

A formação de professores primários para a inclusão em Moçambique: Tendências de pesquisa

Primary teachers training for inclusion in Mozambique: Research trends

Formación de docentes de primaria para la inclusión en Mozambique: Tendencias de la investigación

Élio Manuel Xavier¹ , Alice Castigo Binda Freia² 

¹ Escola de Professores do Futuro, Nsauca - Sanga, Niassa, Moçambique.

² Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências – Universidade Rovuma, Lichinga, Niassa, Moçambique.

Autor correspondente:

Élio Manuel Xavier

Email: eliomanuelxavier@gmail.com

Como citar: Xavier, E. M., & Freia, A. C. B (2025). A formação de professores primários para a inclusão em Moçambique: tendências de pesquisa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23579.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23579>

RESUMO

Este estudo faz um levantamento de trabalhos, em língua portuguesa, já elaborados, nessa área, por moçambicanos, entre os anos 2000 e 2025, buscando conhecer a tendência da pesquisa nacional sobre a formação de professores para a inclusão. Foram pesquisadas, as bases de dados da Scielo e Google acadêmico, com a seguinte palavra-chave: Formação de professores para inclusão em Moçambique. Foram identificados, nesse período, uma tese, duas dissertações e seis artigos científicos. As tendências são de quatro tipos: a) políticas de educação inclusiva e sua implementação nas instituições de formação de professores; b) concepção de um instrumento nas pesquisas sobre a formação de professores para a inclusão; c) percepções dos professores sobre a qualidade da sua formação; d) formação inicial e práticas pedagógicas de professores com alunos com deficiência auditiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Base de dados. Trabalhos acadêmicos.

ABSTRACT

This study surveys studies in Portuguese already produced in this field by Mozambicans between 2000 and 2025, seeking to understand trends in national research on teacher training for inclusion. The Scielo and Google Scholar databases were searched using the keyword: Teacher training for inclusion in Mozambique. During this period, one thesis, two dissertations, and six scientific articles were identified. The trends fall into four categories: a) inclusive education policies and their implementation in teacher training institutions; b) instrument design in research on teacher training for inclusion; c) teachers' perceptions of the quality of their training; d) initial training and pedagogical practices of teachers with hearing-impaired students.

Keywords: Inclusive education. Database. Academic works.

RESUMEN

Este estudio analiza estudios en portugués realizados en este campo por mozambiqueños entre 2000 y 2025, con el objetivo de comprender las tendencias en la investigación nacional sobre la formación docente para la inclusión. Se realizaron búsquedas en las bases de datos Scielo y Google Académico utilizando la palabra clave: Formación docente para la inclusión en Mozambique. Durante este período, se identificaron una tesis, dos disertaciones y seis artículos científicos. Las tendencias se dividen en cuatro categorías: a) políticas de educación inclusiva y su implementación en instituciones de formación docente; b) diseño de instrumentos en la investigación sobre formación docente para la inclusión; c) percepción del profesorado sobre la calidad de su formación; d) formación inicial y prácticas pedagógicas del profesorado con alumnado con discapacidad auditiva.

Palabras clave: Educación inclusiva. Base de datos. Trabajos académicos.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação inclusiva tem-se consolidado como uma das áreas centrais de investigação e intervenção educacional, sobretudo em contextos marcados por desafios históricos e estruturais como Moçambique. Nas últimas décadas as transformações nas políticas educacionais e o avanço dos direitos das pessoas com deficiência vêm impulsionando debates e práticas que buscam tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo. Nesse cenário, compreender como a formação docente tem sido abordada no país, especialmente em relação à inclusão, é essencial para identificar lacunas e perspectivas futuras.

Este trabalho emerge dessa necessidade, integrando-se à pesquisa de dissertação de mestrado em Avaliação Educacional, com objetivo de mapear e analisar a produção científica moçambicana, em língua portuguesa, entre os anos 2000 e 2025, relacionada a formação de professores para a inclusão. Ao identificar e categorizar os estudos existentes, pretende-se não apenas oferecer um panorama da produção acadêmica sobre o tema, mas também compreender quais enfoques têm predominado, que metodologias têm sido empregadas e quais aspetos da formação docente têm recebido maior atenção por parte dos pesquisadores nacionais. A investigação parte da premissa de que conhecer o estado da arte sobre a formação de professores inclusivos, é fundamental para orientar políticas públicas, práticas institucionais e futuras investigações acadêmicas que visem a uma educação mais equitativa e de qualidade para todos.

