Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane
Série: Ciências da Educação, v. 3, n. 2, p. 64-77, 2026
doi: https://doi.org/10.70778/64ws3a19
ISSN: 2307-390X

Artigo original

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: um novo paradigma educacional

Sérgio Faifiane Nhacudine e Domingos Carlos Buque

Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação, Departamento de Educação de Adultos, Moçambique

RESUMO: O artigo analisa criticamente as competências que o professor deve desenvolver na formação inicial para responder aos desafios da educação inclusiva em Moçambique. Sustenta-se numa pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, baseada em fontes bibliográficas e documentais. O estudo evidencia que a formação docente inclusiva requer uma mudança paradigmática, superando a abordagem tradicional centrada na transmissão de conteúdos. Mostra-se que, desde o período colonial até o pós-independência, os modelos de formação de professores têm sofrido descontinuidades, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Argumenta-se que a verdadeira inclusão se concretiza quando os futuros docentes aprendem em contextos inclusivos, experimentando metodologias colaborativas, reflexivas e adaptativas. A análise dos modelos teóricos e das políticas educativas nacionais demonstra a necessidade de integrar transversalmente a educação inclusiva nos currículos de formação. Conclui-se que a formação inicial deve promover três dimensões interdependentes de competência: científica, técnica e humana, fundamentadas em princípios éticos e de justiça social. O estudo reforça que formar professores para a inclusão é formar profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com o direito de todos à aprendizagem, condição essencial para o fortalecimento de um sistema educativo inclusivo e equitativo em Moçambique.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Formação de professores, Necessidades Educativas Especiais.

INITIAL TEACHER TRAINING FOR INCLUSION: a new educational paradigm

ABSTRACT: The article critically analyzes the competencies that teachers must develop in the initial training to meet the challenges of inclusive education in Mozambique. It is based on a qualitative study of an exploratory and descriptive nature, supported by bibliographic and documentary sources. The study shows that inclusive teacher training requires a paradigmatic shift that transcends the traditional approach centered on content transmission. It reveals that, from the colonial to the post-independence period, teacher training models have experienced discontinuities, hindering the consolidation of effective and inclusive pedagogical practices. The argument is that true inclusion is achieved when prospective teachers learn in inclusive contexts, engaging in collaborative, reflective, and adaptive methodologies. The analysis of theoretical models and national education policies highlights the need to transversally integrate inclusive education into teacher training curricula. It concludes that initial training should promote three interdependent dimensions of competence: scientific, technical, and human, grounded in ethical principles and social justice. The study reinforces that training teachers for inclusion means preparing reflective and critical, professionals who are committed to the right to learn for all, an essential condition for strengthening an inclusive and equitable education system in Mozambique.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Training, Special Educational Needs.

Correspondência para: (correspondence to:) sergio.nhacudine@uem.ac.mz

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva teve a sua origem nos Estados Unidos da América, na década de 1950, como resultado dos movimentos sociais de pais e/ou encarregados de educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que reivindicavam o acesso dos seus filhos a uma educação de qualidade (Stainback & StainbacK, 1999).

A Declaração de Salamanca estabelece que "o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem" (UNESCO, 1994, p. 11). Este marco histórico exige a reinvenção da escola e dos seus principais actores, de modo a garantir que todos aprendam num mesmo espaço, não obstante as diferenças nos ritmos e estilos de aprendizagem, nas condições socio-económicas, nas NEE e em outras dimensões da diversidade humana.

Vários países redesenharam as suas políticas educativas com vista à concretização do objectivo de proporcionar aos seus povos uma educação de qualidade e inclusiva. Neste contexto, em 2015, mais de 160 países participaram no Fórum Mundial de Educação**,** realizado em Incheon, na Coreia do Sul. Nesse evento, foi adoptada a Declaração de Incheon para 2030, na qual todos os países se comprometeram a implementar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade até ao ano de 2030 (UNESCO, 2016).

Em Moçambique, a narrativa sobre a educação inclusiva ganhou maior destaque com o Plano Estratégico de Educação 1999–2003, cujo lema era *"Combater a Exclusão, Renovar a Escola"* (Gonçalves & Vicente, 2020). À luz da Declaração de Incheon, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) definiu, no seu Plano Estratégico de Educação 2020–2029, como missão do sector a implementação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) inclusivo, equitativo, eficaz e inovador, capaz de garantir às crianças, jovens e adultos uma aprendizagem de qualidade.

Para fazer face aos desafios contemporâneos do processo educativo, torna-se imperiosa a adopção de novas abordagens na formação de professores, sob o ponto de vista pedagógico-didáctico, tanto na formação inicial como na formação em exercício.

O presente artigo tem como objectivo analisar as competências que um professor deve desenvolver, na formação inicial, para responder aos desafios do novo paradigma educativo: a educação inclusiva.

