

PsiEdu

**Revista moçambicana de Psicologia
e Educação**

Volume 1 | Número 6 | Outubro | 2025

**Psicologia e Pedagogia na Construção
e Renovação da Escola moçambicana**



Editor

Adilson Valdano Muthambe

Estatuto Editorial

A Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU – é um periodico fundado em 2013 e edifundida via electrónica e impressa pela Editora Educar da Universidade Pedagógica de Maputo. Tem como objectivo publicar e divulgar a produção académica ligada as áreas de Psicologia e de Educação através de artigos científicos, relatórios de investigação, apresentação crítica de livros de autoria nacional e estrangeira, dossiê temático e outros.

É uma revista semestral vinculada a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo na coordenação de Professores do Departamento de Psicologia e Assistência Social e Departamento de Educação e Inovação Pedagógica. A PSIEDU poderá apresentar ainda, um número especial temático, a cada ano, para os quais serão convidados editores especialistas na temática.

Conselho Científico

Membros: Orlando Daniel Chemane; Geraldo Teodoro Ernesto Mate (UP-Maputo); José Flores (UP-Maputo); Bonifácio Langa (UP-Maputo); Atália Mondlane (UP-Maputo); Bendita Lopes (UP-Maputo), Camilo Ussene (UP-Maputo); Daniel Nivagara (UP-Maputo); Leandro S. Almeida (Universidade do Minho); Delfim Mombe (UP-Maputo); Pedro Rosário (Universidade do Minho); Félix Mulhanga (UP-Maputo); ; Jaime Alípio (UP-Maputo); Reginaldo Salinas (UP-Maputo); Dionísio Tumbo (UP-Maputo); Lúcia Simbine (UP-Maputo); Alferes Ribeiro (UP-Maputo); Fernando Pereira (UP-Maputo); Evílio Mause (UP-Maputo). Adriano Niquice (UP-Maputo); Pina Marsico (Universidade de Salerno); Alexandre Peres (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).

Conselho Editorial

Membros: Benvindo Felismino Maloa, Ornila Liasse, José Matimulane, Tima Dinis, Cecília Xavier, Daniel Canxixe, Yolanda Ucama, Ana Zeca, Rosa Muchuine, Paulo Massango, Estefânia Aly, Mery António, Vera Alar Chivale, Virginia Chivale, Ecelina Nhantumbo; Célia Chemane; Ana paula de Sousa, José Helder Chamo, Miguel Rafeal, Rugo Guiamba, João De carvalho.

Grafismo

Diovargildio Chaúque

Preço e Assinatura

Venda

avulso.....300.00

Assinatura anual500.00mt /inclui o IVA

Email: departpsicologiaasocial@up.ac.mz

Depósito legal: 66.9999

DISP. REGº/GBINFO-DEC/2013

Apoio:



Índice

I. Eixo Temático 1: Psicologia, Educação e Sociedade 10

1. Estratégias Avaliativas de Atitudes, Crenças e Valores em Educação Inclusiva: Uma Revisão Narrativa11

Adilson Valdano Muthambe; Alexandre José de Souza Peres

2. Crenças em Relação ao HIV/SIDA em Adolescentes das Cidades de Maputo, Beira e Lichinga33

Benvindo Samuel Maloa

3. Construção e Validação Preliminar de um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Vida Conjugal após Mastectomia50

Kátia Nilza Domingos Escrivão; Domingos Bié; Cecília Xavier

4. Percepções dos Idosos e Cidadãos sobre o Idoso e Violência do Idoso: Um Estudo de Caso de Idosos e Adultos da Cidade de Maputo e Matola66

Luís Ventura Bila

5. Consumo de Substâncias Psicoativas em Meio Escolar: Percepções de Alunos Do Ensino Secundário Geral sobre Impactos Psicológicos e Sociais nas Escolas de Maputo79

Maurício Vasco Nhachengo; Leonor de Sousa Magalhães Mahassa; Ilídio Paulo Mahilene; Telma Henriques Quiraque; Lucas Fernando Mulhovo

6. Experiências Adversas na Infância e Ajustamento Psicossocial em Jovens Adultos: Estudo a Partir de Alunos de Licenciatura em Psicologia na Universidade Pedagógica de Maputo.....96

Maurício Vasco Nhachengo; Leonor de Sousa Magalhães Mahassa; Ilídio Paulo Mahilene; Telma Henriques Quiraque; Lucas Fernando Mulhovo

7. Desafios do o Envolvimento Parental na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Primário: uma Análise Voltada à Cidade de Maputo.....105

Jorge Wiliamo A. Nhaposse; Artur Américo Chanjale

II. Eixo Temático 2: Pedagogia – Abordagens Inovadoras e Transformadoras..... 118

8. Análise E Redesenho Sistémico: Um Novo Paradigma De Abordagem Dos Sistemas De Educação.....119

Geraldo Teodoro Ernesto Mate

9. A Educação Multicultural e Direitos Humanos: O Caso de Moçambique.....142

Eduardo Humbane

10. Interpretações dos Professores sobre o Abandono Escolar dos Alunos da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane na Província do Maputo entre 2018 a 2020.....156

Bernardo Jaime Pelembe; Fernando Francisco Pereira; Noémia José Mussivane Manganhe

11. Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico: Análise das Percepções dos Actores sobre as Funções de Gestão para a sua Implementação no III Ciclo do Ensino Primário.....	178
<i>Ornila Domingos Verol Sande Liasse; Daniel Daniel Nivagara; Cláudia Valentina Assumpção Galian</i>	
12. Práticas Colaborativas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Desafios e Perspectivas na Promoção de Aprendizagem Significativa.....	193
<i>Milton Valentim Djive; Bonifácio Obadias Langa</i>	
13. Reconstrução de Saberes e das Práticas Docentes na Perspectiva do Ensino Centrado no Aluno: Uma Experiência de Aperfeiçoamento Docente no Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo	208
<i>Geraldo Teodoro Ernesto Mate; Bonifácio Langa; Chadreque Guambe; Atália Mondlane; Daniel Canxixe; Luís Bila</i>	
14. Formação de Professores em Moçambique: Percursos e Identidades.....	224
<i>Zulmira Luís Francisco</i>	
15. Determinantes e Tendências da Evasão no Ensino Superior em Moçambique: Uma Revisão Sistemática da Literatura.....	243
<i>Stélio Gilton de Helena Albino; Lucas Fernando Mulhovo; Isabel Hogueane; Ilidio Paulo Mahilene; Maurício Vasco Nhachengo</i>	
16. Inclusão de Alunos com Afasia em Turmas Regulares: Um Estudo Baseado em Vivências E Práticas numa Escola Básica na Cidade de Maputo.....	254
<i>Ana Paula Moiane de Sousa; Lúcia Suzete Simbine</i>	

Editorial

O presente número da Revista PSIEDU, Revista da Faculdade da Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique), nº FEP/2025.2, doravante número especial, integra artigos do dossier “Psicologia e Pedagogia na Construção e Renovação da Escola Moçambicana”, sendo sete artigos da Psicologia, subordinados ao eixo temático “Psicologia, Educação e Sociedade”, e nove da Pedagogia, sob o eixo temático “Pedagogia: Abordagens Inovadoras e Transformadoras”. Naturalmente, não existem fronteiras rígidas entre os dois eixos temáticos. Pelo contrário, trata-se de dois campos que se intersectam num campo de conhecimento interdisciplinar.

O número surge num contexto histórico importante e significativo para a academia moçambicana, particularmente, no contexto institucional (da UP-Maputo), a publicação insere-se na dinâmica da reforma curricular ao nível dos cursos da graduação e pós-graduação, ao mesmo tempo que busca responder a uma demanda crescente de publicações, tanto por parte de docentes, como de estudantes da pós-graduação. Outrossim, o número faz parte ainda de um conjunto de acções comemorativas dos 40 anos da UP-Maputo, integrando-se numa corrente de reflexão sobre a contribuição da Universidade no desenvolvimento do Sistema Nacional da Educação, incluindo na formação dos seus profissionais e técnicos.

No eixo temático “Psicologia, Educação e Sociedade”, integram-se os artigos “Estratégias avaliativas de atitudes, crenças e valores em educação inclusiva: Uma revisão narrativa”, de Adilson Valdano Muthambe e Alexandre José de Souza Peres; “Crenças em Relação ao HIV/Sida em Adolescentes das Cidades de Maputo, Beira e Licahinga”, de Benvindo Samuel Maloa; “Construção e Validação Preliminar de um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Vida Conjugal após Mastectomia”, de Kátia Nilza Domingos Escrivão, Domingos Bié e Cecília Xavier; “Percepções dos Idosos e Cidadãos sobre o Idoso e Violência do Idoso: Um Estudo de Caso de Idosos e Adultos da Cidade de Maputo e Matola”, de Luís Ventura Bila; “Consumo de Substâncias Psicoativas em Meio Escolar: Percepções de Alunos do Ensino Secundário Geral sobre Impactos Psicológicos e Sociais nas Escolas de Maputo”, de Maurício Vasco Nhachengo, Leonor de Sousa Magalhães Mahassa, Ilídio Paulo Mahilene, Telma Henriques Quiraque e Lucas Fernando Mulhovo; “Experiências Adversas na Infância e Ajustamento Psicossocial em Jovens Adultos:

Estudo a Partir de Alunos de Licenciatura em Psicologia na Universidade Pedagógica de Maputo”, de Tamiris Marlene Matecane, Domingos Bié e Cecília Xavier e, o artigo “Desafios para o Envolvimento Parental na Aprendizagem dos Alunos do Ensino Primário: Uma Análise Voltada à Cidade de Maputo”, de Jorge Wiliamo A. Nhaposse e Artur Américo Chanjale.

O eixo temático “Pedagogia: Abordagens Inovadoras e Transformadoras”, inclui os artigos “Análise E Redesenho Sistémico: Um Novo Paradigma de Abordagem dos Sistemas de Educação”, de Geraldo Teodoro Ernesto Mate; “A Educação Multicultural e Direitos Humanos, o Caso de Moçambique”, de Eduardo Humbane; “Interpretações de Professores sobre o Abandono Escolar dos Alunos da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane na Província do Maputo Entre 2018 A 2020”, de Bernardo Jaime Pelembe, Fernando Francisco Pereira e Noémia José Mussivane Manganhe; “Actividades Complementares ao Currículo no Ensino Básico: Análise das Percepções dos Actores sobre as Funções de Gestão para a Sua Implementação no III Ciclo do Ensino Primário”, de Ornila Domingos Verol Sande Liasse, Daniel Daniel Nivagara e Cláudia Valentina Assumpção Galian; “Práticas Colaborativas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Desafios e Perspectivas Na Promoção De Aprendizagem Significativa”, de Milton Valentim Djive e Bonifácio Obadias Langa.

Reconstrução de saberes e das Práticas Docentes na Perspectiva do Ensino Centrado no Aluno: Uma Experiência de Aperfeiçoamento Docente no Distrito Municipal *Ka-Nhlamankulo*, de Geraldo Teodoro Ernesto Mate, Bonifácio Langa, Luis Bila, Chadreque Guambe, Atália Mondlane e Daniel Canxixe, “Formação de Professores em Moçambique: Percursos e Identidades”, de Zulmira Luís Francisco., "Determinantes e Tendências da Evasão no Ensino Superior em Moçambique: Uma Revisão Sistemática da Literatura" Stélio Gilton de Helena Albino, Lucas Fernando Mulhovo, Isabel Hogueane, Ilidio Paulo Mahilene e Maurício Vasco Nhachengo e, "Inclusão de Alunos com Afasia em Turmas Regulares: Um Estudo Baseado em Vivências e Práticas numa Escola Básica na Cidade de Maputo" Ana Paula Moiane de Sousa e Lúcia Suzete Simbine.

A característica comum de todos os artigos, independentemente do eixo temático ou da temática, é a busca do redesenho sistémico, quer dizer, a busca da melhoria da performance sistémica, na activação de uma educação para o presente e para o futuro e, consequentemente, do

desenvolvimento sustentável de Moçambique, construído por moçambicanos, sem se imiscuirem do debate epistemológico próprio de cada área de conhecimento.

Prof. Doutor Geraldo Teodoro Ernesto Mate

I. EIXO TEMÁTICO 1: PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

1. ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS DE ATITUDES, CRENÇAS E VALORES EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO NARRATIVA¹

Evaluative Strategies of Attitudes, Beliefs, and Values in Inclusive Education: A Narrative Review

Adilson Valdano Muthambe²
Alexandre José de Souza Peres³

Resumo

Este estudo buscou mapear a literatura internacional sobre estratégias de avaliação de atitudes, crenças e valores em educação inclusiva, com o objetivo de subsidiar a implementação e a avaliação da Política Nacional de Inclusão de Moçambique no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029). Realizou-se uma revisão narrativa com critérios sistematizados de busca e inclusão, abrangendo publicações entre 2007 e 2023 disponíveis nas bases Portal de Periódicos da CAPES, PePSIC, SciELO e Semantic Scholar. Foram revisados 18 estudos de países dos continentes americanos, europeu, asiático e africano, incluindo Moçambique, que analisaram atitudes, crenças e valores de professores, pais e familiares em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência. Os resultados indicaram que a adaptação transcultural e a aplicação de escalas multidimensionais constituem estratégias avaliativas promissoras para o monitoramento da política de inclusão. Também se destacou que fatores como formação docente, área de atuação e nível de ensino influenciam significativamente as atitudes de professores e famílias em relação à inclusão. Conclui-se que a utilização de instrumentos avaliativos válidos e confiáveis pode fortalecer a efetividade das políticas inclusivas e orientar futuras intervenções educacionais em Moçambique no âmbito da Política Nacional.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência, atitudes, crenças, valores.

Abstract

This study aimed to map international literature on evaluative strategies for attitudes, beliefs, and values in inclusive education, with the objective of supporting the implementation and evaluation of Mozambique's National Inclusion

¹ O presente estudo contou com o apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MEC–Brasil), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Constitui parte do projeto de pesquisa “Construção da Escala para Avaliação da Implementação da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029) em Moçambique”, o qual integra o macroprojeto “Fundamentos e Medidas em Psicologia e Educação Aplicados ao Monitoramento e à Avaliação de Programas e Políticas Públicas Educacionais”.

² Doutor em Psicologia (Universidade Federal da Bahia), Professor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo amuthambe@up.ac.mz

³ Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (Universidade de Brasília), Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil.

Policy under the National Strategy for Inclusive Education and Child Development with Disabilities (2020–2029). A narrative review with systematized search and inclusion criteria was conducted, covering publications from 2007 to 2023 available in the CAPES Journal Portal, PePSIC, SciELO, and Semantic Scholar. A total of 18 studies from the Americas, Europe, Asia, and Africa, including Mozambique, were reviewed. These studies analyzed the attitudes, beliefs, and values of teachers, parents, and caregivers regarding the school inclusion of children with disabilities. The results indicated that cross-cultural adaptation and the application of multidimensional attitude scales are promising evaluative strategies for monitoring the national inclusion policy. The review also highlighted that teacher training, field of expertise, and level of teaching significantly influence the attitudes of both teachers and families toward inclusion. It is concluded that the use of valid and reliable assessment instruments can strengthen the effectiveness of inclusive policies and guide future educational interventions in Mozambique.

Keywords: inclusive education, disability, attitudes, beliefs, values.

INTRODUÇÃO

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD 2020–2029) constitui, na actualidade, o principal marco político para a promoção da inclusão educacional em Moçambique (República de Moçambique, 2020). Estruturada em cinco pilares estratégicos — (1) inclusão e desenvolvimento integral precoce de crianças com deficiência, (2) mudança de valores e atitudes, (3) formação e capacitação de professores e outros profissionais, (4) acesso e retenção de alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais (NEE) e (5) respostas especializadas em rede. A Estratégia visa assegurar que crianças e jovens com deficiência tenham acesso equitativo, permanência e sucesso no processo de ensino–aprendizagem. Para além das metas e acções prioritárias, a EEIDCD estabelece como diretriz o monitoramento contínuo e a avaliação periódica trienal da sua implementação, prevendo a definição de indicadores de progresso, de mecanismos de recolha sistemática de dados e de elaboração de relatórios que permitam monitorizar resultados e reorientar estratégias sempre que necessário.

Em particular, o segundo pilar estratégico da Estratégia prevê como acções prioritárias a sensibilização e a capacitação da comunidade quanto à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência ou com NEE. Neste contexto, a avaliação das atitudes, crenças e valores de professores, famílias e comunidades revela-se essencial, uma vez que, conforme explicitado pela própria Estratégia, tais factores influenciam directamente a efectividade das práticas inclusivas (República de Moçambique, 2020). Esta diretriz implica, por um lado, o aprofundamento teórico–conceptual para delimitar estes constructos no âmbito da educação inclusiva e, por outro, o desenvolvimento

ou a adaptação de instrumentos avaliativos válidos e fiáveis que sustentem a constituição de um sistema nacional de acompanhamento e avaliação da política (República de Moçambique, 2020).

Não obstante, a EEIDCD não detalha um sistema operacional de monitoria e avaliação que especifique constructos, instrumentos e fluxos de dados para aferição de atitudes, crenças e valores no âmbito da inclusão escolar. Para suprir esta lacuna, o presente estudo — uma revisão narrativa da literatura com critérios sistematizados — tem por objectivo ponderar diretrizes para a constituição de um sistema de monitoria e avaliação do segundo pilar da Estratégia (isto é, Mudança de Valores e Atitudes), analisar criticamente fundamentos teórico-conceptuais e opções metodológicas para a mensuração de atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação. Em consonância com orientações internacionais para *frameworks* de monitoria e avaliação de programas sociais, adopta-se, portanto uma perspectiva de *benchmarking* como passo inicial para estruturar tal sistema de monitoramento e avaliação (PNUD, 2009; 2021).

Sustentamos que uma revisão narrativa da literatura permite mapear, comparar e justificar escolhas de estratégias avaliativas, alinhando constructos e evidências psicométricas às exigências de monitoria e avaliação orientadas para resultados. Neste estudo, ponderamos acerca de critérios para decidir entre construir instrumentos de medida nacionais para a avaliação de atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação face à inclusão de alunos com deficiência, ou traduzir e adaptar escalas existentes para o contexto moçambicano. Em ambos os caminhos, argumentamos ser necessário assegurar validade, fiabilidade e utilidade para a gestão da política.

À luz dos objetivos e do enquadramento metodológico deste estudo, torna-se necessário explicitar o fenómeno a avaliar. A inclusão de pessoas com deficiência é um percurso de vida com múltiplas etapas; por essa razão, não constitui um problema exclusivo da família, da escola ou de qualquer profissional. Trata-se de um processo que envolve a participação de todos e em diferentes domínios da vida. Depende, em parte, da família e das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aulas, as quais, por sua vez, são influenciadas por crenças, atitudes e factores culturais e demográficos (Franco, 2015). Por essa razão, Beltman (2021) defende que, para a construção de um sistema de avaliação das políticas educativas, é imprescindível considerar aspectos basilares

para práticas inclusivas, tais como: perspectiva centrada na pessoa, foco nos processos, foco nos contextos e foco no sistema.

Para avançar da definição do fenómeno para a sua mensuração, importa situar o debate nas referências internacionais e no contexto nacional. Em muitos países, após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha), de 7 a 10 de Junho de 1994, com a participação de 92 governos (inclusive Moçambique) e 25 organizações internacionais, observou-se um desenvolvimento consistente no sentido da inclusão de alunos com deficiência na escola regular (UNESCO, 1994). A Conferência consolidou princípios e compromissos de inclusão.

Em Moçambique, por sua vez, a questão da inclusão é marcada por uma complexidade devida à diversidade de povos e culturas que formam o país, com a coexistência de distintos grupos étnicos e formas próprias de percepção e interpretação da realidade (Ngunga, 2021). No país, as pesquisas sobre inclusão, deficiência e NEE eram quase inexistentes até a década 1970, emergindo as primeiras tendências de investigação nesta área em 1985 através do curso de Psicologia e Pedagogia oferecido pelo antigo Instituto Superior Pedagógico (ISP) e atual Universidade Pedagógica de Maputo, disponibilizando na sua matriz curricular a disciplina de Defectologia (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2014).

Nos últimos anos, com a produção e publicação de estudos de autoria de investigadores moçambicanos (e.g., Cossing, 2010; Chambal, 2011; Nhapuala, 2016; Muthambe, 2022; Simbine, 2020), observou-se um avanço no campo da inclusão no país, ainda que ligeiro. Todavia, essas pesquisas exploraram temáticas como a formação de professores, políticas educativas, os desafios na inclusão, competências profissionais de psicólogos para inclusão, deixando em segundo plano investigações centradas na avaliação das práticas inclusivas.

Destacamos, entre essas iniciativas de pesquisa, o relatório apresentado por Bassi et al. (2019), referente a segunda ronda do inquérito aos indicadores de prestação de serviços em Moçambique. O relatório apresenta uma análise da qualidade no nível escolar com base em critérios que avaliam a capacidade e o esforço de professores e diretores, bem como a disponibilidade de insumos e recursos essenciais que contribuem para o funcionamento de uma

escola inclusiva. Tratou-se de uma réplica da avaliação sistemática implementada em nove países africanos, incluindo Moçambique, cujos resultados mostraram que persistem *déficits* críticos como o fraco índice de culminação do nível básico de escolaridade, comprometimento dos níveis de aprendizagem dos alunos, e baixo nível de conhecimento e de competências pedagógicas entre os professores para inclusão escolar, associado ao alto índice de absentéismo de alunos, professores e gestores escolares.

Os dados apresentados por Bassi et al. (2019) corroboram os resultados de Nhapuala (2014), ao destacar a necessidade de melhoria da formação psicológica inicial de professores para educação inclusiva. Ainda nessa linha de pensamento, identificamos o estudo recente de Franco (2023) que, ao mapear o desafio da implementação da educação inclusiva em Moçambique na perspectiva dos professores, destacou múltiplas necessidades e dificuldades em termos de equipamentos, recursos e práticas, razão pela qual, sugeriu a redefinição de políticas públicas inclusivas, investimentos e mudanças na formação dos professores, que é central para a transformação educacional.

Contudo, para efetivação dessas ações, é necessária incluir para além dos professores, outros atores no percurso inclusivo, tais como a família, assistentes sociais, psicólogos, educadores e outros, tal como estabelece a EEIDCD. Assim como desenvolver instrumentos para avaliação diagnóstica para posterior planificação e definição de atendimento educacional específico no contexto demográfico atual de altas taxas de fecundidade, o que indica que provavelmente a pressão sobre a expansão do sistema educacional continuará (Franco, 2023)

Não obstante esses avanços no campo da pesquisa em educação inclusiva em Moçambique, não identificamos estudos especificamente orientados para a compreensão e avaliação das práticas inclusivas mediante a construção, adaptação transcultural e validação de instrumentos de medida. Carece-se, em particular, da definição de padrões e indicadores operacionais e de escalas com evidências de validade e confiabilidade. Considerando os desafios lançados pela EEIDCD, podemos destacar que essa lacuna de instrumental para avaliação abrange domínios como: atitudes, crenças e valores de professores, pais e encarregados de educação; práticas pedagógicas diferenciadas; acessibilidade e apoios especializados; clima escolar e participação familiar; e

resultados de aprendizagem. Tal lacuna limita a capacidade do sistema educativo para monitorizar a implementação da inclusão e avaliar resultados de forma comparável no tempo e entre contextos provinciais e linguístico-culturais.

Perante este quadro, torna-se prioritário avançar com investigação no domínio da avaliação de políticas e práticas inclusivas, recorrendo ao benchmarking internacional e a uma revisão narrativa da literatura com critérios sistematizados para orientar a decisão entre (i) desenhar instrumentos nacionais ou (ii) traduzir e adaptar transculturalmente escalas existentes ao contexto moçambicano. Essa via é coerente com evidências de que as políticas educativas no país, embora abrangentes e bem delineadas, ainda não respondem integralmente às exigências do processo de inclusão escolar (Chambal, 2011). Ao mesmo tempo, permite especificar constructos, instrumentos e indicadores para assegurar validade, fiabilidade e utilidade das ações de monitoramento e avaliação para a gestão e a tomada de decisão.

A seguir, definimos os conceitos basilares — atitudes, crenças e valores —, essenciais à monitoria e avaliação do segundo pilar estratégico da EEIDCD. Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos da revisão narrativa, incluindo a estratégia de busca em bases de dados internacionais e os critérios de inclusão e exclusão. Subsequentemente, apresentamos e discutimos os resultados. Por fim, formulamos as conclusões, articulando as evidências sintetizadas com os objectivos do estudo e apontando implicações para a política e para futuras investigações.

1. Conceitos Básicos

O termo crenças é utilizado em diferentes áreas de conhecimento como Antropologia, História, Psicologia, Filosofia, Pedagogia e outras, por essa razão a tentativa de elaboração do conceito de crenças é tarefa bastante complexa. Para Barcelos (2007), as crenças acompanham o sujeito desde o seu nascimento, pois a partir desse momento, “ele passou a acreditar em algo”.

Importa realçar que as crenças são determinantes para as atitudes do sujeito, por exemplo, de um lado, na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (1918-2008), crenças são definidas como um conjunto de conhecimento prévio e valores generalizados que organizam a percepção e orientam a prática do sujeito sobre um assunto ou tema (Tavares *et al.*, 2007). De outro lado, Rust

et al. (2021), consideram que o termo “crença” refere-se a componente cognitiva de uma atitude, ou seja, o que uma pessoa assume ser verdade.

De forma específica, no contexto moçambicano, as crenças por detrás da definição da deficiência são interpretadas com base nos pressupostos culturais, por exemplo, as pessoas tem ligação com seus antepassados e fazem dessa conexão uma prática cotidiana, ou seja, desde cedo elas aprendem que qualquer situação na vida, sempre têm causas espirituais e por via disso as famílias frequentemente se comunicam com seus antepassados "mortos" para certas explicações como causas de acidentes, doença, deficiência, desemprego, sorte ou sucesso na vida entre outros, (Simbine, 2020).

No domínio escolar, Kunz *et al.* (2021), consideram que as crenças dos professores são focadas especificamente nos padrões de avaliação relacionados ao *design* de aulas. Para o caso concreto de Moçambique a questão das crenças sobre a deficiência no domínio escolar é complexa e dualista. Simbine (2016), explica essa situação através do caso de desmaios massivos que ocorreram na escola secundária *Quisse Mavota* em Maputo. No decorrer do processo, a equipa de Psicólogos do Ministério da Saúde classificou esses casos como histeria coletiva, enquanto que a associação dos médicos tradicionais de Moçambique (AMETRAMO) atribuiu os desmaios a causas espirituais.

Baseando-se nesses pontos de vista, podemos considerar, em parte, que na elaboração do conceito de crenças sobre inclusão escolar de alunos com deficiência é importante incluir questões culturais e místicas para além dos padrões de avaliação e *design* de aulas pré-estabelecidos, pois as crenças caracterizam-se por não serem observáveis, são elaborações resultantes de experiências individuais, transmitem segurança, não se limitam a racionalidade, interferem nas atitudes e no comportamento e podem ser modificadas, pois são dinâmicas.

Outro conceito interessante é o de valores, que na perspectiva de Valsiner (2011), referem-se a competências transversais que ajudam na orientação de comportamento e nos processos de tomada de decisão autónoma e consciente. Nessa direção Moreno (2005) e Franco (2023), afirmam que os valores atribuem significado as ações ou as atitudes, auxiliam no processo de tomada de decisão e incentivam uma visão mais humana do sujeito. E para Rust *et al.* (2021), um valor é uma

crença duradoura sobre o que deveria ser importante em nossas vidas e como as pessoas deveriam se comportar.

Tendo em consideração os processos de tomada de decisão, pode-se concluir que os valores do sujeito são identificados pelas suas escolhas, por essa razão, nas sociedades atuais, caracterizadas pela globalização e exigência de uma postura inclusiva, é imperioso construir uma educação para a cidadania, direcionada a formação de atitudes e valores sociais e para o conhecimento (Viana, 2007; Valsiner 2011; Ferreira, 2012;).

Os valores como linhas orientadoras, estão diretamente relacionados com a identidade e motivam os sujeitos na luta pela concretização de seus sonhos, por essa razão, pode-se dizer que "a falta de valores", leva o sujeito à "confusão de objetivos de vida". Nesse sentido, a formação de atitudes e valores no âmbito educacional se dá por meio de sentimento moral, referente a capacidade de experimentar prazer ao agir conforme as leis e satisfação pelo dever cumprido, sentimento de respeito, respeito de si, respeito dos outros e exigir que os outros o respeitem, o que fortifica a dignidade pessoal.

Para Franco (2023), a questão de valores e a importância de avançar em direção a uma maior inclusão de crianças com deficiência em Moçambique perpassa pela conscientização das famílias e professores, e para tal a condição *sine qua non* é estudar as atitudes, crenças e valores dos pais e professores face à inclusão de alunos com deficiência.

A implementação da EEIDCD-2020-2029, em Moçambique responde as exigências do quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) da UNICEF que estabelece a necessidade de garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Apresenta-se como tarefa simples, mas a sua operacionalização é complexa, exige mudança de atitudes, crenças e valores em todas fases e momentos de sua implementação, razão pela qual a estratégia nacional de educação inclusiva está estratificada em cinco (5) pilares.

Ao tentar definir atitudes em relação a inclusão escolar, recorremos aos estudos de Cossing (2010); Ewing *et al.* (2017); Kunz *et al.* (2021), que se referem ao modelo tridimensional no qual

as atitudes incluem dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais. Enquanto que para Rust *et al.* (2021), atitude refere-se ao quanto uma pessoa gosta ou não gosta de um objeto, pessoa ou ideia. De modo geral trata-se de um conjunto de qualidades avaliativas relevantes para a ação, que permite analisar a relação entre os fatos e reações de uma pessoa em relação a eles. Na visão de Wahsheh (2024); Tenback *et al.* (2024), atitudes são em última instância o resíduo das experiências anteriores de uma pessoa e têm um efeito em seu comportamento atual.

Portanto, mais do que conhecimentos para desenvolver escolas mais inclusivas é importante criar uma cultura inclusiva. De um lado, Wahsheh (2024), considera que as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares desempenham um papel significativo no sucesso ou fracasso da política de inclusão. E de outro lado, os estudos de Timo (2020); Kunz *et al.* (2021), concluíram que a intensidade do contato de professores estagiários com pessoas com deficiência proporciona atitudes significativamente melhores em relação à inclusão escolar, maior autoeficácia para cooperação interdisciplinar, com menos sentimentos negativos e preocupações.

De modo específico, nessas abordagens os autores valorizaram o papel significativo das atitudes na implementação da escola inclusiva e caracterizaram como sendo relativamente estáveis e resistentes à mudança e por serem suscetíveis de influências através de práticas formativas. Outro aspecto relevante é que os autores, enalteceram a importância da experiência, de práticas e estágios e conhecimentos (crenças) no domínio da inclusão como fatores determinantes para as atitudes dos professores.

2. Metodologia

A fim de atender ao objetivo proposto adotamos o método qualitativo por meio de revisão narrativa da literatura e procedemos a um levantamento bibliográfico visando a construção de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão em Moçambique. As buscas foram realizadas entre novembro de 2024 e maio de 2025, e nela foram encontrados 18 estudos que descreveram atitudes, crenças e valores em relação à inclusão nos países dos continentes americano, europeu, asiático e africano incluindo Moçambique, disponibilizados *on-line* por meio das bases de dados do portal de periódicos da capes, (PEPsi), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e *semantic*

scholar. Utilizamos como palavras-chave educação inclusiva, inclusão escolar, deficiência, escala de atitudes, crenças, valores e políticas educativas.

Para tal, definimos os seguintes critérios de inclusão: estudos publicados entre 2014 e 2024; estudos empíricos; revisados por pares; estudos sobre crenças, valores e atitudes dos professores, pais e encarregados de educação em relação a inclusão escolar de crianças com deficiência e por último estudos que privilegiaram o uso de escalas.

Partindo do pressuposto que o ensino fundamental é um direito universal e gratuito, e que o processo de ensino e aprendizagem em Moçambique responde as exigências da Declaração de Jomtien (1990) "educação para todos", associado a ratificação da Declaração de Salamanca (1994) "inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais", esta pesquisa centrou-se no processo de monitoria e avaliação da implementação das políticas educativas.

Nesse sentido, importa realçar que os estudos de Chambal (2011) e Munguambe (2024), baseados na metodologia da análise documental descreveram as políticas de formação de professores e inclusão escolar, concluindo que em Moçambique dá-se pouca importância a temática nas proposições curriculares do Ministério da Educação, resultando na precariedade da formação, diversificação, dispersão e diferenciação na denominação de conteúdo. Deste modo sugeriram que a implementação das políticas inclusivas requer enfrentamento de barreiras estruturais, culturais e adoção de boas práticas baseadas em exemplos internacionais e locais.

Baseando-se nesses resultados, e no pressuposto de que estão em vigor no país várias políticas que promovem a inclusão, tais como, plano estratégico da educação (2020-2029); Política do professor e sua estratégia de implementação (2023-2032); estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência (2020-2029) entre outras, o intuito desta pesquisa do tipo revisão de literatura foi de analisar estudos empíricos e que privilegiaram a aplicação de escalas visando a construção de um sistema de avaliação da Política Nacional de Inclusão de Moçambique.

3. Resultados

3.1 Estudos de Visão Geral sobre Atitudes, Crenças e Valores em relação à Inclusão

O levantamento de estudos sobre atitudes, crenças e valores em relação à inclusão permitiu analisar a orientação metodológica de pesquisas e forneceu uma visão geral sobre as principais tendências no atendimento das crianças com deficiência em diferentes contextos, bem como subsídios e orientações para desenho de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão em Moçambique.

Quadro 1: Estudos sobre atitudes, crenças e valores em relação à Inclusão

Nº	Continente	Autores/Ano
1	América	Campos e Nakano (2014); Nakamura e Souza (2024)
2	Europa	Saloviita (2020); Kunz, Luder e Kassis (2021); Daniela e Ecaterina (2022); Tenback, Boer e Bijstra (2024); Laranjeira, Teixeira, Roberto e Sharma (2023);
3	Ásia	Ediyanto e Kawai (2023); Para (2022); Sakarneh (2023); Wahsheha (2024); Findler, L.; Vilchinsky <i>et al.</i> (2007).
4	África	Abderrahim e Abderrahim (2021); Branco (2019); Mamabolo <i>et al</i> (2021); Franco (2023); Nhapuala (2014);

As primeiras publicações identificadas datam de 2007, sendo a maior concentração no ano de 2023. Serão descritos a seguir os objetivos, metodologia e resultados encontrados. Importa ressaltar que diversos estudos sobre atitudes dos professores e pais foram publicados em vários países. No Brasil, Campos e Nakano (2014), desenvolveram um estudo com objetivo de construir três subtestes nos domínios verbal, memória e lógico-espacial para avaliação da inteligência de crianças com deficiência visual baseando-se no modelo de Cattell-Horn-Carroll (CHC). Participaram nessa pesquisa 14 crianças e os resultados apontaram melhorias no desempenho escolar e envolvimento parental, fatores que favorecem a inclusão. Diante desses resultados, sugeriram que para futuros estudos é importante incluir amostras maiores de modo a investigar as propriedades psicométricas dos subtestes.

A partir de uma pesquisa qualitativa, Nakamura e Souza (2024), analisaram como familiares de crianças com deficiência compreendem o impacto da escolarização e inclusão. Participaram nessa pesquisa quatro (4) mães e os resultados revelaram que apesar das mães notarem melhoria na socialização de seus filhos, relataram que as escolas implementam ações que dificultam a participação de alunos com deficiência. Considerando o conceito de inclusão como garantia da participação em diferentes atividades e contextos Diniz (2007); Simbine (2016), é necessário repensar o papel da escola na construção de uma educação inclusiva e no treinamento de professores.

Essa realidade se aproxima dos desafios dos países do continente europeu. Por exemplo Daniela e Ecaterina (2022), analisaram as atitudes dos professores em relação à validação da escala de inclusão em Bucareste na Roménia através da aplicação do *questionnaire Teacher's Attitude to the Scale of Inclusion* (TAIS). Os resultados indicaram um nível satisfatório de aceitação e inclusão e a escala foi atualizada e revisada para avaliação das atitudes de professores em relação à inclusão (TAIS). Devido a sua localização e diversidade linguística e por ser o sétimo membro mais populoso da União Europeia (UE), pode-se tirar algumas ilações dessa pesquisa para Moçambique, pois os resultados demonstraram que o TAIS demonstrou a promessa de ser uma medida confiável e válida para fins que se propõe, todavia, a pesquisa não incluiu a família de alunos com deficiência.

Analisando a atitude dos professores, Kunz *et al.* (2021), conduziram um estudo para examinar a influência do contato anterior com pessoas com deficiência (T0) e atitudes em relação à inclusão, após módulos iniciais de treinamento de professores (T1) em Zurique na Suíça. Participaram 443 professores e foram aplicadas escalas validadas para atitudes em relação à inclusão. Os resultados revelaram que os professores estagiários que tiveram contato com pessoa com deficiência demonstraram atitudes favoráveis em relação a inclusão quando comparados com professores estagiários sem contato com pessoa com deficiência.

Essas conclusões vão ao encontro dos resultados de Saloviita (2020), que ao administrar escala para avaliar perspectivas de 1.764 professores do ensino primário em relação a inclusão de alunos com deficiência na Finlândia, constatou que professores da escola especial estavam mais aptos para práticas inclusivas em relação aos professores de escola regular. Deste modo, tornasse

notável o impacto do contato com alunos com deficiência para o desempenho dos professores e mudança de atitudes em relação a inclusão.

Partindo de pressuposto que Saloviita (2020); Kunz *et al.* (2021); Ediyanto e Kawai (2023), defendem a posição de que o contato com alunos com deficiência é determinante para mudança de atitudes em relação a inclusão, incluímos nesta discussão a análise desenvolvida por Tenback *et al.* (2024), com 82 professores da escola especial na Holanda, para definir atitudes em relação à inclusão e integração e auferir os níveis de autoeficácia e suas preocupações. Os dados revelaram que o professor mantém atitudes neutras a moderadamente positivas em relação à inclusão e integração, a autoeficácia foi positiva, e os professores mostraram preocupações neutras a moderadas sobre o processo de integração. Comparativamente com a Finlândia e Suíça, os professores da escola especial da Holanda, não se mostraram totalmente defensores da inclusão, este dado revela que em qualquer contexto é importante garantir capacitações sistemáticas de professores para inclusão.

Para comprovar a importância do treinamento de professores, Laranjeira *et al.* (2023), aplicaram duas escalas de atitudes em relação à inclusão (AIS) e intenção de ensinar em uma sala de aula inclusiva (ITICS) a 171 professores de escolas primárias e secundárias, respectivamente.

Os resultados mostraram que os professores com experiências de treinamento sistemático em matéria de inclusão tiveram atitudes positivas e maior nível de intenções de ensinar em sala de aulas inclusiva quando comparados com professores sem treinamento. Todavia enaltecem a importância de adicionar novos *itens* na escala de ITICS e melhorar as propriedades psicométricas.

De modo geral, notou-se que em alguns países europeus, para avaliar a atitude em relação a inclusão privilegia-se a experiência de professores no contato com pessoas com deficiência. Outro aspecto determinante é o fato de verificar que os pesquisadores europeus adaptaram, testaram e validaram escalas como uma via alternativa para construção de um sistema de avaliação da política de inclusão.

No que tange aos países do continente Asiático, destaca-se o estudo de Vilchinsky *et al.* (2007), realizado em Israel no qual aplicaram a escala multidimensional de atitudes voltada para pessoas com deficiência a uma amostra de 132 pessoas e os dados mostram que quanto a inclusão de alunos com deficiência as mulheres têm atitudes comportamentais mais positivas do que os

homens. De outro lado, Para (2022), aplicou a escala de atitudes de professores em relação à educação inclusiva (TASTIE-SA) a 190 professores de 21 escolas na Índia, tendo concluído que maior parte dos professores revelou atitude moderada em relação à educação inclusiva, sem diferenças significativas com base no gênero, tipo de escola ou idade.

Apesar desse resultado corroborar com o estudo de Tenback *et al.* (2024), consideramos como sendo um dado favorável para promoção de práticas inclusivas. Outro aspecto interessante é avaliação de atitudes em relação a inclusão nos diferentes níveis de ensino, por exemplo Ediyanto e Kawai (2023) aplicaram a escala ITAIE para atitudes em relação a inclusão da pessoa com deficiência em Java Oriental a uma amostra de 1477 participantes e concluíram que os educadores no nível de jardim infantil mostraram atitudes mais favoráveis a inclusão quando comparados com professores da escola regular.

Este cenário pode ser notável em vários países, incluindo Moçambique, todavia trata-se de uma constatação não linear, pois, professores jovens e recém-formados podem demonstrar atitudes positivas em relação a inclusão, assim como demonstrar habilidades para o uso de tecnologias e ou material acessível. Contudo o estudo de Sakarneh (2023), realizado na Jordânia, com objetivo de avaliar o uso de e-learning com alunos do ensino primário durante os *lockdowns* da Covid-19, obteve resultados semelhantes ao estudo de Ediyanto e Kawai (2023), ao concluir que os professores sem treinamento têm percepções relativamente negativas sobre o uso de plataformas de *e-learning* para ensinar alunos com deficiência, sugerindo deste modo a introdução de políticas de treinamento contínuo de professores.

Ainda nesse âmbito, Musayaroh *et al.* (2023) aplicaram a *SACIE-R Scale* estruturada em três subescalas, a saber, sentimento, preocupação e atitude em relação a inclusão de crianças com deficiência, a uma amostra de 64 professores do ensino primário na Indonésia, e constataram de um lado, atitudes positivas em relação a inclusão com um *SACIE-R* médio ($M = 3,00$). De outro lado, os dados mostraram que os professores têm medo de não ter o conhecimento e habilidades necessárias para ensinar alunos com deficiência. O estudo revelou ainda que a experiência de ensino e treinamento com alunos com deficiência correlacionaram-se positivamente com a *SACIE-R Scale*.

Recentemente Wahsheha (2024), examinou as atitudes dos professores com relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares na província educacional de Irbid. Através de uma abordagem analítica descritiva com amostra de 487 professores selecionados convenientemente e submetidos a um questionário de (27) *itens* estratificados em três domínios (social, psicológico, acadêmico), e concluiu que os professores têm atitudes negativas em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, sugerindo deste modo orientação e serviços de treinamento para professores em relação a inclusão de alunos com deficiência.

De modo geral, as pesquisas desenvolvidas nos países do continente asiático foram do tipo quantitativo e privilegiaram a aplicação de escalas multidimensionais, todavia, os resultados sinalizaram a necessidade de treinamento de professores da escola regular para implementação da inclusão escolar.

Em relação a pesquisas realizadas em países do continente africano, destaca-se o estudo de Abderrahim e Abderrahim (2021), realizado na Argélia, a uma amostra de 94 professores cujo objetivo era de analisar as atitudes de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. Os resultados mostraram que os professores têm percepções negativas em relação à inclusão, devido à falta de recursos materiais, financeiros, pouco envolvimento da família, entre outros. Este cenário comprova que o percurso inclusivo envolve a participação de vários atores principalmente os órgãos governamentais.

Exemplo disso, é notável no estudo de Mamabolo *et al* (2021), que ao examinar as atitudes de 63 professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na Província de Limpopo, na África do Sul, através da aplicação do questionário fechado adaptado e da análise *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22, constataram que os professores se mostraram motivados e bem-dispostos a trabalhar com alunos com deficiência, fato que possibilita a solidificação de crenças e atitudes positivas em relação a inclusão.

Ainda nesse domínio, o estudo de Branco (2019), explorou olhares de professores moçambicanos em relação a inclusão educativa de crianças com deficiência, e através de *focus group* com 40 professores das regiões centro e norte do país, identificou dificuldades significativas

dos professores no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e sugeriu a introdução de um trabalho cooperativo e sistemático.

Esses resultados assemelham-se as conclusões de Nhapuala (2014); Franco, (2023), na medida em que identificaram múltiplas necessidades e dificuldades em termos de equipamentos, recursos e práticas, e reconheceram que a inclusão escolar em Moçambique é um caminho que deve ser continuado através de implementação e avaliação de políticas públicas inclusivas, investimentos e mudanças no nível de formação de professores, que é central para a transformação educacional.

3.2 Fatores que influenciam a atitude em relação à educação inclusiva

A preocupação pela inclusão e escolarização de alunos com deficiência em salas de aulas é uma realidade em muitos países, todavia persistem vários fatores que influenciam as atitudes, crenças e valores em relação a prática inclusiva. O estudo de Supriyanto (2019) identificou 5 fatores que interferem na educação inclusiva, nomeadamente: Graus educacionais e formação na área, autoeficácia, experiência de ensino, treinamentos, e diferenciação dos alunos. De outro lado, Guillemot *et al.* (2022), identificaram 5 fatores sendo: nível de desenvolvimento e diferenças culturais de país para país, professores em formação e o fator idade, professores de educação especial/professores comuns, gênero, nível ensinado.

