

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: LEITURAS, REALIDADES E PERSPETIVAS DOS PROFESSORES

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: READINGS,
REALITIES, AND TEACHERS' PERSPECTIVES

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MOZAMBIQUE:
LECTURAS, REALIDADES Y PERSPECTIVAS DE LOS PROFESORES

Lord Aníbal Chissiu¹
Evangelina Bonifácio²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal compreender como se desenvolve o processo de acesso à docência nas Instituições de Ensino Superior e, em particular, averiguar quais as suas competências pedagógicas para trabalhar com as singularidades dos diferentes estudantes e com novos públicos. Considerando que o acesso se limita quase ao facto de se ser detentor/a do grau académico de Doutor ou de Mestre e que na formação inicial e contínua de professores, tradicionalmente, não são incluídas áreas ligadas à Pedagogia, emergiu o questionamento sobre esta realidade a partir da seguinte questão: quem são os professores do ensino superior, como acedem e quais as suas competências pedagógicas? Admite-se que os docentes têm uma formação sólida nas suas áreas de especialização, mas não dispõem de ferramentas pedagógicas para responder às necessidades de todos os estudantes. Face a esta contextualização, desenvolveu-se esta pesquisa tendo recorrido a uma metodologia de abordagem qualitativa, ao método conhecido como *estudo caso* e com recurso à entrevista semiestruturada. Destaca-se que os principais resultados indicam que a maioria dos professores exercem sem possuírem qualquer formação pedagógica e o acesso à carreira foi determinado, em regra, pelo grau académico ou por se ter destacado enquanto estudante no ensino superior, entre outras razões. Deste modo, urge investir na sua formação, auscultando as suas necessidades formativas, pois esta lógica de investimento tornar-se-á no futuro um contributo para o exercício da profissão mais sólido e para uma efetiva inclusão e reverterá em prol dos estudantes, da universidade e até da sociedade.

Palavras-chaves: Formação docente. Acesso à profissão docente. Formação contínua. Educação inclusiva.

¹Doutorado em Ciências de Educação, com especialidade em Educação Inclusiva e Pedagogia Diferenciada. Docente e pesquisador da Universidade Licungo – Moçambique, Extensão da Beira, Departamento de Educação;

²Pós-Doutorada em Ciências da Educação - área de Pedagogia Social pela Universidade Católica Portuguesa e Pós-Doutorada em Ética e Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Investigadora integrada no CITE D – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

ABSTRACT: The main objective of this article is to understand how the process of access to teaching in Higher Education Institutions develops and, in particular, to ascertain what their pedagogical skills are to work with the singularities of different students and with new audiences. Considering that access is almost limited to the fact of holding a Doctorate or Master's degree and that areas related to Pedagogy are not traditionally included in initial and continuing teacher training, the question about this reality emerged from the following question: who are higher education teachers, how do they access them and what are their pedagogical skills? It is accepted that teachers have solid training in their areas of specialization, but they do not have the pedagogical tools to meet the needs of all students. Given this context, this research was developed using a qualitative approach methodology, the method known as case study and using semi-structured interviews. It is worth noting that the main results indicate that most teachers work without having any pedagogical training and access to the career was determined, as a rule, by academic degree or by having stood out as a student in higher education, among other reasons. Therefore, it is urgent to invest in their training, listening to their training needs, as this investment logic will become a contribution to a more solid exercise of the profession and to effective inclusion in the future, and will benefit students and the university and even society.

Keywords: Teacher training. Access to the teaching profession. Continuing education. Inclusive education.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal compreender como se desenvolve o processo de acesso à docência nas Instituições de Ensino Superior e, em particular, averiguar quais as suas competências pedagógicas para trabalhar com as singularidades dos diferentes estudantes e com novos públicos. Considerando que o acesso se limita quase ao facto de se ser detentor/a do grau académico de Doutor ou de Mestre e que na formação inicial e contínua de professores, tradicionalmente, não são incluídas áreas ligadas à Pedagogia, emergiu o questionamento sobre esta realidade a partir da seguinte questão: quem são os professores do ensino superior, como acedem e quais as suas competências pedagógicas? Admite-se que os docentes têm uma formação sólida nas suas áreas de especialização, mas não dispõem de ferramentas pedagógicas para responder às necessidades de todos os estudantes. Face a esta contextualização, desenvolveu-se esta pesquisa tendo recorrido a uma metodologia de abordagem cualitativa, al método conocido como estudio de caso y con recurso a la entrevista semiestructurada. Se destaca que los principales resultados indican que la mayoría de los profesores ejercen sin poseer ninguna formación pedagógica y el acceso a la carrera fue determinado, en general, por el grado académico o por haberse destacado como estudiantes en la educación superior, entre otras razones. De este modo, es urgente invertir en su formación, escuchando sus necesidades formativas, ya que esta lógica de inversión se convertirá en el futuro en una contribución para un ejercicio más sólido de la profesión y para una inclusión efectiva, y repercutirá en beneficio de los estudiantes, de la universidad e incluso de la sociedad.

