

5. Concepções, formação e prática de professores moçambicanos na área de educação inclusiva: construção e validação de uma escala

Gildo Nhapuala¹⁵ & Leandro S. Almeida¹⁶

RESUMO

A implementação da educação inclusiva em Moçambique é relativamente recente justificando, por conseguinte, os esforços adicionais visando conformá-la, tendo como referência as melhores práticas internacionais nesta área. Lógico que esse desiderato depende, entre vários aspectos, da qualidade da investigação feita na área alicerçada sobre instrumentos adequadamente construídos e validados para legitimarem a tomada de decisão sobre as opções formativas e de outra índole necessárias às melhores práticas em educação inclusiva em Moçambique. Tomando uma amostra de 329 professores de escolas do ensino básico da cidade e província de Maputo buscamos construir e validar uma escala que explore as concepções, a formação e a prática dos professores moçambicanos na área da educação inclusiva. Com base nessas três dimensões e 40 itens iniciais, a versão final manteve as dimensões inicialmente teorizadas e passou a 29 itens. As diferentes análises feitas conferem à escala, as qualidades psicométricas que possibilitam o seu uso na investigação e prática na área de educação inclusiva e formação de professores em Moçambique.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Formação de professores, Concepções dos professores.

Introdução

Uma educação inclusiva com qualidade justifica conhecer o aluno nas suas potencialidades e fragilidades em termos cognitivos, socioemocionais e de aprendizagem, mas precisa também de professores preparados para atender a essa avaliação especializada e à programação, implementação e avaliação das medidas inclusivas adequadas a cada aluno (Forlin, 2010; Rodrigues & Rodrigues, 2011).

Costa (1999) refere que:

(...) a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade (p. 25).

A este propósito, um dos aspectos que tem merecido espaço privilegiado nas discussões a nível mundial sobre a construção e implementação de práticas bem-sucedidas em educação inclusiva é

¹⁵Universidade Pedagógica, Moçambique, gildonhapuala@yahoo.com.br

¹⁶ Universidade do Minho, Portugal

a formação dos professores, sendo cada vez mais consensual que a adequada formação inicial e contínua de professores é crucial para o sucesso da implementação da educação inclusiva (Ainscow, 1993; Correia, 2013; Nhapuala, 2014; Rodrigues, 2001; Silva, 2001). Assim, nunca é demais sublinhar, também a propósito da educação inclusiva, que “melhores professores são condição necessária para melhor escola” (Grácio, 1995, p. 229).

Assegurar respostas educativas à medida das necessidades, particularidades e expectativas de alunos com estilos e ritmos de aprendizagem próprios, e fora de um modo de pensar e agir homogêneo que caracteriza o nosso sistema educativo, é desafiante. Igualmente desafiante tem sido avançar com a escolarização destes alunos nas condições actuais do nosso sistema educativo caracterizado por uma série de limitações de natureza normativa, formativa, financeira e de infra-estruturas, entre outros aspectos (confira estudos de Chambal, 2012; Mahilene, 2012, Manhiça, 2005; Nhapuala, 2010).

Todavia, é central colocar em discussão o professor moçambicano, suas concepções, formação e prática entre as variáveis de primordial relevância para que efectivamente se atinja a almejada escola aberta à diversidade amplamente reclamada pela educação inclusiva e os amplos movimentos sociais e cívicos que lhe servem de base. No fundo “é aquilo que os professores pensam, aquilo em que creem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens” (Hargreaves, 1994, p. IX).

Neste sentido, e para o caso de Moçambique onde de forma cada vez mais crescente a investigação em educação inclusiva vai se estabelecendo, julgamos ser relevante a existência de instrumentos adequadamente construídos e validados para darem suporte à investigação e prática nas suas mais diversas facetas. Este estudo encerra em si esse compromisso, fundamentalmente com preocupações centradas na construção e validação de um instrumento que explora concepções, formação e prática dos professores do ensino básico em relação à educação inclusiva e que possa ser usado na investigação e prática nesta área. Com efeito, neste artigo apresentamos os resultados do processo de construção e validação de uma escala que busca responder a essa nossa preocupação.

