ao professor de conhecimentos suficientes para que este possa dar resposta a todas exigências educativas.

1.1.1.2 Formação contínua

São várias as literaturas que buscam explicar o significado da expressão formação contínua. Nota-se em diferentes literaturas denominações e uso de termos diferentes para designar mesma coisa.

Por exemplo, alguns autores chamam a formação contínua de acto de reciclagem, que consiste no processo de aquisição de conhecimentos que tem lugar de forma rotineira, enquanto o profissional exerce suas actividades laborais.

Para Candau (2001), a FC não é mais do que um processo formativo caracterizado por disponibilização de conhecimentos de forma regular ao professor, que irão contribuir para a melhoria da sua capacidade de leccionação.

Sem fugir das ideias de outros teóricos, Libânio (2004, cit. em Macatane, 2013, p. 79), concebeu formação contínua como o acto de “prolongamento da acção de passagem dos conhecimentos inicialmente adquiridos”.

O tipo de formação em discussão, conforme explicou o autor citado no parágrafo acima, tem por objectivo proporcionar mais capacidades ao profissional no exercício das tarefas.

Para Nascimento (2003), a FC é todo acto formativo que tem lugar depois de uma primeira formação, ou seja, formação inicial. Este tipo de formação visa auxiliar o educador na evolução das suas qualidades de docência.

No entender de Lima, Medeiros e Sarmentos (2012), FC refere-se ao acto de reciclagem, capacitação, treinamento e educação permanente que o profissional recebe durante o desempenho das actividades para as quais foi preparado.

Formação continua para os educadores é uma acção educativa intencional e planificada, oferecida ao docente com a finalidade de ajudá-lo na evolução de capacidades de condução do processo de ensino.

Segundo Fusari e Franco (2005), formação contínua é toda actividade formativa que tem lugar depois da formação inicial, ou seja, é a formação que se desenvolve enquanto o beneficiário exerce as suas actividades laborais.

A semelhança de Lima et al. (2012), os autores Fusari e Franco (2005), utilizaram a denominação “educação permanente”, para se referirem a formação contínua, que para eles consiste na reciclagem e capacitação permanente de um profissional.

Fusari e Franco (2005), descreveram ainda a FC como acto de superação ou ultrapassagem das dificuldades que não foram sanadas com a formação de base, ou seja, a formação inicial.

Sem fugir da linha de pensamento avançada por outros autores, Nascimento (2003), concebeu formação contínua, como sendo toda acção educativa que se segue depois da preparação inicial, ou seja, depois da preparação de base.

O autor explicou ainda que, a FC em termos de objectivo pretende remodelar as capacidades e os conhecimentos adquiridos no início da formação.

Por seu turno Libânio (2004), descreveu a FC como sendo um processo caracterizado pela aprendizagem de novos saberes relacionados com a área de actuação do professor, um processo de partilha de inquietações com os colegas.

Na concepção de Rinaidi (2009), a FC como processo de transição de conhecimentos científicos que se realiza ao longo do exercício das tarefas dos profissionais. Trata-se de uma acção organizada e sistemática que visa auxiliar o funcionário na sua actuação.

Esta acção formativa, surge como suporte da preparação de base/formação inicial. É nesta preparação de rotina, que o profissional renova os conhecimentos, de modo a melhorar a sua prestação ou actuação no exercício da tarefa para a qual se formou.

Análise feita sobre todos os conceitos sobre a formação contínua apresentados neste tópico da dissertação, leva ao entendimento de que, ela não é mais do que, um processo de reactivação e actualização dos conhecimentos adquiridos sobre a profissão ou área de actuação.

1.1.1.2.1 Tipologias de formação contínua

A formação ou simplesmente a preparação de rotina tal como as literaturas explicam, pode ser operacionalizada de diferentes maneiras.

Silva (2011), traz uma abordagem mais profunda e esclarecedora sobre as dimensões da FC (formação contínua).

Segundo o autor citado, a FC é um acto de remodelação dos saberes apropriados pelo formando na preparação primária/inicial que pode ser realizado em dois eixos a saber: formal e informal.

O eixo formal da formação contínua, se caracteriza pela institucionalização do processo formativo, ou seja, o processo de formação é organizado e conduzido por uma entidade ou instância especializada na matéria, neste eixo as actividades formativas decorrem em forma de seminários, projectos, treinamentos e até cursos (Silva, 2011).

Com relação ao eixo informal da formação contínua, Silva (2011) equipara-o com as aprendizagens adquiridas através das interações com outras pessoas ou profissionais, não só,

mas também as competências adquiridas em resultado das imitações das acções desenvolvidas por outras pessoas.

No entender de Costa (2017) e Silva (2011), a FC pode ser conduzida de quatro maneiras/modalidades diferentes a destacar: universitária; escolar; contractual e interactiva-reflexiva.

A FC da modalidade *universitária* é caracterizada pelo processo formativo responsabilizado por uma instituição formal, nela, os formandos ficam vinculados a essa mesma entidade formadora.

Com esta modalidade de formação, tem por objectivo difundir conhecimentos que fazem parte da formação universitária, como as qualificações do nível de licenciatura e de mestrado.

Em relação a FC da modalidade *escolar*, Silva (2011) descreve-a como o processo de remodelação dos saberes dos formadores para os formandos. Este acto ocorre através de definição da relação institucional feita pelos promotores da acção educativa.

Neste tipo de formação, conforme o autor citado, os conteúdos programáticos são estabelecidos pelos promotores ou organizadores.

A terceira forma de FC é denominada *contractual*. A FC contractual é caracterizada pela negociação entre as partes envolvidas (formador e formando), da modalidade de actuação pedagógica de aprendizagem e o conteúdo programático a ser seguido durante a formação (Costa, 2017; Silva, 2011).

A quarta modalidade de FC é denominada por Costa (2017) de *interactiva-reflexiva*. Nesta modalidade de formação, as ideias para a sua realização emergem da relação formador-formando. Com esta formação, se pretende resolver situações concretas.

Nota-se, neste tópico da dissertação, que existem diferentes formas para se pôr em prática a FC. Os autores citados neste tópico do estudo divergem quanto a quantidade e quanto as denominações das modalidades de FC.

Das formas de FC descritas nesta parte da pesquisa, a formação do eixo informal é a que ocorre com frequência entre os profissionais.

Muitas vezes, essa formação não se tem em conta e nem é reconhecida como acto formativo capaz de ajudar na melhoria de capacidades dos profissionais.

É a modalidade de formação que de certa forma, não acarreta custos, pois resulta de simples interações entre pessoas ou profissionais.

Dessas interações, cada pessoa/profissional observa factos ou acções que acabam sendo adoptadas quando aprovadas por quem se interesse.

1.1.2 Educação

São vários os autores que definem o termo educação. Por exemplo Calleja (2008), entende educação como acto em que as pessoas exercem influências, umas para com outras.

Para Gomes (2022), educação é todo processo que supõe a evolução da capacidade do ser humano quer seja física, intelectual e moral. Este processo tem por finalidade a construção de habilidades, não só, mas também da personalidade do indivíduo.

O acto pedagógico, segundo Arranha (2006), é uma actividade sistematizada e interactiva entre as pessoas onde se exerce influência de um indivíduo para outro.

Este processo é exercido com intuito de trazer mudanças no homem que lhe transformam em sujeito activo nas suas próprias práticas diárias.

Martins (2004), concebeu educação como sendo o processo de desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Cabe neste processo educativo ao professor trazer de fora o desenvolvimento das capacidades do educando.

Este foi um dos primeiros conceitos dados pelo autor Martins (2004), pois mais tarde o mesmo autor, entendeu educação como a acção programada através da qual os conhecimentos são apropriados por meio de experiências.

Todas as ideias dos autores apresentadas neste tópico da dissertação são validas, aliás, elas traduzem aquilo que é a educação do ser humano.

Neste trabalho, o termo educação é entendido como um processo de socialização do homem no qual há troca de conhecimentos e experiências.

1.1.3 Inclusão

São vários os autores que explicam o significado de inclusão. Para Correia (2013), inclusão é um processo que consiste na adequação do ambiente escolar e de aprendizagem à heterogeneidade de alunos.

Para o autor que foi citado no parágrafo acima, a inclusão surge para assegurar a acessibilidade e a permanência de todos alunos com carências educativas nos recintos dos estabelecimentos de ensino.

No contexto de ensino, o termo inclusão diz respeito ao acto de não rejeição ou afastamento de qualquer que seja o aluno que se interesse em frequentar a escola.

A inclusão não se resume simplesmente na integração, mas sim num atendimento igualitário de todos alunos, sem olhar para as diferenças individuais como condição física e mental (Correia, 2001).

Segundo Mittler (2003), inclusão refere-se ao processo que consiste na promoção de educação para todos alunos, sem reparar para a condição física ou mental que estes alunos vivem. Com a inclusão, tal como explicou o autor citado, se pretende oferecer uma educação a todos os alunos.

Percebe-se aqui que inclusão no contexto de educação é o acto de criar condições para que todos alunos tenham acesso ao processo educativo de igual para igual.

1.1.4 Educação inclusiva

Educação inclusiva na óptica de Santos (2012), é o modelo educativo que atende todo tipo de aluno, incluído os alunos que apresentam uma certa necessidade, sem fugir dos princípios basilares da educação proposta para outros alunos considerados normais.

Na acepção de Roldão (2003), a EI é um processo de atendimento de alunos, caracterizado por abertura da escola para atender todo e qualquer tipo de aluno. Neste modelo educativo, tal como explica a autora, todo aluno aprende de igual para igual, quer tenha ou não deficiência.

Percebe-se do descrito pela autora Roldão (2003), que a acção educativa na educação inclusiva cinge-se na diferenciação pedagógica. Neste modelo pedagógico, cada aluno tem a oportunidade de ser ensinado de acordo com o seu ritmo de assimilação dos conteúdos.

No instrumento jurídico 3/2008 datado a sete de Janeiro, a EI é entendida como o seguro e justiça educacional na acessibilidade, bem como na aquisição dos conhecimentos programados para o processo de ensino.

Morgado (2003) e Costa (2006) conceituam EI como sendo um modelo de ensino que busca organizar e gerir todo processo educativo, dando respostas às diversas necessidades dos alunos de forma dinâmica e com observância de todas condições exigidas numa escola inclusiva (recursos humanos qualificados e recursos didácticos específicos).

O conceito dos autores citados no parágrafo acima, é considerado neste estudo como o mais completo ou abrangente, pois este faz menção maior parte de exigências para que uma escola assuma o estatuto de escola inclusiva.

Em suma, os teóricos citados nesta parte do trabalho, utilizam termos diferentes para expressarem as suas ideias sobre o que é EI, contudo, nota-se uma convergência na essência dessas ideias.

Dos pensamentos dos autores citados, fica o entendimento de que a educação inclusiva é o acto de incluir e atender a qualquer que seja o aluno, com deficiência ou não, no único sistema de educação regular.

1.1.5 Atendimento igualitário no processo educativo

A noção de inclusão educativa associa-se ao atendimento igualitário durante o ensino. Para a EI ser concretizada, é fundamental que os actores educativos pautem pela equidade na acção pedagógica ou pratiquem a justiça.

Para Estevão (2001), o termo atendimento igualitário ou então justiça educacional, refere-se ao acto de disponibilização de igualdade de tratamentos para qualquer que seja o aluno, trata-se de acção de igualdade de oportunidades concedidas a todos os alunos.

No entender de Rodrigues (2024), a justiça educacional ou simplesmente o atendimento igualitário referido por Estevão (2001), deve ser resultado da satisfação das carências de todos alunos, que passa por um lado pela eliminação da desigualdade ou exclusão.

Rodrigues (2024), vai mais longe ao afirmar que a justiça educacional ou simplesmente a equidade educacional é uma acção que não se alcança apenas através do acesso da escola e do currículo, mas também através dos valores cultivados com a educação.

As ideias dos autores citados neste tópico da dissertação, transmitem o entendimento de que, a inclusão educativa deve ser caracterizada pela justiça educacional ou equidade, e não deve ser resumida pela disponibilização ou criação de condições de acesso à educação.

O atendimento igualitário no PEA, deve ser praticado por todos actores do ensino (professores e outros personagens ligados a educação), são eles que vão garantir a equidade de todos os alunos.

1.1.6 Os elementos de formação contínua para os professores inclusivos

Os aspectos de FC de professores virada para a EI, vem expressos em muitas literaturas em forma de perfil do professor inclusivo.

Estes aspectos ou simplesmente elementos de FC para os professores focados na inclusão educativa, são traduzidos em forma de valores que são essências para a prática da inclusão no seu verdadeiro sentido.

O processo de FC para os docentes em qualquer política de educação inclusiva apresenta sempre características.

De acordo com Aguiar, Almeida, Almeida, Peixoto e Oliveira (2025), para que a inclusão escolar decorra num ritmo satisfatório é fundamental que antes os docentes desenvolvam habilidades teóricas bem como práticas.

Para além dessas exigências, os autores acima citados fazem menção ainda da questão relacionada com atitude, isto é, a maneira de agir e comportar-se diante dos alunos quer dentro do espaço físico reservado para a aprendizagem ou fora dele; comportamentos ou atitudes que contribuem para um bom ambiente de aprendizagem (Aguiar et al., 2025).

Esta ordem de ideia, leva a assumir que as características mais comuns que identificam a FC de professores virada para a EI, estão estritamente ligadas aos comportamentos, habilidades e aos saberes práticos.

Meijer (2012), distingue três elementos que devem compor a formação contínua para os professores focalizados na EI a saber: a atitude, o conhecimento/saber e a capacidade/saber fazer.

1.1.6.1 Atitude como elemento de formação contínua para os professores inclusivos

A atitude ou conduta que o educador deve adoptar no ensino é elemento que deve fazer parte dos conteúdos da FC virada para a EI. Silva, Ribeiro e Carvalho (2014), explicam que um educador deve ser capaz de estabelecer um ambiente de aprendizagem harmonioso, caracterizado por acessibilidade e equidade para com todos alunos, sem olhar para a raça, o género, a situação económica e social.

Meijer (2012), a semelhança de Silva, Ribeiro e Carvalho (2014) defende que, o professor deve pautar pela equidade no trabalho, deve ser um profissional democrata e com capacidade de reconhecer os direitos humanos de todos os seus alunos.

Para que a equidade e o espírito de democracia seja visível nas acções do professor, é importante que, este profissional tenha acesso a uma FC focada essencialmente nessas atitudes.

A FC focalizada em atitudes, irá cultivar no docente a capacidade de valorizar e respeitar a heterogeneidade no espaço onde o ensino e a aprendizagem ocorre. Um educador/docente

inclusivo é capaz de comunicar com todos (alunos, pais/encarregados), é possível saber escutar as preocupações de todas crianças/alunos (Silva, 2023).

A empatia que faz parte de atitude, deve caracterizar a actuação do professor dentro ou fora do espaço onde a aprendizagem se realiza. O professor precisa se colocar no lugar dos seus alunos, buscando escutar e dar resposta as necessidades de cada um deles num espírito de familiaridade.

O educador deve se sentir comovido com o que faz um certo aluno diferente dos restantes colegas no espaço em que tem lugar o ensino, demonstrando sempre a solidariedade traduzida em acções interventivas.

1.1.6.2 Conhecimento como elemento de formação contínua para os professores inclusivos

As teorias sobre a EI defendem o conhecimento/saber como elemento que deve fazer parte na FC dos professores. O conhecimento relaciona-se com o saber que deve ser partilhado durante a formação, ele pode vir em forma de conceitos teóricos, práticos globais e locais (Meijer, 2012).