A partir do entendimento de que a trajetória histórica da formação docente em moçambique, revela uma evolução significativa, especialmente a partir de reformas curriculares e políticas educacionais recentes, que introduziram disciplinas como Necessidades Educativas Especiais (NEE's) Língua de Sinais de Moçambique (LSM) e Braille (MINED, 2018), urge a necessidade de questionar o que tem sido produzido, em termos de pesquisa, sobre a formação de professores para a inclusão no país, apontando para a necessidade do levantamento e análise de produção científica nacional sobre essa temática.

Deste modo, o texto encontra-se estruturado em três partes. Uma primeira que trata de aspetos gerais sobre a Educação inclusiva, seguida de uma discussão sobre a formação de professores para a inclusão e, por último, apresentam-se as tendências de pesquisas, de Moçambique, sobre a formação de professores para a inclusão.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva (EI), é um tema amplamente discutido por diversos autores que abordam suas nuances e implicações. Ela pressupõe uma reorganização das instituições educativas,

para o atendimento e respeito pela diversidade física, social, intelectual, cultural, etc. do ser humano.

As definições da EI têm demonstrado uma evolução ao longo do tempo com uma clara intenção de dar uma valiosa resposta na abordagem dos desafios educativos dos direitos humanos, como atestam as políticas nacionais e internacionais sobre a matéria. Nestes termos, a EI não é mais vista como sendo apenas uma versão da Educação Especial (EE) ou relacionada exclusivamente aos alunos com deficiência (Nandja, 2021), tanto que os conceitos e pressupostos que a sustentam, sejam opostos àqueles em que se baseia a EE.

Os conceitos de EI têm muito mais em comum com o conceito que fundamenta a Educação Para Todos (EPT) e os movimentos que visam a melhoria da qualidade de ensino escolar. Por essa via, Nandja, afirma que a EI representaria a passagem de uma nova preocupação com um grupo específico para um combate as barreiras que se colocam a aprendizagem e à participação (2021, p.33).

Mantoam (2003), destaca que a EI é um direito de todos e envolve a adaptação do sistema educacional para atender às diversas necessidades dos alunos.

Na perspectiva de Zamora (2016), a EI é um processo que visa elevar a participação de todos alunos e alunas no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Nesta citação, o autor destaca um aspecto fundamental da EI: a promoção da participação activa de alunos no PEA. Isso sugere que a EI não se limita apenas a integrar alunos com necessidades especiais, mas busca criar um ambiente em que todos se sintam valorizados e envolvidos.

A UNESCO demonstra que a EI é um movimento directamente ligado a melhorias no sistema de educação como um todo:

A inclusão é vista como um processo que consiste em atender e dar resposta a diversidade de necessidades de todos alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades e reduzir a exclusão da educação e no âmbito da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (1994, p.27).

Essa organização, enfatiza a inclusão como um processo dinâmico e multifacetado que vai além da simples presença física dos alunos na sala de aulas. A ideia central é que todos alunos independentemente de suas diferenças devem ter suas necessidades atendidas de maneira efetiva. A menção à modificação de conteúdos, abordagens e estratégias, na citação da UNESCO, destaca a importância de um currículo adaptável que reconheça e valoriza a diversidade. Isso implica que o sistema educacional precisa estar disposto a se transformar, a fim de criar um ambiente que não apenas aceite, mas celebre as diferenças.

O movimento em direção a inclusão educacional ganhou força a partir da Declaração de Salamanca que enfatiza o direito a educação para todos, onde a inclusão é vista como uma ação educacional humanística, democrática e que percebe o sujeito em sua singularidade com objetivo de promover o seu crescimento, satisfação pessoal e inserção social (UNESCO, 1994).