Palabras clave: Formación docente. Acceso a la profesión docente. Formación continua. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

Atualmente os sistemas e subsistemas de ensino, deparam-se com várias transformações, o que os “obriga” a pensarem em estratégias e formas de ultrapassar e

acompanhar estas situações. Sendo a educação o caminho decisivo para o desenvolvimento duma sociedade, deve-se repensar a formação de professores e a forma como se encontra estabelecido o acesso à profissão e, de igual, modo devem ser desenhadas estratégias para, através da formação contínua, responder às eventuais lacunas formativas (nos diferentes ramos do saber). Por outro lado, a formação docente deve ser sólida, consistente e valorizada, captando os mais competentes pois são eles que irão (trans)formar os cidadãos de um qualquer território e dar “rosto ao futuro” (Baptista, 2005). Cabe-lhes, ainda, responder às diversidades (sociais, culturais, religiosas, etc.), à discriminação, à injustiça social e pugnar por uma educação problematizadora e que considere os direitos humanos e a paz (Delors, 1996).

Como é sabido a educação é um direito de todos e, neste sentido, este reconhecimento obriga a que a educação seja inclusiva e respeite as diferentes individualidades e circunstâncias. Considerando esta perspetiva, a EI deverá ser uma prioridade global que enfatize a necessidade de oferecer as mesmas oportunidades de acesso e de sucesso educativo, facultando as competências que permita viver em sociedade e assumir com plenitude a sua humanidade. Em Moçambique, a implementação da educação inclusiva no ensino superior enfrenta desafios significativos. As universidades e institutos superiores acolhem uma população estudantil cada vez mais diversa, incluindo pessoas com necessidades educativas especiais, oriundas de diferentes contextos culturais e socioeconómicos.

3

Assim, emergiu a necessidade de problematizar a formação docente e, concretamente, que conhecimentos poderiam contribuir para a promoção da educação inclusiva no ensino superior moçambicano. Nesse sentido foram surgindo várias questões. A saber:

Quem são os professores do ensino superior, como acedem e quais as suas competências pedagógicas? Quais são as necessidades formativas que impedem a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva?

No sentido de responder a estas e outras questões recorreu-se num primeiro momento, à pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base uma metodologia de abordagem qualitativa com enfoque descritivo e interpretativo. No que tange à técnica de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, dando voz aos professores das IES.

Importa referir que esse artigo se encontra estruturado em duas partes. Na primeira, essencialmente apresenta-se a abordagem conceptual e a segunda refere-se ao trabalho empírico. Termina com as considerações finais e as referências relativas aos autores que se privilegiaram neste percurso de investigação.

I. Abordagem conceptual

I.1. Conceito de educação

Antes de refletir sobre a temática em estudo, entendeu-se falar da educação escolar, na visão de vários autores, no sentido de perceber as suas interpretações, bem como eventuais pontos convergentes e divergentes.

Segundo Colares, Fonseca e Colares (2021), a educação escolar refere-se ao processo de ensino-aprendizagem formal e cabe à escola, enquanto território de excelência das aprendizagens, ensinar, construir e produzir conhecimento(s) que tenham significado para os estudantes, tendo em conta que a escola não é uma entidade abstrata, desligada da cultura e da geografia em que se situa.

Ora, se a educação é um direito, concordamos com Baptista (2005), ao afirmar que:

O direito à educação passa assim a ter que ser equacionado numa lógica absolutamente nova que, como tal, pede uma outra organização social. Porque para que a educação possa fazer parte integrante do esforço quotidiano de existir, é necessário que a própria sociedade se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do seu viver. O que implica valorizar a pluralidade de redes que ligam atores sociais e atender a uma diversidade de contextos e modalidades de formação (p. 61).