Silva (2023), inclui no conhecimento/saber como elemento do processo de FC para os professores inclusivos, a capacidade de uso de recursos didácticos acessíveis (auditivos, visuais e braile).

Nota-se na ideia de Silva (2023) menção dos recursos acessíveis para todos alunos. A menção dos recursos didácticos acessíveis, surge por se reconhecer que é através deles que o professor pode conseguir atender ou dar assistência o maior número possível de crianças com carências específicas ligadas a educação presentes no espaço de ensino.

Percebe-se dos dizeres dos autores citados neste tópico, que o conhecimento sobre a EI deve ser colocado à disposição dos professores durante a FC, pois é através deste mesmo conhecimento que, o professor vai actuar no atendimento dos alunos que apresentam dificuldades.

1.1.6.3 Capacidade como elemento de formação contínua para os professores inclusivos

Terceiro aspecto a caracterizar a FC para os professores inclusivos tem a ver com a capacidade/saber fazer.

A FC de educadores inclusivos, deve proporcionar capacidades/saber fazer para conviver com as diversidades de situações no espaço reservado ao PEA.

Segundo Silva (2023), por via da FC, o educador é capaz de adquirir capacidade que lhe possibilita adaptar o currículo e as acções interventivas observando as carências ligadas a educação das crianças, visto que existem necessidades de educação que, as suas intervenções implicam uma adaptação dos conteúdos escolares durante o percurso de ensino do aluno.

Rodrigues (2001), apela a necessidade de uma maior abertura do professor inclusivo com todos actores de educação, para se apropriar de vários conhecimentos.

Entende-se dos pensamentos dos autores citados neste tópico, que a capacidade como elemento que deve fazer parte da FC para os professores, deve se resumir num reportório de conteúdos e saberes relacionados com a EI e como este modelo educativo deve ser conduzido.

1.2 Revisão da literatura empírica

1.2.1 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva no Brasil

A semelhança de diferentes países do mundo, Brasil possui políticas que orientam a inclusão educativa de alunos com deficiências diferentes.

Estudo realizado no Brasil pela fundação João Pinho subordinado ao tema: políticas públicas para a área de educação Brasileira envolvendo académicos, avançou com duas dimensões da política que o sector de educação naquele país abraça.

Trata-se das dimensões legais e dos aspectos culturais que, no entender da fundação são que favorecem em grande medida a efectivação da EI. É dentro da legislação e dos aspectos culturais onde se encontra alicerçada a FC para os professores inclusivos que trabalha no Brasil.

A lei do Brasil, por exemplo a Constituição Federal de 1998, já preconiza a inclusão e o atendimento diferenciado das pessoas portadoras ou com deficiências.

Como se pode notar, a lei em alusão constitui clara evidência da existência de políticas de EI Brasileira que defende a necessidade de se apostar numa FC de educadores, pois, este tipo de formação é por lei reconhecida, como chave que assegura a melhoria de capacidades interventivas e lectivas de cada um dos docentes.

Aliada a questão de formação dos docentes e com base no reconhecimento da existência de políticas de EI no Estado Brasileiro, os autores Costa, Gomes e Bezerra realizaram em 2022 um estudo focado na FC para os educadores.

Do estudo, chegou-se ao entendimento de que, a FC é de extrema importância para colocar em adamento a EI, pois, ela garante a evolução na actuação do educador/docente no espaço onde se realiza o ensino e a aprendizagem (Costa, Gomes & Bezerra, 2022).

Recorrendo a abordagem qualitativa numa pesquisa que envolveu profissionais de educação intitulada formação docente em EI, os autores Costa, Gomes e Bezerra (2022) colheram dados que levaram à conclusão de que, a FC para os educadores é fundamental, sendo assim, as políticas do governo sobre a educação devem dar maior prioridade.

A conclusão encontrada no estudo dos autores citados no parágrafo atrás, faz todo sentido, pois, é com a FC que o pessoal docente consegue actualizar os conhecimentos e saberes sobre as estratégias de intervenção na sala ou fora dela.

Outra conclusão patente no estudo de Costa, Gomes e Bezerra (2022) é de que, os profissionais de educação com enfoque os professores, nunca devem ser considerados completos em termos de capacidades e conhecimentos.

A conclusão do parágrafo acima, remete a ideia da necessidade permanente da FC para os educadores, uma formação para completar ou actualizar os conhecimentos, as habilidades e competências lectivas dos educadores, tendo em conta a realidade contextual da sala.

A referida conclusão do estudo conduzido pelos autores citados no parágrafo atrás, vem reforçar mais uma vez a necessidade de as políticas educativas apostarem na promoção de formações rotineiras, pois com acções formativas de género, o professor passa a ser mais interventivo e eficiente na sala ou fora dela.

A semelhança de outros pesquisadores, Mizukami realizou em 2002 um estudo sobre a escola e a docência, onde envolveu profissionais do sector de educação no Brasil.

No estudo, Mizukami (2002) partilha dados que reconhecem a existência de políticas educativas no Estado Brasileiro focadas na promoção da inclusão de alunos, acção plasmada na política global, caso concreto a Declaração de Salamanca de 1994.

Baseado numa abordagem qualitativa, o estudo de Mizukami (2002), obteve resultados estritamente ligados com um dos aspectos que vem sendo defendido na política educativa do Brasil, que é o reparo ou a atenção que deve ser dada à FC para os educadores.

O estudo conduzido por Mizukami (2002), chegou a ideia de que, a formação do educador não se dá por acabada assim que ele termina o ciclo preparatório, ela continua a ser desenvolvida em situações práticas, através de intercâmbios com outros profissionais, capacitações e outras acções que melhoram a actuação do profissional.

No ano de 2020 Silva conduziu uma pesquisa intitulada a inclusão escolar. O estudo que teve como participantes académicos do Brasil, chegou ao pensamento de que, muitas nações a nível do mundo conheceram avanços na implementação da EI.

Brasil faz parte dessas nações, pois possui instrumentos legais que orientam a EI, que são neste caso as suas políticas públicas educativas (Silva, 2020).

Os avanços alcançados por Brasil referidos no trabalho realizado por Silva (2020), foram possíveis graças ao desenvolvimento de acções concretas como a requalificação dos docentes, previstas nas políticas globais e nacionais sobre EI.

No estudo realizado no Brasil com o tema: formação docente e EI, os autores Costa, Gomes e Bezerra (2022), chegaram ao entendimento de que há toda necessidade de existência de políticas de educação viradas para a formação permanente dos educadores.

Chegou-se a tal conclusão no estudo referido no parágrafo acima, por se reconhecer a relevância da formação permanente na actuação do profissional. Com a FC é possível oferecer ao docente mais capacidades técnicas e de uso de metodológicas, que permitem actuar ou intervir com eficácia no exercício da actividade.

Não se pode negar que, para que as políticas de educação não constituam um obstáculo da inclusão educativa, elas devem ser orientadas e caracterizadas por disponibilidade financeira do Estado.

A disponibilidade financeira como parte da política do Governo, na EI assegura a qualificação dos educadores, ou seja, garante a concretização da FC para os educadores (Costa, Gomes & Bezerra, 2022).

Para além da questão financeira que deve ser acautelada para responder a FC dos educadores, as políticas públicas devem incluir também a disponibilidade de materiais de ensino especializados que permitam uma melhor qualificação.

A recente política nacional de EI definida no ano de 2020 constitui um passo atrás no progresso rumo a inclusão educativa, este recuo verifica-se na medida que, a referida política deixa livre os pais/encarregados de educação com filhos/educandos portadores de deficiências a tomarem decisões se mandam ou não, suas crianças na escola regular ou especial.

Não resta dúvida nenhuma de que, a posição da nova política de educação, abre um espaço para a prática da exclusão no lugar de inclusão.

Nesse sentido, olhando pelas mudanças avançadas na nova política de EI no Brasil, recorrendo o pensamento de Santos (2012), pode-se afirmar que o espaço onde se realiza o

ensino precisa ser lugar democrático e de inclusão. Onde o ambiente de aprendizagem do aluno e do trabalho do professor, devem ser caracterizados por uma interacção harmoniosa.

O pensamento do autor citado no parágrafo atrás, transmite a ideia de que, a escola deve ser um lugar onde não deve sobrar espaço para exclusão, principalmente dos alunos portadores de deficiência.

Para atender a inclusão referida no parágrafo anterior, é necessário que as actividades lectivas e lúdicas elaboradas pela escola, permitam o aprimoramento dos conhecimentos, sem, no entanto, deixar de valorizar as experiências quotidianas do próprio aluno, como sujeito principal e activo de aprendizagem.

Como deve ser de domínio, nem todas políticas educativas elaboradas pelos governos são efectivamente funcionais. O não funcionamento de certas políticas educativas das nações, muitas vezes está associado a falta de recursos financeiros para sua operacionalização.

Barbas (2021), no seu estudo intitulado denunciar a escola inclusiva, traz uma explicação diferente da explicação dada por Santos (2012) do porquê da falência das políticas educativas inclusivas de certos países.

No estudo de Barbas (2021), está presente o pensamento de que, a falência das políticas da inclusão educativa, por um lado tem a ver com os aspectos sociais, culturais e com os valores ou crenças da própria comunidade escolar, por outro lado, tem a ver com a ideologia dos elaboradores de tais políticas.

Nota-se do pensamento da autora Barbas (2021), que os hábitos, os valores e as crenças sociais interferem em grande medida na operacionalização das políticas educativas inclusivas, sem, no entanto, colocar em evidência a ideologia subjectiva dos proponentes ou de quem desenhou a política.

No Brasil a nova estratégia nacional para a inclusão de pessoas portadoras ou com deficiência para o quinquênio 2021 – 2025 determina que toda escola inclusiva deve estar em condição de atender a todos, sem, portanto, olhar para a situação pessoal e social em que estes alunos se encontram no momento.

Recorrendo mais uma vez, o trabalho de Barbas com o título: denunciar as práticas inclusivas do discurso a prática, realizado no Brasil em 2021, pode-se retirar a conclusão de que, uma escola só pode estar em condições de atender a todos, se cumprir com todas exigências para a EI.

Ambiente escolar adaptado para qualquer aluno, recursos de ensino ou materias diversificados e professores altamente preparados e capazes de lidarem com as diferenças dos alunos, são as referidas exigências para que a EI seja uma realidade (Barbas, 2021).

A conclusão que o estudo de Barbas (2021) chegou, alinha com a estratégia brasileira de criar condições ambientais, de recursos de ensino e qualificação dos educadores, por forma a permitir que a educação obtenha uma melhor qualidade e que ainda esteja em condição de responder a inclusão social e plena dos alunos.

O estudo realizado em 2014 na Universidade de Londrina por Silva e Oliveira com o título: relevância da FC do(a) professor(a) de educação de crianças, reconhece a existência de política de EI no Estado Brasileiro.

Contudo, os autores sublinham, a necessidade de se reforçar mais a questão de formação rotineira para os educadores; dada a relevância que esta tem na efectivação da EI (Silva & Oliveira, 2014).

A FC é extremamente importante nos dias actuais, em que a tecnologia, a globalização e os problemas de diversidade das pessoas são notáveis cada vez mais.

Através da FC, conforme explica o estudo de Silva e Oliveira (2014), os docentes conseguem compreender os problemas do seu dia-a-dia de trabalho, para em seguida actuarem com eficácia.

A conclusão que chegou o estudo de Silva e Oliveira (2014), encontra também sustento em Demo (2007), que defendeu a proporcionalidade directa entre a evolução da aprendizagem das crianças e a qualidade de preparação para os educadores.

Percebe-se do pensamento de Demo (2007), a importância de oferecer e investir na formação primaria e de rotina para os educadores. Por via dos dois tipos de formação, assegura-se o desenvolvimento de capacidades pedagógicas dos educadores e garante-se uma qualidade de ensino para todos alunos.

Num estudo realizada no Brasil, sobre tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas, Giroto, Poker e Omote (2012), reconheceram a existência de políticas educativas no país, viradas para a inclusão educativa.

Contudo, os autores sublinham a necessidade dessas politicas, serem devidamente estruturadas e viradas na disponibilização de recursos de ensino adequados, não só, mas também na própria FC para os educadores que permite que estes se reinventem e aprendam a usar estes meios didácticos que favorecem a inclusão dos alunos no PEA.

Num estudo sobre educação especializada e inclusiva e a qualificação de educadores, realizado no município de Santa Rita no Brasil em 2021 envolvendo um total de 12 professores, a pesquisadora Carla Adriana Sousa Salazar reconheceu a existência de políticas de EI no Estado Brasileiro.

No entanto, as políticas educativas globais que servem de inspiração das políticas nacionais, são desenhadas para realidades de países que apresentam condições, como infra-estruturas adequadas para quaisquer níveis de ensino e até recursos utilizados na aprendizagem e os recursos humanos qualificados, para diferentes carências das crianças em aprendizagem (Salazar, 2021).

Apesar dos avanços que Brasil conheceu nas políticas de EI, o estudo de Salazar (2021), chegou à conclusão de que, ainda há muito por fazer, com relação a formação rotineira para os educadores.

A semelhança de muitos estudos realizados no Brasil sobre políticas de EI, Luzia (2024), publicou uma obra intitulada EI e a FC de educadores, onde descreve os avanços do Brasil nas políticas de EI.

Luzia (2024), destaca a necessidade de organizar as políticas de educação que foquem na formação ao longo do exercício da carreira de cada docente, como medida para efectivizar a inclusão propriamente dita.

A partir dos estudos citados neste tópico da dissertação, é possível perceber que Brasil possui várias políticas educativas que orientam a inclusão de alunos, desde a criação de condições de infra-estruturas até a FC dos próprios educadores.

Os estudos, dos autores citados nesta parte do trabalho revelam grandes avanços atingidos por Brasil na inclusão dos alunos, contudo, os mesmos estudos, apontam para a necessidade do país, continuar a investir mais na FC.

A necessidade de investir mais na FC, apontada nos estudos citados neste tópico da dissertação, surgem devido ao reconhecimento generalizado da contribuição dada pela FC na modificação da capacidade do educador.

1.2.2 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva em Angola

As políticas de educação de Angola estão claramente plasmadas na Constituição da República, a semelhança de outras nações. Por exemplo, o art. 23 da lei-mãe de Angola, advoga o princípio de igualdade de direitos dos cidadãos ao acesso a educação.

O ponto número 2 do artigo 23 da constituição em alusão, deixa claro que ninguém deve ser favorecido ou desfavorecido, impedido de qualquer direito ou dever de receber uma educação em resultado do seu sexo, da sua raça, local de nascimento, deficiência, condição económica ou profissional (Angola, 2010).

O artigo citado no parágrafo acima, transmite a ideia de que no processo educativo, o atendimento de qualquer que seja o aluno, é também pautado pela igualdade de direitos; quer dizer, nenhum aluno deve ficar sem acesso à educação, em razão dos problemas de saúde e outros que apresenta.

A lei complementar 32/20 datada a 12 de Agosto, sobre ordenamento jurídico educacional de Angola, no seu art. nº 9, defende o princípio de universalidade do sistema educativo. Conforme o mesmo artigo, o acesso do sistema de educação e ensino é de igual direito para todos os indivíduos.

O instrumento legal citado no parágrafo anterior, constitui clara evidência da existência de políticas nacionais de EI do Estado Angolano.