De acordo com Stubbs (2008, p.8), “a EI refere-se a um conjunto de estratégias, atividades e processos que procuram fazer o direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação”. Stubbs evidencia o papel da EI como um conjunto abrangente de estratégias e processos. Ele sublinha que a EI não é uma prática isolada, mas uma abordagem integrada que busca garantir o direito a qualidade educacional para todos alunos, independentemente de suas habilidades ou circunstâncias.

Aranha (2006) e Stubbs (2008), apresentam uma classificação da EI que geralmente abrange diferentes enfoques que refletem as dimensões e objetivos da inclusão no contexto educacional. Embora as interpretações possam variar, os autores destacam aspectos como: EI como direito; EI

como prática pedagógica; EI como transformação social e EI como participação, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Classificação da Educação Inclusiva em diferentes enfoques

Classificação	Abordagem
Educação inclusiva como direito	Enfatiza que todos alunos têm direito de acesso à educação, independentemente de suas diferenças, implicando para isso, garantir que o sistema educacional seja acessível a todos
Educação inclusiva como prática pedagógica	Refere-se a necessidade de se adaptar métodos de ensino, currículos e abordagens pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos. Essa prática envolve personalização e flexibilidade
Educação inclusiva como transformação social	Considera a inclusão não apenas como uma questão educacional, mas também como uma oportunidade para promover mudanças sociais e culturais desafiando preconceitos e promovendo a valorização da diversidade
Educação inclusiva como participação	Foca na importância da participação activa de todos os alunos na vida escolar, incluindo na tomada de decisões e na construção do ambiente educacional

Fonte: Adaptado pelos autores (2025)

Essas classificações ajudam a compreender a complexidade da EI e a necessidade de abordagens abrangentes que considerem tanto os aspectos legais, quanto pedagógicos e sociais da inclusão.

Ngwenha (2018), considera que a inclusão se relaciona com a possibilidade e privilégio de conviver com as diferenças de forma a entender e reconhecer o outro e compartilhar com pessoas diferentes. Por seu turno, Silva (2016), entende que a EI está ligada a igualdade de oportunidades apesar das diferenças. Aqui o autor faz a ligação do conceito de EI com questão de direitos humanos e justiça social.

Nesses termos, o posicionamento dos autores aponta tanto para o fato de a EI corresponder ao direito de acesso para todos, assim como para o reconhecimento de que a escola deve ser estruturada para responder a todas características do ser humano, enquanto um ser social de natureza complexa, mas sujeito de direitos (Ngwenha, 2018).

Para Rodrigues (2006, p.3), EI “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”. Em concordância com este autor, a EI constitui uma prática abrangente da situação real do ser humano e realizada de modo a que responda às particularidades de cada um dos participantes.

Stainback & Stainback (1999, p.21) conceituam a EI como "a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas".

Ao finalizar essa série de concepções, importa fazer menção a definição de Nhapuala (2015), ao argumentar que a EI é compreendida como “um processo que visa assegurar que todos os alunos independentemente de suas condições, sejam acolhidos e possam participar efetivamente do ambiente escolar promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade” (p.45).

O autor entende a EI como um processo essencial e transformador, focado no acolhimento de todos alunos, não obstante as suas diferenças. A citação de Nhapuala enfatiza que a inclusão não se trata apenas da presença física dos alunos em salas de aulas, mas sim, sobre sua efetiva participação e pertencimento ao ambiente escolar.

Depois desta breve discussão sobre os diversos olhares em relação à EI, importa analisar, a formação de professores para a inclusão escolar, em Moçambique.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO EM MOÇAMBIQUE

A formação de professores, constitui um elemento essencial para a eficaz implementação da educação inclusiva. De acordo com Ainscow et al. (2006), é fundamental que os educadores estejam preparados para atender à diversidade dos alunos, utilizando metodologias adaptativas e diferenciadas.