Método

Amostra

O estudo abarcou 329 professores em exercício em escolas do ensino básico na cidade e província de Maputo, formados nos Institutos de Formação de professores (IFP) após a formalização da educação inclusiva em Moçambique. A maioria dos sujeitos são do sexo feminino (66.6%) e em termos etários a maioria, correspondente a 64.4%, tem entre 30-45 anos. Destacamos, ainda, que

77.2% dos sujeitos da nossa amostra tem mais de 6 anos de experiência profissional como professores no ensino básico.

Instrumento

O estudo foi feito com recurso a uma escala que explora às concepções, formação e prática de professores do ensino básico em Moçambique no contexto da educação inclusiva (Nhapuala & Almeida, 2014). Composta inicialmente por 40 itens em formato *likert* de 5 pontos o instrumento apresenta três dimensões nomeadamente: (i) concepções sobre educação inclusiva, (ii) percepção dos professores em relação a qualidade da formação inicial recebida, e (iii) percepção do professor sobre a sua preparação para trabalhar em escolas inclusivas. A versão final contempla 29 itens e mantém a estrutura tridimensional inicial tal como descreveremos mais adiante.

Procedimento

Para a administração da escala à amostra do estudo obtivemos autorização prévia da direcção das escolas com as quais pretendíamos trabalhar. Aos professores que se mostraram disponíveis para participar do estudo foi providenciada informação sobre o contexto do estudo, seus objectivos e a importância da sua participação no mesmo. Com efeito, foi-lhes assegurado a confidencialidade da sua identidade e na base do consentimento informado, os dados foram recolhidos em contexto de sala de aulas. O tratamento de dados foi feito com recurso ao pacote estatístico SPSS, versão 21.0, procurando respeitar a natureza métrica das variáveis que compõe a escala.

Resultados

Estrutura dimensional da escala

Efectuamos inicialmente uma análise factorial exploratória com objectivo de verificar a estrutura dimensional da escala utilizada para avaliar as percepções sobre educação inclusiva por parte dos professores da amostra. Os resultados mostram um valor de KMO de .88 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta-se estatisticamente significativo (qui-quadrado = 5090.116, gl = 780, $p = .000$), sugerindo ambos coeficientes que podemos avançar com a análise factorial em função das intercorrelações dos itens da escala. Esta primeira análise factorial exploratória, com recurso ao método dos componentes principais revela a presença de 11 factores com valor próprio igual ou superior à unidade (princípio de Kaizer), explicando no seu conjunto 62% da variância total dos 40 itens que compunham a escala numa das suas versões finais. Lógico que um número tão elevado de factores não nos importava reter na análise, mesmo assim antes de avançar na eliminação de itens que pela sua especificidade faziam emergir factores não essenciais na escala, merece referir-se que o

primeiro factor, com um valor próprio de 9.98, explica 24.9% da variância total (ou seja, um único factor explica um quarto da variância possível nos resultados dos 40 itens).

Logicamente que a percentagem de variância explicada pelos factores vai diminuindo progressivamente, sendo que o valor mais baixo de variância explicada se situou em 2.58% precisamente no factor 11. Relativamente ao valor próprio dos factores, os índices oscilam entre 9.98 como valor mais alto e 1.03 como valor mínimo. Pela pouca relevância desta informação, não consideramos importante a sua apresentação de forma mais pormenorizada. Face ao modelo teórico que defendia a existência de apenas três dimensões, verificamos que os resultados em termos de factores isolados apresentam-se em dissonância com o nosso objectivo. Nesta linha, prosseguimos para uma nova análise fixando três factores na estrutura dos dados, fixando os coeficientes de saturação entre itens e factores em 0.30 e estando atentos a alguns itens que se posicionam em mais que um factor como se pode verificar na tabela 1 (solução factorial recorrendo a uma rotação varimax dos eixos a fim de assegurar uma melhor interpretação dos factores isolados).