Formação de Professores

A formação profissional é imprescindível para o exercício de qualquer profissão e, na docência, não poderia ser diferente. A formação de professores representa o alicerce sobre o qual se constrói a qualidade do ensino e o desenvolvimento humano e social de uma nação.

Segundo Estrela (2002, p. 18), a formação inicial de professores constitui o "início institucional, enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada". Assim, a formação docente não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas envolve o desenvolvimento integral do indivíduo (cognitivo, ético, social e profissional) para responder de forma crítica às exigências da prática educativa.

A formação inicial visa, fundamentalmente, dotar os futuros professores de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam exercer a profissão com competência e autonomia. Martins (2015, p. 180) sustenta que "os programas de formação de professores deverão permitir a consciencialização dos formandos sobre as exigências da profissão e, portanto, das suas fragilidades e lacunas em termos de competências e saberes". Em conformidade, as abordagens pedagógico-didácticas utilizadas durante a formação inicial constituem a base do desempenho

profissional, influenciando directamente as práticas de ensino, as atitudes perante os alunos e a concepção de escola e sociedade.

A literatura evidencia que a formação docente de qualidade deve promover uma articulação equilibrada entre a teoria e a prática, entre a dimensão científica e a dimensão humana da profissão (Libâneo, 2013). Tal articulação implica considerar a escola como espaço de aprendizagem reflexiva, onde o futuro professor é convidado a analisar criticamente a sua própria actuação e a realidade educativa em que está inserido.

Contudo, a formação inicial de professores não é a solução para todos os problemas do sistema educativo. Rodrigues (2016) argumenta que, embora a formação seja frequentemente apontada como a principal via para a transformação da educação, essa perspectiva pode ser simplista e carece de uma análise mais profunda. O autor apresenta três razões para essa reflexão: (i) as mudanças desejadas na educação dependem também da legislação, da organização escolar, dos *curricula* e das comunidades educativas; (ii) as estruturas escolares conservadoras e resistentes à inovação não favorecem o desenvolvimento de competências nos professores recém-formados; (iii) não basta responsabilizar a formação inicial por todas as insuficiências — é preciso repensar programas, métodos e contextos formativos que realmente façam diferença na prática docente.

A formação docente, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico**,** que ultrapassa o período inicial e se prolonga ao longo da carreira, envolvendo momentos de reflexão, actualização e aperfeiçoamento profissional (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011). Essa visão integra-se à concepção de "professor reflexivo", defendida por Zeichner (1983) e posteriormente ampliada por Schön (1992), segundo a qual o educador é um investigador da sua própria prática, capaz de interpretar, questionar e transformar as situações educativas em oportunidades de aprendizagem e inovação.

Na perspectiva de Cochran-Smith e Villegas (2015), a formação de professores deve recorrer a metodologias de investigação diversificadas, capazes de identificar o impacto dos factores sociais, culturais e institucionais no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. Estas autoras salientam que não existe uma metodologia única que responda a todas as necessidades formativas, pois a educação é um fenómeno multifacetado e profundamente contextual. Por isso, a construção de programas de formação deve considerar tanto a realidade sociocultural em que o professor actua quanto as exigências globais da educação contemporânea.

Complementarmente, Ferry (1983) defende que os modelos de formação docente variam em função dos contextos históricos e institucionais, podendo privilegiar dimensões técnicas, pessoais ou reflexivas. Assim, a formação inicial deve ser concebida como um processo evolutivo, que acompanha as transformações sociais e educativas, integrando dimensões científicas, pedagógicas, éticas e humanas.

Em síntese, a formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento dos sistemas educativos. A sua eficácia depende da articulação entre políticas públicas consistentes, práticas institucionais inovadoras e o compromisso dos formadores e dos próprios docentes em formação. No contexto da educação inclusiva, essa formação deve promover uma atitude crítica, investigativa e empática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Modelos de formação de professores

A constante busca por soluções e o aperfeiçoamento dos sistemas e processos educativos deram origem a diversos modelos de formação de professores ao longo da história. Esses modelos reflectem as concepções teóricas, filosóficas e sociais que, em diferentes momentos, orientaram a prática pedagógica e as políticas de formação docente.

Segundo Ferry (1983), é possível identificar três grandes modelos de formação, definidos de acordo com o tipo de processo, a sua dinâmica e a sua eficiência.

Modelo de formação centrado nas aquisições

Corresponde à concepção tradicional de ensino, também conhecida como *pedagogia por objectivos*. Neste modelo, os conteúdos de formação são considerados indispensáveis ao perfil de competências desejado, e a ênfase recai na figura do formador. O formando é visto como receptor do saber, devendo adquirir e reproduzir os conhecimentos transmitidos. Este modelo, de carácter técnico e transmissivo, privilegia a instrução e a memorização, e tem sido amplamente criticado por limitar a autonomia e a reflexão do futuro professor (Libâneo, 2013).