4

Face ao que foi dito, assume-se que a educação é uma responsabilidade conjunta dos diferentes interlocutores sociais (professores, responsáveis políticos, famílias, estudantes, etc.), Contudo, os professores têm um papel central neste processo e daí a necessidade da exigência de uma formação que responda aos desígnios do futuro (conhecimentos científicos, teóricos, humanos, culturais, entre outros. No século XXI o professor/a não é um transmissor/a, mas um gestora/mediador/a das aprendizagens.

I.2. Educação inclusiva

Atualmente o percurso académico dos estudantes é marcado por obstáculos diversos, o que acaba por dificultar o seu futuro desenvolvimento enquanto pessoa e enquanto profissional. Reconhecendo-se que a educação é um direito inalienável importava criar condições de acesso e de sucesso para todos independentemente das suas diferenças. Ao longo do tempo vários foram os autores e as organizações nacionais e internacionais que alertaram para a importância da educação enquanto processo (trans)formativo de humanização e de inclusão social.

Na visão de Freitas e Pereira (2023), a “educação inclusiva diz respeito a um processo de ressignificação educacional que engloba um contexto extenso e que propõe distintos graus de mudanças” (p. 4). Acrescentam Conte e Habowski (2021) que:

O debate sobre a educação inclusiva pode recair em conceitos simplificadores, normativos, conformistas e adaptativos à instrumentalidade do ensino quando dispensa a condição humana de aprender a desenvolver-se por laços interpessoais, na perspectiva da educabilidade, do ousar transformar-se pelas experiências com o mundo, da interação social com o outro pela linguagem ou por estimulações no contacto com as diferenças. Nota-se que a inclusão sob o paradigma de educação para todos “surge como um novo olhar sobre as questões educacionais (p. 1397).

Ao falar de educação inclusiva, não se pode fazer menção apenas a estudantes com necessidades educativas especiais, pois é certo que envolve os demais estudantes, implicando, ainda, que todos os membros da comunidade educativa devam sentir-se valorizados, respeitados, envolvidos, ouvidos, seguros, realizados, ativos, responsáveis e incluídos. Nesse sentido, as escolas/universidades devem reunir as condições necessárias para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, inclusive aqueles que historicamente eram excluídos ou que enfrentam desigualdades educacionais, seja devido à características pessoais (condição de deficiência, sobredotação, género, orientação sexual, grupo étnico), por serem migrantes, indígenas, pertencerem a minorias nacionais, seja por condição socioeconómica, localização geográfica, cultura, idade ou até mesmo (frágil) competência tecnológica (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2023, p. 5).

5

Como afirmam Figueredo, Coelho e Veiga (2024),

No âmbito do ensino superior, torna-se crucial promover e incentivar a inclusão e a acessibilidade, garantindo que os benefícios e retornos desse segmento educacional sejam acessíveis a toda a população, impulsionando, assim, o desenvolvimento global da sociedade. Nesse sentido, é responsabilidade dos governos e das IES criar as condições necessárias para que todas as pessoas tenham acesso aos espaços sociais, ao currículo e aos ambientes, envolvendo elementos materiais, tecnológicos e a adequação de espaços e equipamentos, entre outras possibilidades (p.10).

1.3. Desafios da educação inclusiva nas instituições do ensino superior

Para a materialização do objetivo de construir escolas/universidades inclusivas torna-se imperativo e pertinente a participação de múltiplos intervenientes. Desde logo, importa (re)pensar e desenvolver práticas docentes reflexivas, respeitando a organização curricular, gestão de sala de aula, organização da estrutura arquitetónica das instituições, entre outros aspetos.

Na visão de Urbanek e Ross (2011), a “universidade para todos reconhece e valoriza as diferenças, a cidadania global plena, livre de preconceitos, a heterogeneidade das turmas e a diversidade do processo de construção coletiva e individual do conhecimento ” (p. 63).

Ademais, o processo educativo inclusivo, não deve ser realizado de forma individual, pois precisa do envolvimento de vários profissionais e em que cada um/a assuma a responsabilidade de contribuir para uma educação problematizadora e de aperfeiçoamento humano, pois como referem os autores anteriormente citados, “a educação inclusiva pressupõe a participação colectiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais ” (p. 644).