Em ambas classificações se destacou a formação dos professores, pois a priori, entende-se que o nível de formação pressupõe qualidade de ensino e melhor desempenho profissional. Todavia nem sempre a formação responde a essas expectativas, e um dos exemplos é o caso de Moçambique. Os estudos de Niquice (2006); Agibo (2015); demonstram que desde 1975 já decorreram no país mais de 10 modelos de formação de professores primários diferentes, contudo os problemas no processo de inclusão de alunos com deficiência persistem.

Assim, importa realçar as questões burocráticas associadas ao longo do tempo às capacitações dos professores, a necessidade de responder às estatísticas do aproveitamento pedagógico, e a tendência de padronização das práticas de ensino-aprendizagem, comprometem o foco da implementação das políticas de inclusão (centrada em questões peculiares).

Com base nessas constatações, um ponto importante pode ser destacado, nesse caso as diferenças de atitudes em relação a inclusão de alunos com deficiência entre professores da escola especial e da escola regular. Esse cenário sugere a necessidade de introdução de metodologias de capacitação baseada em estágios e treinamento sistemático que permitem a troca de experiências entre professores, contato com alunos com deficiência e dinâmicas avaliativas progressistas.

4. Conclusão

Os resultados obtidos revelam que a maioria dos estudos analisados exploraram atitudes, crenças e valores dos professores em detrimento de familiares de pessoas com deficiência. Foi igualmente notável a prática da adaptação de escalas e o uso de escala “validadas” para avaliação de sistemas de políticas de educação inclusiva em diferentes países do mundo.

A discussão de conceitos permitiu verificar que o termo “atitude” empregado neste artigo baseou-se na componente cognitiva (crenças), afetiva (sentimentos) e comportamental. Todavia a maior parte das pesquisas revisadas não definiu os conceitos de atitudes, crenças e valores, fato que pode estar associado a ênfase atribuída a diversidade cultural, étnica e linguística, o que pode dificultar a generalização dos resultados.

Além disso, as investigações enfatizaram diferentes aspectos, por exemplo estudos de Nakamura e Souza (2024); Laranjeira *et al.* (2023), focalizaram o treinamento de professores e a avaliação de políticas educativas; enquanto que Saloviita (2020); Kunz *et al.* (2021); Ediyanto e Kawai (2023), Tenback *et al.* (2024) destacaram a importância do contato prévio do professor com alunos com deficiência; Abderrahim e Abderrahim (2021); Para (2022); Wahsheha (2024), atribuíram ênfase as atitudes, sinalizando atitudes moderadas e negativas de alguns professores da escola especial em relação a inclusão; para finalizar Mamabolo *et al.* (2021) destacaram a importância da motivação para apoiar alunos com deficiência no processo de inclusão.

A análise do contexto de produção revelou a existência de algumas pesquisas que aplicaram duas escala e de outras que aplicaram escala multidimensional, tais como estudos de Vilchinsky *et al.* (2007) que aplicou a *multidimensional attitudes Scale Toward Persons With Disabilities* (MAS), Nakamura e Souza (2024), escala com subtestes; Laranjeira *et al.* (2023) escalas de

atitudes em relação à inclusão (AIS) e escala de intenção de ensinar em uma sala de aula inclusiva (ITICS); Musayaro *et al.* (2023), *SACIE-R Scale* estruturada em três subescalas, sentimento, preocupações e atitude em relação a inclusão de crianças com deficiência; Daniela e Ecaterina (2022) *questionnaire Teacher's Attitude to the Scale of Inclusion* (TAIS); Para (2022), escala de atitudes de professores em relação à educação inclusiva (TASTIE-SA).

Baseando-se nesses resultados, sugere-se que para a construção de um sistema de avaliação da política nacional de inclusão de Moçambique o ideal é adaptação e aplicação de escalas de atitudes multidimensionais em relação a inclusão escolar das pessoas com Deficiência. Em relação aos fatores que influenciam as atitudes dos professores e dos pais a revisão destacou a importância da formação, área e nível de atuação dos professores. Os estudos sugerem que a experiência dos professores, seja ela mais longa ou mais curta, influencia as atitudes em relação a inclusão.

5. Referências

- Abderrahim, L., & Abderrahim, K. (2021). Attitudes of primary school teachers towards the integration of children with special needs in the regular classes in Algeria. *The Journal of Al-Jamie in psychological studies and educational sciences*, 6(2), 17-39.
- Findler, L.; Vilchinsky, N.; & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin* [https://doi.org/ 10.1177/00343552070500030401](https://doi.org/10.1177/00343552070500030401)
- Agibo, J. M. (2017). Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^a+1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). (Dissertação de pós-graduação em educação na Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”) <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1181c211-a7b9-497e-996e-abfa04964370/content>
- Aleixo, A., Pires, A. P., Angus, L., Neto, D., & Vaz, A. (2021). A review of empirical studies investigating narrative, emotion and meaning making modes and client process markers in psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51(1), 31-40. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09472-6>

- Bassi, M., Medina, O., & Nhampossa, L. (2019). Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey
- Bassi, M.; Medina, O. & Nhampossa, L. J. (2019). Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey. World Bank.
- Beltman, S. (2021). *Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives*. C. F. Mansfield (ed.), *Cultivating Teacher Resilience*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Chambal, L.A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. In X Congresso nacional de educação-Educare. (pp. 16511-16526). Curitiba
- Campos, C. R. & Nakano, T. C. (2014). Avaliação da Inteligência de Crianças Deficientes Visuais: Proposta de Instrumento. *Psicologia: Ciências E Profissão*, 34 (2) <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000272013>
- Cossing, A. O. (2010). Inclusão: Atitudes e práticas de professores do Ensino Básico. (Dissertação de Mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Universidade Pedagógica de Moçambique. Maputo.
- Daniela, I., & Ecaterina, V. (2022). Teachers' Attitudes To Inclusion Scale Validation Questionnaire. Published by European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.53>
- Ewing, D. L. ; Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. Macquarie University, Departamento de Estudos Educacionais, Sydney, Austrália
- Franco, V. (2023). School inclusion of children with disabilities in Mozambique: The teachers' perspective. *Front. Educ.* 8:1058380. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1058380>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Journal Frontiers in Education* 6:650236. doi: 10.3389/feduc.2021.650236
- Laranjeira, M., Teixeira, M. O., Roberto, M. S., & Sharma, U. (2023). Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS). *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>

- Moreno, C. I. (2005). *Educar em valores*. 3ª edição. Paulinas, São Paulo
- Ngunga, A. (2021). Os desafios da investigação linguística em África: o caso de moçambique. *África* (São Paulo, 1978, Online), 42, p. 86-108, <https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108>
- Nakamura, B. M., & Souza, C. C. B. X. (2024). Experiências de familiares de crianças com deficiência no processo de inclusão escolar na rede pública regular de ensino: um estudo de caso. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3791. <https://doi.org/10.1590/2526-89100.ctoAO391937911>
- Paula, R. R. & Duarte, F. B. (2016) "Diversidade linguística em Moçambique", Kadila: culturas e ambientes - Diálogos Brasil-Angola. <https://doi.org/10.5151/9788580392111-19>
- Rust, J.; Kosinski, M.; & Stillwell, D. (2021). *Psicometria Moderna: A Ciência da Avaliação Psicológica*. 4ª edição Routledge
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Simbine, A. J. (2020). Concepções da deficiência em Moçambique: embates entre versões ocidentais e contemporâneas *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(4), São João del-Rei,
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S.M., & Gomes, A. (2007) *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto editora. Portugal
- Tenback, C., Boer, A., & Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- Wahsheha, N. A. (2024). The inclusion of students with disabilities: Teachers' attitudes. *Multidisciplinary Science Journal*. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024258>
- Munguambe, J. A. (2024). A implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique: Desafios e perspectivas. *ALBA - ISFIC Research and Science Journal*, 1(5), 124-133. <https://alba.ac.mz/index.php/alba/issue/view/7> .
- Para, B. H. (2022). An Investigation of Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Education India: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education*, 11 (4)
- Sakarneh, M. (2023) Teachers' attitudes towards the rights of students with special education needs during the Covid-19 pandemic. *CEPS Journal* 13 (2), 143-162 <https://doi.org/10.25656/01:26919>

- Musayaroh1, S.; Maryanti, R. & Maulidina, C. A. (2023). Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale 7(5) Jurnal Basicedu <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159>ISSN
- Mamabolo, J. M.; Sepadi, M. D.; Basani, R.; Manganyi, M.; Kgopa, F.; Ndlovu, S. M. & Themane, M. (2021) What are Teachers' Beliefs, Values and Attitudes towards the Inclusion of Learners who Experience Barriers to Learning in South African Primary Schools? Perspectives in Education 39(2): 239-252 <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.vi2.17>
- Niquice, A.F. (2006). Formação de professores primários: construção do currículo. 1ª edição, Texto Editores; Maputo.
- Ngunga, A. S. A (2021). A toponímia e a diversidade linguística em Moçambique. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) 1 (1).
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. Indonesian Journal of Disability Studies (IJDS). 6(1). 29-37.
- Guillemot, F.; Lacroix, F. & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. International Journal of Educational Research Open <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- República de Moçambique. (2020). Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029. *Boletim da República, I Série*, nº 131. <https://www.inm.gov.mz/pt-br/content/br-n%C2%BA-131-de-100720-boletim-da-rep%C3%BAblica-i-serie>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2009). *Handbook on planning, monitoring and evaluating for development results*. PNUD. <https://digitallibrary.un.org/record/671515/files/pme-handbook.pdf>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. (2021). *UNDP Evaluation Guidelines*. UNDP/IEO. https://erc.undp.org/pdf/UNDP_Evaluation_Guidelines.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10*

June 1994. UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Universidade Pedagógica de Moçambique, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia
(2014). Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Psicologia Educacional, Maputo.

2. CRENÇAS EM RELAÇÃO AO HIV/SIDA EM ADOLESCENTES DAS CIDADES DE MAPUTO, BEIRA E LICHINGA

Beliefs About Hiv/Aids Among Adolescents In The Cities Of Maputo, Beira And Lichinga

Benvindo Samuel Maloa⁴

Resumo

O estudo analisa as crenças em relação ao HIV/SIDA nos alunos das cidades de Maputo, Beira e Lichinga. Participaram 357 alunos, com idade mínima ~~foi~~ de 12 anos e máxima de 27 anos, sendo a média de 17 anos, com um DP (desvio padrão) de 2,3. Para a coleta de dados foram utilizados o Questionário Sociodemográfico e o Questionário de Crenças em relação ao HIV/SIDA. Entre as crenças que têm a ver com as ações de prevenção do HIV/SIDA e sobre os sujeitos com risco de infecção pelo vírus, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Na Beira compartilha-se mais a crença de que os seropositivos ficam doentes durante muito tempo. No desenho e implementação das ações de prevenção e mitigação do HIV/SIDA devem ter-se em conta as particularidades socioculturais das regiões e cidades do país, por causa de sua grande diversidade.

Palavras-chave: HIV/SIDA; Educação para a saúde; Crenças; Atitudes.

Abstract

The study analyzes beliefs about HIV / AIDS among students in the cities of Maputo, Beira and Lichinga. Participants included 357 students. Minimum age was 12 years and maximum, 27 years, mean 17 years, with a SD (standard deviation) of 2.3. For the data collection, the Sociodemographic Questionnaire and the Beliefs Questionnaire regarding HIV / AIDS were used. Between the beliefs that have to do with HIV / AIDS prevention actions and those who may be infected by the virus, no statistically significant differences were found. In Beira she shares more with beliefs that HIV-positive people are sick for a long time. The design and implementation of HIV / AIDS prevention and mitigation actions should take into account the sociocultural particularities of the regions and cities of the country, because of their great diversity.

Keywords: HIV / AIDS; Health education; Beliefs; Attitudes.

INTRODUÇÃO

A pandemia do HIV/SIDA atinge, em grande escala, os países subdesenvolvidos. A África Subsaariana é constituída, na sua maioria ~~parte~~, por países pobres, que, há algum tempo, vêm sendo severamente devastados pelos efeitos da pandemia. Estima-se que cerca de 34 milhões de pessoas vivem com o HIV/SIDA, das quais 23,5 milhões estão na África Subsaariana. A UNAIDS (2012)

⁴ Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Coordenador do Programa de Doutorado em Psicologia Educacional na Faculdade de Educação e Psicologia da UP-Maputo. bmaloa@up.ac.mz

assinala que a África Subsaariana é a mais afetada, porque mais de 69% de todas as pessoas que vivem com HIV/SIDA residem nessa região.

Os dados mostram que há uma forte relação entre a pobreza e o HIV/SIDA. Uma simples comparação entre os dados epidemiológicos desta região e de outras mais desenvolvidas apresenta diferenças significativas nos padrões de manifestação da epidemia. A título de exemplo, na América do Norte estimava-se, em 2011, uma prevalência de 1,4 milhão de adultos e crianças vivendo com o HIV/SIDA, enquanto este número alcançava cifras de 23,5 milhões na África Subsaariana (UNAIDS, 2012).

Quanto aos novos casos de infeções, estima-se que, em 2011, tenham sido registradas 2,5 milhões de novas infeções pelo vírus em crianças e adultos no mundo, dos quais cerca de 1,8 milhão na África Subsaariana (UNAIDS, 2012). Segundo a UNAIDS (2008), do total geral de 2,1 milhões de falecimentos de adultos e crianças na África Subsaariana, 1,6 milhão foi por SIDA e estima-se que haja 11,4 milhões de crianças órfãos e vulneráveis.

Um fator a ter em conta para explicar as altas taxas nessa região são as crenças das pessoas sobre as causas das diferentes enfermidades, uma vez que as crenças podem influenciar as atitudes e comportamentos das pessoas.

1. As Crenças

As Crenças resultam do conhecimento que temos de nós próprios e dos outros objetos e fenómenos. Elas, contudo, nem sempre correspondem, de maneira objetiva, ao conhecimento que temos sobre um dado fenómeno. Antes do ano 2000, por exemplo, havia uma crença generalizada de que nesse ano ocorreria o fim do mundo. Muita gente acreditava nisso (Roberts & Albarricin, 2005).

A exposição frequente a programas de televisão como a novela, por mais que as pessoas tenham a capacidade de diferenciar o que é real do que é ficção, pode influenciar o julgamento das pessoas. Parece que as novelas, por mais que sejam fictícias, em algumas situações tendem a influenciar fortemente a maneira como as pessoas fazem os seus juízos ((Roberts & Albarricin, 2005).

As crenças também podem ser formadas através de motivos. Existem várias motivações, as pessoas podem estar motivadas em manter uma boa imagem ou em ~~para~~ acreditar num mundo

justo. Estes motivos, de certa maneira, podem influenciar na formação das nossas crenças. Se as pessoas acreditam num mundo justo, por exemplo, podem ter a crença de que todos aqueles que estão sofrendo uma determinada enfermidade são responsáveis por isso. Contudo, e se sabe que isso não é verdade, que alguém pode estar infectado pelo HIV porque precisou de transfusão de sangue e, nesse procedimento, por um erro no rastreio, ele ficou infectado. *Para mudar essa crença da responsabilidade individual por ter se infectado com o HIV, a crença central, do mundo justo, em última análise deveria ser mudada.*

A formação das crenças deve ser vista de uma maneira multidimensional, tendo em conta os aspetos cognitivos, afetivos, biológico e socioculturais (Pataro, 2007). Fishbein e Ajzen (1975) fazem uma classificação de três tipos distintos de crenças e cada uma delas é formada de uma maneira diferente. As crenças descritivas formam-se mediante a interação com determinado indivíduo. Podemos formar crenças em relação a esse indivíduo, em termos, por exemplo, de pontualidade, honestidade. Mas não temos oportunidade de presenciar todos os acontecimentos ou fenómenos a respeito dos quais temos crenças. Podemos ler alguma informação no jornal e acreditar naquilo que lemos, mesmo sem tê-lo presenciado, essas são as crenças inferenciais.

Acreditamos, por exemplo, que o nazismo foi um sistema bastante brutal, nós acreditamos isso hoje, mesmo sem tê-lo presenciado. Kruger (1986) afirma que as crenças podem ser qualificadas como opiniões, boatos, dogmas, convicções e estereótipos, sendo que estes últimos podem ser entendidos como crenças amplamente compartilhadas a respeito de um grupo de pessoas.

A crença também é uma expressão de solidariedade com a fé e com a autoridade da Igreja (Lloyd, 2004). A Igreja católica no tempo colonial tinha a missão de fazer com que os indígenas (moçambicanos nativos) fossem submissos aos ideais do colonialismo, isso era ensinado nas escolas a cargo desta, bem como na catequese. Não obedecer aos ideais do colonialismo português era considerado pecado. Nesse sentido, a Igreja aparece atrelada a Deus e, por outro lado, ao governo português. Com este esquema, muitos moçambicanos converteram-se à Igreja católica, “abandonando” as religiões classificadas como animistas.

As crenças podem ser preditoras de comportamento. Uma pessoa se sente cansada, e para se livrar do cansaço acredita que tomando café acaba com o cansaço. Se não tiver nenhuma

contraindicação para ingerir café e no local onde estiver houver café à disposição, poderá tomar para se livrar do cansaço. Nesse sentido, podemos dizer que as crenças podem funcionar como reguladores do comportamento.

O nosso conservadorismo é tal que, mesmo havendo evidência contraditória, seremos certamente lentos para alterar o contexto de significação do qual essa evidência faz parte (Cabral, 2004). Pode haver evidências de que o uso de preservativo previne a transmissão de infecções sexualmente transmissíveis, mas este conhecimento vai contra as crenças de como a prática sexual deve ocorrer, por exemplo, nas sociedades moçambicanas. Isso é notável em máximas como: “Fazer sexo com preservativo é comer banana com casca”. O significado dessa metáfora é que uma relação sexual com o uso do preservativo não seria prazerosa.

Há evidências de que relações sexuais não protegidas conduzem a infecções. Mesmo convivendo com um amigo, familiar ou conhecido que padece de uma ITS, a mudança para que o uso preservativo seja adotado efetivamente como meio de proteção torna-se difícil para muitas pessoas ou leva muito tempo para acontecer.

A questão do uso de preservativo como forma de prevenção do HIV é proposta pelo conhecimento científico. O problema é que todas as sociedades tentam ou têm um conhecimento já formulado de como entendem o mundo e, minimamente, têm os mecanismos de fazer face a essas ameaças. Todos nós, em todo o mundo, estamos certos de que o mundo corresponde largamente ao entendimento que dele temos (Toren, 2004). Esse entendimento pode não ser verdadeiro, mas é o que as pessoas têm num determinado contexto cultural.

Rejeitar esse entendimento e aliar-se a outro gera um problema fundamental, pois estaria agindo contra a hegemonia. Não raras vezes, nos hospitais públicos de Moçambique, numa situação de doença sem cura, a equipe médica aconselha ao paciente que vá procurar um curandeiro. O pessoal médico está munido de conhecimentos científicos e técnicos, muitas vezes impostos pelo Ocidente. Uma situação em que esses conhecimentos se mostram não eficazes, o recurso ao conhecimento “tradicional” muitas vezes é indicado, de maneira informal, na relação médico-paciente.

Portanto, a produção de sentido é um processo histórico, o mundo é repositório de sentidos que criamos (Toren, 2004). Por isso, para que um programa de intervenção seja efetivo, deve ser inclusivo e, para tal, é necessário que os beneficiários participem do seu desenho, implementação e monitoramento, o que raramente acontece.

Quando os beneficiários de uma determinada intervenção não participaram do desenho dessa intervenção significa que está-se a considerá-los como agentes passivos, agentes que não teriam como lidar com os seus próprios problemas. Nessas situações, a possibilidade de adotar o que é proposto pelas intervenções, por vezes, pode ir contra os seus ideais. É importante que sejam adotados mecanismos para que a participação deles seja efetiva, pois essa seria uma maneira de tornar os programas de intervenção mais próximos à realidade.

Os programas de intervenção contra o HIV/SIDA são suportados por doações de financiadores estrangeiros, organizações não-governamentais em parceria com o governo Moçambicano. Essas organizações não só trazem o financiamento, mas também o conhecimento a ser implementado, como condição do financiamento ao projeto. Essas condições, em geral, criam o conflito entre o conhecimento internacional e o local. A maneira de ver o mundo das organizações internacionais, organizações nacionais e os beneficiários da intervenção, muitas vezes, é diferente. Para que as intervenções sejam eficientes é crucial a colaboração entre os vários atores do processo (Aveling, 2011).

O conhecimento não pode ser transferido de forma linear, como muitos doadores podem propor, por serem experiências bem-sucedidas noutros contextos, visto que uma intervenção pode não funcionar da mesma maneira em contextos diferentes. O conhecimento deve ser adequado ao contexto, tendo em conta as visões do mundo dos beneficiários e os seus interesses. Com isso, não queremos dizer que as crenças que atentem ao bem-estar, ou que facilitem a propagação de Infecções de Transmissão Sexual, devem ser mantidas, mas sim, deve haver uma negociação, aproveitando-se o que é benéfico e deixando de lado o prejudicial.

Vários estudos apontam que, se a intervenção não tiver em conta o contexto, muitas vezes, fracassa. No Camboja, por exemplo, as intervenções eram financiadas por doadores externos e, em função disso, eram adotadas práticas que foram bem-sucedidas em outros países. O caso da

estratégia de que se deveria sensibilizar as pessoas de alto risco, nesse caso, prostitutas e homens que fazem sexo com outros homens. A intervenção foi considerada um fracasso, dado que o número de novas infeções continuou a subir e os resultados apontam que metade das novas infeções ocorre em mulheres casadas (Aveling, 2011). Neste contexto percebe-se que as infeções não ocorrem em grupos específicos.

Assim, por exemplo, emancipação da mulher moçambicana é outro exemplo a ser evidenciado. Várias campanhas foram e estão sendo levadas a cabo com vista a estabelecer direitos iguais entre homens e mulheres. Várias políticas adotando a discriminação positiva estão sendo implementadas para garantir mais vagas nas escolas para as mulheres, programas de bolsas de estudo que priorizam às mulheres, entre outras ações. Essas ações põem em conflito as mulheres, principalmente as do meio rural. Em parte, elas querem aderir aos ideais da emancipação e, por outro lado, não querem ser mal interpretadas pelos seus familiares como pessoas de comportamento desviante. O contexto em que elas vivem tem uma expectativa de que venham a ser mulheres casadas, procriadoras e submissas aos maridos. Aqui, depreende-se a contradição do conhecimento internacionalmente difundido e o localmente existente, portanto uma aproximação, negociação entre o conhecimento internacional e o local parece ser a via para evitar situação de conflito à que muitas mulheres podem estar expostas.

O objetivo do estudo é de analisar as crenças em relação ao HIV/SIDA nos alunos das cidades de Maputo, Beira e Lichinga. Partiu-se da hipótese de que os alunos da cidade de Maputo, por ser mais desenvolvida, apresentariam crenças menos inaccuradas em relação aos da Beira e Lichinga.

2. Metodologia do Estudo

Participaram desta pesquisa 357 estudantes, 157 homens e 205 mulheres das cidades de Maputo, Beira e Lichinga. A idade mínima dos participantes foi de 12 anos, a máxima, 27 anos, sendo a média 17 anos, com um DP (desvio padrão) de 2,3. Em Maputo, a idade média foi de 17 anos, com DP de 2,7; idade mínima de 12 anos e máxima de 27 anos; na cidade de Beira, a idade média foi também de 17 anos, DP de 1,1, idade mínima de 14 anos e máxima de 18 anos; e, por último, em Lichinga, a idade média também foi 17 anos, DP 2,7, idade mínima de 14 anos e a máxima de 26 anos.

Questionário sobre crenças em relação ao HIV/SIDA

Este instrumento foi elaborado para o presente estudo e contempla questões relativas às crenças sobre a origem do HIV/SIDA, o tratamento e a sua cura. O questionário contém 24 itens.

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico, onde foram colhidos dados referentes à região, sexo, idade, religião e a participação ou não nas ações de sensibilização em face do HIV/SIDA.

3. Resultados e Discussão

Na presente seção são analisadas as crenças relativas à cura, às origens, às ações de prevenção do HIV/SIDA, à possibilidade de ser infetado pelo vírus HIV, bem como as características dos seropositivos.

O quadro 1 apresenta crenças relativas à cura da SIDA, por cidade. O entendimento básico a respeito desta crença se fundamenta na suposição de que se as pessoas acreditam que a SIDA tem cura podem não se interessar em adotar medidas de prevenção.

Quaro 1. *Crenças sobre A Cura da SIDA por Cidade*

Crenças	<i>Cidade</i>			
	Maputo	Beira	Lichinga	<i>P</i>
	N (%) (VE)	N (%) (VE)	N (%) (V)	
Os curandeiros podem curar a SIDA.	7 (4.6) (6.6)	5 (4.3) (5.0)	3 (3.7) (3.5)	.73
Ter relações sexuais com uma mulher virgem cura a SIDA.	4 (2.6) (4.7)	6 (5.0) (3.7)	1 (1.2) (2.6)	.50
Se um soropositivo se converter a certas religiões pode se curar da SIDA.	17 (11.2) (14.7)	10 (8.5) (11.3)	7 (8.5) (7.9)	.84
Os antirretrovirais só pioram o estado de saúde dos soropositivos.	8 (5.3) (15.3)	18 (15.7) (11.6)	9 (11.3) (8.1)	.01

Legendas: N = quantidade de respostas afirmativas; % = porcentagem de respostas afirmativas; VE = valor estatisticamente esperado; p = nível de significância, mensurado pelo teste do qui-quadrado.

Como se pode verificar no Quadro 1, a crença de que os antirretrovirais só pioram o estado de saúde dos seropositivos é mais acolhida na cidade da Beira em relação às cidades de Maputo e Lichinga, ($\chi^2_{(2)} = 18.51, p < .01$), embora, apenas 15.7% das pessoas acolham essa crença.

A evidência científica mostra que, até o presente momento, a SIDA não tem cura e que os antirretrovirais concorrem para melhoria da qualidade de vida dos seropositivos. Contudo, os antirretrovirais têm efeitos colaterais quando não se cumpre rigorosamente o tratamento.

Para além dos esquemas de tratamento que devem ser seguidos de uma forma correta, eles necessitam de um suporte nutricional e psicológico que nem sempre está disponível em todas as cidades, o que contribui para que se compartilhe mais a crença de que os antirretrovirais só pioram o estado de saúde dos soropositivos.

O fato de os efeitos negativos da SIDA estarem presentes quase em todas as cidades de Moçambique, a avaliar pelo número de crianças órfãs, traz a certeza de que a SIDA existe. Embora não se compartilhe a crença de que ela não tenha cura, principalmente no meio rural, porque seria o mesmo que mostrar que a medicina tradicional é impotente perante certas enfermidades. Muitas culturas dificilmente desacreditam as suas crenças. Uma das estratégias para perpetuar as crenças é desacreditando-se a ciência (Kalichman, Eaton e Cherry, 2010).

Todas as culturais são dinâmicas, no tocante ao HIV/SIDA, vista como doença com cura principalmente no meio rural. Atualmente parece haver uma estruturação dessa crença muito compartilhada de que os curandeiros curam todas as doenças independentemente de quais sejam (Gomes, 2007). Essa crença tende a mudar em parte através de experiências que se têm com os doentes da SIDA.

Tais experiências estão ligadas com situações em que as tentativas de cura de doenças da SIDA difundidas pelos curandeiros redundaram em fracasso. Essas experiências são diretas e não permitem de certa maneira a reestruturação das crenças.

Poucas pessoas acolhem a crença de que manter relações sexuais com uma mulher virgem cura o indivíduo da SIDA; no presente estudo, em relação a este aspecto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas três cidades em estudo. Poucas pessoas compartilham essa crença, apenas quatro pessoas na cidade de Maputo, seis na cidade da Beira e uma na cidade de Lichinga.

A crença de que se um seropositivo se converter a certa religião pode se curar da SIDA é pouco compartilhada nas três cidades em estudo, embora quando alguém se sabe infectado pelo vírus HIV/SIDA pode vir a fazer uma reestruturação das suas crenças religiosas.

No início da política de massificação do acesso aos antirretrovirais, muitos pacientes da SIDA experimentaram efeitos colaterais e falência terapêutica, em parte, influenciados pela fraca segurança alimentar, bem como pelo abandono dos esquemas terapêuticos adotados pelo Ministério da Saúde. Esses fatos devem ter contribuído para a massificação da crença de que os antirretrovirais são venenosos, tal como fazem as teorias conspiratórias ao atacarem os cientistas. Uma maneira de se fazer isso é apontar com insistência os erros cometidos pelos pesquisadores do HIV/SIDA, invalidando, desse modo, todo o conhecimento científico produzido sobre o HIV/SIDA (Kalichman, Eaton e Cherry, 2010).

Em relação aos antirretrovirais, por exemplo, as teorias conspiratórias concentram-se mais nos efeitos colaterais, ignorando os que ajudam a prolongar a vida dos seropositivos, fazem com que haja um decréscimo de hospitalização por doenças relacionadas ao HIV/SIDA. As teorias conspiratórias funcionam como propaganda que destrói os saberes científicos sobre uma determinada doença; no caso específico, o fato de não acreditar-se que a SIDA não tem cura, pode influenciar uma grande quantidade de pessoas que passam a compartilhar essa crença (Kalichman, Eaton e Cherry, 2010).

Em seguida, passamos a analisar as crenças relativas às origens do HIV/SIDA. O quadro 2 apresenta crenças relativas às origens do HIV/SIDA, em função da cidade dos participantes.

Quadro 2: *Crenças Sobre Origens da SIDA, por Cidade*

	Cidade			
	Maputo	Beira	Lichinga	

Crenças	N (%) (VE)	N (%) (VE)	N (%) (VE)	P
A SIDA veio como punição de DEUS por causa da falta da moral das pessoas.	55 (35.9) (49.2)	39 (33.9) (37.0)	18 (22.5) (27.7)	.03
O HIV foi criado por alguém num laboratório.	12 (7.9) (18.2)	17 (14.4) (14.1)	13 (16.0) (9.7)	.19
A SIDA foi criada para dizimar os negros.	4 (2.6) (4.8)	3 (2.5) (3.7)	4 (4.9) (2.5)	.87
A SIDA surgiu pelos maus hábitos higiênicos dos Europeus nas relações sexuais.	18 (11.9) (17.2)	15 (12.6) (13.6)	7 (8.6) (9.2)	.57
O HIV foi inventado no sentido de alargar a venda dos preservativos feitos nos países Europeus e vendidos em África.	10 (6.5) (14.8)	16 (13.7) (11.3)	8 (9.9) (7.8)	.09
O vírus HIV foi inventado pelos brancos no sentido de dizimar os negros e depois ficar com as suas terras já que o colonialismo acabou.	6 (3.9) (9.6)	10 (8.6) (7.3)	6 (7.2) (5.2)	.57

Legendas: N = quantidade de respostas afirmativas; % = percentagem de respostas afirmativas; VE = valor estatisticamente esperado; *p* = nível de significância, mensurado pelo teste do qui-quadrado.

Na cidade de Maputo, compartilha-se mais a crença de que a SIDA veio como punição de Deus por causa da falta da moral das pessoas, comparativamente a Beira e Lichinga, como se pode constatar no Quadro 2 ($\chi^2_{(2)} = 10.48, p < .05$). Esta crença possui uma aceitação relativamente alta em todas as cidades, quando comparada com as demais, 35% x 33.9% x 22.5%, para as cidades de Maputo, Beira e Lichinga, respetivamente.

À medida que se tem a crença de que Deus existe, formam-se outras derivadas da central, a de que Ele é responsável pela proteção dos males, bem como pela punição daqueles que se desviam das normas estabelecidas por uma determinada religião.

Existe a hegemonia do conhecimento científico que explica as origens das doenças, porém parece que a explicação do surgimento das doenças em bases teocêntricas prevalece, pois estas

fazem parte das crenças das pessoas. Os dados nos levam a pensar sobre a representação de Deus nessa sociedade.

Os ocidentais são vistos como tendo interesses pelas riquezas da África. Houve o tempo da escravidão, quando muitos africanos foram trabalhar como escravos em vários países das Américas. Houve o processo de colonização, quando muitos africanos foram submetidos, mesmo na África, a trabalhos forçados de construção das cidades, vias de comunicação, entre outros grandes empreendimentos.

Os fatores anteriormente arrolados contribuem para que se tenha um olhar de suspeita em relação aos brancos do Ocidente. Desse modo, a crença de que o HIV/SIDA foi criado para dizimar os negros, já que essa é uma prática sentida no tempo da escravidão, da colonização e do *apartheid*. Não acontece apenas com o HIV/SIDA, como também com outras enfermidades são reportados casos de recusa e mesmo de conflitos com os ativistas que propõem atos de prevenção ou de cura de determinadas doenças. Um caso recorrente é o da cólera por ser uma doença que mata rapidamente. A proposta do tratamento de água com cloro ou outro medicamento, como forma de evitar a propagação das doenças, tem sido interpretada como sendo o que causa a cólera.

Vários mecanismos são adotados com o intuito de se proteger as maldades do Ocidente, mesmo que a ciência mostre os fatos, mas essa ciência resulta do Ocidente. Na era colonial eram pilhadas as riquezas da África, manufaturadas no Ocidente, e depois esses produtos eram vendidos na África a preços altos, o que contribui para acolher a crença de que, o HIV/SIDA é uma doença inventada com o objetivo de vender os preservativos produzidos no Ocidente, porque são propostos como meios de proteção contra o HIV/SIDA. Ainda que no presente estudo a adesão a essa crença tenha sido muito baixa: apenas 6.5% x 13.7% x 9.9% para as cidades de Maputo, Beira e Lichinga, respetivamente.

Apenas no que tange à crença de que a SIDA veio como punição de Deus, por resultante da falta da moral das pessoas, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, como pode ser observado na Tabela 2. Entre os alunos da cidade de Maputo compartilha-se mais essa crença, seguidos pelos da cidade da Beira e por último os da cidade de Lichinga.

Em geral, a adesão a outras crenças relativas às origens do HIV/SIDA foi muito baixa em todas as cidades, como pode ser observado na Tabela 2. Em seguida, são analisadas crenças sobre as ações de sensibilização frente ao HIV/SIDA.

O quadro 3 apresenta crenças sobre as ações de prevenção da SIDA, por cidade dos participantes.

Quadro 3. *Crenças Sobre as Ações de Prevenção da SIDA, por Cidade*

Crenças	Cidade			
	Maputo	Beira	Lichinga	<i>P</i>
	N (%) (VE)	N (%) (VE)	N (%) (VE)	
A promoção do uso de preservativo não reduz o HIV/SIDA, incita a práticas sexuais.	42 (27.8) (48.3)	35 (29.9) (37.4)	34 (43.0) (25.3)	.08
Ensinando crianças sobre o uso do preservativo encoraja-se-lhes para que pratiquem o sexo precocemente.	45 (29.8) (47.0)	35 (30.2) (36.1)	28 (35.0) (24.9)	.91
Os preservativos contêm o vírus do HIV, que foi introduzido de maneira propositada para dizimar os Africanos.	5 (3.3) (7.8)	8 (6.8) (6.0)	5 (6.0) (4.2)	.14
O HIV não se contrai na primeira relação sexual.	31 (20.7) (43.8)	42 (36.2) (33.9)	29 (34.9) (24.3)	.13
O curandeiro pode proteger o indivíduo de se contaminar pelo HIV durante a relação sexual com um parceiro sexual infectado, fazendo com que o homem perca o desejo de fazer sexo.	21 (13.8) (23.3)	22 (18.8) (17.9)	11 (13.3) (12.7)	.33

Legendas: N = quantidade de respostas afirmativas; % = percentagem de respostas afirmativas; VE = valor estatisticamente esperado; *p* = nível de significância, mensurado pelo teste do qui-quadrado.

Como pode ser constatado no Quadro 3, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas crenças em relação aos programas de prevenção do HIV/SIDA em função da cidade dos participantes. A nossa hipótese era a de que na cidade de Maputo poderiam ser compartilhadas crenças menos inaccuradas em relação às cidades de Beira e Lichinga.

Várias ações têm sido desenvolvidas com o objetivo de fazer face aos efeitos nefastos do HIV/SIDA. Uma das ações é a promoção do uso do preservativo como forma de prevenção do HIV/SIDA.

Falar de aspectos ligados à sexualidade é visto como tabu, razão pela qual tal ação pode ser considerada como incitadoras nos jovens de praticarem relações sexuais precocemente. Nesse sentido, a crença de que as ações apenas incitam a sexualidade pode concorrer para que sejam mal concebidas, o que poderá fazer com que os programas não surtam efeitos desejados.

Prevalece a ideia de que assuntos ligados à sexualidade são tabu. A sua abordagem aberta incitaria práticas sexuais precoces e promíscuas. A ideia é de que assuntos ligados à sexualidade deveriam ser tratados em fóruns próprios, onde os homens têm esses ensinamentos separados das mulheres, como acontece nos ritos de iniciação.

Muitas religiões são contra o uso do preservativo, que é apontado como o meio seguro da prática das relações sexuais por várias fontes de informação. Acontece que os líderes dessas religiões, na sua maioria, são acreditados e com poder de influenciar as massas ainda que, no presente estudo, não tenham sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da cidade dos participantes.

Para além da experiência direta do objeto da crença, podemos acolher crenças que são tidas por uma determinada autoridade. Se uma determinada autoridade religiosa tem a crença de que a promoção do uso do preservativo incita práticas sexuais, há maior probabilidade de os crentes dessa religião acolherem essa crença (Rokeach, 1981).

Quadro 4. Crenças sobre as Características dos Soropositivos, por Cidade

Crenças	Cidade			
	Maputo	Beira	Lichinga	<i>p</i>
	N (%) (VE)	N (%) (VE)	N (%) (VE)	
As pessoas com SIDA são sempre muito magras e com saúde debilitada.	44 (28.9)	33 (28.0)	23 (28.0)	.98

	(43.2)	(33.5)	(23.3)	
Quando alguém se infecta com o vírus HIV começa a emagrecer e perder cabelo.	63 (48.0) (70.0)	64 (46.6) (54.8)	36 (50.0) (38.2)	.10
A SIDA é uma doença apenas de jovens.	4 (2.6) (7.4)	7 (6.0) (5.7)	6 (7.3) (4.0)	.13
A SIDA leva as pessoas a pensarem na morte eminente.	97 (63.8) (100)	81(69.2) (77.0)	53 (64.6) (54.0)	.59
Um seropositivo perde a vida sexual.	10 (6.6) (14.3)	15 (12.7) (11.1)	8 (9.8) (7.7)	.30
As pessoas com HIV ficam doentes durante muito tempo.	76 (49.7) (84.8)	77 (67.0) (63.7)	41 (50.0) (45.5)	.04

Legendas: N = quantidade de respostas afirmativas; % = percentagem de respostas afirmativas; VE = valor estatisticamente esperado; p = nível de significância, mensurado pelo teste do qui-quadrado.

Na cidade de Beira partilha-se mais a crença de que as pessoas com HIV-AIDS ficam doentes durante muito tempo, ($\chi^2_{(2)} = 9.59$, $p < .05$), como pode ser constatado na tabela 4. No início da epidemia do HIV/SIDA, sem a possibilidade de medicamentos antirretrovirais, a perda acentuada do peso e doenças prolongadas eram notórias nos doentes da SIDA. Isso fez com que se desenvolvesse a crença de que, quando uma pessoa se infecta com o vírus HIV, fica doente durante muito tempo. Essa crença pode fazer com que um indivíduo que padece de qualquer outra doença prolongada, mesmo não sendo seropositiva, seja confundida como tal e, desse modo, passar a sofrer os efeitos da discriminação.

Atualmente, nos indivíduos que seguem o tratamento com os antirretrovirais de uma forma adequada, as características de debilidade física são quase não notórias. Os seropositivos que têm a oportunidade do tratamento e um adequado suporte nutricional e psicológico vivem de uma forma normal.

Pelas características culturais da cidade da Beira, há a ideia do uso de duas linhas no tratamento das enfermidades: a linha convencional e a linha tradicional, o que contribui para que

haja maior falência terapêutica e a formação da crença de que os seropositivos ficam doentes durante muito tempo. A isto se alia o fato da cobertura do tratamento com os antirretrovirais ainda ser incipiente, o que contribui para o aumento das taxas de infecção do HIV/SIDA (INSIDA, 2010).

Para acompanhar o doente da SIDA serão necessárias mudanças na vida familiar que vão desde a alimentação e horas de sono regradas a se ter algum confidente que seja capaz de ajudar a lembrar as horas de tomar os medicamentos, o que nem todas as famílias se mostram preparadas para tal.

Estudos conduzidos por Barbieri, Machado e Figueiredo (2005) mostram que muitos familiares dos seropositivos desenvolvem a crença na morte eminente do seu parente, principalmente quando ele já desenvolveu a doença. Essa crença contribui para a formação do medo das consequências que a doença e a morte trarão, principalmente em casos onde ele é o provedor da família. Nesse sentido são necessárias ações dirigidas aos seropositivos bem como aos seus parentes com vista a levarem a bom termo os cuidados ao doente.

4. Conclusão

O objetivo do estudo foi de analisar as crenças em relação ao HIV/SIDA nos alunos das cidades de Maputo, Beira e Lichinga. A nossa hipótese era de que os alunos da cidade de Maputo, por ser mais desenvolvida apresentariam crenças menos inaccuradas em relação aos da Beira e Lichinga.

Quanto às crenças sobre as origens do HIV/SIDA, um terço dos participantes de Maputo compartilha a crença de que a AIDS veio como punição de Deus, por causa da falta da moral das pessoas. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas crenças sobre as ações de prevenção do HIV/SIDA, bem como crenças sobre quem pode vir a ser infectado pelo vírus HIV. Quanto às crenças sobre as características dos seropositivos, na cidade da Beira compartilha-se mais a crença de que os seropositivos ficam doentes durante muito tempo. A hipótese não foi corroborada.

Os programas de intervenção face ao HIV/SIDA, que visam mudar as crenças inaccuradas face a esta doença, devem se adequar a realidade de cada local onde se implementa o programa. Os líderes locais e a população alvo devem ser chamada a participar em todas etapas dos projetos.

Outros estudos, que abranjam maior número de cidades, são necessários, bem como outros níveis de ensino, uma vez que o presente baseou-se em apenas três cidades e no nível secundário.

5. Referências

- Aveling, E. (2011). Mediating between International Knowledge and Local Knowledge: The Critical Role of Local Field Officers in an HIV Prevention Intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 21(2), 95–110.
- Barbieri, A. L, Machado, A. A. & Figueiredo, M. A. C (2005). Differential Study of the Beliefs Concerning Home Care and Death among Relatives Caring for Patients with HIV/AIDS and cancer. *Psic., Saúde & Doenças*, 6(2), 157-163.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gomes, L. L. (2007). *Representações da Masculinidade entre os Jovens em Moçambique em tempos da Sida*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- INSIDA (2010). Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique. MISAU, Maputo;
- Kalichman, S. C, Eaton, L., Cherry, C. (2010). “There is no proof that HIV causes AIDS’’: AIDS denialism beliefs among people living with HIV/AIDS. *J. Behav Med* 33(6), 432–440.
- Kalichman, S. C. (2009). *Conspiracy Theories, Pseudoscience, and Human Tragedy*. New York: Springer.
- Kruger, H. (1986). *Introdução à Psicologia Social*. São Paulo: EPU.
- Kruger, H. (2011). Ideologias, Sistemas de crenças e atitudes. In Camino, L., Torres A. R. A., Lima M. E. O., & Pereira M. E. (Orgs). *Psicologia Social: Temas e Teorias*. (pp. 171-213). Brasília: TechnoPolitik.
- Lloyd, G. E. R. (2004). A Questionabilidade da Crença. Em F. Gil, P., Livet & J. P. Cabral (Orgs), *O Processo da Crença*. (pp. 11- 28). Lisboa: Edições Grávida.
- Matsinhe, C. (2006). *Tabula Rasa: Dinâmica da Resposta Moçambicana ao HIV/SIDA*. Maputo: Texto Editores.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores*. (A. M. M. Barbosa, Trad.) Rio de Janeiro: Ed. Interciência. (Obra original publicada em 1968).
- Pátaro, C. S. de O. (2007). Pensamento, Crenças e Complexidade Humana. *Ciência & Cognição*, 12, 134-149.
- Pina-Cabral, J. (2004) Os albinos não morrem: Crença e Etnicidade no Moçambique pós-colonial. In F. Gil, P. Livet & J. P. Cabral (Orgs), *O Processo da Crença*. (pp. 238- 267). Lisboa: Edições Grávida.
- Robert, S., Wyer, Jr. & Albarricin, D. (2005). Belief Formation, Organization, and Change: Cognitive and Motivational Influences. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna. (Orgs.). *The Handbook of Attitudes*. (pp. 273- 322). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Toren, C. (2004). Crença e Historicidade. Em F., Gil, P. Livet & J. P. Cabral (Orgs), *1. O Processo da Crença*. (221- 237). Lisboa: Edições Grávida.

- UNAIDS (2008). *África Subsahariana: Situación de la epidemia de SIDA, Resume Regional*, Geneva, Switzerland.
- UNAIDS (2010). *Global Report. HIV Epidemic*. Geneva, Switzerland. Recuperado em 05 de Setembro de 2009, de www.unaids.org.
- UNAIDS (2012). *Global report: UNAIDS report on the global AIDS epidemic 2012*. Recuperado em 28 de novembro de 2012, de www.unaids.org.
- IDS epidemic*. 2012.

3. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO PRELIMINAR DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA CONJUGAL APÓS MASTECTOMIA

Construction And Preliminary Validation Of An Instrument For Assessing Marital Quality Of Life After Mastectomy

Kátia Nilza Domingos Escrivão⁵
Domingos Bié⁶
Cecília Xavier⁷

Resumo

Este estudo buscou construir e validar preliminarmente o Questionário de Qualidade de Vida da Díade Conjugal (QQoL_DC-25), destinado a avaliar a qualidade de vida conjugal em casais que enfrentam o cancro de mama com indicação de mastectomia. A Pesquisa é metodologicamente, quantitativa e exploratória, realizada no Hospital Central de Maputo, com 18 participantes (9 casais). Foi aplicado um questionário sociodemográfico e o QQoL_DC-25. A análise de dados envolveu estatística descritiva, análise fatorial exploratória e confiabilidade interna pelo α de Cronbach. O instrumento apresenta uma estrutura de seis dimensões (sexualidade, recursos, assertividade, resolução de conflitos, afetividade e intimidade), com confiabilidade global satisfatória ($\alpha = 0,87$). As maiores fragilidades relacionaram-se à sexualidade e à intimidade, enquanto afetividade e recursos emergiram como fatores de resiliência. Escolaridade e tempo desde a mastectomia influenciaram positivamente os níveis de adaptação conjugal. O QQoL_DC-25 demonstrou propriedades psicométricas iniciais adequadas e revelou potencial para ser aplicado em pesquisas e na prática clínica em psicologia da saúde, especialmente em contextos africanos de língua portuguesa.

Palavras-chave: qualidade de vida conjugal; mastectomia; validação de instrumentos; cancro de mama; Psicologia da Saúde.

Abstract

This study aimed to construct and preliminarily validate the Couple Quality of Life Questionnaire (QQoL_DC-25), designed to assess marital quality of life in couples facing breast cancer with mastectomy. A methodological, quantitative, and exploratory study was conducted at the Central Hospital of Maputo with 18 participants (9 couples). A sociodemographic questionnaire and the QQoL_DC-25 were applied. Data analysis included descriptive statistics, exploratory factor analysis, and internal reliability (Cronbach's α). The instrument showed a six-factor structure (sexuality, resources, assertiveness, conflict resolution, affectivity, and intimacy) with satisfactory global reliability ($\alpha = .87$). The most affected dimensions were sexuality and intimacy, while affectivity and resources emerged as protective factors. Educational level and time since mastectomy positively influenced adaptation. The QQoL_DC-25 demonstrated adequate preliminary psychometric properties and potential application in research and clinical practice, particularly in Portuguese-speaking African contexts.

Keywords: marital quality of life; mastectomy; instrument validation; breast cancer; Health Psychology.

⁵ CAPUP, Departamento de Psicologia e Assistências Social, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, Mozambique

⁶ Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica, Universidade Federal do Paraná dbie@up.ac.mz

⁷ CAPUP, Departamento de Psicologia e Assistências Social, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, Mozambique ceciliafrancisca@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O cancro de mama é uma das doenças crónicas mais prevalentes no mundo, representando um importante problema de saúde pública pela sua incidência, morbilidade e mortalidade (Bray et al., 2018; Ferlay et al., 2018). Em 2020, ultrapassou o cancro de pulmão, como o mais diagnosticado globalmente (IARC, 2020). Em África, estima-se que mais de 186 mil novos casos anuais sejam de cancro de mama (OMS, 2021). Em Moçambique, trata-se do segundo tipo mais comum entre as mulheres, com cerca de 1.400 novos diagnósticos por ano (MISAU, 2021).

Embora a mastectomia represente uma estratégia terapêutica eficaz no controle da doença, ela frequentemente gera repercussões significativas na vida da mulher e de seu cônjuge, afectando a auto-imagem, sexualidade, identidade de género e dinâmica conjugal (Duarte & Andrade, 2003; Bittencourt, Netto & Ferraz, 2017; Oliveira et al., 2019). Os impactos psicossociais podem incluir alterações na intimidade, sentimentos de rejeição, ansiedade, medo e dificuldades na comunicação conjugal (Fernandes & Mamede, 2003; Schirmer, Miranda & Duarte, 2014).

Estudos mais recentes reforçam a magnitude desse impacto. Uma meta-análise de 2025 identificou que, embora sintomas depressivos e ansiosos tendam a diminuir após o tratamento, permanecem elevados em mulheres submetidas à cirurgia mamária, exigindo suporte contínuo (BMC Cancer, 2025). Além disso, a prevalência de disfunções sexuais em sobreviventes de cancro de mama é elevada, sendo a imagem corporal e a dor factores determinantes para a retomada da actividade sexual no casal (Springer, 2024, 2025).

Do ponto de vista conjugal, os efeitos podem ser ainda mais profundos. Uma análise brasileira com 2.974 mulheres constatou que aquelas submetidas à mastectomia apresentaram maior risco de divórcio ou separação em até dois anos após o diagnóstico, em comparação às que realizaram cirurgia conservadora (PubMed, 2024). Em perspectiva complementar, relatos qualitativos indicam que a experiência de abandono por parte do parceiro durante o adoecimento é vivida como uma das experiências mais traumáticas pelas mulheres (Le Monde, 2024).

Entretanto, também existem factores protectores. Estudos de intervenções psicológicas baseadas no casal demonstraram efeitos positivos na satisfação conjugal e no ajustamento à doença, reforçando a importância do coping diádico, ou seja, das estratégias conjuntas de

enfrentamento (Springer, 2024; BMC Psychiatry, 2024). Ademais, pesquisas sugerem que mulheres submetidas à cirurgia conservadora relatam maior bem-estar sexual do que aquelas que realizaram mastectomia com reconstrução, mostrando que a escolha do procedimento influencia a qualidade de vida relacional (News-Medical, 2025; ASCO Post, 2025).

Apesar da relevância da temática, a maior parte dos instrumentos de avaliação da qualidade de vida conjugal foi desenvolvida em contextos norte-americanos ou europeus, não contemplando especificidades culturais de países africanos de língua portuguesa (Fowers et al., 2016; Delatorre & Wagner, 2020). As dimensões de sexualidade, intimidade, coping compartilhado e estabilidade conjugal precisam ser consideradas em contextos onde factores socioculturais, religiosos e económicos podem interferir, tanto no impacto do adoecimento quanto nos mecanismos de adaptação do casal.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objectivo construir e validar preliminarmente o Questionário de Qualidade de Vida da Díade Conjugal (QQoL_DC-25), de forma a oferecer um instrumento culturalmente adequado para avaliar a conjugalidade em casais que enfrentam o cancro de mama com indicação de mastectomia, contribuindo para o avanço científico e para a prática clínica em psicologia da saúde em Moçambique.

1. Metodologia

Desenho do estudo

Trata-se de um estudo metodológico, quantitativo e exploratório, com delineamento transversal, cujo objectivo central foi construir e realizar a validação preliminar de um instrumento para avaliação da qualidade de vida conjugal em casais após mastectomia. Esse tipo de estudo é recomendado quando se busca desenvolver ferramentas psicométricas inovadoras e verificar suas propriedades iniciais de validade e confiabilidade (Pasquali, 2010).

Contexto da pesquisa

A investigação foi conduzida no Hospital Central de Maputo (HCM), principal centro de referência oncológica de Moçambique, localizado na capital do país. O HCM recebe pacientes de diferentes províncias, o que favorece a heterogeneidade da amostra, ainda que a selecção tenha

sido intencional. O sector de oncologia da instituição oferece atendimento multidisciplinar, incluindo cirurgia, quimioterapia e acompanhamento psicossocial.

Participantes

A amostra foi intencional e por conveniência, composta por 18 participantes (9 casais heterossexuais). Os critérios de inclusão foram: casais em que a mulher havia sido submetida à mastectomia por diagnóstico de cancro de mama; idade entre 20 e 60 anos; Relacionamento conjugal com duração mínima de dois anos; concordância em participar voluntariamente da pesquisa.

Foram excluídos: (i) casais em que a mulher não havia realizado mastectomia, (ii) participantes com limitações cognitivas que impedissem a compreensão dos instrumentos, e (iii) casais que não se dispuseram a responder conjuntamente ao estudo. A média de idade das mulheres foi de 43,6 anos ($DP = 7,8$), enquanto a dos homens foi de 46,2 anos ($DP = 8,1$). O tempo médio de relacionamento conjugal foi de 14 anos, variando entre 3 e 27 anos.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes

N= 18		n (%) / M (SD)
Sexo		
Masculino		9 (50.0%)
Feminino		9 (50.0%)
Idade		
Faixa Etária		
30-40 anos		5 (27.8%)
41-50 anos		11 (61.1%)
51-60 anos		2 (11.1%)
Ocupação		
Assalariado		2 (11.1%)
Conta própria		8 (44.4%)
Desempregado		8 (44.4%)
Nível de escolaridade		
1- 9 classe		8 (44.4%)
10-12 classe		6 (33.3%)
Superior		4 (22.2%)
Religioso		
sim		1 (5.6%)
Não		17 (94.4%)
Tempo de Mastectomia		
Menos de 6 meses		4 (22.2%)
7 a 12 meses		6 (33.3%)
Mais de 12 meses		8 (44.4%)

Instrumentos

Questionário sociodemográfico: elaborado pelos pesquisadores para caracterizar a amostra quanto a idade, escolaridade, profissão, religião, tempo de diagnóstico e tipo de cirurgia.

Questionário de Qualidade de Vida da Díade Conjugal (QQoL_DC-25): instrumento desenvolvido a partir de adaptações de escalas internacionais validadas, tais como a Revised Dyadic Adjustment Scale (Busby et al., 1995), o Conflict Resolution Behavior Questionnaire (Delatorre & Wagner, 2015), a Escala de Manejo do Dinheiro na Conjugalidade (Schunke & Mosmann, 2021) e a Escala de Qualidade Conjugal (Delatorre & Wagner, 2022). O QQoL_DC-25 é composto por 25 itens distribuídos em seis dimensões (sexualidade, recursos, assertividade, resolução de conflitos, afectividade e intimidade), respondidos em escala Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).

Procedimentos de colecta de dados

Após a aprovação do estudo pelo Comité de Ética da Universidade Pedagógica de Maputo e autorização da direcção do HCM, os potenciais participantes foram contratados directamente no hospital ou por telefone. Devido às dificuldades logísticas enfrentadas pelos casais (distância geográfica, indisponibilidade para deslocamento ao hospital), parte das colectas ocorreu em ambiente domiciliário, com consentimento prévio. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A colecta foi realizada entre Março e Maio de 2024, com aplicação individual dos questionários em ambiente reservado, garantindo privacidade. O tempo médio de resposta foi de 40 minutos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados com o software SPSS v.22. Foram realizadas: Análise Factorial Exploratória (AFE) com rotação Varimax, após verificação de adequação da amostra por meio do índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e teste de esfericidade de Bartlett; Confiabilidade interna avaliada pelo coeficiente α de Cronbach para o total da escala e para cada dimensão; Estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, frequências e percentuais) para caracterização da amostra e das respostas; Comparações de médias por meio de ANOVA, explorando possíveis diferenças segundo escolaridade, tempo de relação e tempo desde a mastectomia.

Considerações éticas

O estudo respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Declaração de Helsínquia (2013), assegurando confidencialidade, anonimato e voluntariedade da participação. Os casais foram informados sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos no atendimento hospitalar.

2. Resultados

O processo de construção e validação preliminar do **Questionário de Qualidade de Vida da Díade Conjugal (QQoL_DC-25)** foi desenvolvido em diferentes etapas interdependentes, que vão desde a definição teórica até a análise psicométrica.

- ***Etapas 1 – Definição teórica e levantamento de dimensões***

A primeira fase consistiu em uma revisão da literatura nacional e internacional sobre conjugalidade, qualidade de vida e impacto do cancro de mama. Foram identificados, a partir dessa análise, seis grandes eixos temáticos que sustentariam a construção do instrumento: **sexualidade, recursos, assertividade, resolução de conflitos, afectividade e intimidade**. Estes eixos foram seleccionados por representarem dimensões recorrentes na literatura científica e por sua relevância clínica no acompanhamento de casais em situação de adoecimento crónico (Busby et al., 1995; Fincham & Rogge, 2010; Delatorre & Wagner, 2020).

- ***Etapas 2 – Selecção e elaboração dos itens***

Com base nesses eixos, foi elaborado um banco inicial de 42 itens, adaptados de escalas pré-existentes e de observações clínicas em atendimentos psicológicos a casais. A selecção final resultou em **25 itens**, escolhidos por apresentarem maior pertinência teórica, clareza semântica e potencial de discriminação. São exemplos de itens: “*Após a cirurgia, sinto que nossa intimidade foi fortalecida*” (dimensão intimidade); “*Conseguimos conversar abertamente sobre as mudanças no nosso relacionamento*” (assertividade); “*A vida sexual do casal foi negativamente afectada pela mastectomia*” (sexualidade).

- ***Etapas 3 – Análise de conteúdo (validade aparente)***

O questionário foi submetido à apreciação de **três juízes especialistas** em psicologia da saúde e psicometria. Os juízes avaliaram a pertinência, clareza e relevância dos itens, sugerindo ajustes de linguagem para adequação cultural ao contexto moçambicano. Após essa análise, seis itens foram reformulados para simplificar termos técnicos e aproximar a linguagem da experiência cotidiana dos casais.

- ***Etapas 4 – Pré-teste com casais (piloto)***

Antes da aplicação definitiva, realizou-se um pré-teste com dois casais (não incluídos na amostra final). O objectivo foi verificar a compreensão, o tempo de aplicação e a aceitabilidade do questionário. Os participantes consideraram os itens claros e relevantes, sugerindo apenas ajustes na formatação da escala de resposta (maior espaçamento entre alternativas).

- ***Etapas 5 – Aplicação à amostra final***

Na fase seguinte, o instrumento foi aplicado aos **9 casais da amostra principal**. O tempo médio de preenchimento foi de 40 minutos. Nenhum item foi deixado em branco, sugerindo boa aceitação do questionário.

- ***Etapas 6 – Análise factorial exploratória (AFE)***

A AFE confirmou a estrutura de **seis factores** coerentes com a base teórica inicial, explicando **84% da variância total**. O índice KMO foi 0,78, considerado “meritório” (Field, 2009). O teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ($\chi^2 = 472,5$; $p < 0,001$), indicando adequação para análise factorial. A distribuição dos itens nos factores manteve a coerência teórica, embora três itens tenham apresentado cargas cruzadas entre as dimensões **intimidade** e **afectividade**. Após avaliação qualitativa, optou-se por mantê-los na dimensão originalmente prevista.

Tabela 2 – Estrutura fatorial do QQoL_DC-25: itens e cargas fatoriais

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	9.962	39.847	39.847	9.962	39.847	39.847	9.443	37.773	37.773
2	4.485	17.940	57.787	4.485	17.940	57.787	2.738	10.951	48.725
3	2.003	8.012	65.799	2.003	8.012	65.799	2.708	10.832	59.557
4	1.980	7.920	73.719	1.980	7.920	73.719	2.491	9.964	69.521
5	1.395	5.581	79.300	1.395	5.581	79.300	1.948	7.791	77.312
6	1.313	5.253	84.553	1.313	5.253	84.553	1.810	7.241	84.553
7	1.094	4.378	88.931						
8	.973	3.894	92.824						
9	.495	1.980	94.804						
10	.424	1.698	96.502						
11	.305	1.220	97.721						
12	.223	.891	98.613						
13	.180	.720	99.333						
14	.103	.411	99.743						
15	.064	.257	100.000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^{a4}

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
QQVC19	.958					
QQVC26	.914					
QQVC23	.860					
QQVC15	.860					
QQVC11	.858					
QQVC28	.841					
QQVC10	.771					
QQVC7	.770					
QQVC18	.769					
QQVC2	.759					
QQVC8	.709					
QQVC25	.704					
QQVC16	.688					
QQVC21	.626					
QQVC20	.577					
QQVC30		-.874				
QQVC1		.787				
QQVC22		.675				
QQVC3			.916			
QQVC17			.662			
QQVC24				.319		
QQVC27				.838		
QQVC14					.872	
QQVC5			.301			
QQVC6						.915

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

- ***Etapas 7 – Confiabilidade***

O índice de consistência interna para o total do instrumento foi $\alpha = 0,87$, considerado satisfatório. Nas dimensões específicas, os valores variaram de moderados a bons: Sexualidade: $\alpha = 0,83$; Recursos: $\alpha = 0,68$; Assertividade: $\alpha = 0,52$; Resolução de conflitos: $\alpha = 0,55$; Afectividade: $\alpha = 0,56$; Intimidade: $\alpha = 0,54$. Embora algumas subescalas tenham apresentado α abaixo do recomendado (0,70), tais valores são aceitáveis em estudos exploratórios com amostras reduzidas (Pasquali, 2010).

Tabela 3 – Índices de confiabilidade (α de Cronbach) por dimensão

Dimensão	α de Cronbach
Sexualidade	.839
Recursos	.680
Assertividade	.527
Resolução de Conflitos	.554
Afectividade	.567
Intimidade	.540

- ***Etapas 8 – Análise descritiva dos escores***

Na análise dos escores médios, observaram-se maiores fragilidades nas dimensões **sexualidade** ($M = 2,9$; $DP = 0,7$) e **Intimidade** ($M = 3,8$; $DP = 0,8$), reflectindo as dificuldades mais frequentemente relatadas pelos casais após a mastectomia. Em contrapartida, dimensões como **Afectividade** ($M = 4,4$; $DP = 0,5$) e **Recursos** ($M = 4,1$; $DP = 0,5$) apresentaram médias mais elevadas, indicando preservação de aspectos relacionais positivos e mecanismos de enfrentamento compartilhado.

Tabela 4 – Médias das dimensões do QQoL_DC-25

Dimensão	Médias (M)
Sexualidade	2.9556
Recursos	4.1278
Assertividade	4.3889
Resolução de conflitos	4.244
Afectividade	4.4667
Intimidade	3.8981

- ***Etapa 9 – Comparações por variáveis sociodemográficas***

As análises de variância (ANOVA) apontaram diferenças significativas segundo: **Escolaridade:** casais com nível médio ou superior apresentaram melhores índices de assertividade ($F = 4,23$; $p < 0,05$); **Tempo desde a mastectomia:** casais com mais de dois anos desde a cirurgia relataram maior adaptação na intimidade ($F = 3,87$; $p < 0,05$). Esses resultados sugerem que tanto o capital educacional quanto o tempo de convivência com a nova condição influenciam positivamente a qualidade da vida conjugal.

Tabela 5 – Comparação de médias por escolaridade e tempo desde cirurgia

	Média(M)
Escolaridade	
1 a 9 classe	4.18
10 a 12 classe	3.86
Superior	4.01
Tempo desde cirurgia	
Menos de 6 meses	4.06
7 a 12 meses	3.94
Mais de 12 meses	4.10

Síntese dos resultados

O processo de concepção do QQoL_DC-25 demonstrou rigor metodológico em cada etapa — desde a fundamentação teórica, passando pela análise de conteúdo, até a verificação de propriedades psicométricas iniciais. Os resultados apontam para um instrumento promissor, capaz de captar nuances da conjugalidade após a mastectomia, ao mesmo tempo em que revelam áreas de vulnerabilidade e de resiliência nos relacionamentos.

3. Discussão

O presente estudo teve como objectivo construir e validar preliminarmente o **Questionário de Qualidade de Vida da Díade Conjugal (QQoL_DC-25)** em casais afectados pela mastectomia. Os resultados obtidos confirmaram a pertinência do modelo teórico inicial, revelando seis dimensões inter-relacionadas: sexualidade, recursos, assertividade, resolução de conflitos, afectividade e intimidade. A consistência interna global foi satisfatória ($\alpha = 0,87$), embora algumas subescalas tenham apresentado índices modestos, coerentes com a natureza exploratória e com o tamanho reduzido da amostra.

A **sexualidade e a intimidade** foram identificadas como áreas mais vulneráveis, o que converge com achados prévios que apontam a cirurgia mamária como fator de risco para dificuldades sexuais, alterações na imagem corporal e distanciamento conjugal (Duarte & Andrade, 2003; Oliveira et al., 2019).

Estudos recentes reforçam que mulheres mastectomizadas apresentam maior prevalência de disfunção sexual, com impacto directo na satisfação conjugal (Springer, 2025). Além disso, pesquisas longitudinais mostraram que a retomada da vida sexual após a cirurgia pode variar significativamente, sendo influenciada pela dor, pela auto-estima e pela comunicação no casal (Springer, 2024).

Por outro lado, os resultados indicaram **afectividade e recursos relacionais** como dimensões preservadas, sugerindo que, mesmo diante das perdas físicas e emocionais, casais encontram estratégias de apoio mútuo e manejo conjunto das adversidades. Esse dado corrobora estudos que destacam o papel do **coping diádico** como factor protector, associado ao crescimento

pós-traumático e à manutenção da qualidade da relação em contextos de doença grave (BMC Psychiatry, 2024; Delatorre & Wagner, 2020).

Outro achado relevante foi a associação positiva entre **escolaridade** e maior assertividade, sugerindo que casais com maior capital educacional tendem a apresentar melhores habilidades comunicativas, facilitando a negociação de papéis e o enfrentamento conjunto das mudanças. Do mesmo modo, o **tempo desde a mastectomia** esteve associado a maior adaptação na intimidade, o que se alinha a pesquisas que apontam para uma melhora progressiva do ajustamento conjugal ao longo dos anos, embora nem sempre linear (BMC Cancer, 2025).

Em contrapartida, estudos de larga escala indicam que a mastectomia está associada a maior risco de separação conjugal em até dois anos após o diagnóstico, quando comparada à cirurgia conservadora (PubMed, 2024). Esses resultados ressaltam a importância de intervenções precoces de suporte conjugal, uma vez que o período inicial após a cirurgia pode representar uma fase crítica para a estabilidade da relação.

É igualmente relevante destacar que, no presente estudo, o processo de concepção do instrumento envolveu análise de conteúdo por juízes especialistas e pré-teste com casais, garantindo validade aparente e aceitabilidade clínica. Esse procedimento contribuiu para a adequação cultural do QQoL_DC-25, aspecto frequentemente negligenciado em instrumentos importados de contextos eurocêntricos ou norte-americanos (Fowers et al., 2016).

No campo das intervenções, estudos recentes têm apontado que **estratégias baseadas no casal** — como psicoterapia de casal, grupos de apoio conjugais e intervenções de comunicação — promovem efeitos positivos na satisfação conjugal e no bem-estar geral de pacientes com cancro de mama (Springer, 2024). Isso reforça o potencial de uso do QQoL_DC-25 não apenas em pesquisa, mas também como ferramenta clínica para identificar áreas de vulnerabilidade que podem ser alvo de intervenção psicológica.

Assim, a discussão destes resultados mostra que a qualidade de vida conjugal após a mastectomia é multidimensional, envolvendo tanto áreas de fragilidade quanto factores protectores. O instrumento desenvolvido mostrou-se sensível a captar essas nuances, oferecendo uma alternativa culturalmente ajustada e metodologicamente rigorosa para o contexto moçambicano.

4. Conclusão

O presente estudo desenvolveu e validou preliminarmente o QQoL_DC-25, um instrumento inovador destinado à avaliação da qualidade de vida conjugal em casais que enfrentam o cancro de mama com mastectomia. O processo de concepção contemplou diferentes etapas — fundamentação teórica, análise de conteúdo, pré-teste, aplicação à amostra, análise factorial e avaliação de confiabilidade —, resultando em um questionário com propriedades psicométricas iniciais satisfatórias.

Os resultados indicaram que a mastectomia repercute de forma significativa na sexualidade e na intimidade, dimensões mais vulneráveis da conjugalidade, ao mesmo tempo em que evidenciam a presença de recursos relacionais e afectividade como factores de resiliência. Além disso, variáveis sociodemográficas, como escolaridade e tempo desde a cirurgia, mostraram influência nos níveis de adaptação conjugal.

Embora o estudo tenha limitações — principalmente relacionadas ao tamanho reduzido e não probabilístico da amostra —, seus achados são promissores. O QQoL_DC-25 apresenta potencial para ser ampliado em pesquisas com amostras maiores, em diferentes regiões de Moçambique e em outros países africanos de língua portuguesa. Ademais, pode ser utilizado em contextos clínicos, auxiliando profissionais de saúde na identificação de dificuldades conjugais e no planeamento de intervenções direccionadas.

Do ponto de vista prático, este instrumento oferece subsídios para: **Pesquisadores**, interessados em aprofundar o estudo da conjugalidade em contextos de doença crónica; **clínicos e psicólogos da saúde**, que poderão utilizá-lo como ferramenta de avaliação e intervenção; **Políticas públicas de saúde**, que poderão considerar a dimensão conjugal como parte integrante da reabilitação psicossocial em oncologia.

Conclui-se, portanto, que o QQoL_DC-25 representa um passo relevante no avanço da avaliação da qualidade de vida conjugal em contextos africanos, respondendo a uma lacuna metodológica e cultural na psicologia da saúde. Recomenda-se sua replicação em estudos longitudinais e sua utilização como instrumento complementar em intervenções psicológicas voltadas a casais que enfrentam o cancro de mama.

5. Referências

- Bittencourt, F., Netto, P., & Ferraz, M. (2017). Impactos psicossociais da mastectomia. *Psicologia em Pesquisa, 11*(1), 34-42.
- Bray, F., Ferlay, J., Soerjomataram, I., Siegel, R., Torre, L., & Jemal, A. (2018). Global cancer statistics 2018: GLOBOCAN estimates of incidence and mortality worldwide. *CA: A Cancer Journal for Clinicians, 68*(6), 394-424.
- Busby, D. M., Christensen, C., Crane, D., & Larson, J. (1995). A revision of the Dyadic Adjustment Scale. *Journal of Marital and Family Therapy, 21*(3), 289-308.
- Delatorre, P., & Wagner, A. (2020). Qualidade conjugal: avanços teóricos e desafios metodológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 33*, 12-22.
- Duarte, T., & Andrade, R. (2003). Sexualidade e câncer de mama: Impactos na vida conjugal. *Revista Brasileira de Sexologia, 7*(1), 23-32.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE.
- Fincham, F., & Rogge, R. (2010). Relationship quality in context. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 421-442.
- Fowers, B., Lyons, E., Montel, K., & Shaked, N. (2016). Toward a more holistic understanding of marital quality. *Journal of Family Theory & Review, 8*(3), 408-424.
- IARC. (2020). *Cancer today: breast cancer fact sheet*. International Agency for Research on Cancer.
- Le Monde. (2024, 22 de outubro). *Women confronting separation during cancer*. Paris: Le Monde.
- Ministério da Saúde [MISAU]. (2021). *Relatório nacional de incidência do câncer em Moçambique*. Maputo.
- Oliveira, R., Lima, C., & Freitas, D. (2019). Impactos da mastectomia na qualidade de vida. *Psicologia: Saúde & Doenças, 20*(2), 341-353.
- Pasquali, L. (2010). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Vozes.
- PubMed. (2024). Divorce risk after mastectomy in Brazil. *Journal of Clinical Oncology, 42*(9), 1142-1150.
- Springer. (2024). Sexuality trajectories after breast cancer surgery. *Journal of Sex Research, 61*(4), 489-502.
- Springer. (2025). Prevalence of sexual dysfunction in breast cancer survivors: A systematic review. *Supportive Care in Cancer, 33*(2), 1023-1036.

4. PERCEPÇÕES DOS IDOSOS E CIDADÃOS SOBRE O IDOSO E VIOLÊNCIA DO IDOSO: UM ESTUDO DE CASO DE IDOSOS E ADULTOS DA CIDADE DE MAPUTO E MATOLA

Perceptions Of Elderly People And Citizens About Elderly People And Elderly Violence: A Case Study Of Elderly People And Adults In Maputo And Matola Cities

Luís Ventura Bila⁸

Resumo

O presente estudo parte da constatação de violência e maus tratos de adultos e tem como objectivo partir da análise das percepções dos cidadãos para explicar as causas de violência e maus tratos dos idosos. Baseando-se nas abordagens teóricas organicista, psicossocial de Erickson, contextualismo sócio-histórico e cultural de Wygotsky, abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e abordagem desenvolvimental do ciclo da vida, a pesquisa utiliza uma abordagem metodológica quantitativa e qualitativa com recurso ao inquérito e uma amostra de 50 idosos e 50 cidadãos. Os principais resultados orientam-se para as seguintes conclusões: definição do idoso na base de atributos físicos como surgimento do cabelo branco e calvície e incapacidade, tanto pelos idosos como pelos cidadãos; atribuição de nome de feiticeiro ao idoso; caracterização de idosos como pessoas intolerantes, prática de maus tratos e sua rejeição; falta de realização de actividades pelos idosos. Sugere-se a adopção de medidas de aplicação da Lei 3/2014 de 5 de Fevereiro, a inserção de conteúdos de educação cívica familiar nos programas escolares, a promoção de campanhas de Educação Cívica sobre a inserção do idoso no meio familiar e da sociedade e envolvimento do idoso em actividades.

Palavras-chave: Percepções; Idosos; Cidadãos Desenvolvimento; violência do idoso.

Abstract

This study, based on the observation of violence and abuse against adults, aims to analyze citizens' perceptions to explain the causes of violence and abuse against the elderly. Drawing on the theoretical approaches of organicism, Erickson's psychosocial theory, Wygotsky's socio-historical-cultural contextualism, Bronfenbrenner's ecological approach to human development, and the developmental approach of the life cycle, the research uses a quantitative and qualitative methodological approach, using a survey and a sample of 50 elderly individuals and 50 citizens. The main results lead to the following conclusions: the definition of the elderly based on physical attributes such as graying of hair, baldness, and disability, both by the elderly and citizens; the attribution of a sorcerer's name to the elderly; the characterization of the elderly as intolerant, the practice of abuse, and its rejection; and the lack of activity among the elderly. It is suggested that measures be adopted to implement Law 3/2014 of 5 February, that family civic education content be included in school programmes, that Civic Education campaigns be promoted on the integration of the elderly into the family and society and the involvement of the elderly in activities.

Keywords: Perceptions; Elderly; Citizens Development; Elderly Violence

⁸ Doutor em Psicologia. Professor associado e aposentado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo. mutongabila@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento psíquico compreende mudanças quantitativas, progressivas que conduzem a formação de estruturas psíquicas. No esforço de explicar o desenvolvimento humano surgiram diferentes paradigmas: o paradigma mecanicista de desenvolvimento, a abordagem organicista de desenvolvimento, a teoria psicossocial de Erickson, o contextualismo sócio-histórico de Wygotsky, a abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner e a Abordagem desenvolvimental do ciclo da vida.

O paradigma mecanicista de desenvolvimento vê as mudanças determinadas por forças externas ambientais. Trata-se de um modelo reactivo de desenvolvimento. Os indivíduos reagem aos acontecimentos a que estão sujeitos e neste processo ocorrem as mudanças desenvolvimentais. Nesta linha estão as teorias de desenvolvimento de behavioristas como a de Gesell (Fonseca, 2005).

A abordagem organicista defende o desenvolvimento psicológico sob o aspecto estrutural de construção de padrões de comportamento a nível psicomotor, cognitivo, afectivo, que evoluem qualitativamente em períodos/ fases através de mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio ligados a maturação biológica, por exemplo, a teoria de desenvolvimento de Piaget (Fonseca, 2005).

A teoria de Freud vai explicar o desenvolvimento da estrutura psíquica com base no desdobramento dos instintos e apresentar estádios de desenvolvimento psicosexual. A abordagem organicista contribuiu para explicar o desenvolvimento da criança e do adolescente.

A teoria psicossocial de Erickson explica o desenvolvimento humano como resultante da interacção entre factores individuais e sociais e apresenta 8 estágios de maturidade, que compreendem um conjunto de tarefas a serem resolvidas pelo sujeito (Fonseca, 2005, p. 44).

O contextualismo sócio-histórico e cultural de Wygotsky defende que o desenvolvimento psíquico humano se realiza na interacção de factores biológicos e sociais, como processo de interiorização da cultura humana. Neste processo o indivíduo atravessa estádios de desenvolvimento cujos limites temporais não dependem absolutamente da maturação biológica (Oliveira, 1995),

Bronfenbrenner (em Fonseca, 2005, p.58), na sua abordagem ecológica do desenvolvimento humano, concebe o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas de diferentes níveis articulados entre si, constituídos pelo microsistema, mesossistema e o macrosistema, com os quais o sujeito interage e influenciam seu desenvolvimento psíquico.

A abordagem desenvolvimental do ciclo da vida surge nos meados do séc XX, aliada a aprendizagem ao longo de toda a vida, com o intuito de estudar o desenvolvimento humano desde a concepção até a morte. Teorias organicistas de desenvolvimento descreram o desenvolvimento até à adolescência e a vida adulta limitada a processos de evolução biológica. Segundo Vanden plas-Horper (in Fonseca, 2004: p. 79) o desenvolvimento humano estende-se ao longo da vida e compõe-se de processos de aquisição, manutenção, e transformação das estruturas e de funções psicológicas, baseando-se nos princípios da multilinearidade e multideterminismo.

Tavares et al. (2007) distinguem os seguintes períodos da idade adulta: idade adulta jovem (21 aos 35 anos), idade adulta média (36 aos 59 anos), idade adulta avançada (60 anos ou mais). A delimitação etária varia consoante contextos. Este artigo vai-se debruçar sobre a idade adulta avançada.

Griffa e Moreno (2005) apresentam 2 grupos de teorias explicativas do envelhecimento, nomeadamente as teorias biológicas e as teorias sociológicas. As teorias biológicas compreendem as teorias genéticas, teorias de mutação somática, teorias biológicas não genéticas, teorias imunológicas do envelhecimento (teoria da auto-imunidade). As teorias sociológicas incluem teorias de desapego/afastamento, teorias de actividade de Robert, teorias de novos papéis, teorias de continuidade, teorias de descontinuidade e teorias de variabilidade e diversidade.

As teorias genéticas do envelhecimento têm validade, tendo em conta a consideração do multideterminismo de factores de desenvolvimento na idade adulta avançada e a interacção de factores ligados às teorias sociológicas, bem como mudanças ao longo do ciclo da vida.

1. Características do idoso

Zimmerman (2000, pp. 21-25) caracteriza o idoso nos aspectos físicos, psicológicos e sociais. As características físicas externas compreendem o enrugamento e embolsamento das bochechas,

o aparecimento de manchas escuras na pele (manchas senis), a diminuição de produção de células novas, a perda de tónus da pel, tornando-se flácida, possibilidade de surgimento de verrugas, alargamento do nariz, humidez dos olhos, o aumento na quantidade de pêlos nas orelhas e no nariz, o arredondamento dos ombros, o destaque e enfraquecimento das veias sob a pele dos membros, o encurvamento postural devido a modificações na coluna vertebral; a diminuição da estatura pelo desgaste das vértebras, o surgimento da cor do cabelo cinzenta/branca, o enrugamento da pele com diminuição da elasticidade e hidratação.

As características físicas internas envolvem a diminuição do peso e tonicidade muscular, como consequência da mudança na estrutura e composição ósseas, osteoporose, a diminuição da capacidade de funcionamento do coração, modificação do sistema imunitário, o atrofiamento de órgãos internos reduzindo seu funcionamento; a perda e atrofiamento de neurónios, a lentidão do metabolismo, a dificuldade de digestão, o aumento da insónia durante a noite e da fadiga durante o dia; a diminuição da visão de perto, a degeneração das células responsáveis pela propagação dos sons no ouvido interno e pela estimulação dos nervos auditivos, o surgimento de arteriosclerose devido ao endurecimento e entupimento das artérias e, a diminuição do olfacto e o paladar.

As características psicológicas incluem a dificuldade de se adaptar a novos papéis, falta de motivação e dificuldade de planejar o futuro; necessidade de trabalhar as perdas orgânicas, afectivas e sociais, a dificuldade de se adaptar às mudanças rápidas, depressão, hipocondria, somatização, paranóia, suicídios, a baixa auto-imagem e auto-estima e o surgimento do conflito independência versus dependência.

Os aspectos sociais abrangem a crise de identidade, a mudança de papéis na família, no trabalho e na sociedade, a aposentadoria e a perda da condição económica, poder de decisão, perda de parentes e amigos, da independência e da autonomia e diminuição dos contactos sociais.

As características físicas, psicológicas e sociais apresentadas variam de indivíduo para indivíduo. Ao caracterizar o idoso há que considerar o desenvolvimento sócio-histórico e cultural individual, sua condição biológica, alimentação, saúde, prática de actividade física, actividade profissional, rotina de vida, acontecimentos e o ecossistema onde esteve inserido o idoso no passado e presente.

A percepção consiste em apreender características isoladas e dar um significado. A apreensão de características isoladas de si mesmo leva a uma caracterização global de si mesmo, a uma percepção de si que influencia o comportamento. Na interacção com pessoas também se relacionam características isoladas apreendidas directamente pelos órgãos dos sentidos que levam o sujeito a significado relacionado com aspectos fisiológicos ou psicológicos do outro. Esta percepção interpessoal influencia o comportamento do sujeito que percebe e é influenciada pela cultura (Adamopoulus (2002).

2. O problema

A presente pesquisa parte do estudo de Francisco, Sugahara e Fisker (2013) sobre os idosos em Moçambique que aborda condições de vida e os níveis de pobreza entre os idosos e de Almeida (2022) que constatou que a violência e maus tratos do idoso no distrito da Katembe estão associados a pobreza, questões sociais, culturais, económicos institucionais e coloca como possível factor da violência a percepção dos idosos e cidadãos sobre o idoso.

3. Metodologia

Abordagem metodológica é quantitativa e qualitativa. A população é composta por residentes dos Bairros das Cidades de Maputo e Matola. A amostra é composta por 50 idosos, escolhidos aleatoriamente, de ambos sexos com idades compreendidas entre 50 e 75 anos e por 50 cidadãos de ambos sexos, com idades compreendidas entre 13 e 57 anos de idade, residentes nos distritos Municipais da Matola e nos distritos Municipais da Cidade de Maputo, nomeadamente, *Ka Mpfumu, Nhlamankulu, Ka Maxakene e Ka Mbukuane*.

3.1 Métodos e instrumentos de pesquisa

A pesquisa baseia-se na revisão bibliográfica e inquérito.

a) Estudo bibliográfico e documental

O estudo bibliográfico e documental consistiu na consulta de literatura referente ao objecto de estudo e de documentos oficiais.

b) Inquérito

O inquérito foi dirigido aos idosos do Centro de Acolhimento de Lhanguene, Centro Aberto de Magoanine “C” e Serviços de Informação, Orientação e Acompanhamento Social, bem como de alguns bairros das Cidades de Maputo e Matola, orientando-se para os seguintes aspectos: conceito de idoso, nomes atribuídos ao idoso pelos cidadãos, comportamento positivo e negativo dos cidadãos em relação ao idoso, opinião dos idosos sobre as formas de violência contra a pessoa idosa, relacionamento dos idosos segundo o idoso e cidadão, actividades ocupacionais do idoso e melhoramento da condição do idoso.

A administração dos inquéritos consistiu na leitura das questões e tradução na língua usual de cada idoso, visto que, na sua maioria não possuíam nível de escolaridade básico ou elementar. As respostas dadas foram registadas nos respectivos inquéritos para posterior compilação e análise comparativa. Os dados foram informatizados e processados através do programa estatístico para as ciências sociais (SPSS).

4. Discussão dos Resultados

A análise de dados orienta-se para os seguintes aspectos: conceito de idoso, idade do idoso, caracterização do idoso, nomes dados aos idosos, comportamento positivo e negativo das pessoas em relação ao idoso, violência contra o idoso, relacionamento do idoso, actividades do idoso e opinião sobre a melhoria da condição do idoso.

4.1 Conceito de idoso

O conceito de idoso é uma categoria da percepção dos sujeitos da pesquisa baseada, no geral, em cinco atributos, os quais, idade avançada, transformações do corpo, dificuldades de locomoção, surgimento de cabelos brancos e calvície e, incapacidade. O Quadro 1 apresenta os dados relativos ao conceito de Idoso.

Quadro 1. Conceito de idoso

	Idosos		Cidadãos		Posição	
Conceito de Idoso	Freq.	%	Freq.	%		
Idade Avançada	06	12	15	30	3	2

Transformações do corpo	18	36	18	36	1	1
Dificuldades de locomoção	02	04	02	04	4	3
Surgimento do cabelo branco e calvície	12	24	08	16	2	4
Incapacidade	12	24	7	14	2	5
Total	50	100	50	100		

Fonte: Dados do inquérito

Os dados indicam que os idosos consideram que o idoso é um indivíduo com transformações corporais (38%), com surgimento do cabelo branco e calvície (24%), incapacidade (24%), idade avançada (12%) e dificuldades de locomoção (4%) diferindo dos cidadãos que acham que o idoso é um indivíduo com transformações corporais (36%), idade avançada (30%), com surgimento do cabelo branco e calvície (16%), incapacidade (14%) e dificuldades de locomoção (4%). Os idosos dão primazia a atributos como, o surgimento do cabelo branco e calvície e incapacidade, ao definirem o idoso. Os atributos colocados tanto pelos idosos como pelos cidadãos realçam características físicas.

A maior parte dos idosos desconhece a idade em que um indivíduo é considerado idoso (36%), incluindo 18% dos idosos que apresenta o intervalo de 40 a 50 anos. Os intervalos entre 51 e 60 anos e 61 a 80 anos são colocados por 16% e 30% respectivamente. A maior parte dos cidadãos apresenta a idade de início da idade do idoso no intervalo de 50-64 anos (54%) e 18% a partir dos 65 anos. A idade de 60 anos ou mais, estipulada na Lei 3/2014 de 5 de Fevereiro, parece ser desconhecida.

4. 2 Nomes atribuídos ao idoso pelos cidadãos

Este ponto temático versa sobre os atributos socialmente usados para caracterizar o idoso. A tabela que segue apresenta as tendências perceptivas dos sujeitos da pesquisa, cruzando três atribuições possíveis (Feiticeiro, Teimoso e Caduco) com uma escala de frequência (nunca, as vezes, muitas vezes e sempre). O Quadro 2, apresenta os resultados da atribuição dos sujeitos.

Quadro 2. Nomes atribuídos aos idosos segundo idosos e cidadãos

Nomes	1 Nunca		2 Às vezes		3 Muitas vezes		4 Sempre		Posição	
	Idoso	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos		
Feiticeiro	02	02	06	08	12	23	30	17	3.4	3.58

Teimoso	03	03	04	21	13	13	29	13	3.3	2.72
Caduco	06	02	03	14	09	19	32	15	3.28	2.94

Fonte: Dados do inquérito

Os dados mostram que, os idosos consideram que têm sido atribuídos muitas vezes nomes tais como feiticeiro (3.4), teimoso (3.3) e velho caduco (3.28) pela sociedade, diferindo dos cidadãos que acham que os idosos têm sido atribuídos muitas vezes o nome de feiticeiro (3.58) e às vezes os nomes de caduco (2.94) e teimoso (2.72).

Tanto os idosos como os cidadãos indicam o atributo de feiticeiro como nome que é dado muitas vezes ao idoso. Os idosos consideram que têm sido atribuídos muitas vezes nomes tais como feiticeiro (3.4), teimoso (3.3) e velho caduco (3.28) pela sociedade, diferindo dos cidadãos que acham que os idosos têm sido atribuídos muitas vezes o nome de feiticeiro (3.58) e às vezes os nomes de caduco (2.94) e teimoso (2.72).

Tanto os idosos como os cidadãos indicam o atributo de feiticeiro como nome que é dado muitas vezes ao idoso.

4.3 Comportamento positivo e negativo dos cidadãos em relação ao idoso

Os idosos reconhecem a existência de cidadãos com um comportamento positivo em relação ao idoso, caracterizado pela assistência multiforme (25) e valorização do idoso (25). Por sua vez os cidadãos acham que os idosos têm um comportamento exemplar (20) e cuida de crianças (4).

Dos 50 idosos, 13 acham que o comportamento negativo dos cidadãos em relação ao idoso manifesta-se através de rejeição (26%), 13 por meio de violência (26%), 12 acusando o idoso de ser feiticeiro (24%) e 12 desvalorizando o idoso (24%). Por sua vez 17 cidadãos consideram comportamento negativo do idoso a intolerância (34%), caracterizada pela teimosia, exigência desmedida, impaciência, detentor da razão (experiência acumulada) e resistência às mudanças (fixação), 10 o mau relacionamento (20%), 6 a mendicidade (12%) e 3 incumprimento das regras de higiene pessoal e/ ou colectiva (6%).

Os resultados sugerem que os cidadãos acham que os idosos são intolerantes, tem mau relacionamento e rejeitam os idosos, praticam a violência, acusam-nos de feiticeiro e o

desvalorizam. Estes dados contrastam com os aspectos positivos comportamentais apresentados pelos idosos de assistência multiforme e de valorização do idoso pelos cidadãos. O reconhecimento de aspectos comportamentais positivos relaciona-se com o comportamento exemplar, como cuidar de crianças. A estigmatização do idoso designando-o de feiticeiro parece ter relação com concepções mágico-supersticiosas de influência cultural.