Tabela 1. Análise factorial dos itens tomando os três primeiros factores

Itens	Componentes		
	I	II	III
CTEI10	.707		
CTEI14	.703		
CTEI13	.693		
CTEI8	.688		
CTEI5	.677	.302	
CTEI4	.676		
CTEI9	.665		
CTEI15	.660		
CTEI12	.658		
CTEI6	.646		
CTEI3	.626	.372	
CTEI7	.611		

CTEI2	.597	.435	
CTEI11	.562		-.301
CTEI1	.538		
QRFR1	.300		
CEI5			
QRFR4		.651	
QRFR5		.600	
QRFR13		.593	
QRFR12	.384	.586	
QRFR3		.578	
QRFR14	.396	.560	
QRFR16	.411	.523	
QRFR6		.517	
QRFR10		.505	
QRFR11		.474	
QRFR2	.363	.447	
QRFR15	.422	.437	
QRFR8		.397	
CEI6			
CEI9			.515
CEI1			.498
CEI8			.487
CEI2			.451
QRFR7		-.302	-.440
CEI7			.432
CEI4			.410

CEI3			.382
CEI10			

Conforme podemos observar, os itens repartem-se satisfatoriamente pelos três primeiros factores da análise em componentes principais, observando-se no entanto dois fenómenos não desejáveis (i) alguns itens não atingem o critério mínimo de .30 fixado para a sua saturação em algum dos três factores, e (ii) alguns itens aparecem saturados em mais que um factor, o que não é desejável numa lógica de relativa autonomia de significado de cada dimensão estrutural isolada. Decidimos, então, repetir esta análise, fixando como critério mínimo para a manutenção do item a sua saturação num factor em .40. Os resultados obtidos estão indicados na Tabela 2, mantendo a estrutura de três factores em consonância com o modelo teórico de partida.

Tabela 2. Análise factorial dos itens (saturação igual ou superior a .40)

Itens	Componentes		
	I	II	III
CTEI14	.726		
CTEI13	,696		
CTEI8	,694		
CTEI10	,691		
CTEI15	,684		
CTEI12	,674		
CTEI9	,669		
CTEI4	,665		
CTEI5	,658		
CTEI6	,635		
CTEI7	,623		

CTEI3	,588		
QRFR4		,681	
QRFR5		,636	
QRFR13		,607	
QRFR3		,598	
QRFR12		,596	
QRFR14	,414	,555	
QRFR6		,517	
QRFR16	,408	,516	
QRFR11		,498	
QRFR10		,489	
QRFR2		,476	
CEI1			,597
CEI9			,577
CEI2			,546
CEI7			,512
CEI4			,494
CEI8			,471

Feita esta análise, a escala inicialmente composta por 40 itens ficou reduzida a 29 itens agrupados em três dimensões. A primeira, que face ao conteúdo dos seus itens traduz as concepções dos professores sobre a educação inclusiva, ficou mais reduzida, passando de 10 itens para seis em virtude da eliminação de quatro itens (itens 3, 5, 6 e 10). Pelo conteúdo dos seus itens esta dimensão da escala passa a designar-se “Concepções sobre educação inclusiva”. A dimensão “Qualidade da formação” reúne 11 itens face aos 15 itens iniciais, tendo sido excluídos os itens 1, 7, 8 e 15. A última dimensão, designada “Competência para intervir/trabalhar em educação inclusiva”, passou de 15 para

12 itens em face da eliminação dos itens 1, 2 e 11. Todos os itens retidos apresentam carga factorial igual ou superior a .47 no respectivo factor ou dimensão da escala e são bastante escassos os itens que saturam simultaneamente em mais que um factor (apenas dois itens nos 29 itens retidos) aceitando-se esta ocorrência dada a proximidade dos aspectos a avaliar em cada dimensão.

Em síntese, e tendo em vista a utilização desta escala nas análises subsequentes tomaremos três dimensões: (i) Concepções sobre educação inclusiva (no fundo as cognições, representações e percepções dos professores sobre o tema); (ii) Qualidade da formação inicial recebida (percepções dos professores sobre a qualidade da sua formação, as oportunidades formativas teórico-práticas que tiveram tendo como pano de fundo a educação inclusiva); e (iii) Competência para trabalhar em educação inclusiva (autoavaliação das competências profissionais detidas para lidar em contexto escolar e de sala de aula com alunos com NEE no quadro de uma escola inclusiva). Para uma melhor sistematização das três dimensões, e do seu real significado em termos de validade do constructo, apresentamos na tabela 3 a saturação dos itens nos três factores, mas descrevendo agora o conteúdo de cada item para melhor entendermos o significado dado a cada dimensão. Indicamos, ainda, as cargas factoriais, podendo assim ver os itens mais e menos determinantes para cada dimensão o que também é relevante na definição do significado de cada dimensão.