1.4. Importância da formação de professores rumo à inclusão no ensino superior

Como é sabido, qualquer professor precisa de ser um intelectual e um sabedor e conhecedor da realidade que o circunda e, no caso dos docentes das IES, acresce a responsabilidade de terem margem decisória e de autonomia no processo de ensino. Significa que, por outro lado, devem possuir competências profissionais que lhes permita acolher e respeitar a diversidade dos estudantes que frequentam as instituições do ensino superior.

Ora, as universidades devem pautar-se por uma filosofia de exigência no que toca ao processo de formação para a docência, ressaltando que nas IES o acesso se faz pelo grau académico (mestrado e doutoramento) e este facto revela que, nem sempre, a entrada na carreira é acompanhada de formação pedagógica. Quiçá, se poderia afirmar que são raros os casos em que tal acontece. Face a esta realidade, os primeiros tempos de docência são acompanhados por alguma insegurança e instabilidade profissional, pelo que o período de indução deveria ser acompanhado por pares com experiência na docência nas IES. Ressalta-se que o facto de ter conhecimentos sólidos na sua área de docência não dispensa a construção de um “saber profissional de referência” (Bonifácio, 2013). A autora refere que:

O saber profissional de referência (...) independentemente do grau de ensino, é a «pedagogia», enquanto saber que enquadra a práxis educativa na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões (...) refere que a pedagogia a um saber reflexivo, ético e estético, e não apenas técnico que configura a essência do «ser professor» enquanto educador escolar (p. 73).

2. Estudo empírico

2.1. Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma investigação centrada numa abordagem qualitativa, com enfoque explicativo e no que tange à técnica de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, validada por experts em educação e em que participaram dez professores/professoras, tendo por base os seguintes critérios de inclusão: estar a lecionar em turmas frequentadas por estudantes com necessidades educativas especiais e ter experiência de leção no ensino superior (10 anos ou mais de ensino superior).

Relativamente aos objetivos foram delineados os seguintes:

1. Averiguar quem são os professores das IES e como acederam ao Ensino superior
2. Perceber as eventuais necessidades de formação pedagógica.
3. Avaliar a formação pedagógica de professores face aos desafios de inclusão de novos públicos e à diversidade de estudantes das IES.

Importa referir que a pesquisa teve em conta as questões éticas para um trabalho desta natureza. Assim, exigiu-se a sua anuência por meio de um consentimento informado em que os professores foram esclarecidos sobre as intenções do estudo, bem como a natureza e os objetivos da investigação. Foram, ainda, asseguradas a confidencialidade, proteção da sua identidade e a privacidade dos dados recolhidos, existindo a garantia de que apenas serão utilizados para os fins académicos desta pesquisa.

7

3. Apresentação e análise dos dados

No sentido de não revelar a identidade dos participantes, designaram-se por: D₁, D₂, D₃, D₄, D₅, D₆, D₇, D₈, D₉ e D₁₀.

Para responder aos objetivos e partindo da entrevista semiestruturada foram colocadas as seguintes questões de acordo com a tabela que se segue:

Tabela 1. Perspetivas e realidades nas IES

Objetivos	Questões formuladas
1. Averiguar quem são os professores das IES e como acederam ao ensino superior.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Há quantos anos é professor /a? - Há quantos anos é professor/a no ensino Superior? - Em que instituição se formou e em que área? - Que grau académico tem? - Qual é a sua área de leção? - Tem formação na área em que leciona?
2. Perceber as eventuais necessidades de formação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Na licenciatura teve alguma disciplina no âmbito da pedagogia ou da educação inclusiva?

	- Frequentou alguma ação formação nestas áreas depois de ingressar na docência?
3. Avaliar a formação pedagógica de professores face aos desafios de inclusão de novos públicos e à diversidade de estudantes das IES.	- A IES tem disponibilizado ações de formação que responda às dificuldades com que se confronta na sua <i>práxis</i> ? - Que novas acções formativas poderiam ser desenvolvidas para a melhoria da EI no ensino superior?