4.4 Opinião dos idosos sobre as formas de violência perpetrada contra a pessoa idosa

A opinião dos idosos sobre as formas de violência perpetrada contra a pessoa idosa recai sobre diferentes variáveis, nomeadamente, formas de violência contra o idoso, maus tratos físicos, ridicularização, coacção e abandono. Tais variáveis são analisadas numa escala de frequência. O Quadro 3 sistematiza esses dados.

Quadro 3. Opinião sobre as formas de violência contra o idoso

	1 Nunca		2 Às vezes		3 Muitas vezes		4 Sempre		Posição	
Formas de violência contra o idoso:	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos
Maus tratos físicos	12	05	13	21	07	17	18	07	2.62	2.52
Ridicularização	09	02	13	16	12	22	16	10	2.7	2.8
Coacção	09	04	21	22	13	19	07	05	2.3	2.5
Abandono	07	03	07	13	08	23	28	11	3.14	2.72

Fonte: Dados dos inquéritos

Os dados acima, revelam que os idosos e cidadãos coincidem no facto de considerarem que as formas de violência caracterizadas por maus tratos físicos, ridicularização e coacção ocorrem às vezes e diferem no que diz respeito ao abandono, que ocorre muitas vezes (3.14) para os idosos e às vezes (2.72) para os cidadãos. A promoção do respeito da dignidade passa pela educação dos familiares e cidadãos para o respeito da dependência dos idosos.

4.5 Relacionamento do idoso segundo o idoso e cidadãos meid

O relacionamento dos idosos segundo a sua autopercepção e de outros cidadãos é uma dimensão da pesquisa de sentido muito amplo, inclui variáveis diversas do contexto de relações sociais do idoso, tais como relação com o cônjuge, com os filhos, netos, irmãos, amigos, sociedade, colegas, ex-colegas, hospital (como um centro de recurso permanente), transportes e instituições no geral.

A posição em relação às variáveis é medida através de uma escala avaliativa qualitativa, que inclui valores como “mau”, “razoável”, “bom” e “muito bom”. O quadro que segue apresenta os dados relativos.

Quadro 4. Relacionamento dos idosos segundo idosos e cidadãos

Relacionamento	Mau		Razoável		Bom		Muito Bom		Posição	
	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos	Idosos	Cidadãos
Cônjuge	18	01	13	17	13	22	06	10	3.14	2.4
Filhos	17	05	15	23	14	15	04	07	2.3	2.48
Netos	19	04	15	11	11	25	05	10	2.02	2.86
Irmãos	17	02	18	21	12	19	03	08	2	2.82
Amigos	05	02	14	19	20	16	11	12	2.74	2.72
Sociedade	10	10	25	27	12	11	03	02	2.16	2.1
Colegas	02	03	19	17	22	17	07	13	2.68	2.8
Ex-colegas	09	22	27	20	10	05	04	03	2.18	1.78
Hospital	17	25	19	22	11	02	03	01	2.1	1.58
Transportes	19	20	20	20	09	07	02	02	1.88	1.78
Instituições	03	09	26	20	15	14	06	07	2.48	2.38

Fonte: dados do sinquéritos

Os idosos e cidadãos consideram que o relacionamento com os filhos, netos, irmãos, amigos, sociedade, colegas e instituições é razoável e o relacionamento com os transportes mau. No entanto, os idosos e os cidadãos diferem no concernente a opinião referente ao relacionamento do idoso com o cônjuge, ex-colegas e hospital. O relacionamento com o cônjuge é bom (3.14) para os idosos e razoável (2.4) para os cidadãos e o relacionamento com os ex-colegas (2.18) e hospital (2.1) é razoável para os idosos e mau para os cidadãos ocupando uma posição de 1.78 e 1.58 respectivamente.

Os resultados indicam que o ecossistema de vida constituído pelos filhos, netos, irmãos, amigos, sociedade, colegas e instituições ex-colegas e hospital é pouco satisfatório e mau no concernente aos transportes. Os idosos sugerem boa relação com o cônjuge. Cummings e Henry (em Griffa e Moreno 2005) formularam, em 1961, a teoria do desapego, afastamento ou desligamento, segundo a qual, à medida que o ser humano envelhece abandona papéis e funções, Este facto também pode ser influenciado pela estigmatização dos idosos.

O cônjuge aparece como pessoa mais próxima. Daí a necessidade de integrar os idosos em actividades, em convívios familiares, em interacção com amigos e colegas e pessoas da comunidade.

4.6 Actividades ocupacionais do idoso

A dimensão “actividades ocupacionais do idoso” constitui uma dimensão que tem como principal objectivo metodológico avaliar o estado de saúde mental e social do idoso, a partir das suas actividades. As actividades são analisadas em quatro dimensões do quotidiano da vida do idoso, a saber, família, comunidade, igreja e centro de acolhimento.

Quadro 5. Actividades dos idosos

	Actividades	Freq.	%
Família	Domesticas/ machamba	11	22
	Pequenas reparações	01	02
	Nenhuma	38	76
Comunidade	Jardineiro	01	02
	Conselheiro	03	06
	Diversão	02	04
	Nenhuma	44	88
Igreja	Canto Coral	02	04
	Conselheiro	04	08
	Crente	25	50
	Nenhuma	19	38
Centro de acolhimento	Canto Coral	01	02
	Domésticas	16	32
	Costura	03	06
	Nenhuma	30	60

Fonte: Dados do inquérito

Os adultos apresentam actividades que se realizam na família, comunidade, igreja e Centro de acolhimento. Os idosos (11) realizam trabalhos domésticos na família (limpeza, cuidar de crianças, pequenos negócios e machamba) e 1 faz pequenas reparações. Na comunidade, 3 idosos são conselheiros na resolução de conflitos, 2 participam em jogos de diversão e 1 é jardineiro. Dos 50 idosos, 4 são conselheiros da igreja e 2 participam no grupo de canto coral. No Centro de acolhimento os idosos realizam actividades domésticas (16), costura (3) e canto coral (1).

Os cidadãos são da opinião de que os idosos não têm nenhuma ocupação, devido a incapacidade física, cegueira, prática da mendicidade e falta da reorientação profissional ou laboral

(14), cuidam das crianças e da casa (14), realizam actividades domésticas (13), da Igreja e diversão (jogos) (3), canto coral no Centro de Acolhimento (1) e conselheiro (1).

Os resultados mostram que a maior parte dos idosos não realiza nenhuma actividade. A falta de actividade contraria a teoria de Robert (em Griffa e Moreno, 2005) segundo a qual quanto mais o indivíduo se mantém activo, maiores são as possibilidades de um envelhecimento adequado, porque as necessidades psicológicas e sociais são praticamente as mesmas tanto na idade adulta avançada quanto na meia-idade. Essa teoria fundamentou a criação de programas que incentivam a actividade do idoso.

4.6 Melhoramento da condição do idoso

A maioria dos idosos acha que o que deve ser melhorado na vida dos idosos é a assistência e as pensões de reforma, de sobrevivência e de alimentos (21), aprovando um valor que satisfaça as necessidades básicas de alimentação e de saúde, outros apontam a valorização do idoso (14), a aplicação da legislação que protege o idoso (8) e a canalização de apoios para instituições vocacionadas para lidar com a pessoa da terceira idade (7), reduzindo os níveis de mendicidade nas cidades.

Os cidadãos (10) acham que para a melhoria das condições dos idosos é necessário aplicar a legislação que protege a pessoa idosa, regulamentar a canalização de apoios aos idosos, reduzir os níveis de mendicidade nas cidades. Nove cidadãos anseiam a melhoria da pensão de reforma, de sobrevivência e de alimentos, através da aprovação dum valor que satisfaça as necessidades básicas de alimentação, instituir uma pensão de sobrevivência e de alimentos (9), valorizar o idoso, construir mais Centros de Acolhimento ou Residências (8) e habitações para pessoas da terceira idade (8).

Aspectos como instituir uma pensão de reforma, de sobrevivência e de alimentos e a aplicação da legislação que protege a pessoa idosa, regula a canalização de apoios aos idosos, reduzindo os níveis de mendicidade nas cidades, são comuns aos idosos e cidadãos para a melhoria das condições dos idosos.

5. Conclusões

Os idosos dão primazia a atributos como, surgimento do cabelo branco e calvície e incapacidade ao definirem o idoso. Os atributos colocados tanto pelos idosos como pelos cidadãos realçam características físicas. A maior parte dos idosos e cidadãos desconhece a idade para ser considerado idoso. Tanto os idosos como os cidadãos indicam o atributo de feiticeiro como nome que é dado muitas vezes ao idoso.

Os resultados sugerem que os cidadãos acham que os idosos são intolerantes, tem mau relacionamento e rejeitam os idosos, praticam a violência através do abandono, maus tratos físicos, ridicularização e coacção, acusam-nos de feiticeiros e os desvalorizam. Estes dados contrastam com os aspectos positivos comportamentais apresentados pelos idosos de assistência multiforme e de valorização do idoso pelos cidadãos. O reconhecimento de aspectos comportamentais positivos relaciona-se com o comportamento exemplar e cuidar de crianças. A percepção dos cidadãos sobre os idosos como indivíduos feiticeiros parece poder explicar a violência e o abandono dos idosos e, consequentemente a sua pouca satisfação em relação ao ecossistema de vida.

5. Referências

- Adamopoulos, J (2002). Perceptions of Interpersonal Behaviors Across Cultures Volume 5 Social Psychology. Michigan: Grand Valley State University
- Almeida, M J de (2022) A Violência contra a Pessoa idosa: Estudo de caso na Aldeia dos Idosos-Distrito da Katembe. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais
- Francisco A. & Sugahara, G. e Fisker (2013) P. Envelhecer em Moçambique Dinâmicas do Bem-Estar e da Pobreza. Maputo: IESE.
- Francisco, A. M. (2005). Desenvolvimento Humano e Envelhecimento. Lisboa: Climeps Editores
- Griffa, M. C. & Moreno, J. E. (2001). Chaves para a Psicologia do Desenvolvimento: Adolescência, Vida Adulta e Velhice. São Paulo: Paulinas.
- República de Moçambique (2014), Boletim da República. Maputo: Imprensa Nacional.
- Santos, S. S. C. (2001). Processo de Envelhecimento. 2001.
- Tavares, J. et al. (2007). Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Zimmerman, G. I. (2000). Velhice: Aspectos Biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed.

5. CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS EM MEIO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL SOBRE IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS NAS ESCOLAS DE MAPUTO

Consumption Of Psychoactive Substances In Schools: Perceptions Of General Secondary Education Students About Psychological And Social Impacts In Schools In Maputo

Maurício Vasco Nhachengo⁹

Leonor de Sousa Magalhães Mahassa¹⁰

Ilídio Paulo Mahilene¹¹

Telma Henriques Quiraque¹²

Lucas Fernando Mulhovo¹³

Resumo

Este estudo teve como objectivo analisar as percepções de adolescentes e jovens acerca das consequências psicológicas e sociais associadas ao consumo de Substâncias Psicoativas (SPA) no contexto escolar. Participaram neste inquérito 424 alunos do ensino secundário (65,1% do sexo feminino), com idades entre os 14 e os 20 anos ($M=16,17$; $DP=1,11$), correspondentes às classes de 9.^a a 12.^a, seleccionados de duas escolas: Escola Secundária da Polana e Escola Secundária da Machava-sede. Os resultados indicaram a existência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão "comportamento de uso" em função do histórico de retenção escolar. Foi evidente que o consumo de drogas lícitas e ilícitas se associou a uma multiplicidade de prejuízos no âmbito académico. Estes prejuízos manifestaram-se através de baixo rendimento académico, desinvestimento e desinteresse pelas atividades escolares, comportamentos de absentismo e atrasos, não realização de trabalhos e exercícios, e ideação de abandono escolar, para além de défices significativos de concentração (Gomes *et al.*, 2018). Verificou-se que o uso de SPA pode desencadear graves comprometimentos cognitivos e emocionais nos adolescentes, podendo, consequentemente, afetar negativamente funções neurocognitivas como a memória e a capacidade de aprendizagem. Estas alterações refletem-se, de forma drástica, no declínio do rendimento escolar. De acordo com Santos (2017), as substâncias psicoativas ocasionam alterações significativas na atenção, senso percepção e processos mnésicos. Consequentemente, observou-se que, entre os adolescentes que consumiam SPA, reportavam baixo índice de aprendizagem e tinham experienciado reprovação, houve uma predominância de indivíduos do sexo feminino. Em paralelo, o levantamento sobre o padrão de consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas revelou que os adolescentes consumiam exclusivamente álcool, ou álcool em associação com tabaco. Identificou-se também um subgrupo que fazia uso de substâncias ilícitas. Nestes últimos casos, registou-se um comprometimento mais acentuado do desempenho escolar quando comparado com indivíduos que consumiam outras combinações de substâncias.

Palavras-chave: substâncias psicoativas, prevenção, intervenção escolar, percepções de adolescentes, desempenho académico.

⁹ Universidade Pedagógica de Maputo (mnhachengo@yahoo.com.br)

¹⁰ Instituto de Ciências de Saúde - Maputo

¹¹ Ministério da Defesa de Moçambique

¹² Universidade Eduardo Mondlane

¹³ Universidade Pedagógica de Maputo

Abstract

This study aimed to analyze the perceptions of adolescents and young people about the psychological and social consequences associated with the use of Psychoactive Substances (PAS) in the school context. Participants were 424 high school students (65.1% female), aged 14 to 20 years ($M=16.17$; $SD=1.11$), corresponding to grades 9th to 12th, selected from two schools: Polana Secondary School and Machava-sede Secondary School. The results indicated the existence of statistically significant differences in the "use behavior" dimension according to history of school retention. It was evident that the use of licit and illicit drugs was associated with a multiplicity of academic impairments. These impairments manifested themselves through poor academic performance, disengagement and disinterest in school activities, absenteeism and tardiness, failure to complete assignments and exercises, and thoughts of dropping out of school, in addition to significant concentration deficits (Gomes et al., 2018). It was found that PAS use can trigger serious cognitive and emotional impairments in adolescents, which can, consequently, negatively affect neurocognitive functions such as memory and learning ability. These changes are drastically reflected in a decline in academic performance. According to Santos (2017), psychoactive substances cause significant alterations in attention, sensoriperception, and memory processes. Consequently, it was observed that among adolescents who used PAS, reported low learning rates, and had experienced grade retention, there was a predominance of females. In parallel, the survey on the patterns of alcohol, tobacco, and illicit drug use revealed that adolescents consumed exclusively alcohol or alcohol in combination with tobacco. A subgroup that used illicit substances was also identified. These latter groups demonstrated a more pronounced impairment in academic performance compared to individuals who used other combinations of substances.

Keywords: *psychoactive substances, prevention, school intervention, adolescent perceptions, academic performance.*

INTRODUÇÃO

O consumo de substâncias psicoativas (SPA) representa um grave problema de saúde pública em Moçambique, com impactos particularmente devastadores na população juvenil (Mulhovo & Mbalango, 2024). Esta problemática está associada a uma multitude de consequências negativas, incluindo baixo rendimento académico, comportamentos desviantes, gravidez não planeada, propagação de doenças infectocontagiosas (como HIV/SIDA, hepatites virais, tuberculose e COVID-19), acidentes de viação, e envolvimento em actos de violência e criminalidade (UNDOC, 2021; Dahoma et al., 2011). Tal panorama exige uma resposta concertada e multisectorial para a sua efetiva prevenção e erradicação (Tavares, 2018).

A adolescência, fase desenvolvimental crucial compreendida entre os 10 e os 19 anos (OMS, 2018), é frequentemente analisada em três estágios: inicial (10-13 anos), intermédio (14-17 anos) e tardio (18-20 anos) (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2018). Caracteriza-se por profundas transformações biológicas, psicológicas e sociais que, embora fundamentais para a formação da identidade adulta, conferem uma vulnerabilidade acrescida (Casey, 2015). Do ponto de vista neurobiológico, a adolescência é marcada por um desenvolvimento cerebral assimétrico,

onde os sistemas subcorticais associados ao processamento de recompensa e emoção (sistema límbico) amadurecem mais rapidamente do que as regiões pré-frontais, responsáveis pelo controlo de impulsos, regulação emocional e tomada de decisões executivas (Steinberg, 2019). Este desequilíbrio neurocognitivo predispõe o adolescente a um maior envolvimento em **comportamentos de risco**, definidos como acções que podem comprometer a saúde e o bem-estar presente e futuro (Mulhovo & Mbalango, 2024; Sloboda *et al.*, 2018).

O consumo de SPA insere-se num *cluster* de comportamentos de risco que incluem, entre outros: a condução perigosa, a prática de sexo desprotegido, a violência e a posse de armas (Tavares, 2018; Sloboda *et al.*, 2018). São vários os factores que levam o adolescente a iniciar o consumo de bebida alcoólica, podendo ser classificados em socioculturais, como a facilidade de acesso, o incentivo de familiares e a própria comunidade, de natureza individual, como o estresse e o autoconceito (Gaspar *et al.*, 2006). Todavia, para Mulhovo & Mbalango (2024), a etiologia do uso de substâncias é multifactorial, resultando de uma complexa interacção entre factores individuais, ambientais e de protecção (Mulhovo & Mbalango, 2024):

- **Factores de vulnerabilidade individual:** predisposição genética, temperamento (p.e., busca de sensações), presença de perturbações de saúde mental, e défices em competências neuropsicológicas (p.e., desinibição comportamental) (Volkow *et al.*, 2016).
- **Factores de risco ambientais:** influência de pares consumidores, modelos parentais inadequados, acessibilidade às SPA, exposição a contextos de violência ou negligência, e normalização cultural do consumo (Feldstein & Miller, 2019; UNODC, 2018).
- **Factores de protecção:** vinculação segura aos pais, monitorização parental, suporte social, envolvimento escolar e competências de regulação emocional (Kumpfer, 2014).

Em Moçambique, observa-se uma tendência alarmante para a precocidade do início do consumo, particularmente de *cannabis sativa* (vulgo "suruma") e de bebidas alcoólicas de alta potência (como é o caso das bebidas espirituosas comumente tratadas por *xivotxongo*) (Ministério da Saúde de Moçambique, 2022). Estudos e relatórios indicam uma prevalência significativa de consumo na Província de Maputo, especialmente no grupo etário dos 18-30 anos, sendo o álcool a substância mais consumida (WHO, 2018).

Dados epidemiológicos nacionais revelam uma escalada preocupante. Em 2022, o Departamento de Saúde Mental do Hospital Central de Maputo registou cerca de 600 internamentos para desintoxicação. No primeiro trimestre de 2023, na Cidade e Província de Maputo, a distribuição do consumo reportado foi: Álcool (20%), Múltiplas Substâncias (17%), Suruma (14%) e tabaco (7%) (Relatório Anual do HCM, 2023).

O ambiente escolar tornou-se um palco crítico para esta epidemia, com relatos de alunos intoxicados nas salas de aula, cantinas a venderem álcool dentro dos recintos escolares, e um aumento correlacionado de indisciplina, agressões, absentismo e abandono escolar (Sunde, 2019; INE, 2022). Esta normalização social do consumo, por vezes sob o olhar passivo de adultos e familiares, agrava a situação (Feldstein & Miller, 2019). Face a este cenário, torna-se imperativo compreender as perceções dos próprios adolescentes sobre este fenómeno. Deste modo, a presente análise centra-se na seguinte questão de partida:

- *Quais são as perceções dos adolescentes e jovens moçambicanos acerca das consequências psicológicas (p.e., desenvolvimento de perturbações de humor, défices cognitivos) e sociais (p.e., estigmatização, exclusão escolar, conflitos familiares) derivadas do consumo de substâncias psicoativas?*

1. Metodologia

A amostra foi constituída por alunos de duas escolas: Escola Secundária da Polana e Escola Secundária da Machava-sede, situadas na cidade e província de Maputo, respectivamente, distribuídos pelo sexo masculino e feminino da 9^a, 10^a, 11^a e 12^a Classe como ilustra a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Característica da amostra por escolas em função da classe.

Classe	E.S. Polana		E.S.Machava-Sede		Total
	F	M	F	M	
9 ^a classe	27	13	43	27	110
10 ^a classe	19	22	38	28	107
11 ^a Classe	34	10	41	23	108
12 ^a Classe	36	10	38	15	99
Total	171		253		424

A recolha de dados foi feita com base num questionário (consumo de substâncias psicoativas – QCSP) nas escolas pelos adolescentes e jovens da 9ª à 12ª Classe. O questionário usado é constituído por 28 perguntas, autoaplicável e anónimo, da autoria de Tavares (2018), adaptado e validado neste estudo para a população moçambicana. Este questionário foi criado com objectivo de medir as variáveis associadas a prevenção do consumo de substâncias psicoativas no contexto escolar. O mesmo está dividido em duas secções, nomeadamente a secção A: Questões relacionadas aos dados sociodemográficos do jovem e sua a família, a secção B: Questões relacionadas com consumo de substâncias psicoativas como tabaco, álcool e *cannabis* (suruma).

Tabela 2: Organização do questionário de recolha de dados

Secções / Partes	Questões	Variáveis (nº)
Secção A: Questões relacionadas com o jovem e a família		
Parte – Caracterização Sociodemográfica	10	10
Secção B: Questões relacionadas com substâncias psicoativas como tabaco, álcool e <i>cannabis</i> (outras drogas)		
Parte 2 – Consumo de tabaco, álcool e Suruma	17	13
Parte 3 – Conhecimento e atitudes em relação ao consumo de substâncias como o tabaco, álcool e Suruma.	3	25

Secção A: Questões relacionadas com os jovens e a família

Parte 1- Caracterização Sociodemográfica

O questionário inicia com as medidas relacionadas com as características sociodemográficas relacionadas com o jovem e a família. Integra um conjunto de itens de caracterização sociodemográfica, mais especificamente sexo, idade, bairro em que vive, com quem vive, número de irmãos, Classe de frequência, situação escolar (se já reprovou alguma vez e em que ano). De seguida, apresenta questões sobre a família, mais especificamente sobre o nível de escolaridade do pai e mãe, a situação conjugal e situação laboral do pai e mãe.

Secção B: Questões relacionadas com as substâncias como tabaco, álcool e *Cannabis Sativa*.

Parte 2 - Comportamento de uso de substâncias psicoativas (tabaco, álcool, suruma e outras)

Aqui foi incluído um conjunto de itens sobre os comportamentos de uso de substâncias psicoativas para cada uma das substâncias avaliadas, nomeadamente o tabaco, o álcool e a *Suruma*. Os itens incluem questões sobre a prevalência ao longo da vida, no último ano e nos últimos 30 dias, assim como item referente aos padrões de consumo problemáticos como a embriaguez. Encontramos também nesta secção itens sobre os motivos e expectativas associadas ao consumo de substâncias psicoativas (Wills, Sandy & Shinar, 2019) itens que reflectem nomeadamente a socialização, promoção do *self*, alívio do tédio, aborrecimento e regulação das emoções, assim como itens relacionados com as consequências do consumo do tabaco, álcool e suruma a nível emocional e físico.

Parte 3 - Conhecimento e atitudes em relação ao uso de substâncias psicoativas (tabaco, álcool, suruma e outras).

a) Percepção de risco

Aqui se avalia a percepção de risco dos jovens associada a vários padrões de consumo relativamente ao tabaco, álcool, *cannabis* e outras substâncias. Cada item é avaliado pelo aluno numa escala de *likert* de cinco pontos, entre “Nenhum”, “Baixo risco”, “Moderado risco”, “Elevado risco” e “Não sei”. b) Expectativas em relação ao consumo de substâncias psicoativas.

As atitudes, embora se relacionem com o comportamento, não podem ser medidas diretamente, sendo que atitude é um constructo composto por várias dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental (Chitas, 2010). As atitudes em relação às substâncias psicoativas são influenciadas por dimensões cognitivas como conhecimento sobre os efeitos/consequências do consumo de substâncias e as expectativas associadas ao mesmo.

Estas são claramente antecedentes ao comportamento e, segundo Becoña (2017), para os adolescentes são mais importantes as expectativas sobre as drogas do que os efeitos das substâncias em si. A nível empírico, as expectativas podem ser avaliadas mediante a avaliação quantitativa e subjetiva do resultado esperado de uma conduta provável, juntamente com a avaliação posterior da execução ou não desse comportamento e do grau de execução (Tavares, 2018).

Neste estudo incluiu-se outras variáveis mediadoras que permitiram recolher dados sobre as atitudes do grupo alvo face às substâncias, nomeadamente as expectativas em relação aos efeitos do consumo de substâncias psicoativas.

Nesta secção cada item é respondido tendo em consideração a seguinte escala de *likert* de 5 itens, desde “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “nem discordo nem concordo”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, considerando que o consumo de substâncias psicoativas pode promover a autoconfiança, a dimensão da socialização consiste na expectativa que o consumo de substâncias psicoativas pode facilitar os contactos sociais, a dimensão da regulação das emoções consiste na expectativa que o consumo ajuda a regular as emoções, a dimensão do alívio do tédio e do aborrecimento consiste na expectativa que o consumo de substâncias psicoativas constitui uma alternativa à falta de ocupação (Wills *et al.*, 2018).

A dimensão da condição e saúde físicas consiste nas expectativas sobre as consequências do consumo de substâncias psicoativas na condição e saúde físicas. Por último, ainda se considera as consequências do consumo de substâncias psicoativas nos objetivos de realização na dimensão denominada objetivos e aspirações futuras (Henry, Swaim e Slater, 2005).

2. RESULTADOS

Com objectivo de avaliar as percepções dos adolescentes e jovens acerca do consumo de substâncias psicoativas aplicamos o Questionário de Consumo de Substâncias Psicoativas – QCSP (Tavares, 2018). Esta escala ou questionário original é constituído por 35 itens cujas opções de resposta eram dadas na escala Likert de 5 pontos, variando desde *1-nunca* a *5-sempre*. Assim, as percepções dos adolescentes e jovens sobre o consumo de substâncias psicoativas são avaliadas em três dimensões, a considerar: *Comportamento de consumo, percepção das consequências e expectativas de consumo*. Esta escala foi concebida para avaliar a percepção dos adolescentes e jovens que frequentam o ensino secundário em Moçambique, na província de Maputo.

Tabela 3: Diferenças de percepção em função das escolas

<i>Dimensões / Escola</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
	Polana	149	4.68	1.04	-.95	359	.34
	Machava	212	4.79	1.12			

<i>Comportamento de uso</i>							
<i>Percepção / consequências de uso</i>	Polana	169	2.07	.51	2.80	404	.01
	Machava	237	1.95	.32			
<i>Expectativas de consume</i>	Polana	171	2.64	.74	-4.16	415	.01
	Machava	246	2.88	.44			

Comparando o consumo de substâncias Psicoativas nos alunos das duas escolas, e tomando como base a dimensão do comportamento de uso de substâncias Psicoativas, não se regista uma diferença estatisticamente significativas ($p=.34$) entre as Escolas. Porém, quanto as dimensão de percepção /consequências de consumo de substâncias psicoativas podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($P=.01$) onde a Escola Secundária da Polana registou maior número na média ($M=2.07$ contra 1.95 da Escola Secundária da Machava) o que pode-se traduzir em como os alunos da Escola Secundária da Polana tem maior consciência das consequências/riscos que podem advir do consumo de substâncias psicoativas, (luta física, problemas sérios com os pais, fraco desempenho na escola) relativamente aos alunos da Escola Secundária da Machava.

E por sua vez a dimensão que faz menção as expectativas de consumo de substâncias Psicoativas, apresenta igualmente diferenças estatisticamente significativas ($s=.00$) com a Escola Secundária da Machava a atingir uma média superior que a Escola secundária da Polana ($M=2.88$ contra $M=2.64$), fazendo assim concluir qe os alunos da escola secundária da Machava estão mais preparados para lidar com aquilo que são os efeitos adversos do consumo de substâncias psicoativas.

Podemos assim afirmar que na dimensão que tem a ver com comportamento de risco, segundo alguns autores, o adolescente e jovem, por conta da faixa etária em que se encontram e por conta de estarem mais vulneráveis, ao querer viver novas experiências e por influência dos amigos/colegas da escola, aliado a carente atenção dos pais/familiares, tendem a entrar no consumo de substâncias psicoativas como forma de satisfazer curiosidades a volta destas substâncias, como

forma de demonstrar ao pares que eles não são fracos e de buscar uma aceitação no grupo, também com intenção de chamar atenção aos pais/encarregados de educação que necessitam de mais atenção, amor e carinho destes.

Assim consumindo estas substâncias psicoativas as mesmas vão entrar no sistema nervoso provocando alteração no funcionamento do mesmo, resultando em envolvimento sexual sem proteção, gravidezes indesejadas, envolvimento em criminalidade, acidentes de violação, agressões, baixo rendimento pedagógico que podem dar em reprovações e até expulsões etc sendo estas as consequências deste consumo. E como perspectiva, o jovem sempre almeja divertir-se ou “experimentar uma adrenalina” ao consumir substâncias psicoativas.

A nossa pesquisa vai de encontro com alguns autores (Becoña, 2017; Martins, 2014) que concluíram afirmando que o comportamento de risco tem muito haver com a socialização e o estado emocional do adolescente e jovem. Por sua vez as atitudes em relação às substâncias psicoativas são influenciadas por dimensões cognitivas como conhecimento sobre os efeitos/consequências do consumo de substâncias e as expectativas associadas ao mesmo. Segundo Becoña (2017), para os adolescentes são mais importantes as expectativas sobre as drogas do que os efeitos das substâncias em si.

Na Tabela 4 apresentamos os resultados da testagem da variação do comportamento de uso, consequências e expectativas de consumo de substâncias psicoativas em função do género dos alunos. Para esta análise recorreremos ao “*independent-samples T-test*” para comparar as médias dos dois grupos de alunos segundo o género nas três dimensões do consumo. Assim, a par da média e desvio-padrão, indicamos o índice t e sua probabilidade estatística (*possibilidade da diferença nas médias ser atribuída ao acaso*).

Tabela 4: Resultados da variação do comportamento de uso substâncias psicoativas

<i>Dimensões / Sexo</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>Sig</i>
<i>Comportamento de uso</i>	Feminino	228	4.83	1.04	2.07	359	.04
	Masculino	133	4.59	1.14			
<i>Percepção / consequências de uso</i>	Feminino	259	2.00	.42	.037	405	.97
	Masculino	148	2.00	.39			
<i>Expectativas de consume</i>	Feminino	264	2.78	.58	.025	415	.98
	Masculino	153	2.78	.62			

Com vista a comparar o consumo de substâncias psicoativas tomamos como base os alunos do Sexo Feminino e Masculino, e constatamos existirem diferenças estatisticamente significativas quanto a dimensão comportamento de uso de substâncias psicoativas sendo que os alunos do sexo feminino consomem mais que os do sexo masculino ($MedF=4.83$ $MedM=4.59$ para sexo masculino). Este comportamento tende a ganhar terreno nas nossas escolas, em que meninas são com frequência vistas a consumir substâncias psicoativas sem receio nenhum, principalmente álcool, e parece esta uma atitude que já se normalizou.

A par destes resultados, a literatura (Faria Filho, 2014) refere que factores relacionados às condições fisiológicas femininas, que envolvem baixos níveis séricos de álcool desidrogenase, maior quantidade de gordura no corpo em relação à água, bem como as alterações na metabolização do álcool a depender do ciclo menstrual, podem oferecer maior probabilidade à dependência em relação aos homens. Ainda, o consumo e experimentação de bebidas alcoólicas por mulheres podem ser frutos de mudanças ocorridas, que favoreceram o acesso das mulheres a determinados locais, antes de acesso ao público masculino.

Segundo Cisa (Centro de Informação sobre saúde e álcool) nos últimos anos está havendo uma convergência do uso de álcool entre os géneros, com maior aceitação social do uso pelas mulheres. O uso excessivo por estas é justificado por conta da igualdade de género na qual as mulheres estão investindo mais na sua formação, trabalho fora de casa, adopção de hábitos anteriormente vistos como masculinos e o stress da dupla jornada diária. De salientar que o consumo excessivo do álcool por parte das mulheres constitui um dos factores de risco para contrair doenças como câncer da mama, doenças cardíacas, doenças de transmissão sexual e gravidezes indesejadas.

O Consumo de substâncias psicoativas pelos adolescentes e jovens nas escolas influencia significativamente o seu rendimento escolar, de tal modo que, os adolescentes e jovens que consomem as substâncias psicoativas (álcool, cigarro e suruma) tendem a apresentar um baixo rendimento escolar

Ter repetido o ano escolar foi associado ao uso de álcool e tabaco entre os adolescentes em nosso estudo. Outros estudos nacionais mostraram que repetência e evasão escolar são mais frequentes em adolescentes que usam tabaco e drogas ilícitas (Bahls & Ingbermann, 2005), mas

não foi encontrada associação destes problemas escolares com o uso de álcool. (Horta e cols., 2007; Pinto & Ribeiro, 2007).

Horta e cols. (2007) observaram que a ocorrência de reprovações escolares e a falta de vínculo com a escola estiveram associadas ao consumo de tabaco e drogas ilícitas. O consumo de drogas ilícitas também foi associado a prejuízos no desempenho escolar e à permanência na escola. O baixo rendimento escolar tem sido apontado como fator de risco para o uso de substâncias psicoativas na adolescência. Estudos mostraram que o baixo rendimento escolar aumentou em até 3,5 vezes o risco de os adolescentes relatarem o uso de tabaco (Jinez, Souza, & Pillon, 2009; Malcon, Menezes, Maia, Chatkin & Victora, 2003).

Com o intuito de compreender a existência da correlação entre o consumo de substâncias psicoativas por adolescentes e jovens e o rendimento escolar, comprometendo deste modo a sua educação, na tabela 5, apresentamos o resultado da aplicação do teste t para amostras independentes cruzando as três dimensões do consumo de tais substâncias e a condição de reprovado ou não dos alunos.

Tabela 5 - Rendimento acadêmico em função do consumo de substâncias psicoativas

Dimensões	Já reprovou	N	M	DP	T	gl	Sig
Comportamento de uso	Não	160	5.05	1.07	4.99	349	.01
	Sim	191	4.39	1.35			
Percepção / consequências de uso	Não	175	3.53	.71	1.38	397	.17
	Sim	224	3.42	.82			
Expectativas de consume	Não	175	3.53	.71	1.8	397	.17
	Sim	224	3.43	.82			

Estes resultados mostram existirem diferenças estatisticamente significativas na dimensão comportamento de uso em função de haver reprovado ou não. Outrossim, evidenciou-se que o consumo de drogas lícitas e ilícitas esteve associado a inúmeros prejuízos escolares, tais como apresentação de notas baixas, desencorajamento e descaso com assuntos escolares, marcado por comportamentos como atrasos e falta às aulas, não realização de exercícios, e pensamentos de abandono àquela realidade, além de dificuldades na concentração (GOMES *et al.*, 2018). Foi possível verificar que o uso de substâncias psicoativas pode provocar graves problemas cognitivos e emocionais no adolescente.

Assim podendo, de maneira lamentável, acabar afetando a memória e a aprendizagem desses indivíduos. Em consequência, refletindo drasticamente na queda do rendimento escolar, as substâncias psicoativas ocasionam alterações na atenção, senso percepção e memória (SANTOS, 2017). Por conseguinte, reparou-se que dentre os adolescentes que utilizaram tais substâncias e que apontaram baixo índice de aprendizagem, bem como reprovação escolar, houve predominância do sexo feminino em relação ao masculino.

Concomitantemente, o levantamento acerca do uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas certificou que os adolescentes ou faziam uso exclusivo do álcool, ou deste associado ao tabaco, mas também houve a parcela que fazia uso de substâncias ilícitas. Nesses casos, percebeu-se maior comprometimento do desempenho escolar, se comparado com indivíduos que faziam demais combinações.

A partir deste resultado confirma-se a nossa hipótese 1 “*O Consumo de substâncias psicoativas pelos adolescentes e jovens nas escolas influencia significativamente o seu rendimento escolar, de tal modo que, os adolescentes e jovens que consomem as substâncias psicoativas (álcool, cigarro e suruma) tendem a apresentar um baixo rendimento escolar*” pelo menos na dimensão comportamento de uso. Neste estudo, o consumo de substâncias (álcool, tabaco e/ou drogas ilícitas) foi associado a problemas relacionados ao desempenho escolar como ter notas abaixo da média, deixar de fazer os deveres escolares e ter problemas para se concentrar. Sabe-se que o uso de substâncias psicoativas pode alterar as funções cognitivas de memória, formas de pensamento e percepções, o que influencia negativamente a aprendizagem e o rendimento escolar (Ashtari, e cols., 2011; Bolla, Brown, Eldreth, Tate, & Cadet, 2002; Cunha, Camargo, & Nicastri, 2001; Nassif & Bertolucci, 2003).

Pesquisas mostram que os adolescentes que usam drogas ilícitas (principalmente maconha e cocaína) apresentam mais déficits cognitivos, dificuldade de atenção, problemas de memória visual e verbal e das funções executivas, dificuldade de aprendizagem e alteração na coordenação visomotora, além de alterações em funções associadas direta ou indiretamente ao córtex pré-frontal, do que os que não usam substâncias psicoativas (Ashtari, e cols., 2011; Bolla e cols., 2002; Cunha e cols., 2001; Nassif & Bertolucci, 2003).

Para Santos (2017) do uso de substâncias psicoativas pode resultar como consequência, laços fragilizados e relações familiares pouco investidas, apresentando também problemas no rendimento escolar, principalmente pelo facto de conviver com impasses de ordem emocional e efetiva. Todavia, a família também pode ser um elemento preditor para aproximação dos adolescentes com as drogas, seja por meio de modelos desestruturados, relacionamentos inconsistentes a ponto de gerar abandonos, bem como, pela baixa expectativa de vida (Porto; Passos, 2016). Dessa forma, possibilitando que o sujeito esteja mais vulnerável a comportamentos de risco e envolvimento com o universo das substâncias psicoativas.

Outro ponto relevante apontado por Cardoso e Malbergier (2014) é o reconhecimento de que a escola precisa articular-se como um local para socialização, e não apenas para aprendizagem e desenvolvimento da cognição. Toma-se por verdadeira, que a relação vivenciada pelo estudante no interior da instituição de ensino pode influenciar a avaliação que o mesmo faz do âmbito escolar. Baseia-se, portanto, no fato de que locais estressantes e que causam medo e ansiedade

potencializam o risco para a utilização de substâncias psicoativas. Em contradição, ambientes acolhedores contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, acabando por diminuir a propensão para o uso (Casela *et al.*, 2014).

3. Conclusão

A adolescência, enquanto janela crítica de vulnerabilidade, requer intervenções preventivas baseadas em evidência e contextualizadas à realidade moçambicana. Compreender as percepções dos jovens é um passo fundamental para o desenho de programas de prevenção eficazes, que visem não só a dissuasão do consumo, mas também o fortalecimento de factores de proteção e a promoção de resiliência, garantindo assim um desenvolvimento saudável e o pleno potencial das gerações vindouras.

Constatamos existirem diferenças estatisticamente significativas quanto a dimensão comportamento de uso de substâncias psicoativas sendo que os alunos do sexo feminino consomem mais que os do sexo masculino ($MedF=4.83$ $MedM=4.59$ para sexo masculino). Este comportamento tende a ganhar terreno nas nossas escolas, em que meninas são com frequência vistas a consumir substâncias psicoativas sem receio nenhum, principalmente álcool, e parece esta uma atitude que já se normalizou.

A par destes resultados, a literatura (Faria Filho, 2014) refere que factores relacionados às condições fisiológicas femininas, que envolvem baixos níveis séricos de álcool desidrogenase, maior quantidade de gordura no corpo em relação à água, bem como as alterações na metabolização do álcool a depender do ciclo menstrual, podem oferecer maior probabilidade à dependência em relação aos homens. Ainda, o consumo e experimentação de bebidas alcoólicas por mulheres podem ser frutos de mudanças ocorridas, que favoreceram o acesso das mulheres a determinados locais, antes de acesso ao público masculino.

Neste estudo, o consumo de substâncias (álcool, tabaco e/ou drogas ilícitas) foi associado a problemas relacionados ao desempenho escolar como ter notas abaixo da média, deixar de fazer os deveres escolares e ter problemas para se concentrar. Em estudos futuros sugere-se o alargamento do tamanho da amostra e o recurso a uma amostra estratificada cobrindo a província ou o país, por forma a garantir a maior generalização dos resultados.

4. Referências

- Albee, G. (2017). UNODC Gabinete das Nações Unidas sobre drogas e Crimes.
- Almeida; Pinho, 2018 A reabilitação Psicossocial na atenção aos transtornos associados ao consumo de álcool e outras drogas, São Paulo - SP – Brazil, 2008
- Becona, E. (2017). *Bases Científicas de La Prevención de Las Dependencias*. Plan Nacional de Drogas. Ministério del Interior: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Berni, V. L., & Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da Psicologia Social Crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 126-136.
- Caidos; Anjos, et al., (2017). A.L. Juventude e drogas na adolescência, Campinas 22(4) I 395-402.
- Cardoso, L. R. D.; Malbergier, A. (2014). Problemas escolares e o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 27-34, jan./abr.
- Casela, A. L. M. et al., (2014). As práticas de prevenção ao uso de drogas no Brasil. In: RONZANI, T. M.; SILVEIRA, P. S. (Orgs.). *Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Casey, B. J. (2015). Beyond simple models of self-control to circuit-based accounts of adolescent behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319.
- Chitas, V. (2010). Consumo de drogas e outros comportamentos de risco na adolescência. Dissertação de tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
- Dahoma, M. J. U., et al. (2011). Drug use in Mozambique: A review. *Drug and Alcohol Dependence*, 115(1-2), 1-8.
- Faria Filho, E. A. (2014). Perfil do consumo de álcool e drogas ilícitas entre adolescentes escolares de uma capital brasileira. *SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas*, 10(2), 78-84.
- Gomes, N. P. G.; Santos, R. M.; Mota, R. S.; Pinto, R. P. F.; Estrela, F. M.; Bispo, T. C. F. (2018). Associação entre reprovação escolar, bullying e drogas ilícitas em adolescentes: estudo transversal. *Online braz. j. nurs.*, v. 17, n. 4.
- GOMES, Telma Centro de Informações Sobre Saúde e álcool, Brasil, 2019
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64.
- INE - Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Inquérito sobre Indicadores de Bem-Estar da População (IBEP)*. Maputo.
- JAISOORYA, T. S. et al., (2016). Prevalence & correlates of tobacco use among adolescents in Kerala, India. *Indian J Med Res.*, v. 144, n. 5, p. 704–711, nov.
- Kumpfer, K. L. (2014). Prevention of substance use/disorder: Strengthening families. In *Handbook of drug abuse prevention* (pp. 229-243). Springer, New York, NY.

- Lakatos, Eva. Maria; Marcon, Marina de Andrade, (2018). Fundamentos de Metodologia Científica, São Paulo.
- Matos, M. G. de & Tomé, G. (eds.) (2012). Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade. Vol. I – Estado da Arte. 1ª Edição. Lisboa: Placebo Editora.
- Ministério da Saúde de Moçambique (MISAU). (2022). *Relatório Anual de Actividades do Programa Nacional de Saúde Mental*.
- Morel, A., Boulanger, M., Hervé, F., & Tonnelet, G. (2001). Prevenção das toxicomanias (Trad. por Isabel Lúcio). (1a ed.). Coleção: Alcoolismo e Toxicomanias Modernas (vol. 5). Lisboa: Climepsi Editores.
- Mouro, H. (2009). Modernização do Serviço Social: da sociedade industrial à sociedade de risco. Coimbra: Almedina.
- Mulhovo, L. F., & Mbalango, W. L. (2024). Influência do consumo de bebidas alcóolicas no comportamento de estudantes adolescentes em Moçambique. *Revista da Faculdade de Educação*, 40, e402408-e402408.
- Negreiros, J. (2019). *Prevenção do Abuso do Álcool e Drogas nos Jovens*. Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NEVES & DOMINGUES (2007) *Introdução ao direito e às obrigações* / Manuel de Sousa Domingues das Neves Pereira. - 2ª ed. - Coimbra: Almedina, 2001. - 317 p.; 23 cm. - Bibliografia, p. 307-310. - ISBN 972-40-1516-5
- Nogueira, B. (2011). A intervenção do Serviço Social nas escolas TEIP: mais perto para chegar mais longe. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social no Curso de Mestrado em Serviço Social e Política Social conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- PAIVA, F. S.; COSTA, P. H. A. (2014). Participação juvenil: uma alternativa para se abordar o uso de drogas no processo escolar. In: RONZANI, T. M.; SILVEIRA, P. S. (Orgs.). *Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Patrick ME, Collins LM, Smith E, Caldwell L, Flisher A, Wegner L. (2009). Prospective Longitudinal Model of Substance Use Onset among South African Adolescents. *Subst. Use Misuse*; 44(5):647-662.
- Petratis, J., Flay, B.R. & Miller, T.Q. (2018). Review ing theories of adolescent substance use: organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin*, 117, nº1, 67-86.
- Pinsky, I.; Pavarino Filho, R. V. (2009). A apologia do consumo de bebidas alcóolicas e da velocidade no trânsito do Brasil: considerações sobre a propaganda de dois problemas de saúde publica. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul, Porto Alegre*, v. 29, n. 1, p. 110-118, Abr.
- SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A. (2007). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. [Kaplan e Sadock's Synopsis of Psychiatry]. 9.ed. Porto Alegre: Artmed.