Tabela 3. Dimensões e respectivos itens por dimensão

Dimensão	Item	Descrição do item	Factores		
			F1	F2	F3
Concepções educação inclusiva	CEI1	A educação inclusiva gera oportunidades para celebração da diversidade	.597		
	CEI2	A educação inclusiva pressupõe maior participação de todas as crianças na escola não obstante as suas diferenças	.546		
	CEI4	O sucesso da educação inclusiva é da exclusiva responsabilidade do professor	.494		
	CEI7	A família tem um papel determinante para o sucesso da educação inclusiva	.512		
	CEI8	É importante ter legislação apropriada para orientar a implementação da educação inclusiva	.471		
	CEI9	A educação inclusiva envolve práticas de ensino ajustadas as diferenças e necessidades individuais	.577		

Qualidade da formação	QRFR2	A formação inicial que tive preparou-me para ensinar conteúdos desta disciplina		.476
	QRFR3	A minha formação inicial incluiu conteúdos sobre educação inclusiva		.598
	QRFR4	A formação no IFP oferece ao futuro professor uma boa formação, científica e pedagógica para trabalhar em educação inclusiva		.681
	QRFR5	O tempo reservado às metodologias e conteúdos ligados a educação inclusiva foi suficiente		.636
	QRFR6	Durante a formação houve oportunidade de trabalho com turmas inclusivas		.517
	QRFR10	Aprendi na formação as várias modalidades de atendimento educativo aos alunos com NEE		.489
	QRFR11	A formação que tive estimulou-me a aprofundar aspectos sobre educação inclusiva		.498
	QRFR12	Os conteúdos e a metodologia da formação estimularam-me a ter atitudes mais favoráveis à educação inclusiva		.596
	QRFR13	Os formadores estão pedagógica e cientificamente preparados para leccionar metodologias e conteúdos de trabalho em educação inclusiva		.607
	QRFR14	A formação permitiu-me desenvolver competências para práticas de colaboração com as famílias de alunos com NEE e outros profissionais		.555
	QRFR16	A formação deu-me bases para conhecer as principais directrizes que orientam a implementação da educação inclusiva em Moçambique.		.516
	Competência para trabalhar em educação inclusiva	CTE3	Sinto que tenho preparação pedagógica para dar aulas em turmas inclusivas	
CTE14		Sinto-me preparado implementar estratégias diversificadas para atendimento a crianças com NEE em turmas regulares		.665
CTE15		Sou capaz de implementar estratégias de ensino que favoreçam a autonomia de crianças com NEE em		.658

	turmas inclusivas			
CTEI6	Considero que tenho preparação suficiente para identificar alunos com NEE			.635
CTEI7	Estou preparado para elaborar adequações do currículo			.635
CTEI8	Sou capaz de elaborar recursos didácticos que estimulem melhorarias no aprendizado de alunos com NEE em turmas inclusivas			.694
CTEI9	Sinto-me preparado para desenvolver formas de organização de uma sala de aulas que estimule a aprendizagem de crianças com NEE em turmas inclusivas			.669
CTEI10	Sinto que sou capaz de fazer a identificação e selecção de material didáctico para aulas inclusivas			.691
CTEI12	A formação que tive permite-me fazer acompanhamento de um programa educativo individual			.674
CTEI13	Sinto-me preparado para uso de recomendações de profissionais especializados para planificação de aulas para turmas inclusivas			.696
CTEI14	Estou preparado implementar estratégias e actividades dentro da sala de aulas que favoreçam a educação inclusiva em colaboração com outros profissionais			.726
CTEI15	Sou capaz de articular junto com famílias de alunos com NEE actividades e estratégias que favoreçam a inclusão			.684

Precisão dos resultados nas três dimensões

Definidas as três dimensões ou subescalas para o instrumento aplicado e identificados os itens para cada uma delas, procedemos de seguida ao estudo da precisão ou fiabilidade dos resultados para cada dimensão. Para esta análise recorreremos no programa SPSS ao procedimento *reliability* que nos assegura a estimativa do coeficiente *alpha* de Cronbach, ou seja, um coeficiente de consistência

interna dos itens para cada dimensão tomando as correlações dos resultados em cada item e total da dimensão de pertença.