Na mesma linha de reflexão, Duarte & Dias (2016, p.7), consideram que embora a melhoria da qualidade de educação não se resume apenas a essa realidade, a variável formação de professor tem sido considerada como sendo a mais importante, na análise da qualidade de educação. A visão de Duarte e Dias, ressalta a importância da formação de professores no contexto da qualidade de educação. Para os autores, embora a qualidade educacional seja um conceito amplo e multifacetado, a formação docente emerge como um dos fatores mais relevantes para avaliar a eficácia do ensino. Isso se deve ao fato de que os professores bem preparados são capazes de melhorar o ambiente de aprendizagem. Além disso, a formação de professores, vai além do simples domínio do conteúdo, abrangendo também competências pedagógicas e habilidades de gestão da sala de aulas. Vale destacar que a formação de professores embora essencial, não é o único determinante da qualidade educacional. Outros fatores como as infraestruturas, os recursos pedagógicos, as políticas educacionais e o contexto sociocultural, também desempenham um papel importante nesse processo.

Ainda assim, Oliveira (2010) acredita que a educação de qualidade está intimamente ligada à qualidade de formação de professores e do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, uma afirmação reforçada por Gadotti (2010), Beira et al. (2015). A perspectiva desses autores é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois, a formação e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são essenciais para lidar com a diversidade dos alunos nas salas de aulas. Os professores precisam ser capacitados para atender às necessidades de alunos com diferentes habilidades, deficiências e contextos culturais, promovendo um ensino que seja realmente inclusivo.

Por seu turno Forlin (2013), argumenta que muitos programas de formação docente, ainda falham ao incluir componentes de educação inclusiva, o que limita a capacidade dos professores de responder a essa diversidade em sala de aula.

Deste modo, a análise dos programas de formação de professores primários, ao longo da história de Moçambique dá conta de que inicialmente, isto é, entre os anos 1976 a 2007, como se pode verificar na tabela 1, abaixo, estes programas tinham uma duração variada, entre 6 meses, 1, 2 e 3 anos. O nível de escolaridade exigido para ingresso nesses programas também oscilou, abrangendo desde a 6ª até a 12ª classe, e não encontramos, nesses programas, nenhuma referência à educação inclusiva.

Tabela 1 - Evolução da formação de professores

Curso	Nível de entrada	Tempo de Formação	Instituição	Período	Componente da Educação Inclusiva
Formação de Professores para o Ensino Primário	6ª classe	6 meses		1976 – 1997	Nenhuma componente sobre a Educação Inclusiva
		1 Ano			
		2 Anos		1998 – 2003	
	7ª classe	3 Anos	CFPP ¹		
			CFPP		
	10ª classe	2 Anos	IMAP ²	1998 – 2007	
2,5 Anos		ADPP–EPF's ³			
Formação de Professores para o ensino básico	10ª classe	1 Ano	IFP's ⁴ e EPF's	2008 – 2019	Conteúdos de NEE, são tratados na Disciplina de Psicopedagogia como uma Unidade Temática
Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos	12ª classe	1 Ano	IFP e EPF's	2020 – 2024	Foram Introduzidas disciplinas que tratam da inclusão, como: NEE, LSM e Sistema Braille
		3 Anos	IFP e EPF's	2020 – em Diante	

Fonte: Mazula (2018), adaptado pelos autores (2025)

De fato, o plano estratégico de educação 2006 – 2010/11 aponta a existência de uma variedade de programas de formação inicial de professores com diferentes níveis de entrada, diferentes durações e várias modalidades. Por causa disso, o referido plano definiu como estratégia, a inclusão de matérias relacionadas com a EI e EE nos programas de formação do ensino primário e secundário. Esta medida teve como consequência a introdução da disciplina de Psicopedagogia com conteúdos de NEE, a partir de 2008, na formação de professores para o ensino básico, com a entrada em vigor do curso de formação de professores para o ensino básico da 10ª classe +1 ano de formação.

A Lei 18/2018 ao definir a inclusão como princípio pedagógico abriu pistas para que o plano estratégico da educação 2020 – 2029 considerasse uma das prioridades da área de EI, a formação de professores para o ensino inclusivo. Essas reformas resultaram em mudanças significativas, como o aumento do perfil de ingresso e a ampliação da duração da formação, passando da 10ª+1 ano para 12ª+3 anos (MINEDH, 2018). Entre as disciplinas introduzidas por esta última lei do SNE, destacam-se a inclusão de disciplinas distintas para a EI, como: Necessidades Educativas Especiais (NEE's), Língua de Sinais de Moçambique (LSM) e Sistema Braille (SB). Essas alterações visam, de acordo com MINEDH (2018), capacitar os futuros professores a lidarem de forma mais eficiente com a diversidade de necessidades dos alunos, promovendo uma educação mais acessível, inclusiva e de qualidade. De acordo com este documento, a inclusão dessas disciplinas, nos cursos de formação de professores busca:

¹ Centro de Formação de Professores Primários.