- Sloboda, Z. (2018). Reconceptualizing drug use prevention processes. *Addiciones*, vol. 26, nº1, 3-9.
- Steinberg, L. (2018). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 9, nº2, 69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005
- Tavares, Ana Isabel da Silva, Tese de Doutoramento tema: Prevenção do consumo de substâncias nos adolescentes: Intervenção em contexto escolar, Lisboa, 2018.
- UNODC - United Nations Office on Drugs and Crime. (2018). *Drug Use in Mozambique: A Threat to Public Health and Development*. Vienna.
- UNODC - United Nations Office on Drugs and Crime. (2021). *World Drug Report*. Vienna.
- Volkow, N. D., Koob, G. F., & McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England Journal of Medicine*, 374(4), 363-371.
- WHO - World Health Organization. (2018). *Global status report on alcohol and health*. Geneva.

6. EXPERIÊNCIAS ADVERSAS NA INFÂNCIA E AJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL EM JOVENS ADULTOS: ESTUDO A PARTIR DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO

Adverse Experiences In Childhood And Psychosocial Adjustment In Young Adults: A Study Based On Students In The Bachelor's Degree In Psychology At The Pedagogical University Of Maputo

Tamiris Marlene Matecane¹⁴

Domingos Bié¹⁵

Cecília Xavier¹⁶

Resumo

As experiências adversas na infância (EAI) constituem eventos traumáticos ou stressores que ocorrem até os 18 anos e exercem impacto profundo no desenvolvimento biopsicossocial. Este estudo teve como objectivo analisar a prevalência das EAI e suas associações com indicadores de ajustamento psicossocial em jovens adultos moçambicanos. A amostra foi composta por 100 estudantes da Universidade Pedagógica de Maputo, com idades entre 18 e 40 anos ($M = 23,4$), sendo a maioria do sexo feminino (73%). Foram aplicados o Questionário ACE, a Escala de Perdoabilidade, a Escala de Satisfação com a Vida e a Escala de Ansiedade, Depressão e stress (DASS-21). Os resultados indicaram prevalência elevada de negligência emocional, abuso emocional e físico, bem como de exposição à violência doméstica. Foram observadas associações significativas entre abuso sexual e violência doméstica, bem como entre abuso de substâncias e encarceramento de familiares. Níveis mais elevados de EAI associaram-se a maior sintomatologia depressiva e ansiosa e a menor satisfação com a vida. A perdoabilidade mostrou-se factor protector moderado. Conclui-se que adversidades precoces influenciam negativamente o ajustamento psicossocial de jovens adultos moçambicanos, reforçando a necessidade de políticas de prevenção e de programas de intervenção psicológica.

Palavras-chave: experiências adversas; saúde mental; ajustamento psicossocial; juventude; Moçambique.

Abstract

Adverse childhood experiences (ACEs) are traumatic or stressful events occurring before the age of 18, with profound effects on psychosocial development. This study aimed to analyze the prevalence of ACEs and their associations with psychosocial adjustment indicators in young Mozambican adults. The sample comprised 100 students from the Pedagogical University of Maputo, aged 18 to 40 years ($M = 23.4$), most of them female (73%). The ACE Questionnaire, the Forgiveness Questionnaire, the Satisfaction with Life Scale, and the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) were applied. Results indicated a high prevalence of emotional neglect, emotional and physical abuse, and exposure to domestic violence. Significant associations were found between sexual abuse and domestic violence, as well as between substance abuse and family incarceration. Higher ACE scores were related to increased depressive and anxiety symptoms and lower life satisfaction. Forgiveness emerged as a moderate protective factor. Findings highlight that early adverse experiences negatively affect psychosocial adjustment in young Mozambican adults, underscoring the need for preventive policies and psychological intervention programs.

Keywords: adverse childhood experiences; mental health; psychosocial adjustment; youth; Mozambique

¹⁴ CAPUP, Departamento de Psicologia e Assistências Social, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, Mozambique

¹⁵ Programa de Pós-graduação em Psicologia, Área de Avaliação e Reabilitação Neuropsicológica, Universidade Federal do Paraná dbie@up.ac.mz

¹⁶ CAPUP, Departamento de Psicologia e Assistências Social, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, Mozambique ceciliafrancisca@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As experiências adversas na infância (EAI) têm sido amplamente reconhecidas como determinantes críticos do desenvolvimento humano e do ajustamento psicossocial ao longo da vida. Essas experiências abrangem situações de abuso físico, sexual e emocional, negligência, violência doméstica, uso de substâncias ilícitas por familiares, encarceramento parental e pobreza extrema (Felitti et al., 1998; Hughes et al., 2017). Estudos longitudinais e revisões sistemáticas indicam que a exposição precoce a tais adversidades compromete de forma significativa o funcionamento psicológico, aumentando a vulnerabilidade a quadros de depressão, ansiedade, transtorno de stress pós-traumático e problemas de regulação emocional, além de estar associada a multimorbidades físicas crónicas (BMC Medicine, 2024; Pedrosa, 2018).

Em contextos de maior vulnerabilidade social, como os países da África Subsaariana, a incidência de EAI tende a ser mais elevada, dada a persistência de factores estruturais como pobreza, desigualdade, violência comunitária e fragilidade das redes de protecção (Cluver et al., 2015; Trindade, 2021). Uma investigação recente realizada em Moçambique e em outros países da região revelou que mais de dois terços das mulheres e quatro quintos dos homens vivenciaram pelo menos uma experiência adversa na infância, com associações directas a sofrimento psicológico, uso problemático de substâncias e comportamentos violentos na vida adulta (ScientificDirect, 2024). Esse dado demonstra a pertinência de estudos que abordem a prevalência e o impacto das EAI em populações jovens africanas, especialmente no ambiente universitário, onde factores de transição para a vida adulta se sobrepõem a antecedentes familiares complexos.

A literatura mais recente também tem destacado o papel de factores protectivos e moduladores, capazes de atenuar os efeitos deletérios das adversidades precoces. Estudos demonstram que experiências positivas na infância, como apoio afectivo parental e relações de cuidado consistentes, podem reduzir os efeitos cumulativos das EAI e promover resiliência na vida adulta (MDPI, 2023). Além disso, a variável “disposição para o perdão” tem emergido como um constructo relevante, associado a condições emocionais mais adaptativas. Dados do Global Flourishing Study mostram que factores da infância, incluindo qualidade das relações parentais e estabilidade socioeconómica, influenciam significativamente a tendência ao perdão em adultos de diferentes contextos culturais (PsychologyToday, 2025). Isso sugere que o perdão pode atuar como

recurso de enfrentamento diante de experiências traumáticas precoces, favorecendo o ajustamento psicossocial.

No que se refere à saúde mental de adolescentes e jovens adultos, estudos recentes apontam que a presença de EAI contribui substancialmente para o desenvolvimento de sintomas de ansiedade e depressão na adolescência tardia e início da vida adulta (BMC Psychiatry, 2024). Tal evidência é especialmente relevante para o contexto académico, uma vez que os anos de formação universitária representam um período crítico de desafios emocionais, sociais e profissionais. Por outro lado, níveis adequados de satisfação com a vida demonstram ser indicadores importantes de bem-estar subjectivo, funcionando como marcador de resiliência frente às adversidades (Zanonet al., 2014).

Finalmente, a relevância das EAI transcende a dimensão individual, constituindo também um desafio de saúde pública. Uma meta-análise publicada em 2025 demonstrou que intervenções psicossociais voltadas para crianças e adolescentes expostos a EAI apresentam eficácia significativa na redução de sintomas emocionais e comportamentais (PubMed, 2025). Esses achados reforçam a necessidade de estudos em diferentes contextos, como Moçambique, que subsidiem a implementação de programas preventivos e interventivos culturalmente adequados.

Diante desse panorama, este estudo buscou analisar a prevalência de EAI em jovens adultos universitários moçambicanos e investigar suas associações com variáveis de ajustamento psicossocial, incluindo sintomatologia psicopatológica, satisfação com a vida e disposição para o perdão. Esta investigação pretende não apenas contribuir para o avanço do conhecimento científico, mas também fornecer subsídios para políticas públicas e práticas clínicas voltadas ao fortalecimento da saúde mental juvenil em contextos de vulnerabilidade.

7. Metodologia

Este estudo adoptou um delineamento quantitativo, descritivo e correlacional, voltado para compreender a prevalência de experiências adversas e sua relação com indicadores de ajustamento psicossocial. A pesquisa foi realizada na Universidade Pedagógica de Maputo, envolvendo 100 estudantes seleccionados por conveniência. A amostra foi composta predominantemente por mulheres (73%), com idades entre 18 e 40 anos, sendo que a maior parte se encontrava na faixa de 18 a 25 anos (80%).

A maioria dos participantes era estudante em tempo integral (82%) e apenas 18% acumulavam a função de estudante e trabalhador. Em termos de cursos frequentados, a maior proporção correspondia a estudantes de Psicologia Clínica (53%), seguida de Psicologia Social e das Organizações (24%) e Psicologia Educacional (20%). O perfil sociodemográfico ainda revelou elevada religiosidade, já que 89% dos participantes declararam praticar alguma religião.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos participantes

Variáveis Sociodemográficas	Frequência	Percentagem
Idade:		
18-25	80	80,00
26-33	14	14,00
34-40	6	6,00
Sexo:		
Masculino	27	27,00
Feminino	73	73,00
Frequenta alguma religião:		
Sim	89	89,00
Não	11	11,00
Curso:		
Psicologia Clínica	53	53,00
Psicologia Social e das Organizações	27	27,00
Psicologia Educacional	20	20,00
Ano:		
1-2 ano	47	47,00
3-4 ano	53	53,00
Ocupação:		
Só estudante	82	82,00
Estudante trabalhador	18	18,00
Total:	100	100,00

Para a colecta de dados, foram utilizados quatro instrumentos de auto-relato: (a) o Questionário ACE (Felittiet al., 1998), que avalia dez categorias de experiências adversas, incluindo abuso, negligência e disfunção familiar; (b) a Escala de Perdoabilidade (Mullet et al., 1998; versão adaptada por Neto et al., 2006), composta por 22 itens que avaliam a disposição para perdoar; (c) a Escala de Satisfação com a Vida (Dieneret al., 1985; Zanonet al., 2014), com cinco itens que medem a avaliação subjetiva da vida; e (d) a Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (DASS-21; Lovibond&Lovibond, 1995; adaptação de Pais-Ribeiro et al., 2004).

Os dados foram inicialmente tratados no Excel e posteriormente analisados nos softwares SPSS (versão 23) e JASP (versão 0.18.2). Foram conduzidas análises descritivas, testes de

normalidade, avaliação da consistência interna dos instrumentos (alfa de Cronbach) e correlações de Pearson para examinar as relações entre as variáveis.

Foram incluídos jovens maiores de 18 anos, regularmente matriculados, que aceitaram participar mediante consentimento informado. Excluíram-se aqueles que não completaram o questionário. A colecta ocorreu em dois formatos: online e presencial, devido à dificuldade de acesso à internet. O estudo foi aprovado pelo Comité de Ética da universidade e seguiu normas de confidencialidade.

7. Resultados

Os resultados descritivos revelaram elevada prevalência de experiências adversas na amostra estudada. Entre as categorias de EAI avaliadas, destacaram-se a negligência emocional ($M = 3,20$; $DP = 0,55$), o abuso emocional ($M = 2,53$; $DP = 0,72$) e o abuso físico ($M = 2,16$; $DP = 0,85$). A negligência emocional apresentou as médias mais altas, indicando que os participantes relataram frequentemente situações de ausência de apoio afectivo, conforto e valorização durante a infância.

Tabela 2 – Médias e desvios-padrão das categorias de EAI

Tipo e EAI	M	DP
Abuso emocional	2.536	0.721
Abuso físico	2.161	0.850
Abuso sexual	1.749	0.138
Exposição violência doméstica	1.385	0.622
Abuso substâncias	1.715	0.357
Divorcio	1.690	0.465
Prisão	1.710	0.456
Doença mental	1.815	0.307
Negligencia física	1.572	0.476
Negligencia emocional	3.204	0.551
ACE_TOTAL	19.884	2.376

As análises correlacionais evidenciaram associações significativas. O abuso emocional mostrou-se positivamente correlacionado com o abuso físico ($r = 0,338$; $p < 0,05$), o que sugere que tais formas de violência tendem a coexistir. O abuso sexual apresentou forte associação com a exposição à violência doméstica ($r = 0,661$; $p < 0,001$) e com o divórcio parental ($r = 0,991$; $p < 0,001$), indicando que contextos familiares conflituosos potencializam a vulnerabilidade a

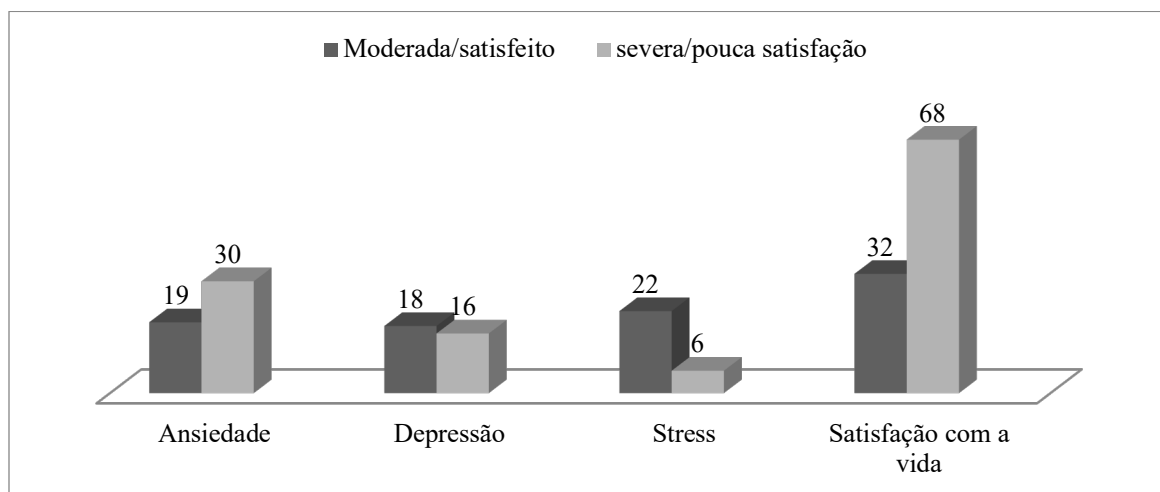
múltiplas adversidades. Além disso, verificou-se correlação positiva entre o abuso de substâncias no ambiente familiar e o encarceramento de familiares ($r = 0,294$; $p < 0,01$).

No que se refere às variáveis psicológicas, os estudantes que relataram maior número de EAI apresentaram níveis mais elevados de sintomatologia depressiva, ansiosa e de stresse. A Escala DASS-21 indicou consistência interna satisfatória, com valores de alfa superiores a 0,80 em todas as subescalas. Em contraste, a Escala de Satisfação com a Vida revelou escores médios moderados ($M = 22,5$; $DP = 5,58$), sugerindo que as adversidades precoces impactaram negativamente a percepção subjectiva de bem-estar.

A Escala de Perdoabilidade demonstrou consistência interna moderada ($\alpha = 0,52$), mas possibilitou identificar que os participantes com maior disposição para o perdão apresentaram menor sintomatologia psicopatológica, reforçando o papel deste constructo como factor de protecção.

A DASS-21 indicou níveis médios de depressão ($M = 13,2$), ansiedade ($M = 12,7$) e stresse ($M = 15,1$). A Escala de Satisfação com a Vida apontou escores médios moderados ($M = 22,5$; $DP = 5,58$). A Escala de Perdoabilidade revelou tendência moderada a alta, embora com consistência limitada.

Gráfico 1 – Médias dos escores em depressão, ansiedade, stresse e satisfação com a vida



7. Discussão

Os achados revelaram prevalência elevada de EAI, em consonância com investigações realizadas em outros contextos africanos (Cluveret al., 2015; ScientificDirect, 2024). A negligência emocional, que apresentou as médias mais altas, aponta para a importância das dimensões afectivas do cuidado infantil, frequentemente negligenciadas em famílias submetidas a condições de vulnerabilidade socioeconómica. Esse resultado ecoa evidências recentes de que experiências de falta de suporte emocional têm impacto duradouro na saúde mental e na qualidade dos vínculos interpessoais (Waikamp&Serralta, 2018).

No contexto moçambicano, a prevalência das EAI deve ser interpretada à luz de factores estruturais, como pobreza extrema, fragilidade das políticas de protecção infantil e escassez de serviços de apoio psicossocial (Trindade, 2021; UNICEF, 2020). Esses elementos ampliam a vulnerabilidade das crianças e tornam ainda mais urgente a implementação de programas preventivos, baseados em evidências, voltados à promoção da resiliência e do bem-estar psicológico.

As fortes associações entre abuso sexual, violência doméstica e divórcio parental indicam o carácter cumulativo das adversidades, alinhando-se ao modelo de stress precoce (Hughes et al., 2017; Ximenes, 2021). Esse efeito cumulativo pode explicar a presença de sintomas depressivos e ansiosos acima da média, observados na DASS-21.

Por outro lado, a perdoabilidade emergiu como um factor protector, ainda que moderado, corroborando estudos recentes que sugerem o papel do perdão como recurso de enfrentamento diante de adversidades (PsychologyToday, 2025). Do mesmo modo, níveis moderados de satisfação com a vida confirmam que indicadores subjectivos de bem-estar funcionam como marcadores de resiliência (MDPI, 2023).

Os resultados obtidos corroboram com a literatura internacional ao demonstrar que as EAI estão associadas a impactos negativos sobre o ajustamento psicossocial de jovens adultos (Felitti et al., 1998; Hughes et al., 2017). O elevado índice de negligência emocional encontrado neste estudo é consistente com pesquisas realizadas em contextos de vulnerabilidade socioeconómica, em que a ausência de suporte afectivo se associa a dificuldades posteriores na regulação emocional e no estabelecimento de vínculos interpessoais (Waikamp&Serralta, 2018).

Esses achados dialogam com uma revisão sistemática que demonstrou que EAI aumentam a probabilidade de multimorbidade física e mental na vida adulta (BMC Medicine, 2024), além de reforçar a necessidade de políticas públicas e programas psicossociais eficazes, conforme destacado por uma meta-análise recente (PubMed, 2025).

Embora este estudo tenha aportado dados inéditos no contexto moçambicano, algumas limitações devem ser destacadas. A amostra, restrita a estudantes universitários, limita a generalização dos resultados para a população geral de jovens adultos. Além disso, o uso de instrumentos de auto-relato pode estar sujeito a vieses de memória e de desejabilidade social. Ainda assim, os achados fornecem subsídios relevantes para futuras pesquisas longitudinais e para a formulação de intervenções de saúde mental e políticas de protecção à infância.

7. Conclusão

Este estudo confirmou que jovens adultos universitários moçambicanos vivenciam elevada prevalência de EAI, especialmente negligência emocional, abuso emocional e exposição à violência doméstica. Tais experiências estiveram associadas a sintomas psicopatológicos e a menores índices de satisfação com a vida. Apesar de limitações relacionadas à amostra e ao uso de medidas de auto-relato, os resultados fornecem evidências relevantes para compreender a vulnerabilidade psicossocial juvenil em Moçambique.

Sugere-se o fortalecimento de políticas de protecção infantil, a implementação de programas de intervenção psicossocial em universidades e a promoção de factores protectivos como o perdão e a satisfação com a vida. Futuras pesquisas longitudinais poderão aprofundar a compreensão dos mecanismos de resiliência e orientar estratégias preventivas mais eficazes.

7. Referências

- Andrade, S. S. C. A., Avanci, J. Q., & Oliveira, L. V. (2022). Experiências adversas na infância e saúde mental. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(6), 2039–2050.
- BMC Medicine. (2024). Adverse childhood experiences and adult multimorbidity: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medicine*, 22(1), 3505.
- BMC Psychiatry. (2024). Adverse childhood experiences and adolescent mental health: A longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 24(1), 5752.
- Cluver, L., Orkin, M., Boyes, M., & Sherr, L. (2015). Child and adolescent mental health in HIV-affected households in South Africa. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(6), 417–425.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 2(8), e356–e366.
- InVIC. (2019). *Inquérito sobre Violência contra Crianças em Moçambique*. Maputo: Governo de Moçambique.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales (DASS)*. Sydney: Psychology Foundation.
- MDPI. (2023). Positive childhood experiences as protective factors against adverse childhood experiences. *Proceedings*, 22(1), 48.
- Mullet, E., Neto, F., & Pinto, M. C. (1998). Forgivingness Questionnaire: A cross-cultural study. *European Review of Applied Psychology*, 48(1), 47–60.
- Neto, F., Ferreira, A. L., & Pinto, M. C. (2006). Forgivingness in Portuguese samples. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 65–80.
- Pais-Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e estresse (EADS-21). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229–239.
- Pedrosa, R. (2018). Experiências adversas na infância: Revisão da literatura e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 52(1), 45–60.
- Psychology Today. (2025). Forgiveness around the world: Findings from the Global Flourishing Study. *Psychology Today Blogs*.
- PubMed. (2025). Psychosocial interventions for children and adolescents exposed to ACEs: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(2), 215–230.
- Scientific Direct. (2024). Adverse childhood experiences in sub-Saharan Africa: Prevalence and psychosocial correlates. *Child Abuse & Neglect*, 152, 105124.
- Trindade, A. (2021). Experiências adversas na infância em Moçambique: Contextos de vulnerabilidade. *Revista Moçambicana de Psicologia*, 12(2), 77–95.
- UNICEF. (2020). *Pobreza infantil multidimensional em Moçambique*. Maputo: UNICEF.
- Waikamp, V., & Serralta, F. B. (2018). Experiências adversas na infância: Impactos sobre saúde mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(1), 1–10.
- Ximenes, V. M. (2021). Estresse precoce e saúde mental. *Revista Brasileira de Psicologia*, 8(1), 33–45.
- Zanon, C., Bardagi, M., Layous, K., & Hutz, C. S. (2014). Validation of the Satisfaction With Life Scale in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247–252.

7. DESAFIOS DO O ENVOLVIMENTO PARENTAL NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO: UMA ANÁLISE VOLTADA À CIDADE DE MAPUTO

Adverse Experiences In Childhood And Psychosocial Adjustment In Young Adults: A Study Based On Students In The Bachelor's Degree In Psychology At The Pedagogical University Of Maputo

Jorge Wiliamo A. Nhaposse¹⁷
Artur Américo Chanjale¹⁸

Resumo

Este estudo teve como objetivo reflectir sobre os desafios do envolvimento parental na aprendizagem dos alunos do ensino primário no contexto urbano moçambicano, com foco na Cidade de Maputo. Para tal, foi realizada uma revisão narrativa da literatura baseada em livros, dissertações e artigos científicos publicadas maioritariamente a partir do ano 2000 em plataformas Google Acadêmico, SCIELO, repositórios universitários e Sites do Governo, assim como em aferições contextuais. Os resultados indicam a existência de desafios estruturais - criação de programas práticos que traduzam a legislação e os manuais dos conselhos de escola em acções concretas; organizacionais - desenvolvimento de accões intencionais e institucionalizadas por parte dos professores; cultural-relacional - estilos parentais, representações, conflito de expectativas. Estes resultados apontam para a necessidade premente de desenvolver programas inclusivos que envolvam activamente as famílias no processo educativo.

Palavras Chave: envolvimento parental, relação família-escola, aprendizagem dos alunos; desafios.

Abstract

This study aims to reflect on the challenges for parental involvement in primary school students' learning in the Mozambican urban context, particularly in Maputo city. To this end, a narrative literature review was conducted based on books, dissertations, and scientific articles published from the year 2000 onwards on platforms such as Google Scholar, SCIELO, the Eduardo Mondlane University (UEM) institutional repository, and Government websites. The results indicate the existence of structural challenges - creating practical programs to translate legislation and school council manuals into concrete actions; organizational challenges - developing intentional and institutionalized actions by teachers; and cultural-relational challenges - parenting styles, representations, and conflicting expectations. This result highlights the need to develop involvement programs for middle and low class families

Keywords: parental involvement, student learning, family-school relationship, challenges

¹⁷ Doutorando em Psicologia Educacional, Universidade Pedagógica de Maputo, E-mail: jwilliamo1978@gmail.com

¹⁸ Doutorando em Psicologia Educacional, Universidade Save. E-mail: achanjale@gmail.com

INTRODUÇÃO

A família constitui o primeiro contexto ambiental que o indivíduo conhece e com o qual interage, sendo considerada a instituição social primordial responsável pela transmissão de valores, crenças e ideais presentes na sociedade. A influência familiar estende-se à forma como o indivíduo se relaciona com outros contextos, incluindo o escolar. A aprendizagem dos alunos é, assim, profundamente influenciada pelo seu envolvimento, também designado como envolvimento parental, que se define pela colaboração com a escola sob todas as formas, para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a dinâmica da vida urbana em Maputo tende a alterar esta relação. Muitos pais encaram a escola como a única instituição propulsora do desenvolvimento integral das crianças, demitindo-se da sua responsabilidade de apoiar activamente a aquisição de competências de aprendizagem. Este cenário resulta frequentemente numa postura de cobrança por resultados positivos, dirigida tanto aos alunos como aos professores, sem um envolvimento efectivo que os sustente, o que coloca desafios à escola.

Abordar os desafios do envolvimento parental na aprendizagem é, portanto, crucial para desvendar as configurações actuais da relação entre a família e a escola na cidade de Maputo. Este estudo parte da análise de publicações sobre contextos urbanos com dinâmicas semelhantes para compreender a realidade moçambicana. A sua pertinência reside na exploração bilateral dos desafios que se colocam tanto às famílias como à escola, propondo-se a apresentar possíveis alternativas de acção. É ainda particularmente relevante, dado que os estudos existentes no contexto moçambicano abordam a temática de forma genérica, enquanto este se foca especificamente na realidade urbana.

O objetivo central é analisar os desafios que as famílias enfrentam para se envolverem na aprendizagem dos seus educandos no ensino básico. Metodologicamente, trata-se de um estudo de base qualitativa que recorreu a revisão narrativa da literatura baseada maioritariamente em livros, artigos científicos, dissertações publicadas a partir do ano 2000. A busca foi realizada a partir de plataformas Google Acadêmico, SCIELO, repositório universitário da UEM e Sites do Governo – Ministério da Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano. Os constructos família,

envolvimento parental, aprendizagem dos alunos e relação família-escola foram os eixos centrais de pesquisa e de discussão.

Para além desta introdução, o artigo apresenta uma revisão teórica, uma discussão aprofundada dos resultados e as considerações finais.

1. Envolvimento Parental Na Aprendizagem Dos Alunos

1.1. A Família e a Escola: *Definições e Inter-relações*

Segundo Schneider (1980), a família é um grupo social ligado por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimónio ou adoção. Os laços familiares mantêm os seus membros conectados moralmente, materialmente e de forma recíproca ao longo da vida e das gerações.

A família sempre acompanhou a existência humana o que vale dizer que, o seu funcionamento e definição acompanha a evolução das sociedades. O conceito de família foi evoluindo à medida que as sociedades foram se transformando. Na actualidade, trata-se de um conjunto de pessoas que possuem entre si grau de parentesco ou de afecto e vivem na mesma casa formando um lar (Dias, 2011).

A família é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da colectividade sendo ainda responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). De facto, a família não é um sistema fechado pois no contexto de sua evolução ela se relaciona de forma intrínseca com várias instituições sociais como é o caso da escola, igreja e outras instituições, políticas, etc. Abordar sobre o envolvimento da família (envolvimento parental) na aprendizagem dos alunos é sem dúvida olhar para as relações família e escola no desenvolvimento humano.

O envolvimento parental é qualquer atitude, comportamento ou presença em actividades que ocorram na escola ou com a escola, cujo intuito seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos, no contexto escolar (Loureiro, 2017).

Para Matos e Pires citados por Marques (2017), a participação dos pais abarca todas as vertentes de cooperação destes na educação dos filhos, incluindo apoio nos trabalhos de casa, actividades voluntárias na escola e diálogo com os professores. Para compreensão do envolvimento da família é pertinente primeiro descrever as características da família de modo a facilitar o entendimento da sua relação com a escola.

2. Factores que influenciam o Envolvimento Familiar: *Estrutura, Estilos Parentais e Desafios Contextuais*

A sociedade não é estática e a sua transformação leva à mudança também no microssistema familiar. Factores económicos, políticos, sociais, culturais, demográficos e tecnológicos contribuem de forma decisiva para as alterações na estrutura e dinâmica familiar. A mudança incide na organização, nas funções, nas relações, na complexidade e globalidade ao longo do desenvolvimento familiar (Dias, 2000), isto é, estes factores modificam ao longo do tempo, a estrutura e dinâmica da família na sua organização interna.

As mudanças no microssistema familiar influenciam diretamente o seu envolvimento na aprendizagem escolar. Diferentes configurações familiares como a nuclear, a recomposta, a monoparental, a homoparental (ou "arco-íris") e a substituta (via guarda ou adopção) determinam os tipos de apoio que os alunos recebem (Dias, 2011). O dinamismo dos diferentes tipos de família não é igual, por isso, as famílias não podem ser vistas com mesma funcionalidade, pois cada uma evolui no seu tempo e espaço e em cada etapa há características e exigências internas e externas próprias. Segundo Dias (2011), o ciclo de vida familiar desenvolve-se através de cinco etapas sequenciais: i) formação do casal, ii) família sem filhos, iii) família com filhos pequenos, iv) família com filhos em idade escolar e, por fim, v) família com filhos adultos. Cada uma dessas etapas traz desafios e recursos específicos que irão moldar o tipo de suporte oferecido ao processo educativo

O modelo de família e a etapa desenvolvimental em que ela se encontra tem características próprias e exigências próprias, cabendo a cada família encontrar estratégias de/para adaptação nos diferentes contextos em que os seus membros se inserem, incluindo no contexto escolar. A forma como cada família responde a estas solicitações determinará também a qualidade de apoio no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A integração entre escola e família tem constituído interesse dos estudiosos no sentido de encontrar as configurações deste envolvimento para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, pois, estes dois, são descritos como contextos fundamentais, ressaltando a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre ambos.

No contexto do desenvolvimento humano a família tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (Dessen & Polonia, 2007).

Os laços afectivos entre pais e filhos são fundamentais para um desenvolvimento saudável e para a forma como a pessoa se relaciona com o mundo (Dessen & Polonia, 2007), assim como, podem dificultar o desenvolvimento quando não são saudáveis, podendo levar a problemas de ajustamento social (Booth *et al.*, 1998). Isso mostra que o envolvimento da família na escola vai muito além de ter recursos materiais ou ajudar com a matéria. Mesmo em famílias com poucos recursos e baixa escolaridade, se houver um apoio afectivo e cognitivo positivo, a criança pode ter um excelente desempenho escolar.

Por outro lado, pais muito rígidos e punitivos podem gerar nos filhos sentimentos de insegurança, dificuldades em criar vínculos e problemas de comportamento na escola e na vida adulta (Dessen & Polonia, 2007). Por isso, é importante entender como os estilos parentais influenciam a aprendizagem (Barbosa, 2010). Estes são os quatro estilos principais: Autoritário (pais muito controladores que focam no respeito pela sua autoridade. Tendem a criar filhos conformistas); permissivo (pais que satisfazem todos os desejos da criança, resultando em indivíduos muitas vezes inseguros e egoístas); negligente (as regras são inconsistentes e dependem do humor dos pais. Os filhos podem tornar-se hostis ou com comportamentos antissociais); autoritário ou recíproco (neste estilo, considerado o mais equilibrado, existem regras claras e afecto - o diálogo é incentivado, e as punições ou recompensas são aplicadas com respeito. Geralmente formam crianças autoconfiantes, responsáveis e com boa autoestima.

Assim, a qualidade da relação e o tipo de estilo educativo usado pelos pais têm um impacto profundo não só no sucesso escolar, mas também no desenvolvimento global da criança. As figuras parentais exercem uma influência decisiva na formação dos vínculos afectivos, na construção da

autoestima e do autoconceito, além de servirem como modelo relacional que será reproduzido em outros contextos de interação social (Volling & Elins, 1998). Contudo, importa reconhecer que nem sempre as famílias conseguem constituir uma rede de apoio funcional e satisfatória, podendo, em alguns casos, oferecer suporte menos eficaz do que outras relações ou contextos externos (Dell’Aglia & Hutz, 2002).

Por outro lado, a escola como contexto de desenvolvimento humano, tal como refere Mahoney citado por Dessen e Polonia (2007) constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, actividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças.

A escola no século XXI tem o objectivo de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global (Marques, 2001). Sob este prisma, ele aponta três objetivos que são comuns e devem ser seguidos pelas escolas modernas: (a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afectivo, moral, cognitivo, de personalidade; (b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social; (c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho.

A família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. Estudar as relações entre escola e família é fundamental pois, permite identificar aspectos que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, consequentemente, nos padrões de colaboração entre elas (Dessen & Polonia, 2007).

No contexto internacional, as pesquisas têm demonstrado que os pais estão constantemente preocupados e envolvidos com as actividades escolares dos filhos e que dirigem a sua atenção à avaliação do aproveitamento escolar, sendo isto independente do nível socioeconómico ou escolaridade (Polonia & Dessen, 2005).

A Lei do Sistema Nacional da Educação, Lei nº 6/92, alínea e), define como princípio geral a ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do

desenvolvimento do País. A ligação entre a escola e comunidade tem sido notória através do envolvimento da comunidade na vida da escola, a partir da existência dos conselhos de escola, porém, a funcionalidade efectiva desta ligação em relação à aprendizagem dos alunos, precisa ser mais aprimorada.

Alguns estudos realizados no contexto moçambicano mostram que o envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos tem sido fraco decorrente de razões económicas e baixo nível de escolaridade. Existe uma grande lacuna ao nível da relação escola-família.

A fraca participação e o escasso envolvimento dos pais ou encarregados de educação nas actividades escolares dos seus educandos, aliados à falta de diálogo no seio familiar, constituem aspetos frequentes e marcantes no contexto educativo. Estas carências são agravadas pelo facto dessas práticas desenvolvidas tanto pelos pais, professores e membros da direcção, não estimularem efectivamente a aprendizagem dos alunos – seja na escola, seja em casa. Estes elementos, por si só, não se configuram como as categorias de referência capazes de influenciar positivamente o bom desempenho escolar dos estudantes, tal como defendido por vários autores (Cossa, 2013).

Muitas vezes os pais só comparecem na escola quando são solicitados para alguma reunião (no final do período) ou para outro tipo de assunto, sendo as idas voluntárias à escola um pouco escassas (Picanço, 2012). As reuniões na escola, dirigidas pelo diretor de turma, são voltadas ao informe sobre o aproveitamento pedagógico e comportamento dos alunos (Humbane, 2012). O fenómeno que se tem observado actualmente no contexto moçambicano urbano, é, no mínimo, curioso pois, tal como noutros contextos, e na perspectiva de Silva & Xavier (2005),

A escola reclama da ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para dar limites aos filhos, da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais importantíssimos para a convivência em sociedade. Por outro, a família reclama da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo mais voltado para a transmissão

de valores e da preparação do aluno para os desafios não-acadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho.

As expectativas das famílias perante as escolas são, nomeadamente, de carácter social e pedagógico, crendo que as escolas irão ajudá-las a resolver os seus problemas quotidianos e atender ao bem-estar dos seus filhos, assim como, irão colaborar nos seus percursos académicos de forma duradoura e inequívoca (Loureiro, 2017). Parece que a família se eclipsou, já que as estruturas familiares sólidas e coesas encontram-se cada vez mais em menor número enquanto há famílias que, em número crescente, se demitem das suas tarefas e obrigações (Loureiro, 2017). Mais ainda,

Dificuldades como a organização do tempo familiar, apresentam-se como condicionantes para muitas famílias. Por exemplo, muitas vezes, os horários de funcionamento das escolas e das reuniões de pais frequentemente coincidem com os seus horários laborais. Para alguns pais, a sua participação efectiva nas reuniões encontra-se limitada à presença em eventos festivos, confirmados pela literatura como os momentos em que a família mais se envolve (Sousa & Sarmiento, 2010).

Na ideia de Paro, Citado por Siva e Xavier (2005), parece haver uma dificuldade de entendimento dos pais, daquilo que é ensinado na escola. Por outro lado, um défice de capacidade dos professores de estabelecer um diálogo.

3. Caminhos para uma Colaboração Eficaz entre a Família e a Escola

Há uma necessidade premente de parceria para transformar a colaboração entre família e escola de um ideal teórico para uma realidade eficaz e quotidiana. A escola precisa entender a importância da família e buscar meios de inseri-la no seu quotidiano (Soares et al., 2020). Ao integrar e envolver os pais no contexto e prática educativa dos filhos, os pais aprendem a compreender melhor os filhos, identificarem-se com os educadores de maneiras diferentes, promoverem o desenvolvimento dos filhos (Marques, 2017). Para tal, é fundamental que a escola considere e integre esta colaboração na planificação das suas tarefas, efectivando assim a intencionalidade da lei.

A participação da família não há - de, obviamente, ser igual com a do professor, pois a família constitui meio para facilitação do alcance dos objectivos educacionais perseguidos pela

escola. Não se pretende aqui, reduzir o papel da família, antes pelo contrário, conscientizar os actores da família e da escola sobre o papel de cada um e a grande importância que tem. Para essa concretização, o professor deve contar com vários recursos de ensino-aprendizagem.

Não existe uma única forma de envolver os pais. As escolas devem procurar oferecer um “menu” variado que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogénea (Marques citado por Picanço, 2012). Cabe à escola adaptar-se ao aluno, as famílias, e não o contrário (Calamba, 2019).

Para Marques, citado por Picanço (2012), parece caber à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação “positiva”, não só entre a escola e a família, mas também entre estas e a comunidade, mas esta comunicação não deve fazer-se num sentido único, sendo desta forma fundamental que os professores sintam necessidade de “ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão.”

Ao se observar a questão do envolvimento da família na aprendizagem escolar, pode-se indagar sobre como fazer a família participar do processo de ensino-aprendizagem na escola. A política nacional de educação destaca que, para a concretização dos objectivos do ensino primário, são importantes acções estratégicas como o envolvimento dos pais e da comunidade em geral na gestão da escola (PNE, 1995). Por sua vez, nas atribuições do Conselho de Escola, no contexto moçambicano, os pais e/ou encarregados de educação e a comunidade em geral são persuadidos a prestar apoio humano, organizacional, material e financeiro à escola, quando necessário (DNEP-MINEDH, 2015). Contudo, não existem programas práticos que traduzem a legislação em acções concretas.

O aparecimento do Conselho da Escola não desencadeou, como era suposto, dinâmicas democráticas nos grupos socioprofissionais que compõem a escola (professores, alunos e funcionários administrativos).

Na visão de Paro, citado por Silva & Xavier (2005), é fundamental desenvolver formas organizacionais mais eficazes de integrar os pais no processo de melhoria do ensino. Essa necessidade surge para superar o modelo actual de participação, que muitas vezes se limita às reuniões de avaliação, onde há anúncio dos resultados pedagógicos. No entanto, além da

preocupação com as notas, os pais também manifestam constantemente receios sobre a segurança dos seus filhos na escola.

Outro ponto marcante desses encontros são as reclamações dos professores sobre a não realização regular dos trabalhos de casa (TPC) pelos alunos, destacando mais um desafio na relação entre família e escola.

O TPC é, porventura, a estratégia de ensino mais intemporal e comumente utilizada em todo o mundo. Não se resume às quatro paredes da sala de aula mas, entram em cena terceiros actores (Rosário et al., 2005), a família (pais e irmãos mais velhos) e até mesmo grupo de amigos e explicadores.

Cooper, citado por Rosário et al (2005), afirma que o estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, a responsabilização pessoal, a promoção da autonomia e do controlo auto-regulatório são exemplos de objectivos que o TPC se propõe alcançar desde os primeiros anos de escolaridade.

É fundamental que os pais ajudem os seus filhos a alcançar um melhor desempenho na vida escolar, para isso é necessário: ter livros em casa; reservar um lugar tranquilo para os estudos; zelar pelo cumprimento de fazer os trabalhos de casa; orientar, mas jamais dar a resposta certa; preservar o tempo livre das crianças; comparecer a todas as reuniões de pais; conversar sobre a escola; ver com frequência a caderneta de aluno (Reis, 2008); Ainda para este autor, a escola deve oferecer uma maior variedade de modalidade de envolvimento parental, uma vez que a participação de algumas famílias se apropriará melhor a um tipo ou outro de modalidade.

A hegemonia da instituição escolar sobre a familiar é irreal, pois o desenvolvimento do aluno depende da boa articulação entre estes dois sistemas, entretanto, o que se observa é exactamente a falta de iniciativa dos professores (Silva & Xavier, 2005), todavia, reserva-se à escola, o poder sobre o conhecimento científico.

Reconhecendo o poder científico dos professores, à luz de Marques, citado por Loureiro (2017) quando os pais se envolvem na educação dos filhos, estes têm vantagens como: aumento da motivação dos alunos; ajuda os pais a compreender melhor o esforço dos professores e a

desempenhar melhor os seus papéis; melhorar a imagem da escola e reforçar o prestígio profissional dos professores, entre outros.

4. Conclusão

Família e escola, embora distintas, são instituições complementares no desenvolvimento do indivíduo. Ambas estão sujeitas a transformações contínuas, refletindo a dinâmica do contexto social em que se inserem. No cenário urbano, o envolvimento parental na aprendizagem enfrenta desafios multifacetados. O estudo evidencia que o envolvimento parental na aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, profundamente influenciado pelo contexto socioeconómico, pela estrutura familiar e pelos estilos parentais predominantes em Maputo

A precariedade económica leva muitos pais a priorizarem a subsistência diária, limitando sua disponibilidade para acompanhar a vida escolar dos filhos. Esta situação é agravada pelo aumento de famílias monoparentais e recompostas, que devido às suas particularidades estruturais, nem sempre conseguem oferecer o apoio educacional ideal.

Observa-se ainda uma tendência para estilos parentais permissivos ou negligentes, muitas vezes resultantes da exaustão laboral e da falta de tempo. Esta realidade manifesta-se na dificuldade em estabelecer limites e proporcionar acompanhamento adequado, condicionando o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Existe uma expectativa desequilibrada entre famílias e escolas: enquanto os pais depositam na instituição escolar a responsabilidade pela resolução de questões pedagógicas e comportamentais, os professores criticam a falta de envolvimento familiar no processo educativo. Este ciclo é perpetuado pela comunicação deficiente e pela ausência de estratégias concertadas.

Urge, portanto, que as escolas desenvolvam programas flexíveis e inclusivos, adaptados à diversidade de realidades familiares. Tais iniciativas devem promover uma colaboração efetiva, reconhecendo que o sucesso educativo depende da corresponsabilização entre todos os atores, sendo papel da escola ir além das reuniões formais de avaliação e liderar esta transformação, através de "menu" diversificado de práticas inovadoras e acessíveis de envolvimento, que se adapte às realidades, aos horários e às diferentes estruturas familiares. Um programa de intervenção seria fundamental para promover o envolvimento parental na aprendizagem dos alunos.