Na tabela 4 apresentamos os resultados obtidos para as três dimensões consideradas, indicando não só o valor do *alpha* atingido, mas também alguns dados estatísticos sobre cada item dentro das subescalas. Assim, a par da média e do desvio-padrão das pontuações dos professores, indicamos o coeficiente de correlação corrigido entre os resultados em cada item e o total da subescala de pertença, sendo que este coeficiente de correlação traduz a validade interna ou o poder discriminativo do item. No fundo, a validade interna do item ou o seu contributo positivo para o *alpha* ou consistência interna dos resultados numa subescala ocorre quando se observa uma relação positiva entre a pontuação do item e o total da sua escala, ou seja, sujeitos com pontuação mais elevada têm também resultados mais elevados na subescala, e vice-versa. Nos manuais, sugere-se que esse coeficiente não deve ser inferior a .20 para garantir o mínimo de validade interna do item (Almeida & Freire, 2010). Aliás, ainda na tabela 4, indicamos como ficaria o coeficiente *alpha* de cada subescala se um determinado item fosse eliminado. Como poderemos antecipar, o coeficiente *alpha* desce se retirarmos um item com boa validade interna e sobe se retirarmos um item com fraca validade interna, mais ainda se apresentar um valor negativo nesta correlação (poder discriminativo negativo).

Tabela 4. Análise da consistência interna dos itens por subescala (n=329)

Item	Média	DP	Correlação corrigida do item x total	Alpha se item eliminado
Concepções sobre educação inclusiva (alpha .56)				
CEI1	3,59	1,13	,327	,496
CEI2	4,06	1,08	,340	,490
CEI4	4,11	1,11	,248	,535
CEI7	4,32	,91	,333	,499
CEI8	3,94	,98	,219	,544
CEI9	3,81	1,07	,326	,497
Qualidade da formação (alpha .83)				
QRFR2	3,52	1,22	,487	,817

QRFR3	3,65	1,23	,465	,820
QRFR4	3,19	1,23	,542	,812
QRFR5	2,51	1,09	,474	,818
QRFR6	2,54	1,25	,350	,830
QRFR10	3,14	1,17	,426	,823
QRFR11	3,83	1,09	,479	,818
QRFR12	3,67	1,10	,635	,805
QRFR13	3,28	1,04	,554	,812
QRFR14	3,37	1,13	,592	,808
QRFR16	3,37	1,06	,551	,812

Competência para trabalhar em educação inclusiva (alpha .91)

CTEI3	3,20	1,08	,617	,899
CTEI4	3,35	1,05	,659	,897
CTEI5	3,47	1,00	,690	,896
CTEI6	3,61	1,05	,656	,897
CTEI7	3,35	1,04	,536	,903
CTEI8	3,41	1,00	,646	,898
CTEI9	3,35	1,06	,643	,898
CTEI10	3,36	1,04	,678	,896
CTEI12	3,64	,95	,596	,900
CTEI13	3,70	,99	,613	,899
CTEI14	3,74	,94	,647	,898

Os valores estatísticos em termos de distribuição de resultados e de indicadores da sua homogeneidade ou consistência interna dos itens por subescala diferem entre as três dimensões, justificando a sua análise por separado. Assim, na primeira dimensão, que designamos “Concepções sobre educação inclusiva”, verificamos que os resultados nos itens apresentam uma média bastante

elevada em função da escala *likert* usada (valores entre 3.6 e 4.3), ou seja, os professores têm uma tendência para apresentar uma concepção muito positiva sobre o tema, o que também pode significar respostas contaminadas pelo efeito da “desejabilidade social” muito presente neste tipo de escalas e neste formato de itens.