² Instituto de Magistério Primário.

³ Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo – Escola de Professores de Futuro.

⁴ Instituto de Formação de Professores.

Responder aos desafios enfrentados pela EI em Moçambique. Seu principal objectivo é capacitar os futuros professores para promover a inclusão de alunos com deficiência e/ou NEE's. Essa preparação visa fornecer aos docentes conhecimentos aprofundados e habilidades práticas que os tornem aptos a atender, de forma eficaz e equitativa, às demandas educacionais de crianças e jovens com NEE's, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade (MINEDH, 2018).

A inserção dessas disciplinas no currículo dos Institutos de Formação de Professores (IFP's) é essencial para promover uma prática docente que atenda as demandas de uma sociedade cada vez mais diversa. Dessa forma, garantir que a EI faça parte do currículo de formação docente é um passo fundamental para consolidar o compromisso com os direitos humanos e com a construção de um sistema mais justo e inclusivo. Enquanto isso, o que é que se pesquisa, em Moçambique sobre a formação de professores para a inclusão?

TENDÊNCIA DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020 – 2029, sublinha que a Lei n° 6/92 do SNE de Moçambique possibilitou o aprofundamento sobre a pessoa com deficiência e/ou NEE's, introduzindo a educação inclusiva. Este quadro legal propiciou a implementação do projeto piloto "escolas inclusivas" implementado em 1998 em 11 escolas regulares de 5 províncias representando as três regiões de Moçambique (Sul – Maputo cidade e província; Centro – Zambézia e Sofala e Norte - Nampula). Mais tarde, este projeto foi transformado em programa nacional de educação inclusiva, e atendia alunos portadores de deficiência ou com NEE's, apoiados por professores com formação em exercício na área de educação especial (BR, 2020).

Na verdade, a preocupação com a não exclusão de pessoas com deficiência e com NEE's não é recente. Iniciou com a criação de escolas especiais na década 60 e após a independência nacional foram desenhados instrumentos legislativos, tais como, a Resolução n° 8/95 de 22 de Agosto⁵ e a Resolução n° 20/99 de 23 de Junho⁶ que permitiram o trabalho na área de educação especial.

Em 2011, à luz do Diploma Ministerial 191/2011, de 25 de Julho, foram criados três Centros de Recurso de Educação Inclusiva (CREI) de nível regional, como estratégia de investigação, formação de professores em exercício, produção de materiais específicos e compensatórios para a implementação efetiva da educação inclusiva, com vista a potenciar a inclusão da pessoa com deficiência e/ou com NEE no sistema educativo

Mais recentemente, temos a Resolução n° 46/2017 de 2 de novembro que responsabiliza o Ministério da Educação para a promoção da EI e formação de quadros qualificados e a recente Lei n° 18/2018 de 28 de dezembro que mantém a ideia da formação de alunos com NEE's nas escolas regulares.

A EI, não sendo um tema novo em Moçambique e considerando que a investigação e a formação de professores foram as áreas prioritárias na criação dos CREI, interessa-nos questionar sobre o que tem sido escrito em relação à formação de professores para a inclusão.

⁵ Política Nacional de Educação que faz menção à educação especial e considera que a criação de oportunidades para as crianças com NEE é o principal mecanismo para a inclusão.