Modelo de formação centrado no processo

Baseia-se no desenvolvimento pessoal e profissional do formando, valorizando as suas experiências e iniciativas. A aprendizagem ocorre através da participação activa, da investigação e da experimentação. Neste modelo, o formador actua como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, incentivando a autoformação e o trabalho colaborativo (Nóvoa, 1995). A ênfase está no aprender a aprender, na auto-reflexão e na capacidade de adaptação às mudanças sociais e educativas.

Modelo de formação centrado na análise

Assenta na reflexão crítica e contínua que o formando realiza ao longo da sua vida pessoal e profissional. Este modelo supera a lógica da aquisição de conteúdos ou do simples desenvolvimento de competências técnicas, valorizando a capacidade de análise e de questionamento sobre a própria prática pedagógica (Ferry, 1983). O professor é visto como um profissional reflexivo que produz conhecimento a partir da sua experiência. Esta perspectiva aproxima-se das concepções de Schön (1992), para quem o professor deve ser um praticante reflexivo, capaz de agir e pensar criticamente em contextos incertos e complexos.

Na mesma linha, Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas que orientam os programas de formação de professores, os quais reflectem posturas ideológicas e epistemológicas subjacentes às práticas institucionais e formativas.

Paradigma Comportamentalista ou Condutista

Assenta numa epistemologia positivista e numa psicologia behaviorista. A ênfase recai na dimensão técnica e na eficiência da instrução. O professor é visto como um executor de métodos e princípios pedagógicos definidos por especialistas, e o sucesso é medido pela observação de comportamentos mensuráveis. Este paradigma, associado à racionalidade técnica, ainda predomina em muitos sistemas educativos e programas de formação docente (Perrenoud, 2000).

Paradigma Personalista

Baseia-se na epistemologia fenomenológica e na psicologia desenvolvimentista, sustentando-se em princípios humanistas. A formação é construída de acordo com as necessidades e preocupações individuais dos professores, com foco na formação da identidade pessoal e profissional. O conhecimento emerge da experiência e da interacção com os outros. Nesse modelo, o formador actua como orientador, e o processo privilegia a autonomia e a auto-realização dos formandos (Nóvoa, 1995).

Paradigma Tradicional-Artesanal

Neste paradigma, o processo de ensino-aprendizagem é entendido como uma arte, e o professor é considerado um artesão da prática pedagógica. A formação docente ocorre num modelo de *mestre-aprendiz*, onde o conhecimento é transmitido de professores experientes para os principiantes. O erro e a tentativa são parte do processo formativo. Este paradigma corresponde àquilo que Freire

(1997) denomina de *educação bancária*, em que o aluno é visto como um recipiente passivo, o que limita a construção de uma consciência crítica sobre a prática educativa.

Paradigma do Professor Reflexivo ou Orientado para a Indagação

Assenta na ideia de que não existem receitas universais para a prática pedagógica. Cada professor e cada contexto educativo são únicos, exigindo uma postura investigativa e reflexiva. O objectivo central é desenvolver nos futuros professores a capacidade de analisar criticamente os efeitos das suas acções no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma prática transformadora. Este paradigma, sustentado por autores como Zeichner (1983), Schön (1992) e Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), representa uma ruptura com os modelos tradicionais, ao colocar o professor como produtor de conhecimento e não mero aplicador de teorias.

O paradigma reflexivo tem sido amplamente reconhecido como um dos mais adequados às exigências da educação inclusiva, por valorizar a indagação, a colaboração e a adaptação às diversidades presentes na sala de aula (Rodrigues, 2014). Ele propõe uma formação que une teoria e prática e estimula o desenvolvimento de competências para compreender, aceitar e valorizar as diferenças.

Os modelos e paradigmas de formação docente apresentados evidenciam que não existe um modelo único, estático ou universalmente eficaz. Cada abordagem responde a determinadas necessidades e contextos socioculturais. Por essa razão, os programas contemporâneos de formação tendem a congregar elementos de diferentes modelos, combinando a dimensão técnica com a reflexiva e a humanista (Martins, 2015).

A formação docente deve, portanto, ser concebida como um processo evolutivo e integrador, mais do que disruptivo, capaz de articular saberes científicos, pedagógicos, éticos e relacionais, de modo a preparar o professor para os desafios da escola inclusiva e da sociedade do conhecimento.

Formação de professores em Moçambique

A história da educação em Moçambique revela um percurso fortemente condicionado pelos contextos político, económico e social de cada época. Pode ser dividida em três grandes períodos: pré-colonial, colonial e pós-colonial, aos quais alguns autores acrescentam uma quarta fase, correspondente ao período pós-guerra civil, caracterizado pela consolidação de políticas públicas de reconstrução e expansão educativa (Nicaquela & Assane, 2021).