Fonte: Elaboração própria (2025)

Relativamente ao objetivo 1, constatou-se que os participantes desta pesquisa são docentes a tempo inteiro, numa universidade de ensino superior público e lecionam em turmas frequentadas por estudantes com diferentes singularidades, incluindo os de necessidades educativas especiais, razão pela qual foram eleitos para participar neste estudo. Além disso, considerou-se a sua experiência na docência (mínimo de 10 anos).

Participaram um total de 10 professores com idades compreendidas entre os 39 e os 57 anos de idade, dos quais 2 tinham uma idade compreendida entre os 38-39 anos, 7 entre os 40-49 anos e 1 tinha 57 anos de idade.

Relativamente à sua entrada no ensino superior averiguou-se que 9 entraram por “convite” dado que enquanto estudantes se destacaram ao longo do seu percurso académico e foram convidados a ingressar na docência na IES, pois na época havia falta de professores. De referir que deste grupo, 4 decidiram prosseguir com os seus estudos, embora já tivessem, como formação académica, o curso de professores primários, realizado no Instituto de Formação de Professores, na cidade da Beira, que correspondia ao grau de bacharelato. Propunham-se a completar o grau de licenciado/a e foi no momento de conclusão da licenciatura que o “convite” aconteceu. Os restantes 4 ingressam nesta IES para realizarem a sua formação inicial (1 licenciatura de geografia, 2 licenciatura de psicologia, 2 licenciatura em história e 1 licenciatura em língua portuguesa). De sublinhar que, apenas, 1 dos participantes ingressou na docência com o grau de licenciatura em Psicologia e foi o único que acedeu por concurso público. Acresce que neste grupo de participantes a maioria não teve formação no âmbito da educação/pedagogia e menos, ainda, em conteúdos de educação inclusiva. Quando questionados, o participante D2 respondeu que “(...) não (...) nunca tive”; o participante D3 respondeu que “(...) não tenho essa formação”; o participante D4 afirmou que “(...) não frequentei”; o participante D5, respondeu que “(...) não tive formação”; o participante D6, referiu que “(...) não tive oportunidade”; o participante D7 disse que “(...) não tive formação”; o participante D8, evidenciou que “(...)

não tive (...) na totalidade, participei apenas um dia”; o participante D9 contestou que “não (...) nunca frequentei”; e, por último, o participante D10, respondeu que “não (...) não participei.”

Ora, no contexto atual, sendo a pedagogia o saber matricial da docência, concorda-se com Narciso et al, ao afirmarem que:

a formação inicial docente também é importante e as diretrizes educacionais precisam direcionar as políticas públicas para uma formação reflexiva que também abranja tecnologias assistivas e novas metodologias e, assim, dar uma base concreta ao docente para que esteja apto a atender todos os alunos e não segregar os que precisam de atendimento diferenciado para poderem acompanhar de forma igualitária a educação formal (pp. 720-721).

Relativamente ao tempo de serviço, constatou-se que 7 dos participantes se situavam entre os 10 e os 15 anos, 2 entre 18 e os 20 anos e 1 tinha mais de 27 anos de experiência docente. Admite-se que não é o único fator relevante para o exercício da profissão, pois segundo Baptista (2005), “ser professor significa pertencer a uma profissão (...) que obriga a um esforço de permanente atualização” (p. 27).

No que se refere ao Objetivo 2, averiguou-se que durante a formação inicial houve 4 participantes que afirmaram ter frequentado disciplinas no âmbito da educação/pedagogia, bem como abordaram, nesse período formativo, outras questões/problemas em torno da importância de uma educação inclusiva. Por outro lado, verificou-se que 6 participantes afirmaram não ter qualquer formação no âmbito da educação/pedagogia, bem como a importância de uma educação inclusiva. Contudo, o participante D3 replicou que “(...) não tenho nenhuma formação”; o participante D5 afirmou que “(...) não em nenhum momento se falou”; o participante D6 afirmou que “não (...) não frequentei”; o participante D8, referiu que “(...) não tive qualquer formação”; o participante D9 respondeu que “não (...) nunca tive oportunidade;” e, por último, o participante D10 afirmou simplesmente: “não tive”.