⁶ Política para a Pessoa Portadora de deficiência que coloca o governo como responsável e colaborador na realização de ações e programas tendentes a garantir a concretização dos direitos básicos de pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Estudos publicados entre 2000 a 2025

Ano	Autor (es)	Título	Tipo de trabalho
2012	Luís Alfredo Chambal	A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique	Tese
2014	Luís Alfredo Chambal & José Geraldo Silveira Bueno	A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica	Artigo
2016	Gildo Nhapuala & Leandro S. Almeida	Formação de professores e inclusão em Moçambique	Artigo
2018	Arlieta Manuel Nguenha,	Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula	Dissertação
2020	Gildo Nhapuala & Leandro S. Almeida	Concepções, formação e prática de professores moçambicanos na área da educação inclusiva: Construção e validação de uma escala	Artigo
2021	Adérito Jorge Nandja	Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no Instituto de formação de professores da Matola	Dissertação
2022	Almeida M. Gomundanhe & Lília M. Belmonte Vital	Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva e formação contínua de professores	Artigo
2024	Tone Ernesto Silva	A formação de professores para a educação inclusiva: Uma análise comparativa entre Brasil e Moçambique	Artigo
2025	Américo Sozinho & João Pagara	Análise das políticas de educação inclusiva no processo de formação de professores primários em Moçambique – Um estudo no instituto de formação de professores primários de Inhamítua – Beira	Artigo

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Analisando este quadro de estudos sobre a formação de professores para a inclusão vemos que nas bases de dados, em língua portuguesa, consultadas há muito poucos estudos nesta área. Encontramos uma tese, duas dissertações de mestrado e seis artigos. As temáticas aqui discutidas podem ser agrupadas em quatro grupos.

O primeiro, é o grupo da relação entre as políticas de EI e a sua implementação nas instituições de formação de professores. Neste grupo estão inclusos os trabalhos de Chambal (2012), Chambal & Bueno (2014), Nguenha (2018), Nandja (2021), Sozinho & Pagara (2025) e Silva (2024). Estes trabalhos revelam que apesar das intenções de incluir a educação especial nos currículos dos Institutos de Formação de Professores (IFP's) o que se concretizou foi a inserção de um conteúdo superficial na disciplina de Psicopedagogia. Esse conteúdo que deveria abordar de maneira robusta as NEE's, foi reduzido a um pequeno subtópico na última unidade do curso,

comprometendo a eficácia da formação docente. Este diagnóstico de Chambal & Bueno (2014) é reforçado por Nhapuala & Almeida (2016), que ressaltam a escassez de tempo dedicado ao estudo das NEE's e da EI, respetivamente, o que resulta em uma formação incompleta. O problema é que, devido a atrasos nos programas, os formadores frequentemente deixam de lado ou abordam superficialmente os tópicos cruciais para a implementação efetiva da EI. Além disso, verifica-se que os formadores das instituições de formação de professores ainda não se apropriaram das estratégias para a inclusão e os materiais didáticos existentes não estão adaptados às necessidades dos alunos com deficiência. Ademais, Silva (2025) constata que apesar da implementação do projeto, escolas inclusivas, em 1998 pelo Ministério da Educação, ter constituído um marco importante para a história da EI em Moçambique, este não alcançou os objetivos almejados pois foram adotados materiais da UNESCO para prepararem professores para lidarem com a diversidade de necessidades educacionais sem a devida adaptação crítica e descontextualizados. Estes autores chamam atenção para a necessidade de questionar as políticas, os processos e as práticas, relacionados à formação de professores para a educação inclusiva em Moçambique, que proporcione a realização efetiva do direito de todos à educação.

O segundo grupo de trabalhos identificados é o de Nhapuala & Almeida (2020). Estes autores procuram conceber um instrumento a ser utilizado para os estudos feitos em Moçambique sobre a formação de professores para a EI de modo a investigar o que é que os professores pensam sobre esta matéria. Neste sentido, o artigo testou três dimensões, nomeadamente, concepções sobre a EI (cognições, representações, concepções dos professores sobre o tema), qualidade da formação (percepções dos professores sobre a qualidade da sua formação, as oportunidades formativas teórico-práticas que tiveram em EI) e competência para intervir/trabalhar em EI (auto-avaliação das competências profissionais detidas para lidar em contexto escolar de sala de aula com alunos com NEE's no quadro de uma escola inclusiva). Neste estudo, enquanto as dimensões dois e três (qualidade da formação e competências para intervir/trabalhar em EI, respetivamente) alcançaram bons índices de validade e consistência interna da escala, o mesmo não se pode dizer da dimensão um (concepções sobre EI) que, precisará ainda de estudos aprofundados inclusive a integração e testagem de mais itens para maior precisão dos seus resultados.