A política educacional de Angola, defende que cada escalão de ensino deve assegurar a inclusão na sociedade, a equidade e oportunidades iguais, vedando assim, qualquer forma de discriminação (Angola, 2020).

Não restam dúvidas, que as acções plasmadas na lei complementar nº 32/20, que orienta o processo de EI em Angola, só podem ser efectivadas com a garantia da formação contínua permanente.

Os princípios plasmados nos instrumentos legais de Angola, até certo ponto não passam de uma espécie de imposição de políticas globais, tal como concluiu Verger numa pesquisa sobre política educacional global realizada em 2019.

Verger (2019), concluiu no seu estudo, que na maioria das vezes, as nações ou estados abraçam políticas e programas de educação globais por imposições externas, condicionadas a apoios que necessitam para dar seguimentos aos programas de desenvolvimento local.

A conclusão do pesquisador citado no parágrafo acima, leva a entender que os desafios com que se depara o Estado Angolano, na implementação de educação inclusiva, só podem ser por razões de força maior e não da vontade genuína do próprio Estado.

A dificuldade na implementação de educação inclusiva em Angola, assim como em muitos países subdesenvolvidos, está estritamente relacionada com a indisponibilidade financeira para a introdutória e rotineira de professores em matéria de educação inclusiva (Verger, 2019).

Para ilustrar a imposição das políticas educativas globais nas políticas de educação Angolana, António e Mendes (2024), realizaram uma pesquisa intitulada políticas de educação especial de Angola, onde chegaram à conclusão de que as políticas de educação de Angola, seguem tem suporte da política da UNICEF (fundo das nações unidas para a infância) e do BM (banco mundial).

São estas duas organizações ou entidades, que elaboram e patrocinam programas e políticas de educação em vários países subdesenvolvidos ou em via de desenvolvimento (António & Mendes, 2024).

Fazendo uma análise sobre as acções da UNICEF e do BM, entidades que defendem e patrocinam os programas globais, chega-se ao entendimento de que as mesmas entidades ao apresentarem projectos ou programas de como deve ser a EI ao nível global, estão de certa forma a impor as suas políticas aos estados signatários.

Rosângela Machado, na sua pesquisa intitulada educação especial na escola inclusiva realizada em 2009 em Angola envolvendo académicos e especialistas em educação, chegou à conclusão de que, a FC para os educadores é acção fundamental que assegura a execução plena de uma EI.

Segundo o estudo Machado (2009), a FC através de capacitações de professores, deve ser encarada como um desafio fundamental, para fazer face a solidez as políticas de educação inclusiva.

Na sua pesquisa, a autora Rosângela Machado sugeriu o abandono das concepções e os sentimentos discriminadores que se tem sobre a criança que apresenta deficiência, pois, só assim é que estas crianças vão poder encontrar espaço no contexto educativo (Machado, 2009).

A autora citada no parágrafo acima, está ciente de que, este exercício não é feito de forma rápida, mas sim, de forma paulatina através da FC dos docentes, para conscientiza-los e ajuda-los nas suas actuações com as diferenças dos seus alunos.

No seu trabalho, Machado (2009), defende a inclusão da formação permanente nas políticas de EI, por reconhecer o quão é valiosa na melhoria da actuação dos professores quer na sala ou fora dela.

A pesquisadora citada, rebate que a FC de docentes, promove uma maneira diferente de conduzir o PEA.

Ainda na senda das políticas de EI em Angola, Leonardo Conceição Guimarães realizou um estudo em 2013 em Angola envolvendo profissionais de educação, donde chegou à

conclusão da necessidade extrema de mudança de paradigmas e metodologias que os professores usam nas escolas.

Para Guimarães (2013), é fundamental o uso de estratégias metodológicas novas nas escolas regulares, para atender as particularidades dos alunos (aqueles que apresentam um ritmo de aprendizagem diferente do normal).

Devido à ausência de FC para educadores, estes ficam agarrados a estratégias metodologias adequadas a um modelo de ensino antes concebidos como estático e exclusivo para alunos considerados normais no contexto de saúde física e mental/psicológica (Guimarães, 2013).

Em 2021 as pesquisadoras Isabel Sanches e Sonia Soares realizaram em Angola, um estudo de cunho bibliográfico e documental intitulado política nacional de EI em Angola. A pesquisa apresentou resultados que apontam para existência de vários instrumentos jurídicos que advogam a EI no país.

O estudo de Sanches e Soares (2021), faz referência o decreto 187/17 datado a 16/08 que deliberou o programa de EI de crianças na escola, tal política, vinca a importância do governo assegurar a transversalidade da EI, para todos os graus e subsistemas escolares.

A pesquisa das autoras citados, concluiu que a transversalidade da EI, só pode ser garantida quando os aspectos fundamentais inerentes ao processo de inclusão forem observados. Refere-se aqui, da questão de formação permanente para os professores que é uma das principais portas para a inclusão escolar (Sanches & Soares, 2021).

As conclusões aqui, os estudos citados neste tópico da dissertação chegaram, são claras e reconhecerem a existências de políticas de EI em Angola.

Contudo, os mesmos estudos sublinham a necessidade de se reforçar mais a questão de FC para os docentes, por reconhecerem que só assim, é que se pode proporcionar uma EI excelente.

1.2.3 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva em Portugal

Como outros países do mundo, Portugal possui políticas de EI que não se dissociam das políticas globais. Contudo, pesquisas desenvolvidas sobre a educação inclusiva, partilham resultados que de certa forma, apontam também aspectos desafiadores na sua efetivação.

Estudo realizado em 2013, sobre políticas de educação especial por Preciosa Fernandes da Universidade Teixeira em Porto, Portugal, revela que, Portugal possui um programa

educacional baseado em política educativa nacional que segue a agenda global, ou seja, que cumpre o plasmado na política global sobre a EI.

A atrelagem do programa de ensino de Portugal na política global de ensino, é vista como uma acção positiva por Nóvoa (2005), pois para este teórico, isso contribui para a fortificação da UE (união europeia) entidade que avalia e regula as políticas dos Estados.

Apesar da atitude tomada por Portugal em seguir as políticas globais na elaboração das suas políticas de educação ser uma acção reveladora de união, ela não deixa de ser uma espécie de imposição a realidade global, pois os contextos que Portugal vive não são globais, mas sim locais que muitas vezes contradizem com as realidades de outros pontos do mundo.

O estudo de Henrique Ramalho sobre formação de professores, educação inclusiva e desenvolvimento realizado em Portugal no ano de 2024, a semelhança dos estudos de outros autores, reconhece a existência de política de educação focada na formação educadores em matéria de EI.

Para fundamentar a afirmação do parágrafo acima, Ramalho (2024) faz menção ao decreto de lei 54/2018 datado a 6/07 que fala da preparação inicial e contínua para os educadores para atenderem as carências das crianças ligadas ao ensino.

O referido estudo de Ramalho (2024), revela ainda que, o decreto nº 54/2018 não é absoluto em termos de linearidade e muito menos explícito quanto ao significado do termo inclusão.

Os factos de incongruência do decreto-lei nº 54/2018 apontados no estudo de Ramalho (2024), dificultam o estabelecimento dos regimes de formação primária e continuada dos docentes em Portugal.

Milan et al. (2024), numa pesquisa realizada em Portugal intitulada: política de EI na e a preparação docente, apresentam resultados que dão conta de que, as políticas para a inclusão educativa mostram um grande avanço ao nível do país.

Os autores do estudo citado acima concluem dizendo que, apesar do governo Português mostrar avanços com as suas políticas educativas, há muito ainda por fazer em relação a operacionalização da formação dos professores plasmada nos instrumentos legais que orientam a educação inclusiva.

A dificuldade na execução dos programas de qualificação de educadores virada para a EI, está na origem de défices financeiras para envolver todos docentes na capacitação, para a utilização de metodologias, capazes de atenderem as carências educativas especiais dos alunos na sala ou fora dela.

O estudo em referência, reconhece a necessidade de FC para os professores ao afirmar, que ela é um facto de extrema importância na implementação das políticas de educação inclusiva (Milan et al., 2024).

Por outro lado, a pesquisa de Milan et al. (2024) chegou à conclusão da necessidade do Estado, através das instituições educativas, permitir que todos os profissionais educadores estejam qualificados ou privilegiem da FC regularmente, para que estes possam dar respostas as diversidades ou necessidades dos seus alunos em sala de aulas.

Num trabalho, intitulado educação inclusiva: gestão de educação inclusiva, publicada em 2022 no município de Santarém em Portugal, os autores Lia Pappámikail e David Beirante, reconhecem a existência em Portugal de políticas educativas de inclusão.

Na pesquisa de Pappámikail e Beirante (2022), chegou-se à conclusão de que, para assegurar uma aprendizagem significativa e harmonioso de todos alunos independentemente do esta físico e psicológico em que se encontram, é importante que os educadores estejam formados para intervirem de forma eficaz.

Para a efectivação do descrito no parágrafo acima, os teóricos citados entendem que as políticas educativas do país devem estar viradas para a formação massiva dos profissionais docentes, uma formação que lhes possibilite o uso de estratégias metodológicas e de intervenção acessíveis a todo tipo de aluno presente na sala de aulas (Pappámikail & Beirante, 2022).

1.3 Revisão da literatura focalizada

1.3.1 A formação contínua e as políticas de educação inclusiva em Moçambique

Uma escola focada na EI pauta por práticas individualizadas e personalizadas, baseadas em estratégias pedagógicas diferenciadas como métodos de intervenção pedagógica.

As acções pedagógicas inclusivas dos professores, só podem ser notáveis se estes forem preparados na matéria, ou seja, se os professores tiverem acesso a FC focada na inclusão.

O processo de concepção das políticas educativas, está estritamente ligado ao regime político estabelecido pelo Estado, que é produto dos manifestos eleitorais do próprio partido que constitui o governo.

Parruque na sua pesquisa sobre políticas de inclusão escolar, realizada em 2022 envolvendo académicos da área de educação, fez menção a relação que existe entre políticas públicas e manifestos eleitorais.

A pesquisa de Parruque (2022), baseada numa abordagem qualitativa, trouxe evidências de que, tudo que tem a ver com o perfil do graduado nas instituições escolares, depende de quem faz o desenho dos currículos.

As políticas de forma generalizada e em particular as de educação, bem como as leis-mães dos anos 1990, 2004 e 2018, enfatizam a componente qualificação do professor que pode acontecer por via de formação inicial num primeiro momento e em segunda instância, via formação contínua (CRM, 2018).

Em Moçambique, há conquistas assinaláveis na inclusão de crianças com carências ligadas ao ensino e a aprendizagem. Contudo, não se deve negar que as instituições escolares, bem como os professores afectos nessas instituições, não estão preparados o suficiente para darem resposta a tamanha demanda do nobre processo de educar.

Um estudo sobre a FC para os professores, realizado em 2013 por Isabel Senda Macatane, colheu vários dados relacionados com as formas de capacitação dos professores em Moçambique.

De acordo com o estudo de Macatane (2013), o processo e as modalidades de formação para os professores ao nível do país, precisam de uma revisão, para acomodarem as iniciativas dos próprios educadores e das suas actuações didácticas, fora dos contextos em que ocorre a preparação.

A pesquisa, avançou ainda que para a eficácia do acto educativo, é necessário que a FC seja desenvolvida com total observância das necessidades dos que dirigem a educação e as carências dos seus alunos (Macatane, 2013).

Nota-se, no estudo acima citado, uma ideia valiozada que quando levada em consideração pelas entidades responsáveis pela educação no país, pode contribuir para a evolução da educação.

Trata-se sim, da necessidade de valorização das carências do professor e do aluno na concepção das políticas educativas. Valorizar as carências dos dois personagens principais do processo de ensino, significa olhar para preocupações do professor, ligadas a aquisição de conhecimentos capazes de tornar o seu trabalho célere.

Em 2022, Nhaueleque e Caetano realizaram uma pesquisa com o título: políticas e EI envolvendo 28 participantes entre eles professores e alunos de diversos estabelecimentos escolares.

Com o estudo de Nhaueleque e Caetano (2022), obtiveram resultados que dão conta da existência de dificuldade e da ausência de motivo do lado governamental em disponibilizar e

incentivar actividades de preparação dos educadores/docentes em exercício na matéria de atendimento de alunos com ou portadoras de deficiências.

Os dados da pesquisa realizada por Nhauueleque e Caetano (2022), apontam para a existência de políticas de educação focadas na inclusiva em Moçambique, cujo instrumento central é a lei-mãe ou simplesmente Constituição de 2018, que defende a educação como privilégio de qualquer cidadão.

Na lei-mãe ou simplesmente, citada no parágrafo acima, está plasmada de forma clara, a responsabilidade do Estado na promoção da EI que deve ser efectivada com a massificação da FC de todos professores.

A concretização da EI, depende em primeiro lugar da criação de condições nas escolas (disponibilização de recursos de ensino especializados, adaptação das infra-estruturas ou salas de aula), para além da FC para os professores (Nhauueleque & Caetano, 2022).

Estudo realizado por Rogerio Gil José Soniva em 2021, sobre as políticas de EI em Moçambique, reconhece a existência de instrumentos jurídicos legais no país, como são os casos de Lei 18/2018 sobre o sistema de educação e do plano estratégico 2020-2029 da educação.

De forma clara, a lei 18/2018, bem como o plano nacional da educação 2020-2029, vinculam a necessidade da FC para os professores voltada para a EI, alinhada com a Declaração de Salamanca de 1994 e com a reunião geral das Nações Unidas de 1948 sobre a divulgação Universal dos Direitos Humanos, como guias das políticas globais da EI.

No seu estudo, Soniva (2021), chegou à conclusão de que, em Moçambique a efetivação da política de EI, ainda se encontra num processo de consolidação e desenvolvimento, mas, mergulhada em sérios desafios, que resultam da exiguidade de recursos financeiros, para dar a FC para os professores.

O estudo de Soniva (2021), ao concluir que a EI em Moçambique se encontra em processo de consolidação, teve como base a realidade formativa em que se encontra o maior número de professores afectos nas escolas regulares.

Trata-se de professores que não detem conhecimento práticos suficientes para trabalharem com crianças que apresentam carências ligadas ao PEA.

Nandja (2021), a semelhança de outros pesquisadores, realizou um estudo com o título: análise da implementação das estratégias da EI donde explica que a construção do modelo de EI é novo, sendo assim, deve apostar na participação de diferentes grupos multidisciplinares.

A ideia de Nandja (2021), de apelar a participação de diferentes grupos de disciplina na efectivação da EI, é válida e na verdade pode operar mudanças nas atitudes e nos valores dos professores e da sociedade em geral diante da criança portadora de deficiência.

A pesquisa de Nandja (2021), chegou à conclusão de que, para alavancar a EI em Moçambique, a política educativa deve apostar na formação de profissionais dotando-os de capacidades de atendimento de todas crianças que requerem um acompanhamento educacional especializado num sistema escolar regular.

A pesquisa realizada por Silva e Mabasso em 2024 sobre universidade pública e políticas de formação docente em inclusão educativa em Moçambique, chegou à conclusão de que, a promoção de políticas e acções de inclusão, só pode ser efectivada quando as formações inicial e contínua forem asseguradas.

O pensamento das autoras Silva e Mabasso (2024), ilustra claramente quão é importante o professor ter uma formação inicial, bem como contínua focalizada na EI, pois com estas formações, o profissional docente pode ser mais eficiente na sua actuação com os alunos que precisam de apoio na aprendizagem.