Durante o período colonial, a educação era profundamente desigual e segregacionista. O sistema educativo estava dividido em dois subsistemas: o ensino oficial, destinado aos filhos dos colonos e assimilados, e o ensino rudimentar, reservado à população africana e sob responsabilidade das missões religiosas (Gómez, 1999). Esta dualidade criou um sistema excludente, em que a escolarização dos africanos se limitava à aprendizagem básica de leitura, escrita e cálculo, com o objectivo de servir à administração colonial.

A formação de professores durante este período visava atender às necessidades da colónia e não à emancipação dos moçambicanos. A primeira instituição formal de formação docente foi a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor, criada em 1930 (Assane, 2017). Mais tarde, entre 1962 e 1966, surgiram os Magistérios Primários, destinados a formar professores para o ensino primário — estes, porém, tinham autorização para leccionar apenas aos filhos dos colonos. Paralelamente, as missões religiosas mantinham escolas de formação de professores em locais como Magude, Marere, Boroma, Quelimane e Chiúre, reforçando a lógica de exclusão social e racial (Robate, 2006).

O sistema educativo colonial baseava-se, assim, numa lógica de educação dual e discriminatória, que preparava elites coloniais e mantinha a maioria da população em níveis elementares de

instrução. Tal estrutura foi alvo de profunda crítica e resistência, culminando na luta de libertação nacional e na proclamação da independência em 1975.

Período Pós-Independência: Reconstrução e Expansão

Após a independência, o novo Estado moçambicano enfrentou uma escassez crítica de professores qualificados, pois muitos dos docentes portugueses abandonaram o país. Para colmatar essa lacuna, o governo contratou indivíduos sem formação psicopedagógica e implementou programas acelerados de formação, numa tentativa de garantir a continuidade do sistema educativo (MINEDH, 2017).

Entre 1977 e 1991, o período foi marcado por esforços de reorganização e fortalecimento da formação docente. Foram criados Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e Centros Regionais de Formação, responsáveis por cursos de curta duração e programas de reciclagem de docentes. Simultaneamente, o Estado aprovou instrumentos legais estruturantes, como a Lei n.º 4/83, que instituiu o SNE, alicerçado em princípios de igualdade de oportunidades, educação permanente e valorização do "homem novo", liberto do legado colonial (Moçambique, 1983).

Esta lei foi posteriormente revista pela Lei n.º 6/92, que adequou o sistema educativo às novas realidades socio-económicas e políticas do país, e, mais recentemente, pela Lei n.º 18/2018, que reforça a educação inclusiva, equitativa e inovadora como direito fundamental de todos os cidadãos (Moçambique, 1992; 2018).

A legislação mais recente atribui especial relevância à formação de professores como eixo estratégico para a consolidação de um sistema educativo de qualidade, inclusivo e voltado ao desenvolvimento humano sustentável. Entre os princípios definidos na Lei 18/2018, destacam-se: a promoção da cidadania democrática, o respeito pelos valores da paz e do diálogo, a valorização das línguas nacionais e a introdução progressiva da língua de sinais moçambicana nos processos educativos, com vista à inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

Modelos de Formação Docente Pós-Independência

O Ministério da Educação implementou sucessivos modelos de formação de professores, procurando responder à expansão do ensino e às exigências pedagógicas do país (Niquice, 2005; Mugime et al., 2019). Entre os principais modelos, destacam-se:

Modelo 6.ª + 1 ano (1983): Formava professores a partir do 6.º ano de escolaridade, num curso de um ano, com o objectivo de suprir rapidamente o défice de docentes qualificados.

Modelo 6.ª/7.ª + 3 anos (1988–1990): Introduziu maior duração e ênfase na formação psicopedagógica, preparando docentes para implementar o novo currículo do ensino primário.

Modelo 7.ª + 2 + 1 anos (1997–2003): Reformulado pelo projecto OSUWELA, enfatizava a prática docente através de um estágio profissional prolongado.

Modelo 10.ª + 1 + 1 anos e 10.ª + 2 anos (1998–2007): Direccionado a graduados da 10.ª classe, combinava formação teórica e estágio profissional.

Modelo 10.ª + 3 anos (2012): Prolongava o período formativo, aprofundando as dimensões pedagógicas e científicas.

Modelo 12.ª + 3 anos (2019 – actual): Instituído pela Lei 18/2018, eleva o requisito de entrada à 12.ª classe e reforça as competências científicas, pedagógicas e humanas, alinhando-se às metas do Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (PEE 2020–2029), que visa consolidar um SNE inclusivo, equitativo, eficaz e inovador (INDE, 2019; MINEDH, 2019).