5. Referências

- Cossa, J. de I. N. (2013). *Influência do Apoio dos Pais ou Encarregados de Educação no Desempenho Escolar dos Educandos : Caso da 8ª classe da Escola Comunitária Nossa Senhora do Livramento , no Município da Matola , Bairro – T - 3 DISSERTAÇÃO COMITÉ DO JÚRI Presidente : Doutora Fe.*
- Dell’Aglia, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de Coping de Crianças e Adolescentes em Eventos Estressantes com Pares e com Adultos. *Psicologia USP*, 13(2), 203–225. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642002000200012>
- Dessen, M. A., & Polonia, C. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.*
- Dias, M. O. (2000). A família numa sociedade em mudança. Problemas e influências recíprocas. *Gestão e Desenvolvimento*, 9(9), 81–102. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2000.8>
- Dias, M. O. (2011). *Um olhar sobre a família na perspectiva sistêmica. O processo de comunicação no sistema familiar.* 19, 139–156.
- DNEP-MINEDH. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária.* 1–35.
- Humbane, M. E. J. (2012). *As dinâmicas nas relações entre a escola e as famílias , num país em transformação . Estudo de caso de duas escolas primárias de Maputo , Moçambique.* 1–20.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11–22. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722000000100003>
- Loureiro, A. (2017). *Relacao Familia - Escola: Educacao dividida ou partilhada?*
- Picanço, A. L. B. (2012). *A Relação entre a Escola e Família - As suas implicações no processo ensino-aprendizagem.* 1–113.
- PNE. (1995). Política Nacional da Educação. In *Boletim da República, Resolucao no 8/95 de 22 de agosto* (pp. 176–186).
- Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303–312. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200012>
- Reis, M. P. P. dos. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.* 37–43.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia Em Estudo*, 10(3), 343–351. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000300002>
- Silva, Á. P., & Xavier, D. L. (2005). *A Influencia da Familia no Processo de Ensino - Aprendizagem.*
- Sousa & Sarmiento, T. (2010). *Escola - Familia- Comunidade: Uma Relacao para o sucesso Educativo.* 18, 141–156.
- Volling, B. L., & Elins, J. L. (1998). Family Relationships and Children’s Emotional Adjustment

as Correlates of Maternal and Paternal Differential Treatment: A Replication with Toddler and Preschool Siblings. *Child Development*, 69(6), 1640. <https://doi.org/10.2307/1132137>

II. EIXO TEMÁTICO 2: PEDAGOGIA – ABORDAGENS INOVADORAS E TRANSFORMADORAS

8. ANÁLISE E REDESENHO SISTÊMICO: UM NOVO PARADIGMA DE ABORDAGEM DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

Systemic Analysis And Redesign: A New Paradigm For Approaching Education Systems

Geraldo Teodoro Ernesto Mate¹⁹

Resumo

O artigo “Análise e Redesenho Sistémico: Um novo paradigma de abordagem dos sistemas de educação” partilha, na essência, a concepção de uma disciplina que surge num curso de pós-graduação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo (2012), no Curso de “Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação”. A abordagem, que parte da aceção da Análise e Redesenho Sistémico como um novo campo epistemológico, inovador na sua natureza e relevante no contexto dos sistemas de educação africanos, efectua-se em duas perspectivas. Uma consiste numa fundamentação epistemológica, que inclui a discussão da relevância epistemológica e a definição epistemológica da disciplina. A outra gravita em volta do conceito da Análise e Redesenho Sistémico como sistema de conhecimento, incidindo sobre os objectivos epistemológicos, sobre os pressupostos epistemológicos, sobre os princípios epistemológicos e estratégias metodológicas, e sobre as questões epistemológicas e a temática de abordagem da disciplina (problemática). O artigo conclui que a Análise e Redesenho Sistémico tem potencialidades contributivas significativas para o desenvolvimento e reforma radical dos sistemas de educação africanos, em especial para o Sistemas de Educação Moçambicano, e consequentemente, para a elevação da qualidade da educação oferecida por esses sistemas.

Palavras-chave: Análise, Redesenho, Sistema de Educação, Moçambique, África.

Abstract

The article “System Analysis and Redesign: A new paradigm of approach of Systeme Education”, shares, in essence, the conception of a discipline that appears in postgraduate course at the Faculty of Education und Psychology of the Pedagogical University of Maputo (2012), course of “Master’s in Education Systems Design”. The Approach, which starts from the understanding of Systemic Analysis and Redesign as a new epistemological field, innovative in its approach and relevant in the context of African education systems, is carried out from two perspectives. One consists on an epistemological foundation, which includes the discussion of the epistemological relevance and the epistemological definition of the discipline. The other revolves around the concept of Systemic Analysis and Redesign as a system of knowledge, focusing on epistemological objectives, epistemological assumptions, epistemological principles and methodological strategies, and epistemological questions and the subject of approach to the discipline (problematic). The article concludes that Systemic Analysis and Redesign has significant contributory potential for the development and radical reform of African education systems, especially for the Mozambican Education Systems, and consequently, for increasing the quality of education offered by these systems.

Keywords: Analysis, Redesign, Education System, Mozambique, Africa.

¹⁹ Dr. Phil, pela Otto-Von-Guericke Universität Magdeburg, Doutor em Ciências de Educação, com especialização em Análise de Sistemas da Educação e Teoria de Ensino, Professor Associado pela Universidade Pedagógica de Maputo. mufanakuambamathe@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ano 2012, a Universidade Pedagógica de Maputo²⁰ introduziu o curso de Mestrado em “Desenho de Sistemas de Educação”²¹ (Bildungssystem Design). Tratava-se de um mestrado introduzido no contexto da cooperação académica entre a Universidade Otto-Von-Guericke, de Magdeburg (Alemanha) e a UP²², concretamente entre a Faculdade de Ciências Sociais (Sozialwissenschaften Fakultät) e a FEP (Faculdade de Educação e Psicologia), decorrendo em simultâneo nas duas faculdades, sob o princípio de dupla certificação.

A relevância do Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação, para o caso de Moçambique, foi fundamentada a partir da:

“(…) Importância do curso (...) para o fornecimento de subsídios para o desenvolvimento de instrumentos e técnicas de avaliação dos sistemas de educação, cujo substrato são saberes e práticas da planificação e avaliação dos sistemas de educação, a [avaliação crítica] dos paradigmas educacionais, a análise e o redesenho sistémico, a pesquisa (...) em educação e, parâmetros da avaliação da qualidade de educação e das organizações educativas. O ponto de partida é o desenvolvimento de competências reflexivas (de análise, avaliação e crítica) do fenómeno educação, na sua forma estrutural e [dinâmica], associada à uma visão relativa, em comparação com outros sistemas de educação. Por outro lado, pretende-se uma atitude interventiva que concorra para a promoção da mudança e melhoria dos sistemas de educação” (Mate, 2011: 2).

O “Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação” tinha o propósito de formar profissionais da educação com capacidade de *induzir mudanças e coordenar processos de redesenho sistémico* (de aprimoramento dos sistemas de educação), mobilizando e construindo saberes e práticas de planificação da educação, desenvolvendo competências de análise e redesenho sistémico, de análise da teoria pedagógica, de avaliação da qualidade da educação e de pesquisa educacional, partindo de uma *abordagem crítica* do sistema da educação e progressista, e de um contexto de *aprendizagem intersistémica* (através de um intercâmbio, onde, retroactivamente, um sistema aprende do outro) (Vide. Bila et al., 2011).

²⁰ “As raízes da Universidade Pedagógica de Maputo (criada por Decreto nº 5/2019 de 4 de Março) assentam no então Instituto Superior Pedagógico, criado em 1985 e transformado em Universidade Pedagógica em 1995. Localizada na cidade de Maputo a UP-Maputo promove um ensino vocacional formando técnicos superiores com qualidade, que contribuam, de forma criativa, para o desenvolvimento económico e sociocultural sustentável de Moçambique” (<https://www.up.ac.mz/sobre/up-maputo/apresentacao-breve>, 04.04.24).

²¹ Este curso foi implementado de 2012 à 2015, tendo tido duas edições, de dois anos cada. O curso oferecia uma dupla certificação aos estudantes do intercâmbio, sob designação *Master of Arts*.

²² Num domínio de cooperação sob a coordenação da Prof. Doutora Renate Girmes (Otto-Von-Guericke Universität, Magdeburg), principal mentora do curso de Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação (DSE).

A Análise e Redesenho Sistémico (ARS) surgiu, portanto, como um módulo, disciplina ou campo de saber gravitacional (central) do “Mestrado em Desenho de Sistemas da Educação”, revestido de toda uma atractividade e novidade típicos de um campo de conhecimento em afirmação. Assim, definiu-se como um campo de saber sistémico e sobre os sistemas da educação, com o propósito curricular do “desenvolvimento de ferramentas de uma abordagem crítica e reflexiva dos sistemas de educação, perspectivando o redesenho de opções de superação e optimização (Mate, 2011).

Decorridos alguns anos após a afirmação da ARS como campo epistemológico ou da Pedagogia ao nível da Pós-graduação e, recentemente, da graduação, com um grande potencial contributivo, em ambos os casos, justifica-se uma discussão em volta da identidade epistemológica desta disciplina e do seu valor contributivo para o desenvolvimento dos sistemas de educação. Dai o presente artigo, sob o tema “Análise e Redesenho Sistémico: Novo paradigma de abordagem dos sistemas de educação”.

Numa acepção mais geral, trata-se de um debate sobre a definição epistemológica da ARS como disciplina desconstrutiva, reconstrutiva e construtiva. Num *sentido mais restrito*, a discussão incide sobre a sua problemática, pressupostos, postulados e princípios epistemológicos, ao mesmo tempo que sobre as suas estratégias metodológicas. Pode-se afirmar que o artigo resulta da confluência entre o propósito de uma fundamentação epistemológica da disciplina (que implica a discussão da sua relevância e a sua definição epistemológica) e o propósito de compreender o dinamismo da construção do seu sistema de conhecimento (ARS como sistema de conhecimento).

Assim o artigo subdivide-se em duas partes: Fundamentação epistemológica, que trata da relevância e definição epistemológicas (1); e análise e Redesenho Sistémico como sistema de conhecimento (2), que trata dos objectivos epistemológicos, pressupostos epistemológicos, dos princípios epistemológicos e das estratégias metodológicas, incluindo a problemática da disciplina.

1. Da fundamentação epistemológica da Análise e Redesenho Sistémico

A fundamentação epistemológica da ARS gravita sobre duas questões básicas. **Primeiro**, o que faz da ARS um campo epistemológico actuante e importante para o contexto sistémico moçambicano e africano? **Segundo**, como se defini a ARS como disciplina ou campo epistemológico do estudo dos sistemas de educação africanos, na perspectiva do seu valor

impactante no seu desenvolvimento. A primeira questão pressupõe a discussão da relevância epistemológica deste campo de conhecimento. A segunda questão remete-nos à delimitação conceptual da ARS.

Da relevância epistemológica

O valor que a ARS, como disciplina desconstrutiva, reconstrutiva e construtiva ou como novo campo epistemológico no contexto moçambicano (quicá africano), vai assumindo no quadro curricular dos cursos de Pedagogia na UP, justifica-se sobretudo pelo próprio contexto do surgimento dos sistemas de educação africanos, pela sua *génese* induzida externamente.

Os sistemas de educação em África (impostos no contexto colonial) surgem com uma anomalia sistémica, designadamente *disfuncionalidade sistémica* (Vide Mate, 2018; 2022). Segundo o autor,

“As sociedades pré-coloniais possuíam sistemas educativos e práticas educativas, que foram radicalmente substituídos [pelos sistemas de educação colonial], relegando-os ao papel de sistemas de educação paralelos ou práticas educativas marginais, não reconhecidos e muito menos considerados como referencial das políticas curriculares da educação do homem africano. Pode-se falar de uma descontinuidade e ruptura radical com o universo cultural do homem africano, do seu contexto e da sua história. Sendo a educação um processo contextual, introduz-se um factor de insucesso escolar através de uma praxis educativa alienada”.

A descontinuidade dos sistemas de educação colonial em relação ao contexto sociocultural africano conduziu a um processo de **aculturação pedagógica**, realçada pela sobrevalorização da teoria pedagógica (importada), pela substituição (total ou parcial) das línguas de ensino (das línguas africanas pela língua do colono), pela substituição da educação africana, baseada numa Pedagogia de Iniciação, numa educação Técnico-Profissional e Ético-Social, por uma educação religiosa e metropolitana (com maior peso na história, geografia e cultura estrangeiras), conduzindo a uma educação sem valor contextual, com função alienadora e marcada pela contradição entre a concepção da educação e as tarefas de construção social (Vide Mate, 2018; 2022).

A compreensão dos problemas actuais dos sistemas de educação africanos, sobretudo do insucesso escolar, mas do que a identificação de factores determinantes, à luz das teorias vigentes, exige a apreensão crítica da sua historicidade e da sua génese anómala. A ARS, como campo epistemológico votado ao estudo dos sistemas de educação, pode contribuir para esse fim através

da reconstrução crítica da teoria pedagógica e do desenho de metodologias de pesquisa mais adequadas às especificidades dos sistemas africanos.

A segunda fundamentação da importância da ARS para o estudo dos sistemas de educação africanos reside na necessidade de mudança do discurso epistemológico negativista adoptado pelos estudiosos desses sistemas, tanto nacionais como estrangeiros (tendendo a ser a maioria em ambos os casos), assim como na necessidade de mudança do conceito enraizado e amplamente difundido no discurso social que se refere a “sistemas de educação colapsados”, ignorando a sua historicidade, as possibilidades do seu aprimoramento e os interesses económicos subjacentes.

O discurso epistemológico negativista mais imponente assenta num paradigma que pode ser designado *paradigma reprodutivo ou multiplicativo*. Próprio do paradigma reprodutivo ou multiplicativo é a negação da autonomia dos sistemas educativos dos países periféricos (terceiro mundo), da sua capacidade interna de regeneração e desenvolvimento. Parte-se do pressuposto de que os países do centro (desenvolvidos) possuem os melhores sistemas de educação e de que os países periféricos, para atingir uma boa performance nos seus sistemas devem reproduzir ou multiplicar, através de um processo de modelagem sistémica (sem auto-reflexão, análise crítica ou avaliação) a estrutura, os modelos didáctico-pedagógicos, as políticas, a visão de escola, etc., daqueles.

A *modelagem sistémica* baseia-se numa tese darwinista, cujo postulado é de que as formas mais evoluídas integram as formas mais inferiores, podendo estas encurtar o seu curso do desenvolvimento incorporando os avanços conseguidos por aquelas. Talvez fosse possível, se o contexto, o curso da história e as necessidades do desenvolvimento dos sistemas também fossem passíveis de ser reproduzidos. Todavia, nem de realidades paralelas se trata.

As consequências práticas do paradigma da reprodução sistémica são de uma abrangência política e social profunda. Os países periféricos são, frequentemente, obrigados a adoptar reformas e políticas educativas desajustadas ao seu contexto sociocultural, económico e político, criando-se um precedente para que os seus sistemas emigrem de insucesso para insucesso e, paradoxalmente, tornarem-se objecto de crítica.

Por outro lado, como resultado do fracasso dessas políticas e reformas, os países periféricos vivem, internamente, momentos de disputas políticas e sociais, não poucas vezes exacerbadas, criando-se um factor de instabilidade social e política, e até económica.

A ARS, como disciplina emergente, assume uma perspectiva revolucionária, buscando uma fundamentação epistemológica para a mudança do paradigma. À uma *reprodução acrítica e modelagem passiva* contrapõe uma atitude epistemológica alicerçada na observação directa dos factos e na análise da dinâmica sistémica, com enfoque na historicidade, funcionalidade e na relação dos factores contextuais dos sistemas de educação.

A revolução epistemológica proposta pela ARS reflecte-se no seu paradigma *dialogico e construtivo*. Nele, a visão subordinativa e de modelagem é substituída por uma visão de diálogo entre sistemas, entre culturas, entre sociedades, entre tendências didácticas e pedagógicas, na qual reside uma perspectiva *analógica*, onde a prática do outro e seus resultados assumem uma função explicativa, e não de modelo imposto, e uma perspectiva *relativa e referencial*, baseada na visão de si na perspectiva do outro, mantendo, contudo, a essência da própria identidade.

Não se trata mais de uma aculturação pedagógica, mas de uma experiência dialógica e dialéctica, na qual está subjacente uma perspectiva de auto-superação, e na qual se respeita a autonomia e a identidade do sistema, na sua própria dinâmica evolutiva, inerente a um código particular, oculto ou visível, de desenvolvimento.

O desvio do centro pelos países africanos (o que não tem a ver necessariamente com uma identificação com a esquerda ou com a direita), para repensar a identidade dos seus sistemas de educação, em busca de fontes regenerativas, não constitui uma utopia inalcançável.

Países emergentes como a China, a Coreia do Sul, o Japão (um Estado a mais tempo emergente), a Tailândia, entre outros, tem alcançado sucesso na educação, através do desenho de políticas de desenvolvimento socioeconómico, nas quais ela desempenha um papel fundamental e sinérgico, reproduzindo o mínimo possível os modelos do centro e desenvolvendo uma identidade própria do sistema. Contudo, essa aspiração sistémica, no contexto da dependência em relação à ajuda externa para o financiamento da educação, exige uma capacidade de negociação e afirmação sistémica. Com efeito, em Moçambique

“Com o advento das transformações, primeiro, na esfera económica, e, posteriormente, na esfera política, novos actores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a entrar em cena, influenciando o processo e até mesmo definindo prioridades em termos de financiamento aos diferentes subsistemas que constituem o Sistema Nacional de Educação” (Bonde; Matavel, 2022: 9-10).

O discurso social que se refere aos sistemas de educação africanos como “sistemas de educação colapsados”, que nega a sua capacidade regenerativa e de desenvolvimento é rebatido pela ARS através da sua concepção peculiar dos sistemas da educação. Segundo Mate (2018), “servindo a sociedade e ao Homem e inscrevendo-se num Pró Vir dinâmico e contínuo, a educação e o sistema que a oferece é uma realidade ontológica em crescimento e realização” (P. 214). Isto pressupõe a consideração do aprimoramento funcional como um princípio inerente aos sistemas de educação (SE).

Ao contribuir para a mudança do discurso social, a ARS assume uma atitude epistemológica com impacto político e social, rebatendo, com a abordagem científica, contextual e explicativa o *discurso reducionista*, que simplifica os problemas da educação e adopta uma atitude céptica quanto a capacidade regenerativa do sistema. Subjacente está a promoção de um diálogo social sobre a educação e do espírito de co-responsabilidade, acompanhados pela consciência social do determinismo político e externo e da falácia do *messianismo pedagógico* de sentido centro periferia.

Finalmente, a ARS pode, necessariamente, contribuir para a desconstrução do discurso recorrente da explicação do “fracasso” dos sistemas educativos africanos. Sói-se muito afirmar, em diferentes contextos (social, político ou académico) que a qualidade da educação, que estes oferecem, é fraca por conta da exiguidade dos recursos disponíveis, reduzindo-se o conceito de recurso à uma acepção meramente material e financeira. A tese recorrente é a de que “tem-se a baixa qualidade que se tem, porque os recursos disponíveis não permitem mais do que isso”.

A contra-tese da ARS, na sua abordagem desconstrutiva, alicerça-se no conceito de recurso tomado numa acepção mais ampla. Segundo Mate (2018), “o recurso deve ser percebido como um conjunto de estratégias, processos e condições necessários para a implementação das políticas educativas, para a criação e organização de estruturas operativas que devem sustentar a implementação de medidas, reformas e concepções pedagógicas” (218). Assim,

“Podemos distinguir diferentes tipos de recursos: *recursos técnicos* (ferramentas), [tais como] o conhecimento e as competências didáctico-metodológicas necessários aos professores, por exemplo, para a implementação de uma visão construtivista de aprendizagem, na qual o aluno é sujeito de aprendizagem, que

constrói activamente o seu conhecimento num ambiente de interacção continua e activa; *recursos estratégicos* (estratégia de acção), todas as acções e planos de acção que tem por objectivo desenvolverem os conhecimentos e competências dos professores, os quais devem sustentar um estilo de docência orientado para uma aprendizagem construtivista. Os dois tipos de recursos, técnicos e estratégicos, efectuam-se num *ambiente envolvente*, cujo plano arquitectónico depende de *recursos materiais* (financeiros, edificios, recursos didácticos, espaços físicos, etc.) e *recursos humanos* (pessoal qualificado)” (P. 218),

Outrossim, a sobrevalorização dos recursos é uma estratégia de adormecimento e desvio em relação ao essencial do processo educativo. Pouco questionamos a teoria pedagógica vigente, as nossas práticas pedagógicas, a nossa responsabilidade cívica, as políticas de educação impostas, entre assuntos igualmente relevantes. Obviamente, não se nega a força de impacto e de impulso dos recursos financeiros, mas estes não constituem a única variável determinante da performance sistémica e das instituições de ensino.

Igualmente, não existe necessariamente uma relação de dependência linear entre recursos financeiros e qualidade da educação, assim como entre a condição de pobre ou rico e o sucesso escolar. É um facto que as sociedades pré-colónias africanas possuíam sistemas educativos efectivos para as tarefas sociais correntes (orientados para o desenvolvimento de competências relevantes para o quotidiano), sem terem um carácter transaccional e sem dependerem de investimento financeiro (Vide Mate, 2018: 222 – 226).

Da definição epistemológica

Consequentemente (com base na fundamentação epistemológica), a ARS é um campo epistemológico da Ciência da Educação ou da Pedagogia que estuda o sistema de educação na sua *configuração actual*, como fenómeno funcional, estrutural e contextual (inserido numa sociedade e cultura específicas), e na sua *historicidade*, isto é, como fenómeno dinâmico, em contínua transmutação e mudança. Ela busca compreender a *problemática sistémica*, a *dinâmica sistémica* (resultante das relações sistémicas subjacentes às suas funções e estruturas, e da influencia dos factores sistémicos), e identificar as *potencialidades regenerativas* e *tarefas evolutivas* do SE.

A análise recai sobre a configuração sistémica, sobre a problemática e dinâmica sistémicas. O redesenho na identificação das possibilidades regenerativas do sistema e na antevisão das tarefas evolutivas, “(...) aquelas que quando realizadas aumentam qualitativamente o nível do desempenho do sistema ou o nível da acção sistémica e relançam o sistema na rota do desenvolvimento” (Mate, 2014: 47). Os dois processos complementam-se (a análise e o

redesenho), originando uma combinação única entre o conhecimento (da realidade sistémica) e a utopia (como possibilidade de aprimoramento sistémico). Assim, partindo de uma atitude crítico reflexiva, desconstrutiva e analítica, a ARS engaja-se na busca de novas concepções, modelos e soluções para o SE.

Da intersecção entre conhecimento e utopia, resulta que a ARS é uma disciplina, necessariamente, desconstrutiva, reconstrutiva e construtiva. A desconstrução é uma atitude epistemológica, que se caracteriza por ser crítica, objectiva e de indagação em relação à teoria e a prática vigentes, contrapondo-se à uma atitude reprodutiva e a aceitação cega.

Desconstruir conceitos e práticas é uma atitude necessária para reduzir o risco recorrente, nos sistemas de educação africanos, de uma aculturação pedagógica. A desconstrução constitui igualmente uma base necessária para a discussão da disfuncionalidade sistémica que se impõe na génese dos sistemas de educação africanos, para a mudança do discurso do paradigma reprodutivo (isto é, redução do risco de modelagem sistémica), para a mudança do discurso social de sistemas colapsados e para colocar freio à tendência explicativa do fracasso sistémico baseada na sobrevalorização dos recursos.

A desconstrução assenta sobre um certo *relativismo epistemológico*, no qual a teoria é dada como certa a partir da sua verificação ou aferição (levando à *teoria aferida*) e a prática é aprovada a partir dos seus resultados positivos, que permitem converte-la numa teoria, princípio ou regra (levando à *prática regulada e reflexiva*).

A reconstrução é uma atitude epistemológica que baseia-se na apreensão do sistema da educação na sua historicidade, com o objectivo de perceber as condições da sua génese, o seu pró vir dinâmico, as exigências e desafios impostos ao seu desenvolvimento. Este processo permite, portanto, delimitar a problemática do desenvolvimento do SE.

A reconstrução é uma condição necessária aos sistemas de educação africanos, que é ditada pela sua génese anómala. Segundo Mate (2022), um dos desafios que se impõe ao sistema de educação (Moçambicano), no que contexto da sua tarefa de recuperar a sua perspectiva evolutiva (correção da sua génese anómala) é:

“O desenvolvimento de uma Pedagogia Reconstitutiva e Contextualizada, que permita a recuperação da unidade entre a educação e o ensino, a redefinição do espaço pedagógico, a recuperação da visão de um ensino centrado em competências e de uma visão de aprendizagem centrada em Modelos sociais. (...) A melhoria da qualidade de educação em Moçambique passa pela construção de uma Pedagogia comprometida com a realidade educativa, com a nossa história e cultura” (P. 97).

A construção constitui uma atitude epistemológica baseada no (re)*desenho* das condições necessárias para o aprimoramento sistémico, por isso, alicerçada na exploração das possibilidades regenerativas do sistema da educação. Ela deve conduzir, necessariamente, a construção de um modelo de acção sistémica adequado a um salto qualitativo, ao mesmo tempo que buscará tornar a utopia uma realidade.

A desconstrução e a reconstrução constituem processos de análise, ao mesmo tempo que a construção é um processo de redesenho. Assim, a desconstrução e a reconstrução são processos que precedem ao redesenho, que não é necessariamente um processo terminal, na medida em que o desenvolvimento sistémico é um processo dinâmico, contínuo e cíclico. Portanto, a transformação da utopia (das possibilidades regenerativas do sistema) em realidade implica processos de avaliação sistemática, que podem culminar com a identificação de novas tarefas evolutivas, levando a um novo ciclo desenvolvimento sistémico.

Conclui-se que ARS é uma disciplina comprometida com o desenvolvimento sistémico. Como tal, não é auto-suficiente em si, dada a complexidade dos sistemas de educação. Ela requer a capitalização do conhecimento produzido por outros campos epistemológicos, tais como a Pedagogia Comparada, a História da Educação, as Políticas Públicas de Educação, a Filosofia da Educação, a Teoria de Ensino, a Sociologia da Educação, as Teorias dos Sistemas Sociais, a Antropologia, entre outros, consoante a especificidade dos fenómenos estudados. Trata-se, portanto, de uma área científica simbiótica, todavia, com identidade própria.

2. A Análise e o Redesenho Sistémico como sistema de conhecimento

A ARS como sistema de conhecimento responde a três questões básicas, denominadamente: (1) sobre que alicerces epistemológicos a ARS se constrói? (2) Que linhas de pesquisa orientam a construção da ARS? E, (3) Como se constrói o sistema de conhecimento da ARS?

A primeira questão refere-se aos objectivos, pressupostos e princípios epistemológicos da disciplina. A segunda remete-nos às suas linhas de pesquisa (problemática) e a terceira tem a ver com as estratégias metodológicas que constituem as ferramentas de construção do sistema de conhecimento da ARS.

Dos objectivos epistemológicos

Os objectivos epistemológicos derivam da própria fundamentação epistemológica da ARS, isto é, da sua relevância epistemológica e da sua definição. Neste sentido, ela tem por **objectivos**:

- Analisar o sistema da educação na sua configuração actual e na sua historicidade, buscando compreender a problemática e a dinâmica sistémicas;
- Promover uma aprendizagem intersistémica, numa perspectiva analógica, relativa e referencial, respeitando a identidade sistémica e contribuindo para o reforço da dinâmica evolutiva do sistema;
- Desconstruir teorias e práticas vigentes, através de uma análise objectiva, crítica, de indagação e contextual e buscando induzir mudanças necessárias ao desenvolvimento sistémico;
- Projectar as condições necessárias ao aprimoramento sistémico, explorando as potencialidades regenerativas do sistema de educação e propondo modelos para a consecução das tarefas evolutivas do sistema de educação.

Dos Pressupostos epistemológicos

Os pressupostos epistemológicos, neste caso, referem-se à formulação de teses que constituem o substrato de partida para a construção do sistema de conhecimento da ARS. Logicamente, assentam nos atributos ou características reconhecidas aos sistemas de educação, que permeiam a sua abordagem.

O primeiro pressuposto reside na aceção do sistema da educação como um sistema social. Segundo Mate (2013; 2018):

“Um sistema social constitui um conjunto de elementos [sociais]: actores, estruturas, funções, papéis, hábitos, etc.”²³ inter-relacionados entre si e interdependentes, orientados, como totalidade, para uma identidade e

²³ Segmento posteriormente acrescentado.

unicidade próprias, para um equilíbrio interno (*homeostase*) e, estando necessariamente, sobre a exigência da melhoria da sua funcionalidade e qualidade de integração dos seus elementos” (P. 34; P. 215).

Do pressuposto acima deduz-se que o sistema da educação não pode ser percebido fora da sociedade em que se insere (Vide Mate, 2018: 215), ao mesmo tempo que o seu estudo exige uma delimitação clara entre traços endógenos e exógenos, assim como a compreensão do funcionamento dos processos de modelagem ou, opostamente, de auto afirmação sistémica (afirmação da identidade sistémica). Subjacente está, naturalmente, a discussão das finalidades educativas, que são socialmente determinadas e, por sua vez, determinam o carácter unitário do sistema, garantindo um certo grau de especificidade sistémica.

Sob o espectro da globalização das políticas públicas da educação, a distinção entre o endógeno e o exógeno, assim como a apreensão das finalidades educativas dos sistemas de educação, sobretudo dos países periféricos, não constitui uma tarefa fácil. Mas isto, ao invés de constituir um obstáculo, torna o debate epistemológico sobre a identidade sistémica mais interessante e relevante.

Efectivamente, mesmo com a pressão da globalização das políticas da educação, resultante da necessidade de integração regional e internacional, permanece um determinado *ethos* sistémico intangível. Daqui deriva o **segundo pressuposto**. Segundo Mate (2018) “Um sistema da educação é uma realidade cultural, conquanto seja percebido dentro de uma cultura e associa-se a determinados padrões mentais e comportamentais, comuns à uma pluralidade de pessoas” (222).

Como sistema cultural, o sistema da educação apresenta especificidades que se traduzem em práticas e concepções pedagógicas próprias (cultura pedagógica), práticas e concepções de aprendizagem (cultura de aprendizagem), em modos de pensar e agir nas diferentes esferas da acção sistémica (cultura organizacional), que não podem ser ignorados na sua análise e constituem fontes gerativas para a análise das necessidades de redesenho.

A questão epistemológica subjacente a apreensão do sistema da educação como fenómeno social e cultural incide sobre a sua capacidade de preparar a pessoa humana para as tarefas sociais e da vida. “Neste sentido, a estrutura social e as tarefas sociais constituem um parâmetro de avaliação da relevância do conteúdo da educação e da definição das competências a serem desenvolvidas no aluno” (Idem).

O terceiro pressuposto é do sistema da educação como uma realidade dinâmica. Segundo Mate (2014), “O sistema da educação é uma realidade dinâmica determinada pela relação entre a estrutura e função” (P.46).

“Por um lado, a estrutura é o substrato material do sistema e da sua acção, na realização da sua intencionalidade e, por outro lado, a função constitui a ligação viva entre a intencionalidade sistémica e a praxis, determinando o funcionamento do sistema através do exercício de diferentes papeis, aplicação de normas, da capitalização de competências e da própria realização de tarefas” (Idem)

Assim, o estudo do sistema da educação afigura-se complexo, em virtude de não poder ser analisado sem a consideração das relações complexas que lhe são subjacentes (intrasistémicas e intersistémicas), da sua historicidade, das suas funções sociais, incluindo funções e tarefas dos actores sistémicos, que são regidas por normas.

O quarto pressuposto deriva do reconhecimento de um *paralelismo funcional* entre os sistemas de educação e os organismos vivos (OV), ao qual subjaz uma abordagem desenvolvimentista. Este paralelismo reside no facto de se reconhecer nos sistemas de educação a capacidade de desenvolvimento gradativo, a possibilidade de aprimoramento funcional contínuo e a necessidade de superar desafios. Segundo Mate (2014):

“(…) O sistema da educação, tal como o organismo vivo, percorre estágios e fases de maturidade (construtividade sistémica) (...), auto superando-se em diferentes estágios qualitativos, numa tendência progressiva, pese embora os regressos sejam parte da sua história. Em todas essas fases, o sistema tem determinadas tarefas evolutivas a realizar para o seu crescimento. A realização de tais tarefas evolutivas dá-se em interacção com forças contextuais e com necessidades (de desenvolvimento), no tempo e no espaço (PP. 46-47).

A questão epistemológica básica, portanto, na análise dos sistemas educativos na perspectiva do seu redesenho é a identificação de tarefas evolutivas. Isto implica por parte da ARS uma abordagem consequente, necessariamente interventiva e comprometida com o desenvolvimento sistémico. Obviamente, tal abordagem difere de uma abordagem neutral, puramente descritiva e explicativa.

Ao negar uma atitude neutral a ARS impõe-se como ciência construtiva, interventiva e comprometida. Por um lado, a disfuncionalidade e a anomalia sistémicas impelem o estudioso do sistema a não ficar pela descrição e explicação dos factos, mas a buscar propostas de mudança (redesenho). Por outro lado, o analista do SE transforma-se, necessariamente, num actor sistémico consciente e participativo, que age por dentro, como parte do sistema (não mero observador e crítico), para induzir mudanças e formar conceitos, ganhando uma dimensão cívica.

Subjacente à atitude interventiva e comprometida do estudioso dos SE, e ao reconhecimento da capacidade interna dos sistemas de se aprimorarem, sob o pressuposto de que nenhum sistema é perfeito e de que o desenvolvimento (a evolução) é uma condição necessária à sua adaptação e continuidade, está o conceito de aprendizagem sistémica.

Tal como se reconhece aos OV a capacidade de aprimorar o seu funcionamento e de mudar o seu comportamento devido a experiência ou a aprendizagem, reconhece-se que o SE é capaz de melhorar a sua funcionalidade através de aprendizagem resultante da realização das suas tarefas evolutivas, a qual pode-se designar *aprendizagem sistémica*. Naturalmente que se trata de uma situação analógica e não de inferência directa. A aprendizagem sistémica ocorre, portanto, através da *aprendizagem dos actores sistémicos*, o que deve ser colocado como objectivo estratégico permanente da gestão do SE.

Dos métodos de pesquisa: princípios epistemológicos e estratégias metodológicas

Princípios e métodos constituem categorias associadas, que não podem ser abordadas de forma isolada, relacionando-se de forma integrativa. Efectivamente, o método transcende a simples aceção de um “caminho para o alcance dos objectivos”, sendo uma categoria complexa, que integra em si uma constelação de elementos (entre eles os princípios) interdependentes e inter-relacionados numa dinâmica orientada para o alcance dos objectivos.

Portando, na sua complexidade o método define-se como conjunto de princípios (e processos), estratégias, técnicas e procedimentos, organizados numa sucessão integrativa. O princípio constitui a base dessa sucessão integrativa, o ponto gravitacional e de intersecção das estratégias, técnicas e procedimentos metodológicos, conferindo-lhes significado epistemológico e sentido de orientação.

A estratégia insere em si as técnicas, que constituem um conjunto de procedimentos metodológicos, que por sua vez são uma combinação significativa de acções. Assim, os princípios constituem o *lado abstracto* do método e, as estratégias, técnicas e procedimentos formam o *lado operativo*. Deste modo, no método entrecruzam-se a fundamentação da construção do sistema de conhecimento da ARS (fundamentação epistemológica) e acção epistemológica (acção construtiva do conhecimento). Consequentemente, cada princípio epistemológico pressupõe uma determinada estratégia metodológica.

Princípio do enfoque holístico e abordagem sistémica

A compreensão do sistema da educação não se reduz à uma análise simplicista baseada numa relação de causa-efeito (causalidade linear). Como uma realidade complexa, o SE só pode ser compreendido cabalmente através de uma abordagem que o reconhece como um *todo* ou uma *totalidade significativa* (unidade holística), com partes (subsistemas, segmentos, processos) interdependente e inter-relacionadas entre si.

Outrossim, a adopção do enfoque holístico implica reconhecer também uma multiplicidade de causas, uma reciprocidade causal e uma causalidade mutável, na explicação dos fenómenos que são subjacentes ao SE.

A *multiplicidade causal* parte do pressuposto de que não existem causas únicas na explicação dos fenómenos sistémicos. Por detrás de cada fenómeno sistémico existe mais de uma causa explicativa, na medida em que a sua complexidade não se reduz à uma explicação linear, unidimensional e monocausal. As causas e efeitos interagem entre si, criando um campo dinâmico de forças com sentido que varia constantemente e que determinam a dinâmica e o desenvolvimento sistémico. A *reciprocidade causal* significa que uma causa pode ser efeito de outra causa, ao mesmo tempo que um efeito pode ser causa de outro efeito.

A *causalidade mutável* é uma consequência lógica do carácter dinâmico do SE. Inscrevendo-se o SE num *Pró Vir* dinâmico, passando por processos de transmutação ou mudança (historicidade e dinamismo sistémicos), a causalidade inerente aos seus fenómenos constitutivos muda ao longo do tempo. Uma causa com elevada *carga de influência* (força de pressão ou impulsão) num determinado período histórico, pode ser quase insignificativa para outro período.

Necessariamente, o enfoque holístico pressupõe uma abordagem sistémica. Esta “constitui uma atitude epistemológica (...) em relação a abordagem do fenómeno educativo. Nela se realça a necessidade de uma visão holística, em oposição à uma abordagem reducionista, tratando-se de uma visão que considera a multiplicidade de causas que determinam o fenómeno educativo” (Mate, 2014: 46).

Assim,

“O pressuposto epistemológico sobre o qual se baseia a abordagem sistémica é o de que a análise de fenómenos não pode ser unidimensional, na medida em que estes constituem unidades holísticas e são significativos como tal. A natureza e qualquer outro facto social ou meta-social é constituída por compostos e não por simplificações. Os fenómenos só podem ser correctamente percebidos e apreendidos quando abordados como sistema, como totalidade de elementos inter-relacionados e interdependentes, que lhe conferem significância” (Mate, 2018: 214 – 215).

Enfoque desenvolvimentista e diagnóstico sistémico

O enfoque desenvolvimentista tem relação de derivação com o quarto pressuposto da ARS, que advoga um *paralelismo funcional* entre os OV e os SE. “A perspectiva desenvolvimentista realça a historicidade [o desenvolvimento e a regeneração]²⁴ do sistema e não meramente a qualidade da educação” (Mate, 2014: 46), sob o pressuposto de que “a educação e o sistema que a oferece é uma realidade ontológica em crescimento e realização” (Mate, 2018: 214).

Naturalmente, “a historicidade aqui referida não é aquela que se rende ao espírito do tempo (no sentido de que a qualidade da educação é aquela que hoje podemos ter), mas é aquela de orientação futurista, conquanto se preocupa com a identificação de indicadores para a elevação da maturidade sistémica” (Mate, 2014: 47).

É da perspectiva desenvolvimentista que deriva o sentido de redesenho (construção sistémica) atribuído a análise sistémica (que inclui a desconstrução e a reconstrução sistémicas). O conhecimento da realidade do sistema através da análise deve conduzir necessariamente à identificação de tarefas evolutivas, percebidas como desafios sistemáticos, ao mesmo tempo que potencialidades regenerativas.

Metodologicamente, o enfoque desenvolvimentista é operacionalizável através do diagnóstico sistémico e da experimentação pedagógica. O **diagnóstico sistémico** é uma estratégia metodológica que cumpre dois objectivos principais, (1) identificar o nível de funcionalidade do sistema (*performance*), na sua actualidade e historia e, (2) verificar o “estado de saúde” do sistema, com enfoque nos problemas de desenvolvimento, nos paradoxos sistémico (estado sistémico no qual existe uma contradição entre os objectivos sistémicos e a praxis) e as anomalias sistémicas (que resultam em disfunções sistémicas).

²⁴ Trecho adicionado posteriormente.

Como estratégia metodológica, o diagnóstico sistémico pode recorrer a diferentes processos, técnicas e procedimentos. Entre os processos podemos incluir a *reconstrução histórica* (como análise diacrónica), a *avaliação sistémica* (identificação de índices ou valores de desempenho) e a *observação* (verificação sistemática do facto educativo ou da acção sistémica nas condições reais da sua ocorrência, com objectivo de aferir sobre as suas regularidades e relações de causalidades).

Dadas as particularidades referidas aos SE em África, assim como a complementaridade dos processos de análise sistémica, o diagnóstico sistémico, tem de ser, necessariamente, acompanhado pela *desconstrução*. Efectivamente, uma delimitação clara dos problemas e anomalias dos SE implica a consciência crítica dos modelos de interpretação vigentes, assim como a análise crítica da teoria e da prática.

A **experimentação pedagógica** consiste na verificação do grau do ajustamento sistémico da *proposta do redesenho* (antes da sua generalização e socialização extensiva), através de uma implementação cientificamente controlada e acompanhada (que analisa as relações de causalidade de sucesso e avalia resultados, respeitando os aspectos éticos), que envolve a comparação das condições actuais e actuates com as condições *modificadas* e *modificantes* da prática pedagógica, até a identificação do *estado relativamente optimal*.

O método da experimentação pedagógica, tal como o método da observação, constitui um método com certo grau de autonomia (uma forma metódica básica). Ambos, contudo, exigem uma grande mobilização de recursos, incluindo recursos humanos, devendo estar associados à uma estratégia de desenvolvimento interno e a uma necessidade real e emergente do desenvolvimento sistémico. Igualmente, deve estar orientada para a *melhoria de políticas da educação*.

Enfoque humanista e a hermenêutica do discurso

Sem dúvidas, o sistema de educação é mais do que uma engrenagem mecânica de elementos inter-relacionados. A sua existência é inseparável da existência humana, e o seu propósito é apenas compreensível como “serviço” ao ser humano. Dai que se impõe, necessariamente, à ARS um *enfoque humanista*.

O enfoque humanista associa-se ao princípio de *participação induzida* dos actores sistémicos no estudo do SE, através da apreensão das suas percepções sobre o sistema (sobre a sua história, seu dinamismo e suas necessidades de desenvolvimento) e da apreensão das suas experiências subjectivas, o que implica a análise científica do seu *discurso*. Tal é alcançável através da **hermenêutica do discurso**, que busca o *significado atribuído* pelos actores sistémicos aos diferentes fenómenos sistémicos e da educação.

Segundo Mate (2022),

“A hermenêutica do discurso é um procedimento metodológico de análise do seu conteúdo, cuja finalidade é identificar as tendências perceptivas e os segmentos perceptivos que lhes são subjacentes, recorrendo a sua representação em categorias (categorização) e a sua comparação quanto a sua significância, pressupostos e características do discurso, tendo como finalidade última desenvolver proposições explicativas e teorias científicas sobre as representações mentais de sujeitos dos um determinado contexto social”.

A valorização do discurso dos actores sistémicos coloca a questão da sua acessibilidade. Na pesquisa social a forma metódica mais usada na apreensão do discurso é o **inquérito**, que inclui diferentes variantes metodológicas. As variantes mais comuns são o *questionário*, a *entrevista* e os *grupos focais* (entrevista massiva a uma sub-amostra representativa).

A hermenêutica do discurso baseada no inquérito reveste-se de alguma complexidade, na medida em que transcende uma simples transcrição de opinião. Na sua forma bruta, o discurso apresenta-se como um depoimento ou segmento textual.

O desafio está em identificar o “significado atribuído” que se esconde por detrás do discurso, o que pressupõe, atribuir-lhe uma categoria ou categorias perceptivas, que agregam tendências perceptivas, aferir elementos de variabilidade, de aproximação ou afastamento em relação a outras categorias, em descobrir relações de causalidades (explicativas) e, finalmente, em desenvolver constructos teóricos, a serem cruzados com dados empíricos e teorias vigentes, em busca de uma *teoria reconstruída*.

Princípio da objectividade e abordagem descritiva e interpretativa

O princípio de *objectividade* científica é constitutivo de qualquer campo ou ramo de conhecimento científico, assentando no pressuposto de que o conhecimento científico provém do estudo de relações de causalidade subjacentes aos fenómenos ou factos, em oposição ao

conhecimento do senso comum, que provém de impressões ou inferências não comprovadas, associado à uma explicação simplicista e reducionista.

Como princípio da ARS, a objectividade pressupõe o reconhecimento do SE como uma construção social passível de ser analisado de forma científica. Tal implica procurar compreender as relações de causalidade subjacentes à configuração actual do sistema, à história, à funcionalidade e ao dinamismo sistémicos.

A compreensão das relações de causalidade exige, sob o ponto de vista metodológico, procedimentos de **descrição e interpretação**. A *descrição* dos eventos sistémicos deve incidir sobre as condições e forças contextuais (SE como uma realidade contingente); sobre a sua frequência e intensidade (sistema da educação como uma realidade dinâmica); sobre relações e tendências subjacentes (sistema da educação como realidade social e cultural) e; sobre as percepções e práticas associadas (sistema da educação como uma experiência humana).

A *interpretação* busca a significância dos dados descritos, através da identificação de factores explicativos, da verificação da funcionalidade e da discussão da normalidade ou anormalidade sistémica, da identificação da problemática e dos paradoxos sistémicos, culminando com a identificação de desafios e com uma delimitação criativa de potencialidades regenerativas do sistema, isto é, levando ao reconhecimento de tarefas evolutivas, cuja realização é necessária ao aprimoramento sistémico, e ao redesenho.

O princípio de objectividade, assente no conceito de análise das relações de causalidade, tem uma relação estreita com o conceito do “*conhecimento como construção*”, sendo de capital importância para os processos de desconstrução. Neste sentido, não há nenhuma teoria que não possa ser verificada e nem reconstruída. Não há postulados pré-definidos. A experiência e a prática estudadas de forma sistemática e científica podem conduzir a um novo reconhecimento teórico.

Enquanto a abordagem sistémica constitui o *lado interno* da metodologia do estudo dos SE, quer dizer, atitude epistemológica do pesquisador, a hermenêutica do discurso, o diagnóstico sistémico, a descrição e a análise constituem o *lado externo*, isto é, do contacto directo com a realidade sistémica. Todas essas *formas metódicas básicas*, com as suas variantes, podem ser inseridas numa abordagem metodológica quantitativa ou qualitativa, ou numa tendência aglutinante.

Da Problemática

A ARS, como qualquer outro campo de saber científico, constrói o seu sistema de conhecimento através da pesquisa. E toda a pesquisa recai sobre alguma problemática, quer dizer, sobre questões epistemológicas e assuntos correntes de pesquisa, com valor significativo para a construção do conhecimento em causa, dentro dos parâmetros definidos pelos objectivos e princípios epistemológicos e das possibilidades oferecidas pelas estratégias metodológicas adequadas.