Gilberto Milice, no seu estudo denominado EI em Moçambique: percurso e percalços, realizado em 2023 em Maputo, reconhece a existência de políticas de educação em Moçambique focadas na inclusão que estão atreladas as políticas globais.

Contudo, Milice (2023), questiona a eficácia das políticas de EI nacionais, olhando para os desafios que o país enfrenta, no que se refere à insuficiência de recursos financeiros para massificar a FC dos professores.

Avança em jeito de conclusão o trabalho de Milice (2023), que há total necessidade de se criar em cada estabelecimento de ensino sala de recurso apetrechada com matérias de ponta, capazes de atenderem as diversidades dos alunos.

Como deve ser de conhecimento, as salas de recursos propostas por Milice (2023), só podem ser construídas enquanto existir disponibilidade financeira e garantia na formação de professores para o seu uso pleno.

Não restam dúvidas de que, para garantir uma inclusão escolar no verdadeiro sentido, é necessário o fortalecimento das formações quer inicial ou contínua. É por via das duas dimensões de formação que o professor adquire as capacidades para conduzir o acto educativo.

Num trabalho publicado em 2021 intitulado sistema educativo inclusivo em Moçambique, Mirian Célia Castellain Guebert e Mariano Araujo Rodrigues, reconhecem a

existência de políticas educativas no país, apesar destas políticas estarem ancoradas nas políticas globais concebidas num contexto diferente de Moçambique.

No estudo, Guebert e Rodrigues (2021), chegaram à conclusão de que, para responder as diferentes carências associadas ao PEA das crianças é essencial que as políticas nacionais estejam viradas para a criação de condições fundamentais (infra-estruturas, desmobilização de recursos de ensino específicos), sem deixar de lado a FC para os profissionais docentes.

Os autores citados no parágrafo anterior, a semelhança de outros autores que também foram citados neste tópico do trabalho, enfatizam a importância de se focalizar na preparação inicial e rotineira para os professores, de modo a darem resposta cabal em situações de NEE.

Em 2024, José Albertina Munguambe na qualidade de docente, realizou uma pesquisa sobre a implementação dos programas de educação em Moçambique.

No estudo, Munguambe (2024), assumiu a existência de políticas educativas no país plasmadas em documentos legais como a lei do SNE e o Plano Nacional de Educação Inclusiva concebido de 2018.

Contudo, apesar da existência dos referidos instrumentos legais que orientam a EI, o país enfrenta grandes desafios na materialização da educação inclusiva.

Na mesma senda, Munguambe (2018), chegou à conclusão de que, para minimizar os desafios impostos pela educação inclusiva, é necessário se investir mais na capacitação ou FC para os professores.

A ideia que fica do descrito do autor é de que, com FC mais abrangente para os professores, será possível dotar de conhecimentos mais actualizados ao orientado, facilitador ou mediadores do PEA.

CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

São apresentados neste capítulo todos os procedimentos que orientaram o processo de recolha de dados, quer sejam primários ou então secundários. Por outro lado, são apresentados neste capítulo do trabalho a população em estudo e os respectivos participantes da pesquisa e por fim as questões éticas norteadoras do estudo.

2.1 Tipos de pesquisa

2.1.1 Pesquisa quanto a abordagem

Este estudo seguiu o paradigma qualitativo. Conformr com os autores Gerhardt e Silveira (2009), o paradigma de índole qualitativo foca-se em factos/aspectos reais que em nenhum momento podem ser quantificados.

Em conformidade com os teócos citados, a mesma abordagem centra-se no entendimento e explicação da flexibilidade das interacções sociais.

Minayo (2001), alinha no mesmo pensamento dos autores acima, ao conceber a pesquisa qualitativa como um procedimento que busca as relações entre os processos e fenómenos como aspirações, convicções, atitudes e valores que são subjectivos e não quantificaveis.

Na óptica de Bogdan e Biklen (2003), pesquisa qualitativa caracteriza-se por se desenvolver em ambiente natural, por se basear em informações descritivas, por preocupar-se com o processo e com o seu significado, não só, mas também por se basear numa análise indutiva dos seus resultados.

Para Oliveira (2011), paradigma qualitativo procura buscar os aspectos essenciais da situação em estudo, trazendo explicações sobre a sua origem, relações com outras situações e as suas implicações.

No entender de Zanella (2006), pesquisa qualitativa não emprega ferramentas estatísticas, ela busca conhecimentos acerca da realidade de acordo com o ponto de vista dos envolvidos no estudo.

Apesar dos autores aqui citados não utilizarem mesmos termos para explicarem o que é pesquisa qualitativa, os pensamentos apresentados por eles convergem e, traduzem o entendimento de que este tipo de abordagem trabalha mais com significados subjectivos que podem disponibilizar vários sentidos, diferentemente do que acontece com a objectividade que existe na abordagem quantitativa.

Assim, a abordagem qualitativa neste estudo, é entendida como sendo aquela que se preocupa com a qualidade da informação e do significado da mensagem pretendida.

A escolha desta abordagem para suportar este estudo, teve como base a temática em análise, ou seja, a subjectividade da matéria em análise que é a FC dos professores e a melhoria das competências em EI.

Por outro lado, a escolha desta abordagem deveu-se pelo facto de o pesquisador não pretender trazer uma representação numérica ou quantitativa dos dados empíricos, mas sim o aprofundamento/detalhamento dos pensamentos subjectivos dos participantes no estudo.

Como se pode ver, no tema está patente o termo “melhoria” que dificilmente pode ser quantificado, mas sim descrito de várias formas por qualquer pessoa que for solicitada sobre o seu significado.

É esta diversidade na explicação do termo melhoria de competências usado neste trabalho, uma das fortes razões para escolha da abordagem qualitativa para apresentação dos dados neste estudo.

2.1.2 Pesquisa quanto a natureza

Em relação a natureza, ela foi aplicada. Estudo aplicado segundo os autores Silva e Menezes (2001), é aquela que visa produzir saberes que sejam usados na vida real ou prática para dar respostas as preocupações levantadas.

Um estudo aplicado foca-se a volta das dificuldades existentes nas actividades das entidades, associações ou categorias sociais. Ela está enclinada na elaboração de prognósticos, localização de situações problemáticas e delineamento de respostas para o problema.

De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa de natureza aplicada traz respostas das preocupações de uma certa pessoa ou grupo que vão ajudar na minimização dos equívocos.

A opção por este tipo de estudo, está na razão de o pesquisador pretender trazer dados sobre a contribuição dada pela FC dos educadores/docentes para a melhoria da EI, dados estes que fossem utilizados na realidade prática para resolver equívocos.

Com esta natureza de estudo, foi possível obter informações detalhadas sobre a relevância de uma preparação continua dos professores e as contribuições dela na actuação dos educadores em situações de EI.

Estas informações vão de certa forma ser utilizadas, por quem quer seja, para dissipar dúvidas sobre a pertinência ou não de uma FC dos profissionais docentes na melhoria de competências lectivas em EI.

2.1.3 Pesquisa quanto aos objectivos

Este estudo é descritivo quanto aos seus objectivos. O estudo descritivo é aquela que faz uma descrição minuciosa dos acontecimentos ocorridos num certo contexto (Gerhardt & Silveira, 2009).

Para Heerdt e Leonel (2007), pesquisa descritiva é toda aquela que se caracteriza pela espontaneidade, ou seja, o pesquisador faz a recolha de dados sobre a situação num ambiente natural em que esta ocorre sem ter que interferir da realidade.

Aaker, Kumar e Day (2004), caracterizam a pesquisa descritiva, como sendo aquela que recorre a informações baseadas em levantamentos caracterizados por apresentar especulações como prováveis respostas sem, contudo, terem que apresentar as relações de causa e efeito.

Pesquisa descritiva segundo Feijão (2022), é aquela que busca conhecimentos e características acerca do objecto que está sendo estudado. Ela baseia-se na análise aprofundada do assunto em pesquisa.

Neste trabalho, entende-se por pesquisa descritiva como sendo aquele estudo em que se faz um detalhamento de uma certa situação ou fenómeno que se regista com uma frequência no espaço geográfico.

A escolha deste tipo de pesquisa para suportar o estudo, teve como fundamento o tema em análise, pois entende-se que a melhor forma de trazer os resultados sobre a relação entre a FC dos professores e a melhoria das competências em EI, é fazendo uma descrição profunda dos factos.

2.1.4 Pesquisa quanto aos procedimentos

Este estudo usou dois procedimentos, bibliográfico por um lado, por outro lado o estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica tal como explica Fonseca (2002), consiste em levantamento de referências teóricas já trabalhadas e que foram divulgadas por escrito físicos ou electrónicos (livros, artigos científicos, informações publicadas na internet).

O autor citado no parágrafo acima deixa claro que, todo estudo ou trabalho científico deve ser suportado com buscas bibliográficas, que vão facultar informações sobre o que já foi escrito sobre o assunto ao pesquisador.

Para os teóricos Matos e Vieira (2001), pesquisa bibliográfica consiste numa busca de referências teóricas que já foram divulgadas via escrita, como livros e ainda em formato

electrónico, como por exemplo artigos científicos disponíveis na internet relacionados com a matéria em pesquisa ou estudo.

Severino (2013), entende pesquisa bibliográfica como sendo aquela que se desenvolve com base em obras já tornadas públicas em diferentes formatos. O autor afirma ainda que este tipo de pesquisa faz uso de resultados obtidos em outros estudos realizados.

As ideias dos autores citados sobre pesquisa bibliográfica, são convergentes e dão a entender de que uma pesquisa bibliográfica é aquela que se baseia em buscas de informações contidas em obras literárias já divulgadas que versão a matéria em estudo.

Neste estudo, pesquisa bibliográfica é entendida como um estudo que busca explorar informações encontradas em outros estudos realizados e tornados públicos por vários autores que versam sobre a matéria em pesquisa.

Relativamente ao estudo de caso, Gil (2002) diz que este, tem como propósito aprofundar uma certa situação, indagando como e porque esta situação ocorre, busca fazer descobertas sobre a essência e as características do fenómeno em estudo.

Fonseca (2002), entende estudo de caso como o acto de busca aprofundada de evidências sobre uma dada situação que preocupa um grupo social, que pode ser por exemplo um sistema educativo, uma instituição ou até uma pessoa.

Estudo de caso em contexto de pesquisa se relaciona com acções de reconstrução problemáticas, que englobam aspectos de gestão e de organização com propósitos educacionais (Roesch & Fernandes, 2007).

Yin (2001), entende estudo de caso como aquela pesquisa que parte de situação específica e culmina com generalizações. O autor citado avança que, as generalizações feitas no estudo de caso são de dimensão teórica (restrita) e não estatística (universal).

Os autores citados, embora não tenham utilizado taxativamente mesmos termos, as suas ideias convergem no pensamento de que, estudo de caso é uma prática focada na profundidade do fenómeno em análise.

A escolha do procedimento bibliográfico para trazer os dados secundários neste estudo, foi baseada na necessidade de querer responder a exigência para a produção de trabalhos científicos, que é de trazer sustentos dos resultados obtidos em outros estudos sobre a matéria.

Foi a exigência imposta na produção dos trabalhos científicos, que fez com que neste estudo aparecessem ideias de outros autores, publicadas em livros, artigos, documentos e até em plataformas digitais.

Com relação ao estudo de caso, foi optado neste estudo, por permitir entender um fenómeno que abrange muitas pessoas em diferentes locais, a partir de um número reduzido de afectados em local bem restrito.

O procedimento decrito no paragrafo acima, levou a restrição da extensão geográfica da realização da pesquisa até ao Distrito de Milange, contudo, os resultados encontrados, foram generalizados.

Entendeu-se que, com a restrição do local de realização do estudo, era possível trazer informações mais aprofundadas do assunto, tal como os diferentes autores caracterizam um estudo de caso.

2.1.5 Pesquisa quanto ao método

Esta pesquisa teve como base, o método indutivo. Segundo Pereira et al (2018), na pesquisa indutiva os dados são analisados partindo do específico para o geral. Os autores citados, explicam que o método indutivo considera os saberes como resultantes da experiência.

As autoras Lakatos e Marconi (2007), alinharam no mesmo pensamento dos autores citados no parágrafo acima, ao descreverem a indução como acto de generalização dos resultados colhidos em situação específica.

Segundo Moraes (2015), método indutivo é o conjunto de procedimentos em que os saberes são produto da experiência que não se baseia em princípios previamente definidos.

A opção pelo método indutivo para suportar este estudo teve como fundamento, a necessidade de generalizar factos particulares observados ao longo dos anos.

O autor deste estudo como professor, verifica a algum tempo que a FC dos educadores, não tem sido posta em prática, apesar de ser direito fundamental que pode ajudar o profissional docente a melhor a sua actuação.

Ao descrever as ocorrências sobre a formação contínua dos docentes, com base em factos observados e vividos no terreno, o pesquisador está a fazer uma indução sobre o fenómeno.

2.2 Técnicas de colecta e de análise dos dados

2.2.1 Técnica de colecta dos dados

Para a colecta de dados foi usada a entrevista estruturada. A escolha da entrevista estruturada para a colecta de dados, teve como fundamento o paratigma escolhido “qualitativo”.

A entrevista estruturada segundo as literaturas, é uma técnica caracterizada pela interacção social e pelo diálogo entre o/a entrevistador/a e entrevistado/a.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a entrevista estruturada, é aquela que possui um guião previamente construído, onde as perguntas são predeterminadas. O objectivo deste tipo de entrevista é conseguir várias respostas para uma única questão, permitindo a comparação das mesmas.

No entender de Guimarães (2024), a entrevista estruturada é um tipo de entrevista que se caracteriza pelo uso de um guião contendo as perguntas previamente elaboradas que serão colocadas as fontes da entrevista.

A entrevista estruturada foi optada neste estudo, por não permitir a colocação de diferentes perguntas para os participantes ou entrevistados com mesmas características, ou seja, da mesma categoria.

2.2.2 Técnica de análise dos dados

A técnica escolhida para analisar as informacoes recolhidas no campo foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo, de acordo com as literaturas, é uma técnica adequada para abordagem qualitativa.

Para Chizzotti (2001), analisar conteúdo é tratar as informações recolhidas no local de estudo. Com ela busca-se a essência das informações facultadas pelos participantes do estudo.

No entender de Bardin (2016), analisar conteúdo tem por finalidade fazer deduções sobre a informação, descobrindo o significado da mensagem deixada pela fonte de pesquisa.

Análise de conteúdo é a técnica que faz inferências das informações declaradas ou observadas, para trazer os seus significados (Sampaio & Lycarião, 2021).

Os autores citados nesta parte do trabalho, são unânicos ao considerarem o acto de analisar conteúdo como procedimento que se fundamenta pela inferência das informações recolhidas, quer sejam elas verbais ou visuais.

A escolha da maneira de tratamento das informações neste estudo, teve como fundamento por um lado, o tipo de abordagem (qualitativa) escolhida que não admite o uso de ferramentas estáticas, por outro lado, a necessidade de categorizar as informações dadas para a mesma questão colocada por diferentes participantes.

2.3 Participantes da pesquisa

Foram participantes deste estudo, os professores que desempenham as actividades lectivas nas escolas do Distrito de Milange, e técnicos do Serviço Distrital de Educação Juventude e tecnologia (SDEJT) de Milange.