Os modelos implementados ao longo das últimas décadas evidenciam o carácter evolutivo e adaptativo da formação docente em Moçambique. Todavia, a descontinuidade e a ausência de

avaliação sistemática de muitos programas comprometeram a análise da sua eficácia (Mugime et al., 2019). Ainda assim, verifica-se um esforço contínuo para articular a formação inicial com a formação em serviço, valorizando a prática pedagógica e a investigação como eixos fundamentais de desenvolvimento profissional.

Actualmente, Moçambique enfrenta o desafio de conciliar quantidade e qualidade na formação de professores. A expansão da rede escolar e a diversificação do público-alvo exigem programas que desenvolvam competências inclusivas, capazes de responder à heterogeneidade sociocultural, linguística e funcional dos alunos.

Autores como Agibo (2017) e Rodrigues (2014) defendem que o futuro da formação docente no país depende da capacidade das instituições formadoras em criar contextos inclusivos de aprendizagem, promovendo práticas inovadoras, colaborativas e reflexivas. A integração de disciplinas e metodologias inclusivas nos currículos deve ir além do formalismo e traduzir-se em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a equidade.

O fortalecimento da formação docente em Moçambique requer, portanto: a consolidação de modelos integrados e avaliados regularmente; o investimento em formadores qualificados e capacitados em pedagogia inclusiva; e a criação de parcerias interinstitucionais com universidades, centros de investigação e organismos internacionais (UNESCO, 2016), com vista à harmonização das políticas de formação com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, em particular o ODS 4: Educação de Qualidade.

A trajectória da formação de professores em Moçambique demonstra avanços significativos, mas também revela fragilidades estruturais e desafios persistentes. Apesar das reformas legais e curriculares, a implementação de uma formação docente inclusiva e contextualizada continua a ser um dos maiores imperativos do sistema educativo. O sucesso dessa missão dependerá da continuidade das políticas públicas, do investimento em qualidade formativa e da promoção de uma cultura profissional centrada na reflexão, na ética e na inclusão.

Formação inicial de professores para a inclusão

A consolidação de um novo paradigma educacional, fundamentado na abertura da escola à diversidade e na garantia do direito de todos à educação, exige transformações profundas na formação inicial de professores. Formar docentes para a inclusão implica preparar profissionais capazes de compreender, respeitar e valorizar as diferenças, adaptando o ensino às necessidades de cada aluno e promovendo a participação de todos no processo educativo (Rodrigues, 2014).

De acordo com Goffredo (1999, p. 45), "para que a escola possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora de normas estabelecidas pelos níveis centrais". A escola inclusiva é, portanto, um espaço de acolhimento, flexibilidade e aprendizagem colaborativa, em que o professor desempenha papel central como mediador e promotor da equidade.

As transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI, associadas ao reconhecimento dos direitos humanos e à expansão das políticas educativas inclusivas, tornaram a formação de professores um eixo estratégico da educação contemporânea. Ortega e Fluentes (2012) defendem que a crescente diversidade de meios, recursos e perfis de alunos exige uma formação docente permanente, orientada por princípios de equidade, justiça social e valorização da diferença.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016) reafirmam o compromisso internacional com uma educação inclusiva e equitativa. Esses documentos destacam que o êxito da inclusão depende, em grande medida, da qualidade da formação e do apoio oferecido aos professores. Em Moçambique, tal compromisso foi incorporado

no Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (MINEDH, 2019), que estabelece como missão a implementação de um SNE inclusivo, equitativo, eficaz e inovador.

A formação inicial de professores para a inclusão deve ultrapassar a lógica da mera adição de conteúdos sobre NEE aos currículos tradicionais. Conforme Rodrigues (2014), a inclusão não se efectiva pela introdução de uma disciplina intitulada "Educação Inclusiva", mas pela integração transversal de valores, atitudes e práticas inclusivas em todas as unidades curriculares. Essa perspectivas reforça a ideia de uma formação isomórfica, na qual os futuros professores aprendem por meio de metodologias semelhantes às que deverão aplicar na prática profissional (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Forlin (2010) propõe três possíveis modelos de formação docente inclusiva: (i) uma unidade curricular específica, ministrada por especialistas; (ii) uma abordagem transversal da inclusão em todas as disciplinas do curso; e (iii) a combinação das duas anteriores.

Entre elas, a terceira opção é apontada como a mais eficaz, pois favorece a coerência pedagógica e a integração de saberes.

Booth e Ainscow (2011), ao apresentarem o *Index for Inclusion*, argumentam que formar professores inclusivos implica desenvolver culturas, políticas e práticas escolares inclusivas, de modo que a inclusão não seja apenas um conteúdo, mas um princípio orientador da organização escolar e da prática docente.

De igual modo, Mittler (2003) reforça que a formação para a inclusão deve promover uma mudança de mentalidade, estimulando o professor a ver a diversidade como um recurso pedagógico e não como obstáculo. Essa mudança requer o desenvolvimento de competências reflexivas, colaborativas e éticas, articuladas a uma prática pedagógica flexível e centrada no aluno.