Nhapuala & Almeida (2016), o terceiro grupo de estudos, discutem a qualidade da formação inicial em relação à EI a partir daquilo que os professores pensam da sua própria formação que tiveram nos IFP's. Este estudo fornece indicações importantes sobre a pertinência do contato com alunos com NEE's durante a formação do professor. Neste caso, os professores, com essa experiência avaliam positivamente a qualidade da sua formação inicial.

Finalmente, encontramos um quarto grupo de estudos, aquele que se preocupa com a formação inicial e as práticas dos professores na sala de aula diante de uma NEE específica. Este estudo de Gomundanhe & Vital (2022) constata que embora os professores tenham tido uma formação inicial em EI não têm tido oportunidades para uma formação contínua que acrescida à falta de materiais didáticos para o trabalho com alunos com deficiência auditiva aumenta a fragilidade na adoção de estratégias para lidar com este tipo de alunos.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como propósito central, mapear e analisar a produção científica moçambicana, em língua portuguesa, no campo da formação de professores para a inclusão, no período compreendido entre 2000 à 2025. A partir da revisão sistemática de nove (9) trabalhos – uma tese, duas dissertações e seis artigos científicos – foi possível identificar as principais tendências temáticas e lacunas ainda existentes na literatura nacional sobre o assunto. O levantamento realizado, revelou incipiência das pesquisas nesse domínio, o que aponta para a

urgência de ampliar os investimentos em estudos que tratem da formação inicial e continuada de professores, para atuação em contextos inclusivos.

A análise dos trabalhos, permitiu a classificação em quatro eixos temáticos: 1) políticas de educação inclusiva e sua implementação nos IFP's; 2) concepção e validação de instrumentos de pesquisa sobre formação docente inclusiva; 3) percepções dos professores sobre a qualidade de formação recebida e; 4) análise da formação e das práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência auditiva. Esses eixos, revelam que, embora haja um crescente interesse pelo tema, os estudos ainda se concentram em análises descritivas, com pouca exploração de práticas pedagógicas efetivas ou de experiências exitosas na formação docente inclusiva.

Os dados analisados, apontam de forma reiterada para uma fragilidade na implementação das diretrizes políticas nos programas de formação inicial dos professores, especialmente no que se refere ao tempo, profundidade e qualidade com que os conteúdos relacionados com as NEE's e à EI são tratados. Ainda que as reformas educacionais e legais, como a lei 18/2018 e o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020 – 2029, tenham promovido avanços significativos, ao exigir a inclusão de disciplinas como NEE's, LSM e Braille, a sua aplicação prática nos IFP's, constitui um desafio.

Por outro lado, a escassez de investigações empíricas, que explorem, de maneira aprofundada, a eficácia das práticas formativas inclusivas, evidencia uma lacuna importante a ser preenchida pela academia. A produção científica neste campo, permanece limitada, tanto em número quanto em diversidade metodológica e teórica, sendo necessário fomentar pesquisas que envolvam múltiplos atores educacionais (formadores, gestores, professores em formação e em exercício, alunos e familiares), diferentes abordagens metodológicas (qualitativas, quantitativas e mistas) e enfoques mais aplicados, como estudos de caso, intervenções pedagógicas e avaliação de programas formativos.

Por essa via, o estudo em alusão, reforça a importância da investigação como instrumento de transformação educacional. Conhecer o estado da arte sobre a formação de professores para a inclusão, é condição essencial para o avanço de políticas públicas, comprometidas com a educação democrática e equitativa. Espera-se que os achados aqui apresentados possam contribuir para estimular novas pesquisas e fortalecer os programas e as práticas pedagógicas de formação docente.

Dessa forma, conclui-se que, embora existam importantes marcos legais e algumas iniciativas promissoras no país, a edificação de uma formação docente inclusiva em Moçambique, ainda enfrenta desafios significativos, exigindo esforços coordenados entre políticas educacionais, práticas institucionais e investigação científica.

Contribuições dos Autores: Xavier, E. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo; Freia, A. C. B.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. (2006). *Melhorando escolas, desenvolvendo inclusão*. Londres: Routledge.