A problemática ressalta, em primeira análise, da própria definição epistemológica da disciplina. Como disciplina que estuda a **funcionalidade sistémica**, a ARS aborda as *funções* e a *performance sistémicas*. Como área de conhecimento interessada pela dinâmica sistémica, a ARS tem, necessariamente, de estudar a *história sistémica*, com ênfase nas suas fases de evolução e nos factores contextuais, assim como investigar as *relações sistémicas*, com enfoque nas relações entre estrutura e funções e entre factores de determinantes (relações de causalidade).

Como campo de conhecimento comprometido com o desenvolvimento e o redesenho sistémicos, a ARS aborda os *desafios sistémicos* e *analisa* as possibilidades regenerativas do sistema, quer dizer, preocupa-se com a análise das tarefas evolutivas do sistema.

Numa segunda acepção, a problemática da ARS pode ser delimitada através de um modelo sistémico, desenhado para a análise da realidade sistémica num determinado contexto. Mate (2013: 31; 2018: 214 – 226, 2022), para o estudo do SE em Moçambique propõe um modelo de quatro dimensões de análise, que poderia ser designado modelo *estrutural-funcional e dinâmico*. Nesse modelo o SE é considerado um fenómeno integrado, coordenado, funcional e histórico.

Na perspectiva do SE como um **fenómeno integrado**, a ARS tem o seu foco nos níveis de integração sistémica. Mate (2018: 216 – 219; 2022) distingue cinco *níveis de integração*, de três segmentos cada:

- Integração entre finalidades e objectivos educativos (A) – espaço didáctico (B) – conteúdos de ensino (C);
- Demanda e expectativas sociais (A) – desenho curricular (B) – visão sobre competências (C);

- Visão da escola (A) – estilos e concepções de ensino (B) – estilos e concepções de aprendizagem;
- Política de educação (A) – estrutura operativa do sistema (B) – recursos (C);
- Objectivos estratégicos (A) – gestão e organização do sistema (B) – planos de desenvolvimento (C).

Na consideração do SE como um **sistema coordenado** ressalta a problemática da relação entre os subsistemas e os níveis sistémicos, da relação entre subsistemas aparentados (Por exemplo, entre a formação de professores do ensino básico e o ensino básico), da relação entre segmentos sistémicos ou entre processos sistémicos, ou ainda entre outras dimensões da acção sistémica. Subjacentes a essas relações, estão questões epistemológicas relativas a coerência interna do sistema, a continuidade e a complementaridade funcional, os elementos estruturantes, entre outros aspectos (Vide Mate, 2018: 220; 2022).

“Um sistema é um conjunto de partes ou elementos que constituem uma totalidade, na qual cada parte ou elemento tem a sua função” (Mate, 2018: 220). Partindo do pressuposto do SE como um **sistema funcional**, a ARS tem como problemática de análise as funções sociais do sistema ou da escola, a dinâmica das funções sistémicas, a planificação da acção sistémica, a regulação da acção sistémica, a qualidade da acção sistémica, entre outras preocupações epistemológicas. Nesta perspectiva de análise, e considerando o facto de o redesenho sistémico ser a finalidade última da análise sistémica, o *diagnóstico sistémico* impõe-se como estratégia metodológica mais eficaz, porém não única. A variação e a combinação de métodos são fundamentais para qualquer pesquisa baseada numa abordagem sistémica.

Na apreensão do SE como **fenómeno histórico**, a ARS orienta-se para o estudo da evolução do sistema ao longo do tempo e espaço, com enfoque nos aspectos variáveis e invariáveis, nas mudanças e nos factores explicativos; na descontinuidade e continuidade entre os sistemas de educação pré-coloniais e coloniais e pós-coloniais, na relação entre o sistema da educação oficial e os sistemas de educação paralelos, entre outros enfoques.

Aos sistemas de educação africanos, pela sua história e génese, o que se associa a sua evolução num contexto marcado pelo subdesenvolvimento socioeconómico, pode-se reconhecer uma problemática específica, que muitas vezes se situa fora dos assuntos comumente abordados

no estudo dos sistemas de educação e fora da alçada das teorias explicativas vigentes na Ciência da Educação.

Nesta perspectiva, à ARS impõe-se a função epistemológica da identificação dos problemas sistémicos actuais e peculiares aos países africanos, o que deve ser acompanhado por uma reconstrução crítica e contextual das linhas de pesquisa dos sistemas de educação.

A fundamentação da problemática da ARS não se pretende definitiva e não pode ser considerada a última palavra sobre o assunto. Naturalmente, a problemática de estudo da ARS é determinada pelo contexto e interesses epistemológicos subjacentes, pela atitude metodológica e pelo tempo.

Como categoria temporal, a problemática da ARS pode mudar ao longo do tempo. Igualmente pressupõe-se que a metodologia aplicada ao seu estudo é uma realidade mutável, na medida em que pode ser aperfeiçoada.

3. CONCLUSÃO

Basicamente conclui-se que a ARS pode contribuir significativamente para a renovação dos SE africanos, construindo um sistema de conhecimento que auxilie, entre outros aspectos:

- Na compreensão das suas peculiaridades, com enfoque na compreensão das condições particulares da sua génese induzida e marcada pela descontinuidade com a “tradição” e a praxis da educação africana;
- Neste sentido, no desenvolvimento de estratégias do redesenho sistémico, baseadas numa visão desenvolvimentista e orientada para o aprimoramento sistémico, com finalidade;
- Na desconstrução de conceitos, teorias e práticas pedagógicas vigentes, que actuam com forças desestruturantes (forças de inversão) no desenvolvimento sistémico;
- Na construção de uma teoria pedagógica contextual e fundamentada na reflexão crítica da realidade educativa, combinada com um conceito de prática continuamente aprimorada;
- Na construção de um espaço de diálogo social e académico sobre o desenvolvimento da identidade sistémica dos SE africanos, sobre as suas potencialidades regenerativas, sobre as relações de causalidade inerentes aos seus níveis de eficácia da acção sistémica;

- No desenvolvimento de práticas de diagnóstico sistémico e metodologias de pesquisa dos SE, baseadas nos enfoques holístico, humanístico, desenvolvimentista e no princípio da objectividade, garantindo maior assertividade na identificação das tarefas evolutivas do sistema e maior qualidade de redesenho (aproximando a realidade da utopia);
- Na inovação e renovação pedagógica da escola e do sistema, contribuindo para torná-los mais atractivos, eficazes e efectivos;
- No desenvolvimento de uma consciência social do SE como construção social, campo de intervenção e participação de Todos.

4. Referências

- Bila, L. V.; Flores, J.; Mate, G. T. E.; Mombe, D. de D.; Mulhanga, F.; Saar, H. (2011). Mestrado em Desenho de Sistemas de Educação. Maputo, Universidade Pedagógica.
- Bonde, R. A.; Matável, P. A. (2022) O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 47.
- Mate, G. T. E (2014). Contribuição para um sistema de gestão e garantia da qualidade da educação básica: perspectiva sistémica e desenvolvimentista de definição de indicadores da qualidade da educação. Revista Udzwi, Maputo, Ano V, n. 17,.
- Mate, G. T. E (2011). Programa Temático da Análise e Redesenho Sistémico. Maputo, Universidade Pedagógica
- Mate, G. T. E (2013). Rekonstruktion der Entwicklung der Grundschule und der Grundschullehrerbildung in Mosambik: Koordinierung und Integration als strategische Optionen einer nachhaltigen Optimierung der Grundschulhererbildung, Hamburg, Verlag Dr. Kovač.
- Mate, G. T. E (2018) Qualidade da educação em Moçambique: Colapso ou desafio? Revista Udzwi, Maputo, Ano IX, n.30, 2018.
- Mate, G. T. E (2022). Qualidade da Educação em Moçambique: Trajectórias, Contextos e Utopias. Novas Edições Académicas.
- Sandfuchs, W. (1991). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine künftige Lehrerbildung; IN. Bäuerle, S. (Hrsg.) (1991). Lehrer auf die Schulbank – Vorschläge für eine zeitgemäße Leheraus- und –Fortbildung, J. B. Metzler.
- UPM. Site da UPM. <https://www.up.ac.mz/sobre/up-maputo/apresentacao-breve>, acedido a 04.04.24.

9. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E DIREITOS HUMANOS: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Multicultural Education And Human Rights: The Case Of Mozambique

Eduardo Humbane²⁵

Resumo

Neste artigo objetivamos, por um lado, mostrar que em Moçambique a educação escolar é em geral percebida socialmente como estando em crise, sendo uma das razões a sua falta de relevância social, fenómeno que vem do passado colonial e se arrasta à atualidade. Este quadro faz com que a partir desta educação, a visão hegemônica dos direitos humanos, de origem ocidental e liberal, seja essencializada e naturalizada, perdendo-se assim uma oportunidade soberana de diálogo entre esta visão hegemônica dos direitos humanos com outras, bastante enraizadas, que existem naquela sociedade. Por outro lado, objetivamos mostrar que a reversão deste quadro passa pela existência de uma educação multicultural, que permita um diálogo intercultural profícuo sobre os direitos humanos, garantindo dessa forma maior coesão social ao manter-se a prática dos direitos humanos coerente com a sociedade multicultural que Moçambique é.

Palavras-chaves: Educação, relevância educacional, multiculturalismo e direitos humanos.

Abstract

In this article, we aim, on the one hand, to demonstrate that school education in Mozambique is generally perceived socially as being in crisis, one of the reasons being its lack of social relevance, a phenomenon that stems from the colonial past and continues to the present day. This situation leads to the essentialization and naturalization of the hegemonic vision of human rights, of Western and liberal origin, through this education, thus missing a crucial opportunity for dialogue between this hegemonic vision of human rights and other, more deeply rooted, views that exist in that society. On the other hand, we aim to demonstrate that reversing this situation requires the existence of a multicultural education system that allows for fruitful intercultural dialogue on human rights, thus ensuring greater social cohesion by maintaining the practice of human rights consistent with Mozambique's multicultural society.

Keywords: Education, educational relevance, multiculturalism and human rights.

INTRODUÇÃO

A questão dos direitos humanos (doravante DH), por sua importância, sensibilidade e complexidade, é um dos temas de interesse de vários campos do saber. Na reflexão, a sobre o tema com foco nas ciências de educação, várias questões são postas, sendo uma das principais, a questão da possibilidade teórica e prática de se falar sobre DH universais num quadro de relativismo

²⁵ Professor na Faculdade de Educação e Psicologia, da UP-Maputo. Email: ehumbane@up.ac.mz

cultural. Neste artigo, que terá como pano de fundo a sociedade moçambicana, iremos discutir à volta desta questão, com realce para o papel da educação moçambicana na socialização das diferentes culturas de DH existentes no país.

Em termos metodológicos, produzimos o artigo a partir da leitura de bibliografia especializada em DH, bem como de obras que nos informaram sobre a educação em Moçambique. Do ponto de vista da estrutura, o artigo se divide em três partes: primeiro discutimos sobre a possibilidade de se falar em DH universais; em segundo, abordamos a relevância social da educação em Moçambique e, finalmente apontamos a educação multicultural como método para uma contra-hegemónica posição face aos DH liberais, ditos universais.

1. O Mito dos Direitos Humanos Universais

Os DH são em geral vistos como uma das principais utopias da modernidade ocidental. Mas, explica Santos (2010), a sua definição, não se mostra fácil, pois eles abrangem uma pluralidade de significados e interpretações que refletem a posição social dos agentes sociais, sendo o único consenso entre seus defensores e promotores a noção de universalidade, entendida como “a proposição de que todas as pessoas, independentemente da sua condição étnico-racial, económica, social, de género, criminal, são sujeitas e detentoras de DH” (Santos, 2010, p.17). Veja-se a seguinte proposta de definição:

DH é uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política, em qualquer lugar. Eles representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna. (Gorczewski; Tauchen, 2008, p. 66).

A conceituação segundo a qual os DH estão ligados à dignidade ou dignificação do homem também encontra eco na análise de Santos (2010). Segundo compreende o autor, contemporaneamente, há a expectativa e a visão de que é possível a construção de uma sociedade que “defina e garanta as condições igualitárias de convivência social e de distribuição dos bens acumulados pelo ser humano a todos os indivíduos” (Santos 2010, p.17-18). Assim, os DH são fundamentais e inalienáveis por comportarem os pressupostos imprescindíveis para que todos possam ter uma vida digna.

Entretanto, a reflexão sociológica sobre os DH, de acordo com Santos (2010), depara-se com indagações fundamentais. Vejamos algumas:

A diversidade, as diferenças, a alteridade, os regionalismos sociais e culturais dissolvem o fundamento universal dos DH, ou exigem a ressignificação do conceito? Se cada organização e/ou sistema de relações culturais possui características intrínsecas e legítimas, como ficam as reivindicações e os julgamentos do que são violações dos DH diante do relativismo sociocultural? Num contexto de globalização neoliberal [...] como distinguir no discurso da liberdade civil e política uma verdadeira defesa dos DH, ou mera apropriação dos ideais com fins econômicos e imperialistas? (Santos, 2010, p.26).

A abordagem destas questões, ainda segundo Santos (2010), exige a mobilização de instrumentos analíticos de modo que supere as narrativas essencialistas e naturalizantes, tão comuns na teoria e prática dos DH. Santos (1989) corrobora com esse ponto de vista, ao sustentar que os DH são um espaço em que ainda não se pode falar de consensos. Ele defende que, pelo contrário, a existência de consensos mostra-se contraproducente, porque a convergência ou unanimidade à volta dos DH acabou por transformar em relativamente académicos ou estereis alguns debates fundadores sobre os DH. Daí o autor recusar a ideia de que “está tudo dito à volta dos DH”.

Uma das questões jamais “fechadas” quando se fala de DH e que gostaríamos de abordar tem a ver com a pretensa existência de DH universais. Até que ponto podem haver DH universais? E universais de que ponto de vista? Como se sabe da história, os DH humanos hoje hegemónicos, que encontram referência “absoluta” na Declaração Universal dos Direitos dos Homens de 1948, não resultaram de um processo inclusivo de construção, mas da correlação de forças após o término da II Guerra Mundial. Os vencedores é que a elaboraram. A África, por exemplo, foi completamente excluída do processo! ²⁶

Santos (1997), entrando para um dos temas que interessam à reflexão sociológica sobre os DH, particularmente sobre a que tem a ver com a violação de DH num quadro caracterizado pelo relativismo sociocultural, afirma:

A minha tese é que enquanto forem concebidos como DH universais, os DH tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de cima para baixo.

²⁶Segundo Santos (1997), a Declaração Universal dos Direitos dos Homens de 1948 foi elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo e dá primazia aos direitos individuais e igualmente dá prioridade aos direitos civis e políticos em detrimento dos económicos, sociais e culturais. Para este sociólogo é inequívoca a presença da marca ocidental ou liberal nesta declaração, dita universal.

Serão sempre um “choque de civilização” [...] ou seja como arma do ocidente contra o resto do mundo (Santos, 1997, p.111).

O autor discute a sua tese assegurando que actualmente são consensualmente identificados quatro regimes de DH: o europeu, o africano, o asiático e o indo-americano. Segundo desenvolve, embora todas as culturas tendam a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais e, como sabemos, estes DH ocidentais, a partir do processo de colonização, caracterizado pela extrema violência física e simbólica, se tornaram hegemónicos, sendo hoje a referência para pensar e praticar os DH. Vejamos os pressupostos a partir dos quais os DH ocidentais são concebidos

existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente, a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade, o indivíduo possui dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do estado, a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres” (Panikkar citado por Santos 1997, p.112).

Como se constata nos pressupostos acima, os DH são concebidos a partir de uma concepção individualista de sociedade em que culturalmente se dá primazia ao indivíduo sobre o grupo ou a sociedade, sendo a liberdade dos indivíduos supervalorizada em detrimento dos interesses de grupo. Como não poderia deixar de ser, este quadro foi e é problemático, na medida em que o conjunto de pressupostos em que a visão (ocidental) de DH assenta, não está necessariamente presentes noutras formas de perceber a dignidade humana.

No que tange à África, por exemplo, a partir de Broohm (2012), aprendemos que os DH devem ser vistos como tendo uma “concepção comunitária”, consubstancia o autor, pesquisas realizadas em diversas sociedades africanas, de tradições linguísticas e culturais diferentes, destacam essencialmente o carácter comunitário e consensual dessas sociedades.

A religiosidade e o coletivismo são aspetos recorrentes destes sistemas jurídicos, de resto pouco conhecidos, devido ao seu carácter não escrito e, portanto, profundamente marcado pela oralidade. O grupo garante o conforto e a segurança dos membros pela solidariedade que os liga e tudo aquilo que pode prejudicar a sua coesão é combatido (BROOHEM, 2012, p.2859)

Todavia, este carácter “comunitário” dos DH, não significa que o modo de vida dos africanos ignore a individualidade. Explica o autor anteriormente citado, o indivíduo ao ser parte de um todo, o grupo, não é ausente de direitos. Mas os direitos correspondem também a deveres.

Como se depreende, é inequívoca a diferença de pressupostos em que se alicerçam os DH ocidentais e liberais, hoje hegemónicos e os DH da sociedade de matriz africana que, embora subalternizados, não perderam o seu vigor. Portanto, embora haja um quadro de hegemonia dos DH ocidentais e liberais em Moçambique, tal não configura necessariamente um espaço de consensos mas, pelo contrário, falar de DH no país é referir-nos a um espaço de disputas, de “choques de civilizações”, como sugeriu Santos (1997).

A propósito, Araújo (2008), a partir de uma pesquisa realizada em Moçambique²⁷, afirma que em África há uma grande controvérsia à volta do significado do direito e do pluralismo jurídico. Segundo elucida, o processo histórico por que este continente passou e que foi permeado pela colonização (entenda-se imposição do direito do colonizador), levou a que actualmente se assista a hibridações jurídicas, que origina que os cidadãos e os grupos sociais, a nível micro, organizem as suas experiências segundo uma pluralidade de direitos: o direito oficial estatal, o direito consuetudinário, o direito comunitário, local ou o direito global. Assim é porque os Estados são heterogêneos, configurando espaços de cruzamento de diferentes ordens normativas, com diferentes culturas e diferentes lógicas.

Este cenário de existência simultânea de diferentes sistemas judiciais, como já o referimos, não ocorre sem controvérsia. Explica Araújo (2008) que a ideia de cidadãos do mesmo Estado estarem sujeitos e poderem recorrer aos sistemas de justiça diferenciados divide posições, havendo os que admitem que as justiças comunitárias podem democratizar o acesso à justiça e aqueles que, contrariamente, defendem que elas proporcionam um tipo de *justiça inferior*, com menos garantias, para além de que dão continuidade à sociedade dualista colonial.

²⁷ Trata-se de uma pesquisa em que a autora, em Maputo, sul de Moçambique, estudou a *nuances* presentes no acesso à justiça, uma vez que os tribunais judiciais enfrentam sérias dificuldades, mostrando-se incapazes de enfrentarem sozinhos a tarefa de administrar a justiça. Efetivamente, concomitantemente existem as chamadas justiças comunitárias, daí assumir particular relevância o debate sobre como enquadrar estas últimas, considerando as particularidades históricas e socioculturais do contexto moçambicano em particular e africano em geral.

Este é, sem dúvida, um dos mais polémicos e complexos debates no que diz respeito ao pluralismo jurídico em África, cuja resposta passa por encontrar o complicado equilíbrio entre o direito à igualdade e o direito à diferença [...] As críticas não são suficientes para desacreditar formas de justiça diferenciadas. Devem, contudo, manter-nos vigilantes. E a vigilância só pode ser feita recorrendo ao conhecimento das formas de atuação locais e não a generalizações, isto é, contribuindo para o conhecimento da diversidade e não para o desconhecimento e a desvalorização de outras práticas que não as hegemónicas. (Araújo, 2008, p.6).

Como vemos, neste autor também ganha eco a ideia de que no continente negro a questão dos DH está submersa num espaço em que não há necessariamente consensos, pese embora a hegemonia dos DH ocidentais, que pugnam por se manterem hegemónicos.

Em jeito de síntese, vivemos um panorama caracterizado pela existência de uma visão de DH dominante, que é o direito oficial, de origem europeia e liberal, fundamentados em pressupostos exógenos à sociedade tradicional africana, dado que estas assentam mais numa base comunitária, em que o grupo prevalece sobre o indivíduo. Assim, originou-se um quadro de “choque de civilização”, caracterizado por disputas não poucas vezes acompanhadas de violência física e simbólica contra outras formas de concepção da dignidade humana.

Na verdade, tal não poderia ser de outro modo, na medida em que, como vimos a partir da proposta de definição de Gorczewski e Tauchen (2008), os DH não podem ser meras concessões da sociedade política, porque são intrínsecos ao próprio homem, eles nascem com o homem, fazem parte da própria “natureza humana”, são o quadro de referência de sua dignidade.

Nas linhas que se seguem, assumiremos o ponto de vista de Santos (1997), que sugere que para se passar a um quadro de globalização de baixo-para-cima, os DH têm de ser compreendidos como multiculturais, sendo o multiculturalismo a pré-condição para uma política contra hegemônica dos DH. Assim, discutiremos a questão do multiculturalismo com enfoque para o papel que a educação pode desempenhar em Moçambique com vista a promover-se um diálogo cultural mais profícuo, o que evidentemente ajudaria a trazer para a luz do dia as diferentes formas de conceção e prática de DH, desse modo, criando-se as condições para a superação de visões essencialistas e naturalizantes dos DH que, pensamos, alimentam a hegemonia dos DH ocidentais com todas as consequências que isso representa do ponto de vista de harmonia e coesão social.

2. A Relevância Educacional em Moçambique

No campo académico muito se discute sobre a educação. A escola funcionalista, que tem como um grande representante o sociólogo Émile Durkheim (2007), descreve-a como um elemento essencial para a constituição e manutenção das sociedades. Assim é porque os sistemas educativos são construções socio-históricas, não sendo por isso independentes da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc., promovendo a integração social.

E, em consequência deste seu carácter sócio-histórico, a educação é necessariamente relevante, isto é, reflecte o projecto de sociedade. Consequentemente, para Durkheim (2007), conceber uma educação ideal, abstraída do tempo e espaço, é admitir um sistema educativo que “não tem nada de real em si próprio”. (Durkheim, 2007, p. 47)

Entretanto, autores mais críticos, olham com certa desconfiança esta perspectiva funcionalista. Veja-se, por exemplo, como Brandão (2007) problematiza em Durkheim o seu consensualíssimo.

Quando fala de sociedade e, mesmo, de sociedades concretas, do que está falando? [...] Afinal, “cada sociedade” existe e funciona como um todo orgânico e harmónico, fundado sobre a igualdade entre todos e o consenso de todos? Dentro dela, em posições especiais de privilégios, de hegemonia e de controlo sobre os outros, não existirão classe sociais capazes de impor uma educação que fazem criar e existir? (Brandão, 2007, p.76-77)

Segundo desenvolve Brandão (2007), é questionável a ideia de que a educação oficial, que se organiza em projetos e programas pedagógicos, é pensada a partir das ideias fundamentais de todos os tipos de pessoas, ou então, que as escolas servem do mesmo modo à todas as pessoas, indistintamente do seu extrato social. O autor, por conseguinte, questiona até que ponto a educação ensina o saber da “comunidade nacional” à todos os educandos, para os mesmos usos sociais e segundo os mesmos direitos individuais.

O que Brandão (2007) e outros autores críticos sugerem é que não se deve retirar o conflito na política da educação. Por outras palavras, as relações de poder existente na sociedade, o quadro de hegemonia política, cultural, económica, etc. acabam em última análise estruturando o funcionamento dos sistemas educativos.

Humbane (2017) a partir deste debate teórico, analisa o sistema educacional moçambicano e conclui que ele, historicamente, tornou-se irrelevante com a colonização, que estruturou e pôs em prática um sistema educacional visando *converter* ou *domesticar* o moçambicano, “adotou práticas de ensino que não só combateram a sociedade de matriz africana, como procuraram transforma-la numa outra, a partir de padrões ocidentalizados” (Humbane, 2017 p. 23)

Com a independência, embora fosse esperado, não houve uma efectiva reconciliação entre a educação e o substrato sociocultural do país. Nesse sentido, a educação escolar nos pós-independência, pensada a partir do socialismo científico, com a sua visão de *Homem novo*, não só não resgata a sociedade de matriz africana violentada pela colonização, como também a combate, ao vê-la como “idealista”²⁸.

Actualmente, com as mudanças sociopolíticas havidas nos anos noventa, que transformam Moçambique num país de democracia e economia liberais, já se pode falar de uma “reconciliação” ente a educação escolar com os valores, usos e costumes intrínsecos à sociedade moçambicana? A resposta de Dias (2010) é inequívoca

Os estudos sobre as práticas de ensino no quotidiano escolar [em Moçambique] mostraram a necessidade de refletir e considerar seriamente a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil. Ao vir para a escola os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, i.e., suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialetos maternos, que usam habitualmente fora da escola, etc. [...] As nossas escolas ainda não conseguem ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais. (Dias, 2010, p. 2)

Daqui se depreende, segundo Humbane (2017) que não obstante as transformações sociopolíticas havidas no país (e no mundo), a escola moçambicana continua com dificuldades em dialogar com a sociedade, com as diversas culturas que a compõem.

²⁸ Segundo preâmbulo da lei 4/83, na sociedade tradicional “pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, o individuo era preparada para aceitar a exploração como uma lei natural.”

3. A Educação Multicultural e a Contra-Hegemonia nos Direitos Humanos

A Educação em DH, definem Gorczewski e Tauchen (2008), “é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz” (2008, p.71). Argumentam eles, a partir de Arroyo (2000), que os homens aprendem a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos, sendo que esse processo ocorre uma matriz social, cultural. Por isso, eles vão sustentar que aprendemos e ensinamos mais por vivências do que por enunciados, que nos constituímos humanos ou desumanos a partir das referências e das relações que experienciamos. Deste modo, consequentemente:

a educação escolar precisa ser um espaço-tempo que propicie, contextualizadamente, a compreensão da realidade. Precisamos compreender que, enquanto homens, mulheres e crianças, necessitamos aprender a ser gente, a ser humanos, como também precisamos compreender que essa aprendizagem se dá dentro de uma realidade que precisa ser conhecida, desvelada e transformada. (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008, p.73).

Em Moçambique, como pensamos ter mostrado em linhas anteriores, a escola moçambicana continua com dificuldades em dialogar com a sociedade, com as diversas culturas que a compõem. Este quadro, naturalmente, põe em cheque os DH.

A educação escolar procurou impor, sem qualquer tipo de problematização ou contextualização, os DH ocidentais e liberais, ditos universais. Na verdade, por via da educação, a visão ocidental dos DH foi e é essencializada, quer dizer, tratada como uma substância imutável e não como um produto sócio histórico²⁹.

Neste ensino as pessoas foram/são “convidadas” a naturalizar os DH ocidentais e liberais, o que vale dizer que as riquíssimas experiências de DH nos diversos sistemas culturais que compõem o país, que evidentemente têm as suas teorias e práticas sobre os DH, foram e são proscritas da educação formal.

²⁹Parece-nos importante realçar que vimos na I República, a época socialista/capitalista em Moçambique, uma tentativa de desnaturalizar os DH, mostrando-se o seu carácter sócio histórico. No entanto, ao se insistir apenas nos direitos económicos e sociais, e violando grosseiramente os direitos políticos e civis dos moçambicanos, não se pode afirmar que tenha sido uma época que tenha deixado boas recordações do ponto de vista dos DH.

Santos (1997) ajuda-nos a perceber a situação moçambicana ao referir que vivemos actualmente sob o signo do localismo globalizado, fenómeno a partir do qual eventos locais, entenda-se do ocidente, são globalizados com sucesso para todo o mundo. E esse fenómeno não ocorre sem impactos dramáticos. Fleuri, a propósito, se refere ao carácter opressivo da globalização em relação a identidades culturais diversas “sobretudo quando globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidade e apagando marcas de culturas ditas inferiores” (citado por Silva & Brandim, 2008, p. 53). Silva e Brandim depois continuam assim:

A diferença é associada a inferioridade e desigualdade e o “outro” - que é diferente e plural- torna-se inferior e passa a representar uma ameaça aos padrões euroamericanos de ser e viver. Tais padrões, assentados nas culturas brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristas, [...] ademais são padrões culturais definidos arbitrariamente e impostos de modo sutil ou arrogante e hostis [...] os grupos ocidentais brancos se dizem mais capazes e melhores que os demais existentes, tornando-se alvos da exclusão, discriminação, preconceito, etc.” (SILVA; BRANDIM 2008, p. 54).

Na verdade, como os autores referidos sugerem, nas sociedades contemporâneas as lutas pelo poder não se desenrolam apenas no campo económico, mas também e sobretudo no cultural. E neste campo há a produção da ideologia do branqueamento, centrada numa visão eurocêntrica. Por isso, a reversão deste quadro, como assinalado por Santos (1997), passa pela emancipação dos homens que, por sua vez, exige uma postura contra hegemónica dos grupos sociais. Uma tal postura só pode surgir no multiculturalismo, quer dizer num quadro em que impere o respeito e o diálogo intercultural. Sendo, logo, precisamente é aqui que entra o papel incontornável da educação enquanto processo que dota os indivíduos de uma visão do mundo a partir da qual se vão comportar socialmente.

Silva e Brandim (2008) referem-se, à propósito da educação, que ela é encarada como a “esperança do futuro” na medida em que o quadro posto hoje, caracterizado pela imposição cultural, “demanda novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim um novo perfil de formação de cidadão” (2008, p. 55).

Mas o que é o multiculturalismo? Explicam os autores que trata-se de um movimento teórico e social, engajado na defesa da diversidade cultural, particularmente no campo da educação, onde ele já se faz sentir:

Questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, reconstruir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos [...] partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras (SILVA E BRANDIM 2008, p. 61).

Como fizemos referência a partir de Araújo (2008), os países africanos, incluindo Moçambique, por conta da sua história, são heterogêneos, configurando espaços de cruzamento de diferentes ordens normativas, de diferentes culturas e lógicas. Tal quadro, em última análise, faz com que as populações, umas mais que outras, convivam com diferentes matrizes de direito, nomeadamente o direito oficial estatal, o direito consuetudinário, o direito comunitário, local ou o direito global.

Como referido por Dias (2010), as escolas em Moçambique não são ainda “espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais” (2010, p. 2). Este ponto de vista se comprova pelo fato de na educação escolar a multiplicidade (e riqueza) de sistemas de justiça e/ou fontes de direito, o que inclui uma filosofia sobre os DH, não estar refletida, perdendo-se por conseguinte uma oportunidade soberana de pôr os moçambicanos a pensar e discutir sobre este assunto, que é de suma importância e complexidade, de forma a eventualmente surgir uma diálogo intercultural profícuo, que provavelmente leve a um aperfeiçoamento de todas estas fontes de direito, considerando as dinâmicas que o mundo actualmente vive.

Defendemos, por conseguinte, a partir de Santos (1997) que, uma educação alicerçada no multiculturalismo parece ser a que melhor serve a intenção de promover uma maior harmonia social. Na verdade, Moçambique vive hoje um quadro de relativa falta de coesão social, por conta da existência, entre outros, de sistemas de direito diferentes e por extensão de DH, que não se conhecem e nem dialogam e por isso se estranham e se confrontam. E como referiu Mate (2010) eloquentemente falando sobre a extrema irrelevância social da educação escolar moçambicana, quanto mais os indivíduos se apropriam dos saberes veiculados pela escola formal, aumentam as suas dificuldades de integração social e de identificação com o contexto sociocultural da

existência.

Uma educação alicerçada no multiculturalismo, em termos gerais, problematizaria o conhecimento actualmente veiculado nas escolas moçambicanas e, em termos particulares pugnaría pelo ensino de uma visão de DH mais consentânea com a realidade sociocultural do país, não só permitindo reabilitar este “outro” tido como inferior e desigual pela cultura hegemónica, como também o municiaria de elementos teóricos e práticos para dialogar quer dentro da sua cultura quer com outras culturas³⁰.

Muito pertinente é a análise de Candau (2007) ao referir que no campo do ensino dos DH é possível perceber dois enfoques. O primeiro, “marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os DH como uma estratégia de melhoria da sociedade dentro do modelo vigente, sem questiona-lo” (CANDAU, 2007, p.407). Esse modelo, desenvolve a autora, enfatiza mais, entre outros, os direitos individuais, as questões éticas, direitos civis e políticos, sobretudo centrado na participação nas eleições. Este enfoque dá primazia a temas como discriminação racial, de género, sexualidade, ambiente, etc.

O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemónica dos DH, que “são vistos como mediações para a construção de um projecto alternativo de sociedade inclusiva, sustentável e plural” (CANDAU, 2007, p.408). Este enfoque, assim, enfatiza a cidadania colectiva e promove o empoderamento de grupos sociais e culturais marginalizados e, dá primazia a temas como desemprego, violência estrutural, pluralidade cultural, ecologia, etc.

Em termos pedagógicos o primeiro enfoque é pela incorporação de temas relativos aos DH nos curricula a partir de um enfoque construtivista e adota a perspectiva da transversalidade, quando o segundo enfoque, o dialético, admite a transversalidade, mas privilegia a interdisciplinaridade e enfatiza *temas geradores*. Trabalha, entre outros, as dimensões socioculturais, na perspectiva da pedagogia critica e assume o construtivismo sociocultural.

³⁰ A propósito, Araújo (2008) refere haver um preconceito eurocêntrico que concebe as justiças comunitárias como «justiça de segunda», sendo pretensamente a justiça de cariz ocidental a melhor, aquela que administra uma justiça mais adequada.

Explica a autora, estes dois enfoques não existem em estado puro, mas em muitos casos combinam. Entretanto, é importante identificar a matriz predominante e principalmente fazer opções sobre em que horizonte se pretende caminhar. A partir da autora, consideramos que em Moçambique a visão dialética e contra-hegemónica dos DH o permitiria desde, as escolas básicas às universidades, dar maior visibilidade às concessões e práticas de DH intrínsecas à sociedade africana³¹, o que eventualmente facilitaria originar uma situação de contra hegemonia dos DH e até o seu “aperfeiçoamento”.

Porquê aperfeiçoamento? Note-se, não assumimos romanticamente que em termos de DH, “esteja tudo dito”, nas práticas socioculturais de matriz africana/moçambicana. Com efeito, este seu carácter eminentemente “comunitário”, em que se privilegia o grupo sobre o indivíduo apresenta os seus problemas.³² Parece-nos ser um imperativo tirar da “clandestinidade” a que foram votadas pela hegemonia dos DH oficiais, entenda-se de origem ocidental liberal, as concessões e práticas de DH para a luz do dia.

4. Conclusão

Neste artigo procuramos mostrar que em Moçambique a educação escolar caracteriza-se por não ser relevante do ponto de vista social, não se enquadrando na visão sociológica de Durkheim (2007), que vê a educação com um carácter sócio histórico, isto é, refletindo o quadro político, cultural e religioso da sociedade a que se destina. E este panorama tem impacto nos DH, porque a educação escolar acaba por estar na vanguarda da essencialização dos DH liberais, problematicamente universais, por um lado, ao apresentá-los não como um consenso imposto pela correlação de forças hoje existentes e por outro, ao não dar espaço para que outras formas de conceção de DH, tão presentes nos diferentes sistemas culturais que compõem o país, sejam abordadas.

³¹ Particularmente no que toca as universidades, tal permitiria o investimento na pesquisa sobre os DH são percebidos e praticados nos diversos grupos sociolinguísticos que compõem o mosaico que é Moçambique.

³² A propósito, Broohm (2012), mostra-se bastante crítico ao facto de a Carta Africana de Direitos do Homem, baseada na visão comunitarista dos DH, privilegiar uns direitos em detrimento de outros, mais concretamente, privilegiar os direitos ditos de segunda e terceira geração em prejuízo dos da primeira geração, os chamados direitos fundamentais da pessoa humana, o que de certo modo abre portas para abusos de DH.

Face a este quadro, consideramos que abordagem sobre os DH liberais nas escolas passa pela contribuição da educação multicultural, pois esta daria voz àqueles diferentes, por isso subalternizados, de forma a socializarem-se as diferentes perspectivas de DH e daí, eventualmente, resultar um produtivo diálogo intra e intercultural, com vantagens para todos.

Como refere sabiamente Santos (1997) “é precisamente no campo dos DH que a cultura ocidental tem que aprender com o sul para que a falsa universalidade atribuída aos dos DH no contexto imperial seja convertida [...] no diálogo intercultural” (1997, p. 121).

5. REFERÊNCIAS

- Assembleia Popular. Lei 4/83, de 23 de Março, sobre o Sistema Nacional de Educação.
- Araújo, S. (2008). *Acesso à Justiça e Pluralismo Jurídico em Moçambique. Resolução de Litígios no Bairro «Jorge Dimitrov»*, VI Congresso Português de Sociologia, Número de Série 62,
- Brandão, C. (2007). *O que é Educação*. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense.
- Broohm, O. N. (2012). Tradições Culturais Africanas e Direitos dos Homens. In: HOUNTONJI, Paulin (org.). *O Antigo e Moderno, A Produção do Saber na África Contemporânea*, Serra da Amoreira: Edições Pedagogo,
- Candau V. (2007). Educação em Direitos Humanos: Desafios e Atuais. In Educação e Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos. SILVEIRA, Rosa et all. João Pessoa, Editora Universitária, p.399-412
- Dias, H. N. (2010). Diversidade cultural e educação em Moçambique. V!RUS, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em:
<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>
- Durkheim, É. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70
- Gorczevski, C. & tauchen, g. (2008.). educação. porto alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr.
- Humbane, E. (2017). Educação e diversidade, Sinais n.21/1, Vitoria, Brasil
- Mate, G. T. E. (2013). Qualidade da educação em Moçambique: Colapso ou Desafio? Disponível em <http://www.recac.org.mz/por/Actividades/Noticias/Qualidade-da-educacao-em-Mocambique-Colapso-ou-desafio-2>
- Santos, B. S.(1997). Uma Conceção Multicultural dos Direitos Humanos. Lua Nova, n° 39, 1997, p.39-124.
- Santos, R. (2010). Por uma Sociologia Histórica dos Direitos Humanos. In: OLIVEIRA, Dijaci (org.). *Sociologia e Educação em Direitos Humanos*. Goiânia: UFG; FUNAPE, 2010. p. 17-32.
- Silva, M. J.; Brandim, M. R. L.(2008). Multiculturalismo e Educação: em Defesa da Diversidade Cultural. Diversa, ano I, janeiro/junho de 2008, p.51-66.

10. INTERPRETAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA EDUARDO MONDLANE NA PROVÍNCIA DO MAPUTO ENTRE 2018 A 2020

Teachers' Interpretations About School Dropout Among Students At Eduardo Mondlane Complete Primary School In Maputo Province Between 2018 And 2020

Bernardo Jaime Pelembe³³

Fernando Francisco Pereira³⁴

Noémia José Mussivane Manganhe³⁵

Resumo

Apesar da Educação Básica em Moçambique ser gratuita e obrigatória, estando os alunos isentos da taxa de matrícula, verificam-se elevados índices de abandono escolar. O abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola, mas não estão, concorrendo desta forma para a reprodução das desigualdades sociais. É nesta perspectiva que a presente pesquisa aborda as interpretações dos professores sobre o abandono escolar dos alunos da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane na Província de Maputo, entre 2018 à 2020. O estudo é de carácter qualitativo, com recurso a entrevistas semi-estruturadas, envolvendo 7 professores com mínimo de 5 anos de experiência, de modo a obter as informações que eles têm sobre o abandono escolar. Os dados foram trabalhados com recurso a técnica de análise de conteúdo, tendo por fim sido comparados com outras pesquisas já feitas nesta temática. Os resultados mostram que os professores interpretam este fenómeno aliado principalmente a pobreza. É a pobreza que condiciona aos casamentos prematuros, à entrada precoce ao mercado de emprego, sobretudo informal, para conseguir algum sustento para a família. Figuram também outros factores como a falta de acompanhamento familiar e as sucessivas reprovações. O abandono escolar afecta sobretudo aos adolescentes provenientes de famílias com fraco poder económico, que não têm muito acompanhamento pelos pais e que nalguns casos são “chefes de famílias”. Quanto aos sinais de alerta face ao abandono escolar salientam-se os atrasos e as faltas frequentes, a idade desproporcional em relação aos demais colegas da turma, fruto da entrada tardia na escola ou de sucessivas reprovações. Foi possível concluir que as interpretações que os professores têm sobre o abandono escolar se prendem não apenas com características do meio envolvente da escola, mas também com as características familiares e com a incapacidade da escola em responder a um público cada vez mais diversificado, em necessidades e aspirações.

Palavras-chave: Abandono Escolar, Interpretações, Professores.

Abstract

In Mozambique, Basic Education, which comprises Primary Education and the 1st cycle of Secondary Education, that is, from 1st to 9th grade, is free and compulsory, with students exempt from registration fees. Despite this, there are high rates of school dropout. School dropout is a concept applicable to young people who, by legal imperative, should be in school but are not, thus contributing to the reproduction of social inequalities. It is in this perspective that the present work addresses School Dropout - Interpretations of Teachers of the Eduardo Mondlane Complete Primary School in Maputo province between 2018-2020. It was qualitative research, involving 7 teachers with at least 5 years

³³ Mestre em Psicologia de Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo

³⁴ Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social na Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais
E-mail pereirafranciscoponte@gmail.com

³⁵ Licenciada em gestão financeira e mestre em Psicologia educacional

of experience, using semi-structured interviews in order to obtain the information they have about the school dropout. Subsequently, the data were worked on using the technique of content analysis, having finally been compared with results from other studies already carried out on this topic. Results show that teachers interpret this phenomenon of school dropout mainly allied to poverty. It is poverty that conditions early marriages, early entry into the job market, especially informal jobs to get some support for the family. There are also other school dropout factors, the lack of family support and successive failures. The phenomenon mainly affects teenagers from families with weak economic power, teenagers who are not closely monitored by their parents and who in some cases are “heads of households”. As for the warning signs regarding school dropout, delays and frequent absences, disproportionate age in relation to other classmates, as a result of late entry to school or successive failures, stand out. It was possible to conclude that the interpretations that teachers have about school dropout are related not only to characteristics of the school's surroundings, but also to its family characteristics and the school's inability to respond to an increasingly diverse public, in particular needs and aspirations.

Keywords: School leaving, Interpretations, Teachers.

INTRODUÇÃO

Em 1983 foi introduzido em Moçambique o Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei Nº 4/83, de 23 de Março, o qual nove anos depois foi reajustado pela Lei Nº 6/92, de 6 de Maio, com vista a adequá-lo às condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Segundo a lei 6/92, de 6 de Maio, no seu Artigo quinto, conjugada com a Lei 18/2018, no seu artigo sexto, ambas do SNE “*os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando - as nos estudos, evitando as desistências...*”. Esta lei introduz também a escolaridade gratuita e obrigatória, até a conclusão da Educação Básica, que compreende o ensino primário e o 1º ciclo do ensino secundário, isto é, de 1ª a 9ª classes.

Apesar de, segundo a lei, a educação básica ser gratuita e obrigatória, ainda verifica-se em Moçambique elevados índices de abandono escolar. No caso concreto da EPC Eduardo Mondlane, na Província do Maputo, no ano lectivo de 2018, num universo de 913 alunos matriculados, segundo o censo geral da educação, vulgo levantamento estatístico 3/3 (3 de Março), 32 alunos abandonaram a escola, correspondendo a 3, 5% do universo matriculado naquele ano lectivo. Estes números mostram um aumento de casos de abandono escolar quando comparado com os dados do ano 2019 (em que foram matriculados 890 alunos e destes chegaram ao fim do ano 842, representando um abandono em 48 alunos, o que corresponde a 5,4%).

É nesta perspectiva que o presente artigo visa compreender as interpretações que os professores têm sobre o abandono escolar dos alunos da Escola Primária Completa Eduardo

Mondlane, na Província do Maputo, entre 2018 à 2020. A pertinência e a relevância científica e social da pesquisa baseiam-se no facto de o abandono escolar ser um mal que mina o cumprimento dos planos do governo com vista a erradicação do analfabetismo e garantir uma educação para todos.

1. Abandono escolar

De acordo com Benavente et. all (1994), etimologicamente a palavra abandono, provém do francês *abandonner*, que significa ceder, deixar, desistir, largar. Para estes autores, o abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência da escola ou a morte.

Por sua vez, para Rosa, citada por Lourenço (2013), o abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola, mas não estão. Na opinião deste autor, o abandono escolar encontra-se imbuído no insucesso escolar e refere-se ao facto de um aluno não ter conseguido chegar ao fim do nível, do ciclo de estudos empreendidos, ter fracassos no fim por falta de bons resultados. Ainda de acordo com esse autor, é importante julgar este fenómeno num conjunto interdisciplinar de ciências da educação, a partir das quais se pode apurar as suas causas e implicações no cumprimento do sujeito, pois, a possibilidade de aprendizagem está directamente relacionada à estrutura de personalidade do sujeito.