2.3.1 Amostra da pesquisa

Neste estudo foram envolvidos 10 professores e 1 técnico de educação, todos estes afectos no Distrito de Milange no período compreendido entre os anos 2021 a 2024, perfazendo um total de 11 participantes.

2.3.1.1 Critérios de selecção da amostra

O critério usado para a selecção da amostra deste estudo, foi não-probabilístico por conveniência. A amostragem não probabilística consiste, tal como explica Rosa (2023), em o pesquisador se dirigir a um grupo de pessoas específicas ou participantes do estudo para explorar as suas ideias em relação a temática em análise.

A selecção dos participantes neste tipo de amostragem é feita pelo pesquisador, ciente de que alguns membros da população podem não responder à pesquisa.

De acordo com Mattar (2001), a amostragem não-probabilística caracteriza-se pela dependência do pesquisador na escolha dos participantes que vão constituir a amostra do estudo.

Para Malhotra (2001), a amostragem não-probabilística depende da interpretação do pesquisador. O pesquisador tem o poder de tomar decisão de forma consciente ou arbitrária sobre quem deve fazer parte do estudo.

Na amostragem não-probabilística por conveniência ou acidental os envolvidos na pesquisa são escolhidos com base na preferência do pesquisador (Aaker, Kumar & Day, 2004).

Está claro nos pensamentos dos autores citados neste tópico do estudo de que, na amostragem não-probabilística por conveniência a selecção das pessoas ou dos envolvidos na pesquisa é feita segundo a pretensão do pesquisador.

As motivações para adopção deste critério de selecção da amostra neste estudo, teve como fundamento, o sentimento e preferência do pesquisador em relação ao grupo de professores capaz de facultar dados que correspondam com a realidade do processo de preparação rotineira dos docentes no Distrito de Milange.

2.3.1.2 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes da pesquisa

A inclusão dos participantes da dimensão de professores neste estudo foi baseada no tempo de serviço na área de docência ou experiência profissional mínima de cinco anos.

Em suma, fizeram parte do estudo professores afectos nas escolas do Distrito de Milange com no mínimo de cinco anos de serviço.

Optou-se por este período de serviço por um lado a olhar para o intervalo estabelecido para a realização do estudo, de outro lado, por se entender que cinco anos são suficientes para verificar se o professor melhorou o seu desempenho por conta das oportunidades de formação que teve ao longo de realização da actividade de leccionação.

Relativamente a exclusão dos participantes, não fizeram parte deste estudo, todos os professores com experiência profissional inferior a cinco anos e professores que se encontram a trabalhar fora da área de estudo.

Foram excluídos na pesquisa os professores que não reuniram as condições necessárias, por se entender que não são capazes de facultar informações relacionadas com a FC em Milange no intervalo em estudo.

Com relação a dimensão dos técnicos do SDEJT, foram incluídos aqueles que trabalham directamente na área de gestão de recursos humanos (GRH) e/ou repartição de educação geral (REG). A opção por técnicos das duas repartições deveu-se pelo facto de serem estas onde há disponibilidade de informações sobre a FC para os professores.

Foram excluídos do estudo, técnicos do SDEJT que não trabalham nas áreas de GRH/REG, por se entender que estes não são capazes de facultar informações sobre a FC para os professores.

2.4 Caracterização do local de pesquisa

A pesquisa foi realizada na província central da Zambézia, concretamente no distrito de Milange que fica localizado na zona centro do país na província em alusão. O distrito faz limite com a República do Malawi a oeste e com os distritos de: Molumbo a norte; Mocuba a este; Morrumbala a sul e Lugela a sueste.

Dados disponibilizados pelo SDEJT avançam que o distrito conta com 388 escolas públicas, duas comunitárias e um instituto agrário.

No período em estudo, foram afectos nas escolas os seguintes números de professores: 2021 total de 2841 professores; 2022 foram 2901; em 2023 foram 2528 e no ano 2024 foram 2579.

Dados apurados ainda junto do SDEJT apontam que nos quatro anos em estudo (2021 - 2024), foram inscritos nas diferentes escolas do Distrito os seguintes números de alunos com NEE: 317 em 2021; 209 em 2022; 428 em 2023 e 402 no ano de 2024.

Ainda no mesmo período em estudo tiveram acesso a FC 34 professores em 2021; 50 professores no ano de 2022; 30 professores no ano de 2023 e 37 professores em 2024.

2.5 Limitações do estudo

O maior constrangimento que o estudo teve, foi aquando da recolha dos dados no trabalho de campo. Havia contra-tempo da parte dos professores seleccionados para fazerem parte da pesquisa, por razões da natureza do trabalho que realizam que não dá para abandonar as crianças ao não sendo intervalo. Para ultrapassar a situação que colocava os participantes indisponíveis, surgiu a ideia de recolher as informações no final do dia de trabalho de cada participante.

2.6 Considerações éticas

Para preservar o bom nome e a imagem dos entrevistados, estes não foram tratados pelos próprios nomes e nem pelos cargos de chefia ou posição em termos de hierarquia na escola onde se encontram a exercer as actividades.

O trabalho de campo foi realizado mediante a apresentação de uma credencial passada pela instituição proponente, neste caso a Universidade Católica de Moçambique (UCM) extensão de Gurué.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E SUA DISCUSSÃO

Nesta secção da dissertação aparecem informações apuradas durante o trabalho de campo, os quais foram analisados e discutidos à luz das contribuições de outros estudos e autores. Trata-se de uma das secções mais relevantes desta investigação, pois é aqui que se expõem as informações obtidas através dos instrumentos descritos no capítulo dedicado à metodologia.

De forma a respeitar o princípio da anonimização, conforme definido no capítulo metodológico, foram atribuídos codinomes aos participantes da pesquisa.

Assim, para os professores, foi utilizada a designação "**Prof.**" (de 1 a 10, conforme a amostra), e o codinome "**Tec.**" foi adoptado para se referir ao/à técnico/a.

3.1 Apresentação e análise dos dados

Neste tópico da dissertação vem informações apuradas através da técnica de entrevista. Foram criadas categorias de respostas para as questões cujas respostas são simples ou curtas, enquanto, para as respostas mais complexas, foi necessário apresentar cada uma das respostas fornecidas pelos informantes, devido à diversidade de termos ou expressões utilizadas por cada um.

Relativamente ao número de questões formuladas, importa referir que foram feitas um total de seis perguntas aos professores alocados nas diferentes escolas do distrito de Milange. Uma das seis questões, também foi respondida por um técnico/a vinculado ao SDEJT do mesmo distrito.

Pergunta 1: No período compreendido entre os anos 2021 a 2024 já participou de alguma formação sobre educação inclusiva?

Com a pergunta 1, foram obtidos três tipos de respostas conforme se segue:

Prof. 1; 2; 3; 4;7 e 10 – Não.

Prof. 5 – Nunca.

Prof. 6; 8 e 9 – Sim.

As repostas apuradas com a primeira pergunta dirigida aos professores afectos nas escolas do distrito de Milange são divergentes e estão categorizadas em três grupos.

O primeiro e o segundo grupo usam termos diferentes, mas com o mesmo significado de negação, quando agrupado constitui um grupo maioritário (**Prof. 1; 2; 3; 4; 6; 7 e 10**). Em suma este grupo maioritário afirma que no período em estudo não tiveram privilégio de participar numa formação relacionada com EI.

A terceira categoria de resposta dada pelos professores (**Prof. 6; 8 e 9**), é resumida num sim. Nota-se unanimidade neste grupo minoritário que diz já participou no período entre os anos 2021 a 2024 de formação sobre EI.

Para recolher mais informações sobre a situação de formação contínua dos professores afectos nas escolas do Distrito de Milange, foi solicitado ao **Tec.** Da REG/GRH, o número de professores que participou de formação contínua sobre EI em todo distrito no intervalo de 2021 a 2024.

Em resposta ao pedido, o **Tec.**, disse:

A primeira formação foi de 34 (trinta e quatro), a segunda foi de 50 (cinquenta), a terceira de 30 (trinta) e a quarta foi de 37 (trinta e sete) professores.

Os números avançados pela fonte de informação, correspondem aos anos em estudo e, quando cruzados com os números patentes no tópico 2.4 (*Caracterização do local de pesquisa*) do capítulo II, sobre professores afectos em cada ano lectivo (2021 a 2024) nas diferentes escolas do distrito, nota-se uma insignificância.

Por exemplo, os dados do tópico 2.4 deste estudo, avançam para um total aproximado de três mil professores alocados nas diferentes escolas em cada ano lectivo do intervalo em análise, para somente três a cinco dezenas ter acesso a FE em matéria de EI.

A capacitação anual de 30 a 50 professores não parece significativa à luz do número total de escolas do distrito, a menos que a responsabilidade destes professores seja, de algum modo, replicar a formação para os restantes que não têm oportunidade de participar directamente.

Pergunta 2: Na sala de aulas, os alunos com necessidades educativas especiais têm tido apoio de profissional especializado na matéria?

Esta questão ofereceu respostas de duas categorias (sim e não), como se pode ver a seguir:

Prof. 6 e 8 – Sim.

Prof.1; 2; 3; 4; 5; 7; 9 e 10 - Não.

Nota-se que, na primeira categoria de resposta (sim) para a pergunta 2, encontra-se o número de entrevistados que disseram ter recebido apoios em caso de existência de aluno na sala que necessite de educação especial é muito reduzido.

Trata-se dos **Prof. 6** e **Prof. 8**, que afirmaram que recebem apoios de profissionais especializados na área de intervenção psicopedagógica em situações de NEE.

A título de exemplo, **Prof. 6** disse:

... os alunos com NEE tem tido apoio de profissional especializado na matéria, não só, mas também, o alargamento de tempo na realização de algumas actividades...

Percebe-se, a partir do seu discurso, que, quando são identificados alunos com necessidades especiais de educação, estes recebem apoio de profissionais especializados.

Para além dessas intervenções externas, o próprio professor, no exercício da sua função, adopta estratégias de flexibilização, como o alargamento do tempo para a realização das tarefas escolares, de modo a permitir que os alunos com NEE consigam participar e desenvolver as actividades propostas.

A resposta dada por **Prof. 8** foi:

... sim, os alunos com NEE tem tido apoio psicológico, estes alunos sentam nas primeiras carteiras...

Percebe-se, a partir das declarações do **Prof. 8**, que, na sua perspectiva, todas as crianças que necessitam de atendimento diferenciado recebem apoio psicológico.

Ainda que esta afirmação contenha uma certa validade, é fundamental esclarecer que nem todas as crianças que requerem de uma educação especializada requerem intervenção do fórum psicológico.

Existem alunos cujas dificuldades se situam no domínio da saúde ou do pedagógico, não sendo, portanto, da competência exclusiva da psicologia.

Por exemplo, no caso de um aluno com dificuldades de leitura e escrita, a intervenção inicial cabe, prioritariamente, ao professor, que deverá aplicar estratégias específicas, como exercícios orientados de leitura e escrita, ajustados às necessidades do aluno.

Um dado não menos relevante presente nas palavras do **Prof. 8** diz respeito ao acto de posicionar os alunos com NEE nas carteiras da frente.

Esta prática constitui uma estratégia pedagógica pertinente e reveladora da preocupação do professor relativamente à situação dos seus alunos.

No entanto, tal estratégia, por si só, pode não ser suficiente, sendo necessária, em muitos casos, a intervenção de outros profissionais especializados em EI.

Na segunda categoria de respostas (“não”) à pergunta 2, encontra-se a maioria dos entrevistados, os quais afirmaram não ter recebido apoio de profissionais especializados em Educação Inclusiva (EI). Este facto revela que estes docentes recorrem aos seus próprios recursos e estratégias para responder às necessidades dos alunos.

Aliás, trata-se dos mesmos professores que, na pergunta anterior, afirmaram nunca ter participado em acções de FC com enfoque na Educação Inclusiva.

Há ainda casos de professores que nem sequer se apercebem de que estão perante alunos que carecem de uma educação especial, uma vez que não possuem a formação adequada para identificar este grupo de alunos.

Entre todas as respostas obtidas, destaca-se a do **Prof. 3**, cuja intervenção chamou particularmente a atenção. Em resposta à pergunta 2, afirmou: ... *não, trata-se de casos não observados nas turmas onde lecciono...*

A resposta do **Prof. 3** faz todo o sentido quando analisada à luz da falta de conhecimento sobre o que significa, efectivamente, necessitar de uma educação especial.

Muitos professores associam as NEE apenas a alunos com deficiências mais visíveis e acentuadas, perceptíveis a olho nu, como é o caso da surdez, da mudez ou da cegueira.

Não consideram, por exemplo, que um aluno hiperactivo, com dificuldades de concentração ou com lentidão no processamento de informação, entre outros problemas, também pode necessitar de atenção diferenciada e de estratégias pedagógicas específicas.

Outra resposta que merece análise neste estudo foi dada pelo **Prof. 9**, que afirmou, em resposta à pergunta 2:

... *não, mas o professor tem dado a sua maior atenção de forma a deixar o aluno a vontade, confortável criando-lhe mais vontade de aprender...*

No discurso de **Prof. 9**, não é possível encontrar as acções concretas que este desencadeia para deixar o aluno com carência educativa a vontade e confortável. Embora tenha dito em resposta à pergunta 1 que fez parte de formação de professores em matéria de EI no intervalo em estudo.

Pergunta 3: Quais são os elementos/aspectos que devem caracterizar a formação contínua para os professores em matéria de educação inclusiva?

Esta foi uma das perguntas que teve mais respostas divergentes e défices de categorizar. Em todo caso, se obteve com ela as seguintes respostas:

Prof. 1 – ... os elementos são: desenvolver competências do professor em matéria de educação inclusiva...

Prof. 2- ... acesso à informação na qual ajuda o educando a saber ou a estar mais informado...

Prof. 3 - ... desconheço...

Prof. 4 - ... diversidade, cooperação e colaboração...

Prof. 5 - ...o professor deve ser submetido a outra formação em matéria de educação inclusiva priorizando o tipo de necessidade frequente na escola...

Prof. 6 - ... valorizar as diferenças entre os alunos, conhecer os alunos com NEE, construir boas relações professor-aluno...

Prof.7 - conhecimento sobre diversidade e inclusão, desenvolvimento de competências pedagógicas, gestão de sala de aula inclusiva, colaboração e trabalho em equipa, autocuidado e reflexão profissional.....

Prof. 8 - ... o professor deve tratar todos os alunos de igual maneira, a cooperação e participação de todos alunos...

Prof. 9 - ... devem ser realizadas capacitações constantes incluindo jornadas pedagógicas como uma maneira de facilitar a troca de experiências...

Prof. 10 - ... modo de agir diante de uma criança com necessidades educativas especiais, como identificar aluno com necessidades educativas e como fazer intervenção

Fazendo uma análise sobre as respostas apuradas com a pergunta 3, pode-se chegar ao entendimento de que, muitos professores entrevistados tem noção de que durante a FC em matéria de educação inclusiva, há toda necessidade, de se focar nos saberes ou conhecimentos que realmente vão ajudar o professor a ser mais interventivo em situações de NEE.

Contudo, há quem desconhece os elementos ou aspectos que devem ser incorporados na formação em matéria de EI, é o caso de **Prof. 3**, que respondeu à pergunta 3 dizendo:

... desconheço...

Na verdade, saberes desta dimensão só podem ser apropriados quando o profissional tiver acesso a eles durante a formação, via leituras ou pesquisas.

A situação em que **Prof. 3** se encontra com relação a formação contínua em matéria de EI, justifica a sua resposta. Aliás, a fonte já disse na pergunta anterior a esta que nunca fez parte de formação contínua em EI.