A formação inicial, quando concebida em contextos inclusivos, oferece aos futuros professores oportunidades de experimentar práticas pedagógicas inovadoras, lidar com a heterogeneidade e construir saberes profissionais por meio da experiência. Perrenoud (2000) destaca que o professor inclusivo deve ser capaz de "organizar e animar situações de aprendizagem", gerir a heterogeneidade da turma, envolver os alunos em percursos diferenciados e trabalhar em equipa com outros profissionais.

Essa visão é reforçada por Nóvoa (1995), que entende a formação docente como um processo de (auto)construção identitária e profissional, baseado na reflexão crítica sobre a prática e no diálogo com os pares. Assim, o professor em formação deve ser visto como sujeito activo, que aprende ao reflectir sobre a sua acção e ao participar em comunidades de aprendizagem colaborativa.

Pesquisas recentes, como as de Kurniawati et al. (2014), evidenciam que experiências práticas em contextos inclusivos reduzem as preocupações e aumentam a autoconfiança dos professores, melhorando a sua atitude e competência em relação à inclusão. A interacção entre docentes experientes e principiantes, a observação de aulas inclusivas e o *feedback* reflexivo são estratégias eficazes para promover o desenvolvimento profissional contínuo.

A formação inicial de professores para a inclusão enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Em muitos casos, persiste a fragmentação curricular e a escassa articulação entre teoria e prática. Rodrigues (2016) alerta que a mera introdução de disciplinas isoladas sobre inclusão pode perpetuar práticas excludentes, ao reforçar a ideia de que existem "alunos normais" e "alunos especiais".

Além disso, há necessidade de fortalecer a formação dos formadores, garantir recursos adequados, e fomentar uma cultura institucional inclusiva nas escolas de formação. A implementação de políticas inclusivas só se concretiza quando os próprios espaços de formação se tornam inclusivos

— valorizando a diversidade entre formandos e promovendo aprendizagens cooperativas e significativas.

A consolidação de uma pedagogia inclusiva exige também o diálogo interdisciplinar, a integração das tecnologias digitais acessíveis e a articulação com as famílias e comunidades, conforme defendem UNESCO (2016) e Forlin (2010).

A formação inicial de professores para a inclusão deve ser entendida como um processo reflexivo, contínuo e transformador, que une o saber científico ao saber prático. Ela deve promover competências cognitivas, emocionais e sociais que permitam ao docente: compreender as diferenças como elementos constitutivos da aprendizagem; adaptar estratégias pedagógicas aos ritmos e estilos dos alunos; colaborar com colegas, famílias e especialistas; e actuar de forma ética e comprometida com os valores da equidade e da justiça social.

Conforme Rodrigues (2014), a verdadeira formação inclusiva é aquela que humaniza a docência, convertendo o professor em agente de transformação social e defensor dos direitos de todos os alunos à aprendizagem plena.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de carácter exploratório e descritivo, cujo objectivo principal consiste em analisar as competências que o professor deve desenvolver na formação inicial, a fim de responder aos desafios da educação inclusiva em Moçambique.

De acordo com Gil (2008), o estudo exploratório é adequado quando o problema de pesquisa ainda não foi suficientemente estudado, permitindo ao investigador uma maior familiaridade com o fenómeno. Esse tipo de pesquisa possibilita compreender, com maior profundidade, as dimensões conceituais e contextuais de um determinado objecto de estudo.

A abordagem qualitativa foi adoptada por privilegiar a compreensão interpretativa dos fenómenos educativos e sociais, considerando o seu significado no contexto em que ocorrem (Creswell, 2014). Nessa perspectiva, a realidade é entendida como construída socialmente, sendo a análise direccionada ao sentido atribuído pelos sujeitos às suas experiências e práticas (Denzin; Lincoln, 2018).

O carácter exploratório-descritivo da investigação permitiu identificar e interpretar elementos estruturantes da formação docente inclusiva, tais como as políticas, as práticas formativas e os modelos teóricos subjacentes. Assim, procurou-se não apenas descrever, mas também compreender e problematizar as práticas e concepções sobre a formação de professores em Moçambique.

Para a recolha de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, conforme as orientações de Lakatos e Marconi (2010), que a definem como o estudo baseado em materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a análise crítica de obras de referência sobre formação de professores e educação inclusiva, bem como de documentos normativos e orientadores, entre os quais se destacam: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); a Declaração de Incheon e Marco de Acção 2030 (UNESCO, 2016); o Plano Estratégico da Educação 2020–2029 (MINEDH, 2019); e as Leis do Sistema Nacional de Educação (Moçambique, 1983; 1992; 2018).