Após o ingresso na docência na IES verificou-se que a maioria dos participantes, também, não frequentou qualquer formação da EI (8 participantes), o que poderá dificultar a interação com os diferentes estudantes e o processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, o participante D2 afirmou que “(...) não frequentei”; o participante D3 “(...) não tive”; o participante D5 referiu que “não (...) nunca frequentei”; o participante D6 igualmente, respondeu que “ (...) não tive formação”; o participante D7 afirmou que: “(...) claro que não frequentei”; o participante D8 respondeu que “(...) não, nunca tive formação”; o participante D9 testemunhou que “(...) não tenho qualquer formação”; e, por último, o participante D10 respondeu que “não (...) nunca passei por nenhuma formação especializada em EI.”

Defende-se o papel da formação em pedagogia e em áreas da educação inclusiva, considerando os novos públicos que na atualidade entram na IES em Moçambique. Não se questiona a solidez da sua formação académica, mas o facto do ingresso ao ensino superior estar condicionado a um grau académico (Decreto nº 48/2010). Concorde-se, por isso, com Narciso et al (2024, citando Nóvoa, 1992) quando afirmam que um profissional de educação deve ser crítico e reflexivo na sua práxis, pois desenvolve competências de articulação entre a teoria e a prática, sendo que a

sua prática (...) tem o potencial de impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, dentro de uma autonomia contextualizada da docência. Portanto, é crucial valorizar modelos de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional e atuem como protagonistas na implementação das políticas educativas (p. 720).

Como é sabido o processo educativo reveste-se de enorme complexidade e, por outro lado, o aumento de estudantes com diferentes singularidades e necessidades educativas especiais, exige dos docentes um compromisso com a atualização de conhecimentos e a procura por uma formação sólida e abrangente.

Nesse sentido, tendo subjacente essa lacuna, a universidade promoveu ações de capacitação/formação mas, em regra, têm contemplado apenas algumas áreas de formação (leitura e escrita braille e língua e sinais de Moçambique). Como testemunho, o participante D2 contou que “(...) aprendi a leitura e escrita a braille”; o participante D3 disse que “(...) aprendi apenas a leitura e escrita braille”; o participante D4 salientou que: “(...) recordo ter aprendido apenas a leitura e escrita a braille”; o participante D5 afirmou que “(...) não recordo outra temática além da leitura e escrita a braille”; o participante D6 respondeu que “(...) apenas leitura e escrita a braille”; o participante D7, respondeu que “(...) conheço apenas a leitura e escrita a braille”; o participante D8 salientou que: “(...) não recordo outra temática fora da leitura e escrita a braille”; o participante D9 contou que “(...) não existe outra temática, apenas leitura e escrita a braille”; e, por último, o participante D10, respondeu que “(...) não conheço outra temática, sempre aprendi leitura e escrita a braille”. De sublinhar que, apenas, o participante D1, evidenciou algo mais e afirmou: “(...) abordei a temática relacionada com a leitura e escrita braille e língua de sinais de Moçambique”.

Dos depoimentos arrolados, percebe-se que as ações de capacitação/formação são escassas e não respondem aos interesses e necessidades dos docentes da IES, pelo que sobressaem dificuldades na implementação do processo educativo que deveria, nesta instituição,

ser mais inclusivo, considerando que se recebem novos públicos e porque se lhes reconhece o direito à inclusão educativa (e social).

Quanto ao objetivo 3, no atinente à questão de saber se as IES tem disponibilizado ações de formação que respondam às dificuldades com que se confrontam na sua *práxis*, os participantes, apesar de reconhecerem que frequentaram algumas ações de formação/capacitação, sublinham que têm dificuldades na implementação das políticas de inclusão, visto que as atividades eram baseadas em temáticas específicas e não abrangentes, dificultando deste modo a inteiração com estudantes, particularmente, os de necessidades educativas especiais.