As respostas de **Prof. (1, 2, 6, 8, 9 e 10)** apesar de utilizarem palavras divergentes para expressarem suas ideias, as mesmas ideias são convergentes nas suas essências, ou seja, são convergentes tendo em conta o que na verdade deve ser incorporado como aspectos ou elementos numa formação contínua virada a EI.

Sabe-se que a atitude, o conhecimento e a capacidade devem fazer parte de matéria que devem ser ministradas e apropriadas pelos professores numa formação contínua sobre EI. Estes aspectos, estão de forma subjectiva nos dizeres dos professores mencionados no parágrafo anterior.

Por exemplo, **Prof. 8**, quando diz, o professor deve tratar todos alunos de igual maneira, este está se referindo de atitude que o educador deve desenvolver na sala de aulas para que os seus alunos não se sintam excluídos durante o PEA.

Prof (7 e 10) foram mais exaustivos nas suas palavras; as fontes foram capazes de apontar os verdadeiros aspectos que o professor inclusivo precisa aprimorar durante a formação contínua.

Ao falarem sobre o conhecimento, no que diz respeito à diversidade e inclusão; desenvolvimento de competências pedagógicas, estes estão a fazer menção o conhecimento, a atitude e a capacidade, que são as três virtudes necessárias na formação contínua em matéria de EI.

Pergunta 4: Quais são as políticas de educação usadas na formação em matéria de educação inclusiva?

As respostas para a questão colocada, são mais uma vez divergentes e défices de formar categorias, a semelhança do que aconteceu na pergunta anterior. Contudo, os entrevistados disseram:

Prof. 1 - ... *criação de leis que garantam a igualdade de oportunidades...*

Prof. 2 - ... *no processo de formação deve se ter profissionais de educação especializados ou cada distrito deveria ter escolas de educação especial...*

Prof. 3 - ... *desconheço...*

Prof. 4-... *garantia do direito a educação para todos, criação e gestão de normas voltadas a garantir o direito a educação para todos.....*

Prof. 5-... *as escolas devem ser preparadas desde as suas infraestruturas, não discriminação de qualquer que for o aluno....*

Prof. 6 - ... *saber lidar com as deficiências dos alunos...*

Prof. 7 - ...*garantir que todos os alunos independentemente das suas condições ou características possam ter acesso a uma educação de qualidade, equidade, respeito, a diversidade no ambiente escolar...*

Prof. 8- ... *capacitar todos os professores em matéria de educação inclusiva, sobre matéria, palestras...*

Prof. 9 - ... *capacitação dos professores já existe e em acção nas escolas seja especial ou pública para responder as necessidades educativas...*

Prof. 10 - ...*legislações concebidas em resposta as realidades mundiais....*

Analisando as respostas obtidas com a pergunta 4, importa dizer que, maior parte delas com a excepção da resposta de **Prof. 3**, focam em aspectos essenciais que realmente deveriam ser levados a sério durante o desenho das políticas públicas educativas em Moçambique.

Por exemplo, na narrativa de **Prof. 2**, está patente a ideia da necessidade de o governo implantar em cada distrito, escolas especiais para auxiliarem as regulares que existem.

Mesmo ciente de que as escolas especiais não fazem muito sentido nos momentos actuais, onde se defende a equidade e a igualdade de direitos humanos, elas em casos extremos, são necessárias, pois, ajudam a eliminar a exclusão dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais mais significativas.

As intervenções e os apoios dados ao aluno com necessidades especiais significativas, são mais complexos, eles implicam a adaptação do currículo escolar durante todo percurso escolar do aluno.

Na mesma resposta dada pela fonte (**Prof. 2**), está presente a ideia de os profissionais de formação contínua serem especializados na matéria que vão formar ou partilhar com os professores, pois, só com a formação sólida dos formadores é que se pode esperar um bom formando.

O pensamento de **Prof. 2** conecta com a ideia de **Prof (8 e 9)**, que nos ares de simpatia, defenderam a necessidade de as políticas de educação inclusiva focarem muitos em actividades permanentes de capacitação e seminários sobre inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas.

Prof (1e 10) compartilharam ideias que na verdade tem a ver com o desenho de políticas educacionais de um país. As fontes de entrevista, falaram da necessidade de concepção de mais instrumentos legais para fazer valer a implementação de EI.

Embora façam sentido entendimentos de **Prof. 1** e de **Prof. 10**, é importante deixar claro que o maior problema na concretização de educação inclusiva, não tem nada a ver com a falta de instrumentos legais, mas sim, com a operacionalização desses instrumentos, que muitas vezes fica condicionada à disponibilidade financeira.

Um olhar especial para a resposta de **Prof. 6** que sobre a necessidade de saber lidar com as diferenças dos alunos.

Percebe-se do pensamento da fonte entrevistada, que as políticas educativas devem estar viradas para conhecimentos que mudem a atitude do professor diante dum aluno com/portador deficiência.

Pergunta 5: Que relações existem entre a formação contínua para os professores e a melhoria da educação inclusiva?

Nesta pergunta houve dificuldade em formar categorias para as suas respostas. Contudo, foram obtidas as seguintes respostas:

Prof. 1 - ... *permite que os professores tenham competências necessárias para atender as diversas características dos alunos...*

Prof. 2 - ... *quanto mais for o acesso a formação, os professores estarão em condições de ajudar alunos com NEE, não deixando se isolares de outros alunos...*

Prof. 3 - ... *permite o professor assimilar conhecimentos e metodologias para fazer face as necessidades de todos alunos no PEA...*

Prof. 4 - ... *transforma a qualidade de aprendizagem, transmite informações sobre educação inclusiva no que diz respeito a igualdade de direitos de todos alunos...*

Prof. 5 - ... *cinge na priorização dos alunos com necessidades, pois na formação inicial não é preparado para encerrar uma situação é já durante o processo de ensino que ele é chamado para ser capacitado...*

Prof. 6 - ... *permite que os professores entendam as necessidades dos alunos, ofereça oportunidades de aprendizado de novas metodologias educacionais...*

Prof. 7 - ... *garante que a educação inclusiva seja bem-sucedida. Ela proporciona os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que os educadores possam oferecer um*

ambiente de aprendizagem que atenda adequadamente as necessidades de todos os alunos, permitindo a igualdade e a inclusão no sistema educacional...

Prof. 8 - ... *permite atendimento de alunos com deficiência...*

Prof. 9 - ... *ajuda o professor a ter uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem, como tratar de forma igual os alunos...*

Prof. 10 - ... *formação contínua possibilita o melhoramento das competências educativas ou de actuação do professor diante das diversidades de alunos na sala de aulas ou fora dela...*

É notória a divergência de opiniões em relação a ligação existente entre a formação contínua e a melhoria de educação inclusiva. Em todo caso, quando analisado cada discurso pode se chegar ao entendimento de que há um reconhecimento generalizado dos entrevistados da contribuição que uma formação contínua pode proporcionar aos professores.

Nota-se nas falas dos entrevistados, o uso de termos e expressões diversificadas, contudo o conteúdo da mensagem é a mesma de reconhecimento da contribuição da formação contínua no melhoramento de competências interventivas do professor face a heterogeneidade na sala de aulas.

Nesta pergunta, há uma necessidade de se refletir sobre as abordagens formação contínua que na verdade podem contribuir para actuação do professor na inclusão educativa dos alunos.

Constata-se que muitos professores possuem conhecimentos teóricos sobre intervenções em situações de necessidades educativas especiais, mas o que lhes falta é na prática, ou seja, carecem ainda mais de conhecimentos práticos que passam por uso de metodologias como é o caso de língua de sinais para atender alunos surdos, sistema braile para alunos cegos.

Os conhecimentos práticos são de extrema necessidade para a acção educativa do professor. Na narrativa de **Prof. 6** é possível encontrar este argumento; a fonte reconhece que a formação contínua é necessária, pois através dela é possível o professor aprender novas metodologias educacionais que atenda as diversidades dos alunos.

Pergunta 6: Quais são os desafios de formação contínua para os professores em matéria de educação inclusiva?

As respostas para a pergunta foram várias, umas com tendência de divergência outras com convergência. Como se pode notar a seguir:

Prof. 1 - ... falta de recursos e infraestruturas apropriadas, o preconceito, a falta de conhecimentos sobre as necessidades educativas dos alunos com deficiência, falta de material pedagógico e capacitação dos professores...

Prof. 2 - ... melhorar a qualidade de ensino ou capacitações, abrir mais espaços de interação, ter escolas específicas em cada distrito, ter centros de formação de professores inclusivos...

Prof. 3 - ... melhorar a prática docente nas instituições de ensino...

Prof. 4 - ... falta de recursos pedagógicos, o desafio de saber qual a deficiência ou NEE que os alunos possuem, da prática pedagógica que os alunos e professor vão trabalhar em sala de aula...

Prof. 5 - ... reformar o processo de ensino e aprendizagem de forma a integrar todos os alunos independentemente da sua necessidade educativa desenhando práticas adequadas para alunos com necessidades educativas...

Prof. 6 - ... falta de recursos, de tempo e incentivos formais, dificuldade de saber o tipo de NEE que o aluno possui...

Prof. 7 - ... falta de recursos e infraestruturas adequadas; formação inadequada ou ineficiente dos formadores; diversidades de necessidades dos alunos, falta de apoio especializado, avaliação e acompanhamento limitados...

Prof. 8 - ... falta de recursos adequados para atender as necessidades especiais dos alunos, falta de orçamento para capacitar professores em matéria de educação inclusiva...

Prof. 9 - ... vocação e inclinação que condiciona a capacitação do professor, supervisão dos trabalhos do professor para acolher as dificuldades e sucessos deste...

Prof. 10 - ... exiguidade de recursos financeiros para assegurar uma formação focada mais na intervenção prática, falta de recursos de ponta que atendam as diferentes necessidades dos alunos...

Fazendo uma análise das respostas obtidas com a pergunta 6, é possível chegar ao entendimento de que todos os entrevistados reconhecem que a formação contínua em educação inclusiva é ainda um desafio.

Nos dizeres de **Prof. (1, 4, 6, 7 e 8)** pode-se encontrar o reconhecimento da falta de recursos como o desafio que a formação contínua em EI enfrenta na sua efetivação.

Os entrevistados referidos no parágrafo anterior, entendem que a falta de recursos embaraça sobre maneira a formação contínua para os professores para atenderem a inclusão educativa.

Apesar de parte maior dos interlocutores não terem dito de forma clara que o governo não possui recursos financeiros para atender a FC para os educadores em matéria de educação inclusiva, pode-se chegar a este entendimento, a olhar pela situação económica do país.

O outro desafio que o governo de Moçambique no geral e em particular do distrito de Milange enfrenta para pôr em prática a FC para os professores virada a EI, se relaciona com a falta de recursos didáticos/pedagógicos/matérias capazes de serem usados durante o processo de ensino que atendam às necessidades de diferentes alunos.

A ideia patente no parágrafo acima pode ser encontrada nas falas de **Prof. (4 e 8)**. As fontes transmitem o pensamento de que o governo não possui matérias ou meios de ensino capazes de darem resposta as diferentes carências educativas de alunos.

Não se pode negar que, a disponibilização dos recursos matérias de que se referem os entrevistados (**Prof. 4 e Prof. 8**) está condicionada à disponibilidade financeira do próprio governo ou instituições escolares.

Com dinheiro ou disponibilidade financeira, será possível adquirir diferentes recursos de ensino em conformidade com as necessidades dos alunos e ainda capacitar os professores para o devido uso de tais recursos na sala de aula.

Prof. 9, foi mais longe ao responder à questão sobre os desafios da FC para os professores, ao lançar um olhar sobre a vocação ou inclinação dos profissionais a serem formados em matéria de inclusão escolar,

O pensamento de **Prof. 9** transmite a ideia de que, antes de mais, o professor a ser submetido a uma FC sobre inclusão educacional, deve mostrar uma vocação e inclinação para aprendizagem de natureza. Enquanto isso não se verificar, não se pode esperar bons resultados da formação contínua desse professor.

Na narrativa de **Prof. 10**, pode-se retirar o maior desafio com que se depara o sector de educação, que é a exiguidade de verbas para assegurar por um lado a formação de rotina de todos os professores em exercício, de outro para requalificar e alocar nas escolas recursos didáticos apropriados para responderem as NEE dos alunos.

3.2 Discussão dos resultados

Neste tópico faz-se uma triangulação dos resultados apresentados neste capítulo com outros obtidos em outros estudos realizados sobre a matéria, os quais resultam de consultas bibliográficas.

3.2.1 Elementos de formação contínua que melhoram as competências lectivas em EI

Dados fornecidos pelos professores envolvidos na pesquisa são divergentes em relação aos elementos ou aspectos que devem ser incorporados na FC para os professores, de modo que estes obtenham competências lectivas em educação inclusiva.

Enquanto uns entrevistados avançam com o desenvolvimento de competências em matéria de inclusão (**Prof. 1**), há quem desconhece ou não tem noção (**Prof. 3**) dos elementos ou aspectos que devem ser focados numa FC virada a EI.

Para **Prof. (4 e 6)**, na FC deve-se focar em conteúdos que desenvolvam no professor a capacidade de colaboração e de consideração ou valorização das diferenças entre alunos. **Prof. 5**, juntou-se aos outros (**Prof. 4 e Prof. 6**) ao fazer referência a necessidade de o professor inclusivo pautar pela não discriminação dos seus alunos.

As ideias dos entrevistados citados no parágrafo acima relacionam-se com a *atitude* que é requerida nos professores inclusivos.

A atitude é uma das vertentes fundamentais exigidas num professor inclusivo, pois ela traduz o sentimento de empatia para com o aluno que enfrenta alguma dificuldade.

Deste modo, o pensamento em referência encontra alicerce nos pensamentos de Aguiar et al. (2025), Meijer (2012), Silva, Ribeiro e Carvalho (2014) e Silva (2023), que em linhas gerais, defendem que durante a FC em matéria de EI, o professor deve ser dotado de conhecimentos sobre atitude a tomar diante dos alunos com carências educativas especializadas.

A olhar para o impacto que a atitude tem no relacionamento entre as pessoas, neste estudo é admitida a atitude como uma vertente fundamental para interação entre os indivíduos.

Nestes moldes, dá-se aqui uma aceitação da atitude como elemento que deve ser focado numa formação contínua dos professores em matéria de EI.

Ainda na senda das respostas sobre elementos/aspectos que devem ser tidos em consideração na FC virada a inclusão educativa, aparece **Prof. 2** a fazer menção a

disponibilização de informações que ajudem o educando a aprimorar ou aprender no verdadeiro sentido.

Sem fugir muito do pensamento de **Prof. 2**, **Prof. 7** falaram da competência pedagógica com uma vertente necessária na formação de professores inclusivos.

Percebe-se da ideia de **Prof. 7**, que a FC deve ser focada no conhecimento que desenvolva a competência pedagógica do professor.

As duas posições dos **Prof. (2 e 7)** correlacionam-se com o elemento *conhecimento* que é considerado também elemento fundamental numa formação contínua focada na EI.

Meijer (2012) e Silva (2023), já tinham feito referência nos seus estudos o conhecimento, com elemento ou vertente necessária na formação de professores inclusivos.

Assim, neste trabalho o conhecimento passa a ser reconhecido como um elemento que deve caracterizar a FC para os professores virados a educação inclusiva.