Esta autoavaliação positiva por parte dos professores parece também observar-se numa menor dispersão dos resultados (vários itens com desvio-padrão abaixo da unidade), traduzindo que essa percepção positiva é comum a todos os professores da amostra. Por outro lado, a validade interna ou correlação do item com o total da subescala apresenta valores muito próximos mas bastante reduzidos, mais concretamente entre .22 e .34, o que parece explicar o fraco índice de consistência interna dos itens desta subescala (*alpha* de Cronbach de .56, um pouco inferior ao índice de .70 exigido neste tipo de escalas (Almeida & Freire, 2010). Para acrescentar mais dificuldades à precisão dos resultados desta subescala, importa referir que estamos face à dimensão que acabou por ficar com um menor número de itens ($n=6$), o que também não favorece à obtenção de valores mais elevados de consistência interna (*alpha* de Cronbach). Face à estes valores, em futuras pesquisas importa aprofundar o significado desta subescala e acrescentar itens mais interessantes à avaliação desta dimensão que nos parece relevante na descrição do posicionamento dos professores relativamente à educação inclusiva (as suas opiniões, percepções e atitudes para com esta nova realidade e filosofia educativa).

Uma situação bastante diferente ocorre quando analisamos os resultados nos itens da dimensão “Qualidade da formação”. Neste caso as médias oscilam numa maior amplitude de valores (entre 2.5 e 3.8), não havendo ainda valores muito elevados ou próximos do ponto máximo da escala *likert* utilizada (não parece haver nesta dimensão o efeito da desejabilidade social nas respostas dos professores). Por outro lado, todos os valores de desvio-padrão se situam acima da unidade, significando diversidade de respostas por parte dos professores. Por último, os itens apresentam índices elevados de correlação com a pontuação total da subescala, oscilando entre .35 e .64, pelo que nenhum item se eliminado faz subir o valor do coeficiente *alpha* de Cronbach obtido, aliás já bastante elevado (.83).

Finalmente, também se obtiveram bons índices estatísticos para os itens da terceira dimensão da escala, ou seja, para a subescala “Competências para trabalhar em educação inclusiva”. A média das pontuações nos itens desta subescala oscila entre 3.2 e 3.7, o que traduzindo menor variabilidade, mesmo assim assegura um desvio-padrão em torno da unidade para a generalidade dos itens. Por outro lado, são muito bons os coeficientes de correlação entre os resultados nos itens e o total da subescala, com valores a oscilar entre .54 e .68, o que se traduz em duas implicações importantes: (i)

um excelente nível de consistência interna (*alpha* de Cronbach de .91), e (ii) nenhum item se eliminado favorece a precisão, fazendo aumentar o coeficiente *alpha* obtido.

Em síntese, reportando-nos à validade e consistência interna dos itens da escala, podemos afirmar que os coeficientes de correlação item x total para as três dimensões sugerem bons índices de validade interna, ultrapassando-se o limiar crítico de .20 (Almeida & Freire, 2010). Em consequência, os valores de *alpha* de Cronbach são bastante positivos, traduzindo a consistência interna dos itens das subescalas. Esta situação, como se referiu, não é extensível à primeira dimensão da escala, a qual deve merecer análises e aprofundamentos em estudos futuros, nomeadamente colocando desde já a possibilidade de se criar e testar a inclusão de novos itens.

Distribuição dos resultados nas três dimensões

Afirmada a existência de três dimensões para a escala de avaliação usada junto dos professores da amostra, seja em termos teóricos seja em termos dos resultados obtidos com a análise factorial dos itens, importa agora descrever os resultados nas três dimensões em termos de valores mínimo e máximo, de média e de desvio-padrão, assim como de assimetria e curtose (neste último caso apreciando se os resultados finais nas três dimensões se distribuem segundo as leis da curva de Gauss ou curva normal). De referir que, para tornar comparáveis os resultados obtidos nas três dimensões, optámos por dividir o somatório das pontuações pelo número de itens. Este procedimento torna-se necessário em virtude das três dimensões não terem um mesmo número de itens. Assim, os resultados podem oscilar entre 1 e 5, repetindo a escala *likert* em que a resposta a cada item está formulada.

Na tabela 5 apresentamos os valores da estatística descritiva para cada dimensão, aproveitando ainda para lembrar os respectivos índices de *alpha*. Por razões de simplificação, reduzimos a designação das três dimensões à palavra que melhor descreve os seus pontos identitários essenciais.