Os dados recolhidos foram organizados e analisados por meio da análise de conteúdo temática, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011). Esse método permite identificar unidades de

significado, categorias e subcategorias que emergem do *corpus* teórico e documental, possibilitando a interpretação dos sentidos implícitos nas informações analisadas.

A análise foi realizada em três etapas principais: Pré-análise – leitura flutuante e selecção dos materiais mais pertinentes à temática; Exploração do material – codificação das unidades de significado e agrupamento em categorias temáticas; Tratamento e interpretação – síntese e discussão dos resultados à luz do referencial teórico, articulando os dados com as políticas e práticas da formação de professores em Moçambique.

Este processo de categorização visou compreender a coerência entre as políticas de formação docente e os princípios da educação inclusiva, bem como identificar os principais desafios e lacunas existentes.

A credibilidade da pesquisa foi assegurada através de triangulação de fontes (documentos legais, literatura científica e relatórios institucionais), bem como pela consistência interna da análise. Segundo Guba e Lincoln (1994), a validade em pesquisas qualitativas deve ser demonstrada por meio dos critérios de credibilidade, transferibilidade e confiabilidade.

Assim, a pesquisa buscou garantir: credibilidade, pela coerência entre os objectivos e a interpretação dos dados; transferibilidade, pela descrição detalhada dos contextos e procedimentos; e confiabilidade, pela sistematização do processo metodológico.

Reconhece-se que, por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, a pesquisa não abrangeu observações directas ou entrevistas com professores e formadores. Todavia, essa limitação foi compensada pela profundidade da análise teórica e pela comparação crítica entre diferentes modelos e políticas de formação docente, o que permitiu construir uma visão ampla e fundamentada sobre a formação inicial de professores para a inclusão em Moçambique.

RESULTADOS

A análise dos dados bibliográficos e documentais revelou que a formação inicial de professores em Moçambique ainda enfrenta desafios significativos para se alinhar plenamente às exigências da educação inclusiva.

Os resultados indicam que: persistem lacunas estruturais e pedagógicas que dificultam o desenvolvimento de competências inclusivas; a formação docente mantém-se centrada em práticas transmissivas, com reduzida articulação entre teoria e prática; falta integração transversal da temática da inclusão nos currículos de formação; a legislação e as políticas educacionais (Lei 18/2018; PEE 2020 – 2029) reconhecem a importância da inclusão, mas ainda carecem de coerência prática; e verifica-se fragilidade na avaliação da eficácia formativa e na integração entre formação inicial e contínua.

Em suma, os dados evidenciam que, embora existam políticas orientadas para a inclusão, a sua implementação nos programas de formação é ainda parcial e desigual.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos confirmam que a efectivação da inclusão educativa depende menos da existência de políticas formais e mais da qualidade e coerência da formação de professores. Embora Moçambique disponha de um quadro legal e estratégico favorável (consagrado na Lei n.º 18/2018 e no Plano Estratégico da Educação 2020–2029) a prática revela que a implementação da educação inclusiva continua a enfrentar lacunas de ordem curricular, pedagógica e institucional.

Segundo Perrenoud (2000), a competência docente envolve mobilizar saberes, atitudes e valores para resolver situações complexas. No contexto moçambicano, isso implica integrar dimensões científicas, técnicas e humanas, capazes de responder aos desafios de uma escola cada vez mais diversa (MINEDH, 2019).

Tardif (2002) e Shulman (1986) salientam que o saber docente é multifacetado e que a articulação entre teoria e prática é condição essencial para a formação de professores reflexivos e inclusivos.

Contudo, como observam Rodrigues (2014) e Forlin (2010), muitos programas de formação continuam ancorados em modelos tradicionais e transmissivos, que privilegiam a instrução em detrimento da reflexão e da colaboração. Essa tendência limita o desenvolvimento de competências inclusivas e o fortalecimento de atitudes positivas face à diversidade. A descontinuidade dos modelos de formação e a fraca articulação entre formação inicial e contínua acentuam as fragilidades identificadas nos resultados deste estudo.

A literatura converge para a necessidade de reformular os currículos e metodologias de formação, privilegiando: a transversalidade da educação inclusiva em todas as unidades curriculares; a adopção de metodologias reflexivas, colaborativas e centradas no aluno; a formação permanente dos formadores; e a avaliação sistemática da eficácia dos programas. Tais medidas devem assegurar que os futuros professores aprendam em contextos inclusivos, de modo a actuarem, posteriormente, também em contextos inclusivos (Rodrigues, 2014).

A formação inicial de professores, nesse sentido, deve fomentar três dimensões interdependentes de competência: a científica, que garante o domínio dos saberes teóricos e disciplinares; a pedagógica e técnica, que permite adaptar métodos, recursos e avaliações às necessidades dos alunos; e a humana e ética, que sustenta o compromisso com a equidade, o respeito pela diversidade e os direitos humanos. Essas dimensões reflectem uma visão holística da docência, conforme Perrenoud (2000) e Tardif (2002), para quem ensinar é um acto de responsabilidade social, exigindo sensibilidade ética e competência técnica.