Para encerrar este tópico, vale recorrer uma vez mais a resposta dada por **Prof. 4** sobre os elementos que devem ser incorporados na formação em EI.

Prof. 4, entende que na FC em EI deve ser incorporado o saber fazer ou simplesmente a *capacidade*. Facto que **Prof. 1**, também já tinha feito menção, usando a expressão desenvolvimento de capacidades.

O saber fazer é um dos elementos mais fundamentais exigido no professor inclusivo. É por via do saber fazer que o professor actua no sentido de ajudar a todos os seus alunos quer na sala de aulas ou fora dela.

As posições dos **Prof. 1** e **Prof. 4** encontram um sustento nas ideias de Rodrigues (2001), Silva (2023) e Silva, Ribeiro e Carvalho (2014), que muito bem defendem a necessidade de uma FC sobre EI estar focada no desenvolvimento de capacidades do saber fazer.

Neste estudo, o saber fazer ganhou um reconhecimento como elemento fundamental que deve ser incorporado na FC para os educadores, por se entender que a pratica que tanto se quer no professor reside na competência ou no saber fazer.

3.2.2 As políticas públicas de educação inclusiva

Resultados obtidos dos entrevistados sobre as políticas de EI são divergentes. Contudo, é possível encontrar aspectos ligados as políticas de EI nas diferentes narrativas dos entrevistados.

A título de exemplo, **Prof. 1** falou de leis sobre inclusão educativa, uma ideia que não foge do pensamento de **Prof. 10**, que fala de documentos legais de índole nacional e internacional que defendem e orientam a educação inclusiva ou educação para todos.

Os pensamentos dos entrevistados (**Prof. 1** e **Prof. 10**), encontram sustento na Declaração de Salamanca de 1994 como instrumento legal global, na CRM (2018), na Lei 18/2018 sobre o sistema de ensino e no plano estratégico 2020-2029 da educação, como instrumentos legais nacionais que são usados para dar resposta a EI de alunos com necessidades educativas.

Em reconhecimento da existência dos instrumentos legais citados no parágrafo acima e pela consideração das respostas fornecidas pelos entrevistados, neste estudo chega-se ao entendimento de que existem políticas públicas de EI, mas os seus impactos ainda estão a quem do desejado.

Chegou-se a esse entendimento de que os impactos das políticas de educação inclusiva no país estão a quem do desejado, a olhar para os desafios em que a implementação da educação se encontra mergulhada.

3.2.3 Relação entre a formação contínua e a melhoria de competências lectivas em EI

Resultados das entrevistas dirigidas aos professores, avançam com diferentes ligações ou relações entre FC e a melhoria de competências lectivas.

Conforme as respostas de **Prof. (1, 4, 6, 7 e 9)** a formação contínua tem estrita relação com a melhoria de competências lectivas em EI, pois é através deste tipo de formação que o professor aprimora mais os diferentes conhecimentos e adquire habilidades para atender a todos alunos de igual maneira.

Não se pode negar que, os diferentes saberes sobre a inclusão educativa, com destaque os conhecimentos práticos que muitos professores entrevistados clamam, só podem ser apropriados com acções de FC sistemática.

Vários autores já fizeram referência da vantagem oferecida pela FC. Luzia (2024) por exemplo, destacou no seu estudo a necessidade de organizar políticas de educação que foquem na formação contínua, pois a melhoria na actuação do professor em situações de NEE, só será possível com ela.

Com a formação rotineira garante-se o desenvolvimento de competências pedagógicas dos profissionais, não só, mas também, se garante uma qualidade de ensino para todos alunos. A FC melhora a actuação dos professores na sala (Demo, 2007, Machado, 2009).

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a FC para os professores focada nas necessidades educativas dos alunos é extremamente fundamental, pois através dela os profissionais docentes desenvolvem competências que lhes permitem promover práticas inclusivas.

Neste estudo, os pensamentos dos autores citados sobre a relação que existe entre a FC e a melhoria de capacidades lectivas, são aceites neste estudo, pelo facto de revelarem-se claros e objectivos.

As ideias partilhadas pelas fontes de entrevista e colhidas nas consultas bibliográficas avançam que a FC é necessária, pois ela supre as lacunas deixadas pela formação inicial.

Para o caso de educação inclusiva, a FC mostra-se mais valiosa, visto que recicla os conhecimentos e habilidades que o professor possui em conformidade com o contexto que se vive.

3.2.4 Desafios de formação contínua em educação inclusiva para os professores

A operacionalização da FC para os professores em matéria de educação inclusiva é desafiada em diferentes pontos do mundo com destaque nos países em que o nível de desenvolvimento económico ainda é baixo.

Moçambique faz parte dos países que a educação inclusiva ainda não está sendo uma realidade. Por detrás deste atraso está a indisponibilidade financeira para suprir as despesas de formação contínua que qualquer profissional precisa para melhorar o seu desempenho.

Na óptica de **Prof. 1**, a FC na realidade do distrito de Milange é desafiada pela falta de recursos, infraestruturas e currículo escolar adequados e capazes de assegurarem o processo de formação e de actuação dos professores.

O entendimento de **Prof. 1**, não está deslocado da ideia de **Prof. 10**, que aponta como maior desafio do processo de FC a falta de fundos para suprir as despesas de aquisição e capacitação rotineira dos professores.

As ideias defendidas por **Prof. (1 e 10)**, encontram sustento em Mantoan (2006) e Nóvoa (2004), ao afirmarem que a FC para os educadores é desafiada com a falta de mudança de paradigma do sistema educacional, que se resume na adaptação do currículo para atender a heterogeneidade de alunos na sala.

Prof. 5 entende que o maior desafio na FC de educadores para atenderem a educação inclusiva está relacionado com a reforma do próprio PEA.

O ideal é mesmo, desenhar um currículo ou programa de formação para professores recheado de conhecimentos e saberes que ajudem estes formandos a actuarem no verdadeiro sentido de inclusão educativa.

O pensamento do parágrafo acima, encontra base de sustento em Nascimento (2013), que aponta a incapacidade de selecção de conhecimentos ou saberes capazes de tornarem os professores mais actantes no sentido de inclusão de todos alunos, como um dos desafios que os educadores enfretam durante a FC.

Na mesma senda, Mesquita (2007) esclarece que a acção de formação para os professores é confrontada com a impossibilidade de todos actores conceberem a formação como acto inacabado ou contínuo de mudança e inovação das qualidades dos docentes.

Há uma incapacidade quase que generalizada das práticas formativas de interligarem o processo de FC dos docentes com a evolução ou desenvolvimento da instituição escolar como uma organização a serviço da sociedade.

Os desafios descritos pelos participantes do estudo, são assumidos nesta pesquisa, pois refletem a realidade com que o processo de FC para os educadores no Distrito de Milange se depara.

Para além da inexistência de programas e infra-estruturas específicas e apetrechadas com recursos e equipamentos de ponta para permitir uma FC para os professores, nota-se ainda a insuficiência ou mesmo inexistência de especialistas em EI para assegurarem a formação rotineira dos docentes.

Considerações finais

Nesta parte do trabalho, são apresentadas as conclusões dos resultados obtidos de acordo com as finalidades e as questões de investigação definidas para o estudo, para além das sugestões para futuros estudos.

Conclusões

Tratar, nos dias actuais, da questão de FC para os professores e a melhoria das competências em educação inclusiva é extremamente complexo.

Contudo, neste trabalho tinha-se por objectivo geral, analisar o contributo dado pela formação contínua para os professores na melhoria das competências lectivas na educação inclusiva.

O objectivo referenciado, foi-se alcançando à medida que ia-se atingindo os seguintes objetivos específicos: identificar os elementos de FC para os professores que contribuem para a melhoria de competências lectivas na educação inclusiva; descrever as políticas de educação inclusiva adotadas em diferentes países; explicar a relação existente entre a FC para os professores e a melhoria de competências lectivas na educação inclusiva e; enunciar os desafios de FC em educação inclusiva para os professores.

Dados recolhidos e analisados em função do primeiro objectivo específico e da primeira questão de investigação, levaram a concluir que, o processo de FC para contribuir para a melhoria de competências lectivas em EI, precisa-se focar em três aspectos que são: atitudes, conhecimentos e capacidades.

A ideia colhida no terreno é que, o professor inclusivo precisa, em primeiro lugar, de-se sentir comovido com os problemas dos seus alunos; isto é, mostrar empatia para como a situação que faz diferente um certo aluno dos demais, não ficar indiferente com o problema do seu aluno.

Não há dúvida que, a verdadeira acção inclusiva no processo educativo requer uma mudança de comportamento ou atitude por parte do educador, não só, mas também o abandono de práticas pedagógicas segregadoras.

Com uma formação contínua sobre EI focada nas atitudes a tomar na condução do processo de ensino e aprendizagem, o professor vai aprender a se sentir sensibilizado e comovido com cada situação do seu aluno, passando deste modo, a reconhecer e respeitar as diferenças entre os alunos durante o processo de aprendizagem.

Ainda no que concerne aos elementos que devem ser tidos em consideração numa FC para os professores inclusivos, os entrevistados bem como as literaturas, apontam o conhecimento como aspecto extremamente importante que deve ser bem estruturado para que os formandos adquiram as competências necessárias para a prática da inclusão no verdadeiro sentido.

Nesta ordem de ideias, o conhecimento referido pelos participantes assim como as literaturas, deve ser focado em duas vertentes: teórica e prática. Na vertente teórica, os conhecimentos ou saberes devem ser caracterizados por conjunto de teorias explicativas de como deve ser conduzido o processo formativo contínuo para atender a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

De outro lado, deve haver espaço para o aprimoramento do conhecimento prático, onde o formando ou o professor em exercício, vai poder conciliar os saberes teóricos na realidade prática.

Os saberes ou simplesmente os conhecimentos que devem ser partilhados na formação contínua sobre EI, devem obviamente ser focados na identificação, utilização de recursos didáticos e metodologias diversificadas, que atendam a todas as carências dos alunos.

O terceiro elemento ou aspecto apontado pelos professores participantes da pesquisa, como vertente fundamental que não pode faltar numa FC, tem a ver com a capacidade ou o domínio no uso dos conhecimentos teóricos e práticos na vida real.

É com o conhecimento que se consegue aprimorar as habilidades de intervenção pedagógica com os alunos que enfrentam dificuldades em aprender de maneira satisfatória.

Com relação ao segundo objectivo específico e a segunda questão de investigação, os dados apurados dos participantes assim como das literaturas, levam a concluir que de facto, existem políticas públicas de FC focadas na EI.

Ao nível global existem por exemplo, as chamadas políticas universais plasmadas na Declaração de Salamanca de 1994 e outros instrumentos jurídicos legais.

Para o caso de Moçambique, existem decretos, leis e planos estratégicos nacionais desenhados para dar resposta a EI, embora atrelados as políticas globais. A CRM de 2018, a lei 18/2018 do SNE e o plano estratégico da educação 2020 - 2029, são evidências claras de existência de políticas nacionais que atendem a EI.

Não se pode negar que, as políticas educativas da inclusão escolar em Moçambique, estão ao serviço das políticas globais. A evidencia dessa afirmação conclusiva é a própria situação económica do país.

Como deve ser de conhecimento, parte significativa do orçamento do governo alocado para suprir as despesas do sector educativo, resulta de apoios ou doações. Quando os apoios são insignificantes ou não chegam, as actividades do sector ficam comprometidas.

Relativamente ao objectivo específico três e a questão de investigação ligação a relação existente entre a FC para os professores e a melhoria de competências lectivas em EI, os participantes desta pesquisa bem como as literaturas, mostraram-se unânimes ao reconhecerem que de facto a melhoria das capacidades lectivas dos professores na matéria de inclusão educativa está dependente da formação rotineira.

Assim, com a FC, garante-se o melhor desempenho do professor no atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. A FC, permite aos professores revisarem, ampliarem os seus conhecimentos e domínios sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

A necessidade de revisão e ampliação das práticas pedagógicas para os professores, surge na medida que, o atendimento especial dos alunos com problemas exige competências e capacidades que ultrapassam as exigências das práticas tradicionais focadas na homogeneidade de alunos na sala de aulas.

A heterogeneidade que caracteriza nos dias que correm, os perfis dos alunos na sala de aula, faz da formação contínua uma exigência imprescindível, que vai sobre maneira dotar ao professor ferramentas para dar respostas a essa heterogeneidade.

Ademais, a FC focada na EI, contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades com destaque as habilidades socio-emocionais que dão possibilidade ao professor, gerir e lidar com situações de estresse como os desafios quotidianos impostos pelo processo de inclusão escolar de todos alunos.

Com base nos resultados recolhidos e analisados sobre a contribuição dada pela formação contínua para os professores na melhoria de capacidades lectivas, conclui-se que com este tipo de formação o pessoal docente prossegue com a evolução de suas capacidades, erguendo conexões que lhe fazem compreender as suas fraquezas.

Relativamente ao quarto objectivo deste estudo, os resultados obtidos dos entrevistados e das literaturas, levam a concluir que o processo de FC dos docentes inclusivos é severamente desafiado com a falta de profissionais especializados na matéria de inclusão, capazes de assegurarem a capacitação regular dos professores.

Para além do desafio descrito no parágrafo anterior, o processo de FC dos professores em matéria de EI, encontra impasses devido a défices financeiros do governo, para fazer face as despesas do processo.

Como deve ser de domínio, a implementação de qualquer programa exige sempre um investimento ou valores monetários. No caso em concreto da FC, os valores monetários são necessários para a compra de recursos e matérias diversificados para a efectivação das actividades práticas dos professores.

Tendo em conta a diversidade dos problemas que os alunos enfrentam, o dinheiro serve para ir atrás dos meios que podem de certa forma ajudar a responder de forma pontual a cada necessidade do aluno na sala de aula ou no espaço escolar.

Existem casos de alunos que necessitam de apoios e serviços durante parte ou todo percurso escolar, situações que implicam adaptação do programa de ensino e do ambiente escolar ou de aprendizagem, que a sua resposta dessa exigência requer disponibilidade financeira.

Apesar das situações arroladas no parágrafo acima não envolverem directamente o professor, ele precisa de ser preparado ou formado para lidar com elas. Aliás, essas situações relacionam-se com a pedagogia diferenciada, que se insere na educação inclusiva.

Um modelo pedagógico mais exigente, quando comparado com o modelo pedagógico tradicional caracterizado pela homogeneidade dos alunos presentes na sala de aula ou no espaço escolar.

No passado quando as salas de aulas eram consideradas homogenias, a demanda na utilização de variedades de recursos didácticos e metodologias, não era acentuada como agora.

A complexidade da pedagogia diferenciada orientada na EI, demanda com a necessidade de aquisição de recursos de ensino capazes de responderem de forma pontual as particularidades dos alunos.

Em jeito de síntese conclusiva, a análise dos resultados obtidos neste estudo revela os aspectos cruciais para a melhoria da FC para os professores em Educação Inclusiva (EI), sendo a principal conclusão a de que essa formação desempenha um papel vital no desenvolvimento das competências docentes, especialmente em contextos educativos que envolvem alunos que carecem de uma educação especial.

A partir das entrevistas realizadas com os professores, foi possível identificar que existem elementos fundamentais que devem ser abordados na FC, como a atitude, o conhecimento e a capacidade prática.

A atitude do professor, especialmente no que diz respeito à empatia e ao reconhecimento das diferenças entre os alunos, foi apontada como a base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas eficazes.