Tabela 5 - Estatística descritiva dos resultados por subescala (n=329)

Dimensão	α	Min. –Max.	M (DP)	Assim.	Curt.
Concepções	.56	1.7 – 5.0	3.97 (0.58)	-77	.81
Formação	.83	1.0 – 5.0	3.27 (0.70)	-38	.04
Competência	.91	1.0 – 5.0	3.50 (0.71)	-79	.72

Como podemos verificar, observa-se uma boa amplitude de respostas dos professores da amostra nas dimensões 2 e 3 (respetivamente formação e competência). Como já havíamos afirmado atrás, na dimensão 1 (concepções) os professores tenderam a dar respostas mais favoráveis, interpretando isso como maior interferência da “desejabilidade social” nas suas respostas, e daí o valor mínimo das pontuações dos professores aproxime-se de 2 (mais concretamente 1.7). Esta situação está igualmente patente na média obtida. Nesta primeira dimensão, a média aproxima-se de 4.0 (quando o limite seria 5), sendo mais apropriadas as médias nas duas outras dimensões, aliás nestas duas dimensões obtêm-se níveis mais elevados de variabilidade de valores como transparece no valor do desvio-padrão mais elevado.

Finalmente, os índices de assimetria e de curtose dos resultados nas três dimensões não se afastam dos limiares exigidos por uma distribuição gaussiana ou respeitando as leis da curva normal. Assim, em nenhuma das dimensões os índices de assimetria e de curtose se afastam expressivamente de zero, situando-se sempre abaixo da unidade denotando uma distribuição que se antecipa respeitando a normalidade.

Considerações finais

Das três dimensões teorizadas e dos 40 itens que compunham a versão inicial da escala chegámos a uma versão final que integra 29 itens e mantém a estrutura tridimensional do instrumento tal como inicialmente previsto. Os 29 itens repartem-se pelas três subescalas ou dimensões, com base nas análises factoriais realizadas (validade interna da escala). Assim, a primeira referente às concepções dos professores comporta 6 itens, a apreciação da formação inicial recebida tem 11 itens e a competência percebida para trabalhar em educação inclusiva tem 12 itens. Os resultados da consistência interna dos itens das três subescalas que compõem o instrumento mostraram-se adequados para o objetivo de validação do instrumento, superando o limiar exigido de .70 (*alpha* de Cronbach) nas dimensões 2 e 3. A outra dimensão apresentou um *alpha* de .56, podendo isso ocorrer devido ao facto de ter apenas seis itens, justificando estudos posteriores e podendo merecer a integração de mais alguns itens para dar maior precisão aos seus resultados.

Pelo exposto, cremos estarem reunidas evidências suficientes de validade e precisão que legitimam o uso desta escala na investigação e intervenção junto de professores moçambicanos. Reunindo essas qualidades, pensamos que a própria escala passa a ser um instrumento que pode ser utilizado em outros estudos e, assim, em diferentes momentos ou em diversas regiões de Moçambique, e converter-se num contributo decisivo para informar como pensam e actuam os professores, e como devem ser as práticas existentes para a sua formação inicial e contínua.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1993). Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. In Slee, R. (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 201-218). London: Palmer Press.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. 5ª edição. Braga: Psiquilíbrios.
- Chambal, L. J. (2012). *A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique*. Tese de doutoramento não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª edição revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos. In *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Forlin, C. (2010). Reforming teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Oxon: Routledge Taylor and Francis.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa – II do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Mahilene, I. P. (2012). *Competências e Estratégias Didático Metodológicas dos Professores na Organização do Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com NEE em Turmas Inclusivas: Análise da Experiência da Escola Secundária Josina Machel*. Dissertação de Mestrado não publicada. Maputo: Universidade Pedagógica.
- Manhiça, C. A. (2005). *As políticas e as competências para educação inclusiva: o caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário*. Dissertação de mestrado não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Nhapuala, G. A. (2010). *A prática docente no contexto da educação inclusiva: estudo de caso da Escola Secundária Josina Machel*. Dissertação de mestrado não publicada. Maputo: Universidade Pedagógica.

- Nhapuala, G. A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. O. E. (2001). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. *Inclusão*, 2, 33-48.