Schön (1992) e Nóvoa (1995) defendem que a formação docente inclusiva deve ser entendida como um processo reflexivo e transformador, no qual o professor é mediador do processo de ensino-aprendizagem e agente de mudança social. Essa perspectiva implica transformar os espaços de formação em ambientes que valorizem a diversidade, estimulem o trabalho colaborativo e incentivem o diálogo entre teoria e prática.

A consolidação de uma pedagogia inclusiva requer, ainda, a integração das tecnologias acessíveis, o diálogo interdisciplinar e o fortalecimento das parcerias com as famílias e comunidades. Somente por meio de uma formação docente ancorada em valores éticos e de justiça social será possível concretizar o princípio da escola para todos, defendido pela UNESCO (1994; 2016) e pelos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, em particular o ODS 4, que preconiza “assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Conclui-se, assim, que formar professores para a inclusão é preparar profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com o direito de todos à aprendizagem. A formação inicial deve deixar de ser um espaço de reprodução de conteúdos e passar a ser um campo de experimentação, pesquisa e inovação pedagógica. O professor inclusivo é, antes de tudo, um agente de transformação social, capaz de promover ambientes de aprendizagem que respeitam e valorizam as diferenças individuais.

A consolidação de uma educação inclusiva em Moçambique depende, portanto, da articulação coerente entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente. Essa integração é fundamental para que cada professor se reconheça como educador de todos os alunos, sem distinção, sem exclusão e com o compromisso de fazer da escola um espaço verdadeiramente inclusivo.

Contribuição dos autores

Os dois autores fizeram uma contribuição no trabalho, quer seja na concepção, execução, análise e interpretação; tomaram parte na preparação e revisão crítica do manuscrito; deram a sua aprovação na

versão final do manuscrito submetido para ser publicado; participaram na selecção da revista em que o manuscrito foi submetido e têm responsabilidade em todos os aspectos relacionados com este trabalho. O segundo autor somente não participou na aquisição de dados.

Interesses conflitantes

Os autores declaram não haver potenciais interesses conflitantes no que diz respeito à pesquisa, autoria e publicação deste artigo.

REFERÊNCIAS

Agibo, J. M. (2017). *Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: Análise do modelo 10.ª + 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016)* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"].

Assane, A. I. (2017). *Práticas curriculares no ensino básico: Tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada de professores da disciplina de Ofícios em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense].

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal, 14*, 379–394.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4th ed.). SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação, 11*, 17-30.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Presses Universitaires de France.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14*, 649–653.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.

Goffredo, V. L. F. S. (1999). *A escola como espaço inclusivo: Educação especial - Tendências actuais*. MEC/SEED.

Gonçalves, A. C. P., & Vicente, R. V. (2020). A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais de visão Cidade da Beira: Um discurso panfletário? *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, 2*, 1–16.

Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: História de um processo (1962–1984)*. Universidade Eduardo Mondlane.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. (2019). *Plano curricular: Curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos*.

Kurniawati, F., Boer, A., Minnaert, A., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research, 56*, 310–326.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.ª ed.). Atlas.

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (6.ª ed.). Heccus.

Martins, I. (2015). *Formação inicial de professores: Um debate inacabado*. Conselho Nacional de Educação.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017). *Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique*. MINEDH.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2019). *Plano estratégico da educação 2020–2029*. MINEDH.

Mittler, P. (2003). *Building inclusive communities in schools*. David Fulton.

Moçambique. (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março: Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional.

Moçambique. (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio: Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional.

Moçambique. (2018). *Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro: Sistema Nacional de Educação*. Imprensa Nacional.

Mugime, S. M. J., Mapezuane, M. F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação (2012–2017). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*.

Nicaquela, W. P., & Assane, A. I. (2021). A formação de professores primários em Moçambique: Qual modelo adoptar? *Argumentos, 18*, 207-208.

Niquice, A. F. (2005). *Formação de professores primários: Construção do currículo*. Texto Editores.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Ortega, J., & Fluentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Pirâmide.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.

Robate, S. A. (2006). *Currículo de formação de professores primários na disciplina de língua portuguesa em Moçambique*. Unimep.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva, 7*, 5-21.

Rodrigues, D. (2016, 9 de abril). O mito da formação de professores. *Público*. https://www.publico.pt/2016/04/09/sociedade/opiniao/o-mito-da-formacao-de-professores-1728529

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores. *Educar em Revista*, 41-60.

Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artes Médicas.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. CORDE.

UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de acção para o Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. UNESCO.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*, 3-9.