Aranha, M. L. A. (2006). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.

- Beira, J. C., Gonçalo, C. R. & Vargas, S. L. (2015). Gestão de qualidade do Ensino Básico em Moçambique: um estudo de caso de escolas primárias e públicas. Navus, Florianópolis. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213821.pdf>.
- Chambal, L. A. A. (2012). Formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. São Paulo.
- Chambal, L. A.; Bueno, J. G. S. (2014). A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKGwPRhkwYGtHDpB6pbl/abstract/?lang=pt>.
- Duarte, S. M.; Dias, H. N. (2016). Ensino básico em Moçambique: políticas, práticas e qualidade. Maputo: Educar-UP.
- Forlin C. (2013). Transição de um aluno com necessidades educacionais especiais do ensino fundamental para o ensino médio em Hong Kong. *Revista Australasiana de Educação Especial*, 37, pp.49-63 doi:10.1017/jse.2013.8.
- Gadotti, M. (2010). Qualidade na educação: uma nova abordagem. S. Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gomundanhe, A. M.; Vital, L. M. B. (2022). Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva e formação contínua de professores. *Revista UDZIWI* (36), ano XII, ISSN 2518-2242, Maputo.
- Lopes, B. D.; Francisco, E. F.; Francisco, V. F. M.; Dinis, T. F. (2020). Educação inclusiva em Moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso. *Revista Onis Ciência* (25), v. VIII. ISSN 2182-598X. Braga.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Milice, G. N. M. (2023). Educação inclusiva em Moçambique: percurso e percalços. *Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista*, v. 2, e12244,. DOI: <https://doi.org/10.23925/2358-9199.2023v2i1.5045>.
- Moçambique. (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Moçambique – MINED. (2011). Diploma Ministerial nº 191: cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva para atender crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais, Imprensa Nacional.
- Moçambique – MEDH. (2020). *Plano Estratégico da Educação 2020- 2029*. Maputo.
- Moçambique. (2020). Resolução n.º 40/2020: Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029. Imprensa Nacional.
- Moçambique. (2017). Resolução nº 46/2017: Aprova a Política da Acção Social e Estrategia de Implementação. Imprensa nacional.
- Moçambique. (2018). Lei n. 18/2018 – Estabelece o regime jurídico do SNE. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique – EP.
- Nandja, A. J. (2021). Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola [Dissertação Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane]. Universidade Eduardo Mondlane.
- Nhapuala, G.; Almeida, L. S. (2016). Formação de professores e inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 520–523. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/14713802.123>.
- Nhapuala, G.; Almeida, L. S. (2020). Concepções, formação e prática de professores moçambicanos na área da educação inclusiva: construção e validação de uma escala. *Psiedu – Revista Moçambicana de Psicologia e Educação*. Maputo: Educar- UP (1), v. 1.

Ngwenha, A. M. (2018). Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018). [Dissertação Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane]. Universidade Eduardo Mondlane.

Oliveira, C. D. (2010). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.

Rodrigues, D. (org.). (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.

Sila, T. E. (2024). A formação de professores para a educação inclusiva: uma análise comparativa entre Brasil e Moçambique. In: Congresso Nacional de Educação e Produção Científica, 1. Anais [...]. DOI: <https://doi.org/10.51189/conapec2024/45607>.

Silva, M. O. (2016). Educação Inclusiva: Um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre.

Sozinho, A.; Pagara, J. (2025). Análise das políticas da educação inclusiva no processo de formação de professores em Moçambique – um estudo no Instituto de Formação de Professores de Inhamítua – Beira. Revista Científica do ISCTAC (27), v. 1.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.

Stubbs, S. (2008). Educação inclusiva: onde existem poucos recursos. Oslo: The Atlas Alliance.

Unesco. (1994). Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Informe final. Salamanca: Unesco.

Zamora, R. J. (2016). Educação inclusiva: uma educação transversal e transdisciplinar. . Revista UDZIWI. 93-102. UP. Maputo.

Recebido: 12 de junho de 2025 | **Aceito:** 3 de setembro de 2025 | **Publicado:** 23 de outubro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.