Procurando saber, que novas acções formativas poderiam ser desenvolvidas para a melhoria da EI no ensino superior, o participante D1 respondeu que “(...) a instituição deve incentivar os docentes que já passaram por estas formações para implementar o processo de interformação”; o participante D2 sugeriu que “(...) a instituição deve envolver toda a comunidade académica na elaboração do modelo de formação”; o participante D3 lembrou que “(...) o modelo deve respeitar os tipos de necessidades especiais que os estudantes existentes na instituição apresentam”; o participante D4 afirmou que “(...) a existência de mais recursos materiais pode melhorar o modelo”; o participante D5 opina que “(...) devem adicionar mais conteúdos relacionados com várias tipologias das necessidades educativas especiais”; o participante D6 contrapôs que “(...) devem reestruturar os conteúdos”; o participante D7, rebateu que “(...) devem desenhar um modelo que responde às necessidades da instituição (...) implementar conteúdos que espelhem a realidade da universidade, desenhar o tempo suficiente para a aprendizagem ter outro impacto”; o participante D8 apresentou a seguinte ideia: “(...) primeiro devemos desenhar um modelo universal (...) implementar e notar quais os pontos fortes e fracos (...) assim torna-se difícil comentar”; o participante D9, respondeu que “(...) devem acrescentar conteúdos relacionados com a educação inclusiva”; e, por último, o participante D10 sugeriu que “(...) primeiro deveriam ter um modelo de formação em matéria de educação inclusiva, criar um grupo de assistência para ajudar os docentes na colaboração e discutir conteúdos relacionados com a realidade institucional”.

CONCLUSÃO

Ao terminar importa sublinhar que este percurso investigativo surge num período em que várias instituições do ensino superior se mostram preocupadas com a formação de professores e, em especial, no âmbito da EI, entendo que as singularidades de cada um/a não devem obstaculizar a sua integração social e que os direitos humanos devem ser um princípio fundamental e presente nas IES.

Todavia, os objetivos desta pesquisa foram substancialmente alcançados. No que tange ao objetivo 1 que pretendia-se (*Averiguar quem são os professores das IES e como acederam ao ensino superior*), aferiu-se que este grupo de participantes, não têm formação pedagógica, pois a maioria não frequentaram nenhum curso de formação inicial de professores. A sua contratação como professor no ensino superior, surge depois de terminar o curso/licenciatura, resultando do facto de demonstrar empenho académico durante a formação.

No toca o objetivo 2 (*Perceber as eventuais necessidades de formação pedagógica*), constatou-se que a maioria dos participantes afirmaram que, durante a sua formação inicial, não tiveram disciplinas e/ou conteúdos relacionados com a educação inclusiva. Após o ingresso na docência na IES verificou-se que a maioria dos participantes, também, não frequentou qualquer formação em pedagogia ou em áreas da educação inclusiva, o que poderá dificultar a interação com os diferentes estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao objetivo 3 (*Avaliar a formação pedagógica de professores face aos desafios de inclusão de novos públicos e à diversidade de estudantes das IES*), importa referir que apesar dos participantes reconhecem a existência de ações formativas, embora salientem que não são abrangentes e inclusivas, pois têm-se centrado, apenas, nos conteúdos relativos à leitura e escrita a braille e à língua de sinais de Moçambique. No entanto, a instituição continua a receber estudantes com diferentes tipologias de NEE. Ademais, averiguou-se que a maioria dos docentes dizem carecer das competências necessárias para harmonizar as suas práticas às necessidades e à diversidade dos estudantes da IES. Os resultados evidenciam de, um modo geral, que embora exista uma crescente consciencialização sobre a importância da formação em pedagogia e em áreas da educação inclusiva, as lacunas na formação dos professores constituem um obstáculo significativo para a sua implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro. A Educação Como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.

BONIFÁCIO, E. (2013). Profissão professor - saber profissional de referência. *Revista Profissão Docente*, 13, pp. 70–75. <https://doi.org/10.31496/rpd.v13i28.533>

COLARES, M. L. I. S., FONSECA, A. D. & COLARES, A. A. (2021). A educação no processo de transformação social: refletindo sobre a prática docente. *Revista HISTEDBR On-line*. 21, pp. 1-15. <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660256>

FIGUEIREDO, M., COELHO, O. & VEIGA, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *Revista da FLUP*, pp. 242-262. https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a12

FREITAS, C. A. & PEREIRA, H. O. (2023). A Educação Inclusiva e o processo de construção da identidade docente. *Revista Profissão Docente*. 23(48), pp. 01–28. <https://doi.org/10.31496/rpd.v23i48.1646>

NARCISO, R., OLIVEIRA, F. C. N., ALVES, D. L., DUARTE E. D., MAIA, M. A. dos S., & REZENDE, G. U. M. (2024). Inclusão escolar: Desafios e Perspetivas para uma educação mais equitativa. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*.10, pp. 713–728. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15074>

URBANEK, D, & ROSS, P. (2011). *Educação Inclusiva* (2ª ed.). Brasil: Fael Editora.