Nesse sentido, a FC deve ser voltada para sensibilizar os docentes no sentido de desenvolverem capacidades para atenderem as necessidades emocionais e sociais dos alunos, promovendo assim uma mudança de mentalidade que favoreça a inclusão.

Além disso, o conhecimento e o saber fazer foram destacados como componentes essenciais para o sucesso da inclusão educativa.

A formação contínua deve proporcionar aos professores tanto uma base teórica sólida, como a aquisição de habilidades práticas para adaptar as suas metodologias de ensino às necessidades específicas de cada aluno.

A aprendizagem de metodologias diversificadas e o uso de recursos didácticos apropriados são determinantes para que os professores possam atender eficazmente a todos os alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

No que se refere às políticas públicas, os resultados indicaram que, embora existam legislações e outros documentos legais como a Declaração de Salamanca e o Plano Estratégico da Educação, os impactos positivos das políticas de EI ainda são ínfimos.

A escassez de recursos financeiros e a falta de infra-estruturas escolares adequadas são desafios significativos que comprometem a implementação plena da EI. A FC, portanto, não pode ser vista isoladamente, mas precisa ser acompanhada por um esforço contínuo para garantir que as condições materiais e financeiras necessárias para a sua efectivação estejam disponíveis.

A relação entre a FC e a melhoria das capacidades docente foi amplamente reconhecida com todos os entrevistados apontando que, sem FC a actuação dos professores em contextos inclusivos permanece aquém das necessidades dos alunos.

A formação contínua permite aos professores revisarem, aprimorarem e actualizarem as suas práticas pedagógicas, o que é fundamental para atender à crescente diversidade nas salas de aulas.

Entretanto, os desafios relacionados à implementação da FC em Educação Inclusiva foram claramente destacados.

A falta de recursos financeiros, a ausência de especialistas qualificados e a carência de um currículo adaptado às necessidades da inclusão são obstáculos que precisam ser superados para garantir uma formação eficaz.

A escassez de investimentos em FC e na adaptação dos espaços educativos são aspectos que precisam de atenção urgente para que a Educação Inclusiva possa ser plenamente implementada.

A concretização dos diferentes dados descritos neste estudo, traduz-se no alcance total dos objectivos traçados para o mesmo estudo. Por outro lado, mostra de forma clara o nível de respostas alcançadas com as perguntas de investigação.

Sugestões do estudo

Com base nos resultados obtidos, este estudo sugere-se:

Ao governo/sector de educação, que:

- ✓ Crie parcerias financeiras com outras entidades interessadas pela educação, que possam assegurar a aquisição de recursos de ensino e requalificação das infra-estruturas escolares que respondam as diferentes necessidades dos alunos.
- ✓ Crie programa de capacitação de professores focado no uso de recursos e metodologias como por exemplo, língua de sinais, sistema braile e mais recursos que atendem as diversas necessidades dos alunos.
- ✓ Aloque nos distritos, profissionais especializados em EI capazes de assegurarem a FC de professores na matéria de inclusão escolar.

Aos gestores das escolas

- ✓ Criem espaço de intercâmbios entre escolas através de jornadas pedagógicas focadas na educação inclusiva, onde os professores vão poder trocar experiências uns com os outros.

Referências bibliográficas

- Aaker, D. A., Kumar, V. & Day, G. S. (2004). *Pesquisa de marketing*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Aguiar, L. X., Almeida, M. W. S., Almeida, M. S., Peixoto, V. V. & Oliveira, R. L. (2025). *Formação de professores para educação inclusiva: necessidades e estratégias*. Adson, educação, v. 29, edição 143.
- Angola. (2010). Constituição da república de angola. *Diário da república de angola*, I serie, n, 23, Luanda, Angola.
- Angola. (2020). Lei complementar nº 32/20 do sistema de educação e ensino. *Diário da república de angola*, I serie, n. 123, Luanda, Angola.
- Antônio, A. & Mendes, G. M. L. (2024). *Educação especial e inclusiva em angola: um contexto local subalterno a uma agenda global*. Santa Catarina, Brasil.
- Aranha, M. L. A. (2006). *Filosofia da Educação*. (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Moderna.
- Barbas, J. S. P. C. (2021). *Denunciar a escola inclusiva: do discurso à prática*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Bardim, I. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil: Edições 70.
- Bogdan, R. S. & Biken, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (12ª ed.). Porto, Portugal: editora Porto.
- Calleja, J. M. R. (2008). Os professores deste século: algumas reflexões. *Revista institucional Universidad Tecnológica del Chocó*; 27 (1): 109-117.
- Candau, V. M. F. (2001). *Formação de professores: tendências actuais*. São Carlos, Brasil: EDUFSCAR.
- Chauí, M. (2003). *A universidade pública sub nova perspectiva*. Poços de calda, MG, Brasil.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Correia, D. S. M. L. (2013). *A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no básico*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação João de Jesus.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada” citado em David Rodrigues (Org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Portugal: Ed. Porto.
- Costa, A. B. P. (2017). *Formação continua de docentes: contribuições de sindicatos visando a uma educação de qualidade (dissertação de mestrado)*. Instituto Superior de Educação..

- Costa, A. L. O., Gomes, R. V. B. & Bezerra, M. I. S. (2022). Formação docente e educação inclusiva elementos para uma interseção. *Reflexão e Acção*. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161. Brasil.
- Costa, M. (2006). *Desafios da educação Inclusiva: um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Decreto-lei nº 54/18, de 6 de junho. Sobre a formação inicial e continua dos professores em matéria de educação especial e inclusiva. *Diário da República Portuguesa nº 129*, Serie I. Recuperado em: <https://diariodarepublica.pt/dt/detalhe/decreto-lei/54-2018>
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Demo, P. (2007). *É preciso analisar*. Campo Grande, Brasil: UFMS.
- Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em moçambique: desenvolvimento da competência dos formadores durante o estágio no modelo 10 + 1+1*: dissertação de mestrado. São Paulo, Brasil: Universidade Católica de São Paulo.
- Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e sociedade*, Vol. 22 nº 77.
- Feijão, F. L. (2022). *Manual de metodologia da pesquisa*. Sobral – CE, Brasil.
- Fernandes, G. (2013). Políticas de educação em portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 35, n. 2, p. 201-211, Acta Scientiarum. Education Maringá.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, Brasil: UEC.
- Fusari, J. C. & Franco, A. P. (2005). *Formação continua em serviço e projecto pedagógico: uma articulação necessária*. Brasília, Brasil: Ministério de Educação.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projecto de pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Metodologias e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Giroto, C. R. M., Poker, R. B. & Omote, S. (2012). *As tecnologias na politicas pedagógicas inclusivas*. São Paulo, Brasil: Cultura Acadêmica.
- Gomes, L. (2022). *Conceito de educação*. São Paulo, Brasil. Recuperado em <https://conceitos.com/educacao/>.
- Greguol, M; Gobbi, E. & Carraro, A. (2013). Formação continua de professores para educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista brasileira de educação especial*, v. 19, p. 307 – 324.

- Guebert, M. C. C. & Rodrigues, M. A. (2021). Sistema de educação em moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. *RIDH, Bauro*, v. 9, n. 1, p. 255 – 274.
- Guimaraes, B. (2024). *O que é entrevista estruturada, vantagens e como fazer uma?* Rio de Janeiro, Brasil: Gupy.
- Guimaraes, L. C. (2013). *Inclusão escolar: não acontece como você imagina*. São Paulo, Brasil: Puc-Go.
- Heerdt, M. L. & Leonel, V. (2007). *Metodologia científica e da pesquisa*. (5ª ed.). Palhoça, Brasil: UnisulVirtual.
- Inbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lei nº 1/18, de 12 de Junho (*Lei da revisão pontual da constituição da republicada de Moçambique*). Maputo, Moçambique: Boletim da Republica.
- Libânio, J. C. (2004). *Organização e gestão da escolar: teoria e pratica quotidiana*. Editora alternativa.
- Lima, A. (2013). *Formação de professores para a inclusão*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Lima, N. R., Medeiros, E. A. & Sarmentos, M, A. (2012). *Formação inicial e continuidade professores: tecendo reflexões. VI colóquio internacional “educação e contemporaneidade*. São Cristóvão, Brasil.
- Luzia, L. R. (2024). *Educação inclusiva e a formação continuada dos professores: aprendizados nacionais e internacionais*. São Paulo, Brasil: Instituto Alana.
- Macatane, I. S. (2013). *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primarias públicas moçambicanas*. Juiz de Fora, Brasil.
- Machado, R. (2009). *Educação especial na escola inclusiva: politicas, paradigmas e práticas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de markiting*. (3ª ed.) Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisa de markiting*. (3ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Martins, R. M. S. F. (2004). *Direito a educação: aspectos legais e constitucionais*. Rio de Janeiro, Brasil: Letra Legal.

- Matos, K. S. L. & Vieira, S. V. (2001). *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza, Brasil: Demócrito Rocha.
- Ministério de Educação e Cultura. (2006). *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo, Moçambique.
- Meijor, C. (2012). *Formação de professores para a inclusão: perfil de professores inclusivos*. Odense, Dinamarca. Agencia Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Mesquita, A. M. A. (2007). *A formação inicial dos professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFP*. Belém.
- Milan, D., Alexandre, K. C. R. S., Rodrigues, L. F., Moreira, A. R. C. V. M., Fluminhan, A; Barbosa, A. M. L., ... Frimaio, F. F. A. (2024). Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente. *Cuadernos de educación y desarrollo, portugal*, v.16, n.13, p. 01-18. Recuperado em <https://www.researchgate.net/publication/387153683>.
- Milice, G. N. M. (2023). Educação inclusiva em moçambique: recurso e percalços. *Revista educação em páginas*, v.02, e 12244. Recuperado em <https://doi.org/10.22481/redupa>.
- Minayo, M. C de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, Portugal: Artimed.
- Mizukami, M. G. N. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, Brasil: EdUFSCar.
- Moraes, M. L. de B. (2015). *Metodologia de pesquisa técnica e científica*. Cuiabá, Brasil: Rede e-Tec.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão diferenciação*. Lisboa. Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Munguambe, J. A. (2018). A implementação das políticas de educação inclusiva em moçambique: desafios e perspectivas. *ALBA – ISFIC Research and Science Journal*, 1 (5), 124 – 133.
- Nandja, A. J. (2021). *Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no instituto de formação de professores da matola*. Maputo, Moçambique: Repositório internacional da Universidade Eduardo Mondlane.
- Nascimento, M. G. C. A. (2003). *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Belo Horizonte, Brasil.
- Nascimento, L. M. N. (2013). *Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas*. Campeira Grande – PB, Brasil: UFP.

- Nhaueleque, S. L. & Caetano, L. M. D. (2022). Políticas públicas e educação inclusiva: análise no contexto moçambicano. *Rev. África e Africanidade*, ano XVI- ed. 46.
- Nóvoa, A. (2004). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2005). *Lesetats de la politique dans l'espace européen de l'éducation*. Paris, França: Puf.
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão, Brasil: UFG.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (2000). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de matérias: educação inclusiva*. Santarém, Portugal: Ministério da Educação.
- Parruque, H. D. (2022). *Políticas de inclusão escolar e práticas pedagógicas de professores de ensino básico em Moçambique*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pereira, A. S, et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, Brasil: UFSM.
- Ramalho, H. (2024). Formação de professores, educação inclusiva e desenvolvimento: contributos para a construção de uma quadro crítico-analítico e compreensivo. *Saber & educação*, v. 33.
- República de Moçambique. (2004). *Constituição da República*. Maputo, Moçambique Boletim da república.
- Rinaidi, R. P. (2009). *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício – contribuições de um programa online*. São Paulo, Brasil: Universidade federal de São Carlos.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2014). *Equidade e educação inclusiva*. Porto, Portugal: Predições.
- Roesch, S. M. A. Fernandes, F. (2007). *Como escrever casos para o ensino de administração*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rosa, N. (2023) *Amostragem não probabilística: o que são e como fazer?* Recuperado em <https://blog.mettzer.comcom/amostragem-nao-probabilistica/>
- Salazar, C. A. S. (2012). *Educação especial e inclusiva e a formação de professores: reflexão em torno de um plano formativo com 12 professores do município de santa rita*. Santa Rita, Brasil: Escola Superior de Educação.

- Sampaio, F. R. & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília, Brasil: Enap.
- Sanches, I. & Soares, S. (2021). A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo. *Revista lusófona de educação*, v. 54.
- Santos, D. C. O. dos. (2012). *Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos deficiência intelectual*. Educação e pesquisa, São Paulo, Brasil.
- Silva, A. M. & Oliveira, M. R. F. (2014). *A relevância da formação continua do(a) professor(a) de educação infantil para uma prática reflexiva*. Londrina, Brasil: Universidade de Londrina.
- Silva, A. M. (2000). *A formação continua de professores: uma reflexão sobre as práticas de reflexão em formação*.
- Silva, D. F. M. & Mabasso, Q. M. (2024). Universidade pública e políticas de formação docente em educação inclusiva em Moçambique. *Revista educação especial Santa Maria*, v. 37. Recuperado em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (3ª ed.). Florianópolis, Brasil: Laboratório de Ensino a Distância da UFS.
- Silva, J. D. C. M. (2011). Formação continua dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 55(3).
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2014). Atitudes e práticas dos professores face a educação de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*, v. 47(1).
- Silva, M. S. (2023). *Necessidades de formação continua de professores do 1º ciclo do ensino básico face a inclusão*. Coimbra, Portugal: Escola Superior de Educação.
- Soniva, R. G. J. (2021). *Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: reflexão dos documentos legais internacionais e nacionais*. Recuperado em <https://www.webartigos.com/artigos/politicas-publicas-de-educacao-inclusiva-em-mocambique-reflexao-dos-documentos-legais-internacionais-e-nacionais>.
- Tang, Q. (2016). *Educação 2030: declaração de incheon rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, Brasil.
- Thiollent, M. (2009). *Metodologia de Pesquisa-ação*. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Verger, A. (2019). *A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave*. Curitiba, Brasil: CRV.
- Zanella, L. C. H. (2006). *Metodologia da pesquisa*. Florianópolis, Brasil: SEaD/UFSC.

APÊNDICES

Apêndice A: Guia de entrevista dirigida aos professores afectos no Distrito de Milange

1. No período compreendido entre os anos 2021 a 2024 já participou de alguma formação sobre educação inclusiva?

.....

2. Na sala de aulas os alunos com NEE têm tido apoio de profissional especializado na matéria?

.....

.....

.....

3. Quais são os elementos/aspectos que devem caracterizar a FC de professores focada na educação inclusiva?

.....

.....

.....

4. Quais são as políticas de educação usadas na formação em matéria de educação inclusiva?

.....

.....

.....

5. Que relações existem entre a FC para os professores e a melhoria da educação inclusiva?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Quais são os desafios de FC para os professores em matéria de educação inclusiva?

.....

.....

.....

.....

Apêndice B: Guia de entrevista dirigida ao técnico do SDEJT de Milange

1.Número de escolas existentes no distrito

.....

.....

.....

2. Número de professores afectos nas escolas do distrito nos anos:

2021

2022

2023

2024

3. Número de alunos com necessidades educativas especiais inscritos nas escolas do distrito nos anos:

2021

2022

2023

2024

4. Situação de FC dos professores

a). Número de professores que no intervalo de 2021 a 2024 tiveram privilégio de participar numa FC relacionada com educação inclusiva.

.....

.....

.....

.....

ANEXOS