Benavente et al. (1994), Lourenço (2013) e Bossa (2002), corroboram na sua abordagem na medida em que conceituam o abandono escolar como a não frequência escolar em idade definida como obrigatória. A idade obrigatória ou o nível de educação obrigatória varia de país para país. Por exemplo, no contexto moçambicano, à luz da lei nº 18/2018, do Sistema Nacional de Educação, no seu artigo nº 7, a escolaridade obrigatória é de 1ª a 9ª classe; a criança deve ser obrigatoriamente matriculada na 1ª classe até 30 de junho, no ano em que completa 6 anos de idade e a frequência da Educação Básica é gratuita nas escolas públicas, estando isenta de pagamento de matrícula.

1.1 Insucesso escolar

Etimologicamente, a palavra insucesso vem do latim *insucessu(m)*, o que significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado (...) desastre,

fracasso”. Benavente et al., (1994), considera que insucesso escolar é “*um termo com sentido negativo, dramático, angustiante, doloroso, assustador e associado aos seguintes termos: Reprovações, Atrasos, Repetência, Abandono, Desperdício, Desadaptação, Desinteresse, Desmotivação, Alienação, Fracasso*”.

Para Miranda, citado por Mucopela (2016), o insucesso escolar pode ser entendido como “resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado” acrescentando ainda que “nenhum deles tomado isoladamente o conseguiria provocar”.

Benavente e al. (1994) e Mucopela (2016) corroboram ao enquadrar o abandono escolar no grupo das categorias do insucesso escolar e apontarem vários factores que concorrem para o seu surgimento e para a sua compreensão, não podendo ser estudado de forma isolada.

1.2. Causas do abandono escolar

Segundo Benavente et. all (1994), as abordagens sobre o abandono escolar são diversas, mas todas são unânimes quanto a existência de várias causas, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares. Mas, frequentemente, “os alunos que abandonaram tem problemas com a escola e foram por ela já abandonados, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projectos escolares, que renuncia a escola.

Por sua vez, para Estêvão e Álvares (2013), o abandono escolar é um processo, e uma boa parte dos alunos em abandono escolar precoce encontra-se na escola e não fora dela, vivendo situações de insucesso reiterado, procurando aproveitar o que na escola mais apreciam, distantes de processos de aprendizagem de conteúdos formais. Estes alunos que se mantêm no sistema educativo/formativo e que não se envolvem em algum processo de aprendizagem de conteúdos formais trazem ao lume (um?) novo fenómeno de abandono escolar que tem vindo a ser designado por abandono funcional ou abandono virtual.

Barber e McClellan, citados por Benavente et al. (1994), apresentam uma lista de causas de abandono escolar, das quais referenciamos as seguintes:

- a) *De Integração e relacionais*: falta de interesse pela escola; aborrecimento quanto à escola e às actividades escolares; idade; problemas com os professores; problemas com os colegas;

inadaptação à escola, levando a falta de integração e à falta de interesse; interesse por outras actividades; e maus resultados escolares que aumentam o desinteresse pela escola.

- b) *Familiares*: responsabilidades (nas tarefas domésticas, maternidade na adolescência, etc.) e problemas familiares; problemas financeiros; e necessidade de começar a trabalhar, que tal como nas causas anteriores podem estar relacionados com a necessidade do aluno de ganhar dinheiro para ajudar na economia familiar ou para o seu próprio sustento.
- c) De *Acessibilidade*: problemas de transporte, dificuldade do aluno em chegar à escola, normalmente por morar longe da escola e por existirem poucos meios de transporte disponíveis e com pouca flexibilidade de horários. Isto promove o desinteresse do aluno pela escola e, em última instância, o abandono Escolar.

Por sua vez, Canavarro (2007), refere que, o abandono escolar é um fenómeno sistémico e ecológico, sendo que para a sua análise e compreensão deve-se ter em conta quatro subsistemas que são o *indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente*. Estes subsistemas são desenvolvidos na apresentação das causas do abandono escolar.

No que concerne ao indivíduo, é de referir que está associado às dificuldades de aprendizagem, saúde, insucesso, baixa auto-estima, reduzido interesse pela escola e maternidade precoce; no subsistema da família observam-se aspectos relacionados com as dificuldades económicas, baixo envolvimento familiar na escola e nas actividades educativas e história de abandono familiar.

Na escola podemos encontrar a falta de mecanismos de detecção de casos de risco de abandono escolar, falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades, reduzida ligação entre a família e a escola e falta de programas de promoção de competências sociais. É desta maneira que a socialização da escola, como um meio de vida para um conjunto de crianças que é necessário construir em comunidade, é uma condição de desenvolvimento e progresso. O meio envolvente está relacionado com as más condições de acessibilidade à escola e com um meio desfavorável capaz de gerar adversidade. (Canavarro, 2007).

Benavente et al. (1994) e Canavarro (2007) corroboram ao referir como causas do abandono escolar, o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente. Establet e Baudet, citados

por Meksenas (2007), também atribuem as causas do fracasso e consequente desistência escolar da rapariga, à família e à escola, pois uma família desintegrada leva a rapariga a desinteressar-se da escola, devido à pobreza ela não esforça-se e não gosta do ensino; a escola também contribui na medida em que não consegue manter uma ligação com a família da rapariga para identificar as dificuldades das raparigas propensas a desistirem da escola e apoiá-las. Um dos desafios da escola é conseguir um ambiente motivacional positivo para todos os estudantes, que os incentive a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar e aumentar o seu conhecimento.

Todavia, Palme (1992), atribui como causas de abandono a mobilidade e instabilidade da sociedade moçambicana causadas pela guerra/pobreza, onde as crianças são envolvidas para viver com familiares directos ou familiares “adoptados”, e que mais tarde regressam, talvez por mau tratamento, por incompatibilidade de vivências ou porque não podiam ir à escola.

À luz do PEE 2020 – 2029, outros factores que concorrem para a desistência estão relacionados com a ineficiência interna da escola, que afecta negativamente a qualidade da educação. Tal fenómeno aumenta os custos para as famílias e sociedade e não permite reduzir, de forma significativa, o rácio alunos/professor, que era de 64,2 em 2018, no EP1³⁶.

As raparigas provenientes de famílias mais desfavorecidas, em particular, na região norte do País, registam dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência escolar. Nesta região as crenças e as práticas socioculturais de carácter discriminatório são mais severas (PEE 2020 -2029).

Em Moçambique, os elevados números de abandono escolar estão muitas vezes associados a elevadas taxas de casamento prematuro e de gravidez na adolescência, uma vez que o nosso país é um dos 10 países a nível mundial com maior número de casamentos antes dos 18 anos, apesar de ser uma situação proibida por lei.

Há, no entanto, outros factores que contribuem para o abandono escolar, a baixa capacidade das escolas para dar resposta às necessidades de ensino, agrupados na categoria *factores institucionais* (por exemplo, edifícios escolares de construção precária, falta de mobiliário escolar,

³⁶ Ensino Primário do Primeiro Grau.

falta de material escolar e inexistência de bibliotecas, baixa qualificação dos professores e elevadas taxas de absentismo por parte destes, reduzida cobertura geográfica de escolas) e *factores culturais* que não promovem a manutenção das raparigas na escola, onde se inclui o casamento prematuro, a assistência à família e realização de tarefas domésticas, e o desinvestimento na educação das raparigas (Giga, 2019).

Olhando para as diferentes visões sobre esta problemática, constatamos que a maioria dos autores parece concordar que são sobretudo os alunos com dificuldades de integração na escola e com contextos familiares e socioculturais específicos a decidir abandonar a escola. Benavente, citada por Dias (2010: 29), identifica este facto como uma das causas mais frequentes para o abandono escolar; *“os alunos que abandonam têm problemas com a escola e já têm um historial de abandono escolar, em muitos casos. Só ocasionalmente se encontra um bom aluno, entusiasmado, com projectos escolares, que renuncia à escola”*.

Segundo o PNUD (2006), a rapariga têm menor probabilidade de ingressar e permanecer na escola em todos os níveis do sistema de educação, mas a sua desvantagem surge e confirma-se nos primeiros anos de escolaridade. Relativamente aos factores que estão na base da desistência escolar pode-se destacar os determinantes sociais, organizacionais e pessoais. No que diz respeito aos determinantes sociais, Janoszetal (2000), citados por Canavarro (2007), afirmam que os indivíduos desfavorecidos sócio culturalmente acedem à escola numa situação de desvantagem, pois os factores actuam antes de eles ingressarem na escola, como é o caso do nível económico e da família desestruturada. Os determinantes organizacionais influenciam para a desistência escolar, pois as famílias principalmente aquelas com baixo nível de escolarização não vêm qualquer utilidade na aprendizagem escolar, que pouco contribui para melhorar a sua condição de vida.

1.3. Consequências do abandono escolar

Estevão e Álvares citados por Giga (2019: 19), identificam os seguintes custos sociais causados pelo abandono escolar:

“limitação de oportunidades de vida; mais dificuldades na integração do mercado de trabalho, maior probabilidade de precariedade laboral e baixos salários; inibição de uma participação plena na vida comunitária, devido a dificuldades na interpretação e expressão, e na capacidade crítica; maiores riscos de pobreza e exclusão social, com repercussões na qualidade da democracia, por os baixos níveis de participação dos cidadãos estarem associados à falta de qualificações”.

Segundo Benavente et al. (1994), as elevadas taxas de abandono escolar prejudicam a produtividade da nação e representam um trágico desperdício de vidas jovens. Recorrendo a Halm (1987), Benavente et al., considera que todo o atraso em que um país incorra no desenvolvimento dos conhecimentos dos jovens, futuros agentes de produção, coloca esse país, numa situação muito delicada relativamente aos seus vizinhos e concorrentes.

Sobre o AE (abandono escolar) importa ter em mente que não se trata apenas de um problema da escola e de indivíduos em particular, mas também, de um problema social com consequências para o desenvolvimento do país. *Estudos e reflexões apontam as consequências económicas, culturais, cívicas e pessoais dos fracos níveis de escolaridade e de saber de muitos cidadãos.* (Benavente et al., 1994: 30).

Estes autores referem ainda que o saber é um direito e um instrumento de participação social e a privação de saber encerra os cidadãos em círculos de desigualdades. O abandono escolar tem consequências ao nível do futuro e do campo de possibilidades dos indivíduos que, por falta de escolarização, se encontram francamente diminuídos. Estas contrariedades no futuro prendem-se com uma maior dificuldade de acesso ao mundo do trabalho, acesso a empregos pouco qualificados e precários, geralmente mal remunerados, tornando-se estes indivíduos alvos de uma maior vulnerabilidade associada às baixas expectativas quanto às suas possibilidades e condições futuras e que acarreta um aumento da desigualdade e dependências sociais.

Deve, ainda, ter-se em conta que alguns dos alunos que deixam a escola o fazem para assegurar a sua sobrevivência e também a da sua família, normalmente também pouco qualificada. Por outro lado, o fracasso na experiência de escolarização constitui uma memória de frustração que pode vir a influenciar as gerações que se seguirem, na medida em que a má experiência dos pais pode significar um menor envolvimento na escolarização dos filhos. O abandono escolar

significa, assim, um sem número de consequências que vão desde os aspectos individuais até ao mais global desenvolvimento do país e que significam, necessariamente, um vasto conjunto de desafios para a escola e para a intervenção social escolar de hoje e do futuro.

Benavente et al. (1994), refere que uma pesquisa realizada na França, sublinha que os pais analfabetos que nunca frequentaram a escola transmitem aos seus filhos uma expectativa positiva (que vive do desconhecimento), enquanto que os pais pouco letrados e que frequentaram a escola transmitem sobretudo receios, inseguranças e resignação face aos fracassos. Ou seja, mais vale não ter escola do que má escola...

Os jovens que abandonaram prematuramente a escola, vivem um fenómeno de “desclassificação” social; nem são alunos nem trabalhadores, não são crianças nem são adultos, as instituições não se responsabilizam pela sua formação, mas eles ainda não podem responsabilizar-se pela sua própria vida.

2. Teoria de base

Segundo Lakatos & Marconi (2003), a teoria de base é o modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e factos colhidos ou levantados. Todo projecto de pesquisa deve conter as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação.

Neste contexto, a presente pesquisa se apoia da teoria sociológica de Bourdieu (1998) que defende que só uma explicação sociológica pode esclarecer as diferenças de êxito que se atribuem aos alunos e não às diferenças de dons. No seu entender, na realidade, cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural, que difere segundo as classes sociais, que é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e consequentemente pelas taxas de êxito.

Além disso, os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Dito em outras palavras, o processo de expansão da escola não foi acompanhado pela distribuição eficiente de serviços que concorrem para a qualidade de práticas pedagógicas e gestão administrativa na maioria dos estabelecimentos escolares.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação (algumas manifestações do insucesso escolar) resultam de forma clara e directa da própria ineficiência da escola e da própria incompetência dos que nela trabalham. É esta crise gerencial que promove, em determinados contextos, mecanismos tais como o abandono escolar, a repetência, o analfabetismo funcional.

Portanto, o abandono escolar também está estreitamente relacionado com a família pois o capital cultural ou legado familiar é um factor para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola. As crianças das classes populares obtêm uma taxa de êxito mais fraca, o que pode nos levar a perceber que o fenómeno de abandono escolar parece nos estar relacionada com as desigualdades provenientes no seio familiar dos alunos.

3. Metodologia

Para a pesquisa recorreu-se a uma abordagem qualitativa através de uso de entrevista semi-estruturada, para se compreender, de forma holística, as interpretações dos professores sobre o abandono escolar dos alunos da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane na Província de Maputo.

O campo de pesquisa foi uma instituição pública de ensino, criada após as cheias do ano 2000 para dar resposta à demanda do maior número de alunos que vinham das zonas periféricas do bairro da Maragra, sobretudo crianças de Madzule de alguns bairros de Maciana (4º e 5º Bairro) que atravessando a estrada da Maragra para a escola corriam riscos de atropelamento devido à movimentação de máquinas.

3.1. População e amostra

Segundo Markoni & Lakatos (2003: 222) “*o universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum*”.

Portanto, a população foi constituída por todos os professores que leccionam na EPC Eduardo Mondlane. Segundo os registos oficiais, fornecidos pelo Director Adjunto daquela escola, dos 22 professores que a instituição possuía no ano lectivo 2019, 8 são homens e 14 mulheres, representando uma percentagem de 63,6%. Quando ao nível académico, 3 eram do nível básico, 14 do nível médio e 5 licenciados. Importante referir que todos tinham formação psicopedagógica

e, estavam na sua maioria a frequentarem cursos superiores em diversas instituições de ensino sediadas na Cidade e Província do Maputo. No que tange aos anos de experiência de experiência, apenas 4 docentes daquela instituição tinham menos de cinco anos de serviço.

A amostra seleccionada foi por conveniência “*centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria*” (Pardal e Lopes, 2011: 64). Foi constituída por 7 professores, dos quais 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, correspondendo a 32% do total dos funcionários daquele estabelecimento de ensino. Todos os sete (7) professores seleccionados têm mais de cinco anos de experiência e também já tiveram nas suas turmas casos de abandono escolar. Privilegiou-se professores do 3º ciclo do ensino Primário (6ª e 7ª classe), por ser nesse ciclo onde maiores índices de abandono escolar se têm verificado.

A participação dos sete professores na pesquisa foi voluntária, não remunerada e que a sua adesão e/ou abandono foi livre. Para garantir a confidencialidade das respostas e proteger as identidades dos professores entrevistados, optamos pelo uso de nomes fictícios. O conteúdo obtido a partir da entrevista foi exclusivamente utilizado para fins académicos.

3.2. Tipo de Pesquisa

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é qualitativa porque visa fazer um estudo exploratório de modo a interpretar, descrever e compreender as Interpretações dos professores sobre o abandono escolar de educandos da Escola Primária Completa Eduardo Mondlane, no Distrito da Manhiça, Província de Maputo, através da recolha de opiniões, de percepções e de sentimentos destes intervenientes do Processo de Ensino - Aprendizagem.

Recorreu-se a pesquisa qualitativa. BARDIN (2011), refere que a pesquisa qualitativa pode funcionar sobre *corpus* reduzidos, estabelecer categorias mais discriminantes e permitir a elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.

Por sua vez, Mundin (2016: 117) afirma que, “*a interpretação de fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte directa para a recolha de*

dados e o pesquisador é o instrumento chave. Esta pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar os seus dados indutivamente”.

Analisando as concepções de Bardin (2011) e Múndin (2016) sobre a pesquisa qualitativa, compreende-se que neste tipo de pesquisa trabalha-se com frequências fracas, além de não recorrer ao uso de métodos e técnicas estatísticas.

3.3 Instrumento de colecta de dados

O instrumento utilizado para a colecta de dados foi a entrevista, por ser a técnica de pesquisa mais usada em Ciências Sociais, em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com a finalidade de obter dados relevantes na investigação (Gil, 2008).

Aos professores foi aplicada uma entrevista semi-estruturada, em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas seguindo um formulário elaborado e é efectuada de preferência com pessoas seleccionadas de acordo com um plano.

A entrevista foi padronizada, isto é, foi aplicado o mesmo roteiro de entrevista à todos, com finalidade de obter respostas às mesmas perguntas, permitindo *"que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem reflectir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas"* (Lodi, 1974, citado por Markoni e Lakatos, 2003).

Uma vantagem do uso deste tipo de entrevista, segundo Múndin (2016), é permitir uma flexibilidade na respostas. Não há rigidez na sequência das questões, outras questões poderão ser exploradas no decurso da entrevista.

O guião de entrevista para os professores foi adaptado a partir do instrumento utilizado por Mucopela (2016) na sua tese de Doutoramento, com o tema *“Abandono escolar em Moçambique: políticas educativas, cultura local e práticas escolares”*. Tratou-se de um, instrumento com questões agrupadas em cinco (5) blocos temáticos. Todavia após a deslocação ao campo de estudo para a pré-teste do instrumento, constatou-se a necessidade da reformulação das questões em função dos objectivos do estudo, tendo o instrumento ficado também com questões agrupadas em cinco (5) blocos temáticos, que constituem as categorias: Factores do abandono escolar;

Caracterização do abandono escolar; Evolução do abandono escolar nos últimos três anos; Taxas de abandono escolar entre educandas e educandos e acções pedagógicas para travar o abandono escolar.

3.4 Procedimentos de recolha e análise dos dados

A recolha de dados foi antecedida da autorização pela direcção da EPC-Eduardo Mondlane, mediante a apresentação de uma credencial emitida pela Secretaria da FACEP – Pós graduação.

A gravação de entrevista decorreu no mês de Junho do ano dois mil e vinte e três. No momento em que o pesquisador entrevistava, gravava as respostas que os entrevistados iam fornecendo, o que permitiria ao entrevistador, escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas e retroceder a fita magnética para escutar e reescutar pequenos trechos gravados para poder transcrever, fielmente, o que foi dito, mas antes pediu-se o consentimento para gravar a conversa.

A transcrição das entrevistas, que segundo Manzini (2006), consiste em transpor as informações orais em escritas, foi integral, na qual todas as verbalizações foram transcritas por forma a permitir que o material escrito exiba total conformidade e identidade com a gravação.

Para análise dos dados recolhidos junto dos participantes nesta pesquisa, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Trata-se segundo este autor, de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto – as comunicações.

Segundo este pesquisador, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Esta técnica oferece ainda a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um curto grau de profundidade e complexidade. Nesta análise

pretende-se que a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do discurso e o seu desenvolvimento sejam fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento sobre o próprio locutor ou sobre e as condições sociais em que este discurso é produzido.

4. Apresentação dos resultados

Nesta sessão faremos a análise dos resultados das entrevistas gravadas aos professores, fazendo-se uma confrontação com a literatura que versa sobre este assunto. A análise será feita por categorias, sendo que cada categoria está relacionada com os objectivos específicos ou questões do estudo.

4.1. Factores do abandono escolar dos alunos da EPC Eduardo Mondlane

Resultados colhidos a partir das entrevistas mostram que, os professores interpretam abandono escolar como motivado principalmente pela pobreza. É a pobreza que condiciona os casamentos prematuros, entrada precoce ao emprego, sobretudo informal, para conseguir algum sustendo para a família. Figuram também outros factores como a falta de acompanhamento familiar e as sucessivas reprovações que fazem com que a criança atinja uma idade consideravelmente maior em relação aos outros colegas, acabando por sofrer bullying, como ilustram os depoimentos de alguns professores entrevistados:

Explicou, o entrevistado Limão 98 que, “o abandono escolar na EPC Eduardo Mondlane tem vários factores: o primeiro factor que posso dizer é a *pobreza*.... E o outro factor quando temos meninos de uma idade um pouco avançada, *ao iniciar a campanha eles optam em inscrever-se na empresa, começar a trabalhar para sustentar as suas famílias, porque muitas crianças que temos aqui vivem com os avós, algumas nem conhecem os pais*, algumas crianças que foram feitas por militares, em que os militares abandonaram, deixando aquelas crianças com as mães (...)”.

Por sua vez, o entrevistador goiaba 102, referiu que isso ocorre devido (...) a *pobreza extrema*. A maior parte da sociedade desta área, é uma sociedade que ... está abaixo da linha da pobreza, as crianças acabam abandonando a escola,... porque a criança tem que ir ajudar os pais, porque tem que ir pedir *biscatos*, ora porque a criança tem que se calhar ser *babá* de outras crianças menores., então a família acaba ganhando qualquer coisa com isso...

O entrevistador ananás 103, acrescentou que, “a idade também influencia para o abandono escolar, por exemplo, a criança entra na escola com 6 anos e há quem chumba repetidas vezes porque tem alguma dificuldade em assimilar a matéria, acaba tendo uma idade um pouco mais avançada ainda estando na escola primária e acaba desistindo por ver que na sala é o mais velho”.

O termo *biscato* foi muito referido pela maioria dos entrevistados como relacionado ao abandono escolar dos alunos da EPC Eduardo Mondlane, para caracterizar emprego informal, com duração indeterminada e sem contracto escrito celebrado entre as partes, destinado a fazer pequenos trabalhos em que muitas vezes a gratificação é em dinheiro e entregue logo após ao término do mesmo.

Estes resultados corroboram os encontrados por Vilanculos (2015), na sua pesquisa sobre a *análise das causas do insucesso escolar*, que efectuou em duas escolas do Distrito de Boane e Maputo e, Giga (2019) na sua pesquisa realizada na Escola Secundária da Anchilo, na província de Nampula, com o tema “*contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique*”, ao apresentarem todos como factores relacionados ao abandono escolar, o meio envolvente, a falta de suporte familiar e a falta de acompanhamento pela famílias.

Segundo Ferrão, citado por Vasconcelos (2013), podem-se conjugar na génese do abandono escolar precoce diversos factores, os quais poderão ser de natureza individual, familiar e relacionados com o meio envolvente, associando-se, na maioria dos casos, a situações de pobreza. Esta observação reforça a noção de que os casos extremos de pobreza, isolamento e exclusão levam a que as famílias deixem mais rapidamente de investir no sistema escolar, encaminhando as crianças para tarefas, remuneradas ou não, do mundo do trabalho.

Todavia dos estudos arrolados anteriormente, nenhum mostrou que o ingresso precoce ao emprego, sobretudo informal esteja, relacionado com o abandono escolar dos alunos, caso da EPC Eduardo Mondlane, Distrito da Manhiça.

4.2.Caracterização do abandono escolar

De acordo com os dados das entrevistas, correm maior risco de abandono escolar os adolescentes provenientes de famílias com pouco poder económico, que nalguns casos são “chefes

de famílias” ou adolescentes que não têm muito acompanhamento pelos pais. Quanto aos sinais de abandono escolar, os entrevistados referiram aos atrasos e as faltas frequentes, a idade desproporcional em relação aos demais colegas da turma, fruto da entrada tardia a escola, ou de sucessivas reprovações, a não realização constante dos trabalhos de casa, o desinteresse pelas aulas, de acordo com os depoimentos se seguem:

As crianças que correm mais risco de AE são crianças mais crescidas, aqueles rapazes que necessitam de um certo valor, que se sentem que são meio *crescidinhos*. E aquelas raparigas ... que começaram a se relacionar com os rapazes. Alguns sinais são notórios mesmo na própria sala e aula, as crianças vão perdendo o interesse de vir a escola, convoca-se o encarregado, procura-se saber as prováveis causas das faltas consecutivas... (professor laranja 98).

Por seu turno, o Professor Maça 101, acrescentou que, um dos sinais de alerta face ao AE é que *a criança falta frequentemente a escola. Então se a criança numa semana só vem uma ou duas vezes a escola, isso é um dos sinais de alerta para o professor perceber que há problemas, quando há isso aí, o professor tem que aproximar a família, ou procurar saber dos colegas se está doente, fazer acompanhamento até chegar a própria comunidade para saber quais são as causas da desistência ou das faltas daquela criança na escola.* (entrevistado maça 101).

O termo adolescência vem do latim (*adolescere*) e significa crescer, desenvolver-se, é a fase do desenvolvimento entre a infância e o estado adulto, caracterizado por mudanças biológicas (um crescimento físico repentino, uma alteração das proporções corporais e o atingir da maturidade sexual), sociais e económicas: (da dependência da família para uma independência sempre crescente) e psicológicas (a maturação progressiva das atitudes e comportamentos sexuais que permitem, por fim, ao adolescente construir a sua própria família e adquirir várias competências que lhe proporcionarão tornar-se um membro activo da sociedade adulta (Gleitman, citado por Lourenço, 2013).

Associada a estas mudanças/transformações e crescente autonomização dos adolescentes surge, normalmente, a ideia de conflito e do confronto com figuras de autoridade fazendo associar-se este período como uma fase essencialmente problemática. Por norma este confronto é marcado por um desafio à autoridade parental, numa tentativa de afirmação pessoal e construção de

identidade. Isto desafia a escola a assumir o papel muito privilegiado para a passagem pela adolescência.

Os resultados das entrevistas assemelham-se à caracterização apresentada por Benavente et al. (1994), ao referir que as zonas rurais são as mais afectadas pelo abandono escolar: filhos de trabalhadores agrícolas, de operários, de artesãos, filhos de emigrantes e pertencentes a minorias étnicas. Um aluno em risco de AE revela em geral um atraso escolar significativo, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambição quanto ao mundo de trabalho. Os alunos em risco de abandono são em geral, os mais velhos que os outros colegas da turma e não parecem ser apoiados pela família.

Por sua vez, Nunes, citado por Vasconcelhos (2013), também refere que, são os alunos das camadas menos favorecidas económica, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar. Vale sublinhar que os alunos que abandonam precocemente a escola são alunos que, geralmente, vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares desestruturados e com fracas ambições escolares.

4.3. Evolução do abandono escolar nos últimos três anos

À luz dos depoimentos dos entrevistados, os índices de abandono escolar na EPC Eduardo Mondlane estão numa situação estável com tendência a baixar. Tal diminuição deve-se, segundo os entrevistados, ao esforço conjunto entre a escola e alguns parceiros como *Viva Mais* e *Eu Sou Capaz*, que operam em algumas escolas do província e cidade do Maputo, como mostram as entrevistas:

Laranja 98: “Nos últimos três anos ... os índices de AE estão no mesmo nível. Há várias lutas para se estancar, mas é difícil... As meninas desistem em número menor do que os rapazes.

Por sua vez, Goiaba 102, referiu que *“O abandono escolar está numa situação estável nos últimos 3 anos, muita coisa melhorou. Eu acho que essas organizações que têm passado pelas escolas têm ajudado muito porque, por exemplo, no ano passado houve a distribuição do uniforme escolar, sobretudo as raparigas e isso ajudou muito as crianças a ficarem na escola. Este ano é possível ver meninas de 15, 16, 17 anos que estão aqui a terminar o EP. Tendo em conta esses itens que acabo de enumerar posso dizer que o AE melhorou muito”*.

Segundo os dados colhidos no campo a partir dos mapas de levantamento estatístico e de aproveitamento escolar dos anos 2018 – 2020, a tendência do abandono escolar dos alunos da EPC Eduardo Mondlane é crescente quando comparado os anos 2018 e 2019. No caso concreto da EPC Eduardo Mondlane, Província do Maputo, no ano lectivo 2018, num universo de 913 alunos matriculados, segundo o censo geral da educação, vulgo levantamento estatístico 3/3, 32 alunos abandonaram, correspondendo a (3, 5%). Em contrapartida, no ano seguinte, dos 890 alunos matriculados só chegaram ao fim do ano 842, representando um abandono em 48 alunos, o que corresponde a 5,4%.

Enquanto em 2020 a situação pareceu ter mostrado uma tendência decrescente, pois apenas 4 alunos desistiram num universo de 894 matriculados. Contudo, analisando a situação daquele momento, pelo Decreto Presidencial nº 11/2020 de 30 de Março, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas públicas e privadas e desde o ensino pré-escolar até ao Superior, tendo sido apenas retomadas para a 7ª classe em Outubro do mesmo ano. O MINEDH deliberou a transição para a classe seguinte de todos os alunos das classes em que não retomaram as aulas presenciais, facto que por um lado pode distorcer a melhor compreensão do fenómeno de AE naquele ano.

4.4.Comparação de taxas de abandono escolar entre alunas e alunos

Quanto à comparação das taxas de abandono entre rapazes e raparigas, os dados mostram que tanto os rapazes como as raparigas são afectados pelo fenómeno de AE, todavia as raparigas são as mais prejudicadas. Porém, os motivos de desistência dos rapazes não são semelhantes aos das raparigas, como está claro nos depoimentos que:

Manga 99: Em termos de taxa de desistência, *eu penso que até ao fim do ano, poderemos ter maior taxa na parte feminina*, é a parte mais preocupante em termos de desistência, então é a que até ao final do ano temos constatado maior desistência”.

Por sua vez, Pêssego 100 afirma que *“As que mais abandonam são as raparigas. As meninas é que mais abandonam, porque há casos em que essas raparigas são chefes de famílias entre aspas, porque os pais estão na África do Sul, falando concretamente da nossa comunidade, a criança fica responsável de outras crianças (...)”*

Já o professor Ananás 103, refere “*Não posso assim afirmar, acredito que pode ser o mesmo número dependendo do que lhes leva a abandonar a escola porque tanto o menino como a menina podem ir trabalhar, claro que vão ser trabalhos diferentes, mas todos podem trabalhar*”.

Em termos de comparação de taxas de AE entre educandas e educandos, a taxa de abandono escolar das raparigas subiu de 1,9% em 2018 para 5,4% em 2020, tendo ficado estacionária em 2020. Quanto a taxa de abandono escolar dos rapazes, esta também teve um comportamento crescente, tendo evoluído de 4,9% em 2018 para 5.6% em 2020 estacionário em 2020.

Pereira, citado por Vasconcelhos (2013), sustenta esta problemática do abandono escolar na relação com o trabalho infantil. Sublinha que as raparigas são as que mais ficam fora da escola por várias razões, não só de ordem económica mas também cultural: continua a ser mais aceitável uma rapariga não ter estudos do que um rapaz. Estas são mais frequentemente arredadas da escola, não só para dar conta das tarefas domésticas, mas também para tratar e tomar conta dos irmãos mais novos. Por isso, a tendência é de se imputar a responsabilidade do aproveitamento escolar dos alunos ao seu meio de proveniência, nomeadamente a família, tendo-se constatado que, quer a oportunidade de acesso aos estudos quer o próprio sucesso escolar dependiam mais da pertença social do que do talento individual.

4.5. Medidas pedagógicas para travar o abandono escolar

No que tange as medidas pedagógicas para travar o abandono escolar, a escola recorre à *sensibilização dos encarregados, para por sua vez conversarem com alunos para não deixarem de estudar*; apoio em material escolar as crianças mais necessitadas; às campanhas de educação de saúde sexual e reprodutiva, com enfoque na prevenção da gravidez precoce e na distribuição de uniforme escolar para todas as raparigas da 4ª à 6ª classe, actividades que são desenvolvidas na escola em parceria com *Viva Mais* e *Eu Sou Capaz*, como ilustra o excerto como ilustra o excerto abaixo:

Manga 99 “A direcção da escola tem procurado ao nível das turmas ... as crianças necessitadas bem como as crianças que faltam muito, no sentido de haver um acompanhamento pedagógico, e também tem feito a distribuição de alguns materiais, estamos a falar de material escolar (lápiz, caderno)”.

Por sua vez, Maçã 101, sustentou que: “Uma das medidas que temos tomado, nós vemos que um aluno já não aparece na escola, temos procurado a informação dos colegas, na comunidade, além disso, fazemos visitas domiciliárias para percebermos melhor as causas da desistência da criança e para além disso, para aquelas crianças carenciadas, que não conseguem o material escolar ou a escola tem providenciado o material escolar para aquelas crianças carentes, como é o caso de cadernos, lápis, canetas. E há também um projecto que tem nos ajudado aqui na escola para nos fornecer uniforme.

De acordo com Benavente (1994: 85), *o saber é um direito e um instrumento de participação social e a sua privação inclui os cidadãos em círculos de desigualdades. Desse modo, o abandono escolar é questão de responsabilidade política, social e institucional, que interroga as políticas sociais e as práticas escolares.*

Assim, percebendo que um dos actuais e principais desafios das nossas escolas é fazer com que as crianças e os adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, isto desafia a escola no sentido de apurar quem são os estudantes que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem; quem são aqueles que mais faltam na escola; onde e como eles vivem; quais são as suas dificuldades, os que abandonaram qual foi o motivo; o que estão fazendo fora da escola e que esforços estão sendo empreendidos para trazê-los de volta para a escola.

5. Conclusão

Face a estes propósitos, as análises apresentadas nesta pesquisa mostram que, os professores interpretam o fenómeno de AE, como motivado principalmente pela pobreza. Esta situação condiciona aos casamentos prematuros, entrada precoce no mercado de trabalho, sobretudo informal (*biscato*) para conseguir algum sustendo para a família. Foram também referidos outros factores de AE, como a falta de acompanhamento familiar e as sucessivas reprovações, que fazem com que a criança atinja uma idade consideravelmente maior em relação aos outros colegas.

Percebeu-se que, o fenómeno de abandono escolar tem maior incidência em adolescentes, provenientes de famílias com pouco poder económico, que nalguns casos são “chefes de famílias”,

adolescentes que não têm muito acompanhamento pelos pais. Quanto aos sinais de AE, importa salientar os atrasos e as faltas frequentes, a idade desproporcional em relação aos demais colegas da turma, fruto da entrada tardia na escola ou de sucessivas reprovações, assim como a não realização constante dos trabalhos de casa e o desinteresse.

Benavente et al. (1994) defende que o AE ocorre *repetidamente, no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje as frequenta*. Tal facto, reforça o argumento de uma *escola reprodutora das desigualdades sociais*, incapaz de se oferecer de forma homogênea a todos os que a ela têm direito. Uma escola incapaz de promover igualitariamente as oportunidades e a mobilidade social proporcionando situações de exclusão escolar.

Foi ainda possível concluir que, as raparigas são as que mais ficam fora da escola por várias razões, não só de ordem económica mas também cultural: continua a ser mais aceitável uma rapariga não ter estudos do que um rapaz. Estas são mais frequentemente arredadas da escola, não só para dar conta das tarefas domésticas, mas também para tratar e tomar conta dos irmãos mais novos. Por isso, as taxas de êxito na escola têm uma relação como o meio familiar de pertença do aluno.

Quanto às medidas pedagógicas para travar o abandono escolar, a escola é desafiada no sentido de aprofundar o seu conhecimento para apurar quem são os estudantes que, na nossa escola, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem; quem são aqueles que mais faltam na escola; onde e como eles vivem; quais são as suas dificuldades, os que abandonaram qual foi o motivo; O que estão fazendo fora da escola; que esforços para em trazê-los de volta para a escola. Concluiu-se também que, o bullying certamente é um dos motivadores do AE, porque faz o aluno perder o interesse de ir para escola, além de acabar com a auto-estima do adolescente, essa prática deixa profundas marcas físicas e psicológicas, por isso combater o bullying na escola é um dos desafios actuais.

6. Referências

- Benavente, A. et. al. (1994). *Renunciar á Escola – O Abandono No Ensino Básico*. Portugal: Fim do Século Edições LDA.
- Bossa, N. A. *Fracasso Escolar: Um Olhar Psicopedagógico*. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*, Brasil: Editora Vozes Petripólis.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Brasil: Edições 70, 2011.
- Canavarro J. M. (2007). *Para a Compreensão do abandono Escolar*. Lisboa: Textos Editores, 2007.
- Giga, O. M. (2019). *Contributos Para a Caracterização do Abandono Escolar das Raparigas Em Moçambique - Estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de Nampula*. Tese de Mestrado. Lisboa,
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 6ª Edição, São Paulo: Atlas Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas Editora.
- Lakatos, E. M. & Markoni, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica 5ª Edição*, São Paulo, Editora Atlas
- LEI nº4/83 do *Sistema Nacional de Educação (SNE)*, publicada no Boletim da República Popular de Moçambique de 23 de Março de 1983.
- LEI nº6/1992 do *Sistema Nacional de Educação (SNE)*, publicada no Boletim da República de Moçambique de 28 de Dezembro
- LEI nº 18/2018 do *Sistema Nacional de Educação (SNE)*, publicada no Boletim da República de Moçambique de 6 de Maio
- Lourenço, A. R. M. (2013). *Motivações na origem do Abandono Escolar – Estudo de Caso com Jovens Sinalizados na CPCJ de Castelo Branco*, Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação –Portugal.
- Manzini, E. J. *Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados*. In: JESUS, D. M.;
- Baptista, C. R. & Victor, S. L. (2006). *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções*. Vitória: UFES
- Meksenas, P. (2007). *Sociologia da Educação. 13ª Ed.* S. Paulo: Editora Loyola
- MINED. *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*, Ministério da Educação, Maputo, de 2020.
- Mucopela, V. M. (2016). *Abandono Escolar em Moçambique, Políticas Educativas, Cultura Local e Práticas Escolares*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Mundin, I. B. (2016) *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*, Maputo, Escolar Editora.
- Palme, M. (1992). *O Significado da Escola: Repetência e Desistência na Escola Primária Moçambicana*. Estocolmo: Gotab/INDE,
- Pardal, L. & LOPES, E.S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores
- Vasconcelhos, M. de D. M. C. (2013). *O Abandono e o Absentismo Escolar No Concelho de Ponta Delgada*, Dissertação de Mestrado - Universidade Fernando Pessoa, Porto

11. ACTIVIDADES COMPLEMENTARES AO CURRÍCULO NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ACTORES SOBRE AS FUNÇÕES DE GESTÃO PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO NO III CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO

Complementary Curricular Activities In Basic Education: An Analysis Of Actors' Perceptions On Management Functions For Their Implementation In The Third Cycle Of Primary Education

Ornila Domingos Verol Sande Liasse³⁷

Daniel Daniel Nivagara³⁸

Cláudia Valentina Assumpção Galian³⁹

Resumo

Este artigo versa sobre as funções de gestão para a implementação das ACC's no III Ciclo do Ensino Primário. De forma resumida, são apresentados os resultados obtidos numa pesquisa feita ao nível de Doutoramento, orientado pela seguinte questão: Que percepções têm os actores sobre a gestão das ACC's no ensino primário, concretamente no III ciclo? A pesquisa foi realizada a partir de um estudo empírico em uma escola do Ensino Primário, no Distrito Municipal KaMubukwane, ao longo de 2018 e 2019. Neste artigo, busca-se, portanto, descrever as orientações políticas sobre a reforma curricular do ensino básico em Moçambique, concretamente no EP, bem como também, indicar as funções de gestão curricular percebidas como sendo maioritariamente realizadas e/ou realizadas com maior eficácia. As funções referenciadas: Analisar, Decidir, Concretizar a decisão, Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada, têm sido desenvolvidas a vários níveis de gestão (Roldão & Almeida (2018). Os principais teóricos utilizados nesta pesquisa foram Sacristán (2000), Zabalza (2000), Gómez & Sacristán (2007) e Roldão & Almeida (2018). A base metodológica de investigação foi a abordagem qualitativa usando procedimentos de observação, análise documental e entrevistas. As fontes de pesquisa compreenderam as de natureza documental e os sujeitos que constituíram actores na implementação do currículo na escola. Da parte de fontes documentais destacam-se a Lei 4/83 de 23 de Março, a Lei 6/92 de 6 de Maio, a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, o Plano Estratégico da Educação, o Plano Curricular do Ensino Básico e os relatórios de actividades desenvolvidas na escola. Em relação aos sujeitos da pesquisa, destacam-se aqui contribuições dos membros da direcção da escola: Director da escola e Director-Adjunto da Escola. Em síntese, a pesquisa demonstrou que as funções de gestão curricular, quando exercidas de forma democrática e reflexiva, têm um impacto decisivo na implementação eficaz das ACC's. O sucesso observado decorre da capacidade de análise crítica, da tomada de decisões partilhadas e da avaliação sistemática das práticas, consolidando um modelo de gestão escolar comprometido com a melhoria contínua da qualidade educativa.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Actividades Complementares ao Currículo e Gestão Curricular.

Abstract

This article discusses the management functions for the implementation of Complementary Curricular Activities (CCAs) in the Third Cycle of Primary Education. It summarizes the results of a doctoral research guided by the question: What are the actors perceptions regarding the management of CCAs in primary education, specifically in the third cycle? The research was based on an empirical study conducted in a Primary School in the KaMubukwane

³⁷ UPM - Moçambique ornilas@gmail.com

³⁸ UPM - Moçambique

³⁹ USP - Brasil

Municipal District, Mozambique, throughout 2018 and 2019. This article aims to describe the political guidelines on the curriculum reform of basic education in Mozambique and to identify the curriculum management functions perceived as being predominantly performed and/or performed with greater effectiveness. The referenced functions—Analyze, Decide, Implement the decision, Evaluate the development and results, Continue, reorient, or abandon the decision (Roldão & Almeida (2018)—have been developed at various management levels. The main theoretical references used were Sacristán (2000), Zabalza (2000), Gómez & Sacristán (2007), and Roldão & Almeida (2018). The methodological base of the investigation was a qualitative approach, using procedures such as observation, document analysis, and interviews. Research sources included documentary evidence (such as the Education Law and the Basic Education Curriculum Plan) and actors involved in curriculum implementation at the school, notably the School Director and the Deputy School Director. In synthesis, the research demonstrated that when curriculum management functions are performed in a democratic and reflective manner, they have a decisive impact on the effective implementation of CCAs. The success observed stems from the capacity for critical analysis, shared decision-making, and systematic evaluation of practices, solidifying a school management model committed to the continuous improvement of educational quality.

Keywords: Education, Curriculum, Complementary Curricular Activities, Curricular Management.

INTRODUÇÃO

Com o avanço acelerado da ciência e da tecnologia, e as consequentes mudanças na formação dos indivíduos, as Actividades Complementares ao Currículo (ACC's) têm ganhado relevância na produção do conhecimento. Essas actividades articulam-se com o currículo formal para desenvolver competências práticas, sendo realizadas por meio de extensão, participação em eventos, visitas dirigidas, exposições, entre outras. Estudos internacionais em diferentes níveis de ensino confirmam sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos. As ACC's enriquecem o perfil académico ao promoverem o aprofundamento e a diversificação dos estudos, permitindo o reconhecimento de habilidades e competências essenciais à educação de qualidade.

A educação é um catalisador de transformação social e garante maior competitividade dos jovens no mercado de trabalho. Nesse contexto, a introdução das ACC's no Ensino Primário representa uma oportunidade estratégica para cumprir directrizes legais e fortalecer a formação dos alunos.

A educação e a formação são fundamentais para capacitar os cidadãos, especialmente adolescentes e jovens, oferecendo-os ferramentas teóricas e práticas para o sucesso pessoal e profissional baseados em quatro pilares interligados: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver juntos. As ACC's, em especial, potencializam o “saber fazer”, promovendo experiências concretas de aprendizagem.

A escola, como instituição social, deve integrar as ACC's ao currículo oficial para formar alunos críticos e capazes de compreender e transformar a realidade. Essas actividades, como visitas

a locais históricos, campos agrícolas, centros de formação, universidades e eventos científicos e culturais, ampliam o repertório dos alunos e estimulam sua participação em experiências diversificadas, essenciais à sua formação integral.

É fundamental que os membros dos conselhos de escola reconheçam o papel das Actividades Complementares (AC's) na aproximação entre ensino e realidade dos alunos. Organizadas dentro ou fora da sala de aula, sob supervisão da escola e dos seus profissionais, essas actividades têm-se afirmado como elementos-chave para o sucesso pedagógico.

Em Moçambique, as ACC's no Ensino Primário seguem orientações do PCEB, elaborado pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2003). Uma das principais formas de implementação é o Currículo Local, introduzido como inovação desde 2003.

Na sua concepção e orientação clarifica que,

[...] a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julga relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições (INDE, 2003, p. 27).

A implementação das ACC's no Ensino Primário, sob uma perspectiva local, tem ganhado destaque em Moçambique, especialmente no desenvolvimento do “saber fazer”. Pesquisadores como Basílio (2012) e Nivagara (2018) atribuem às ACC's um papel significativo na promoção de aprendizagens mais relevantes, ao partirem do conhecimento local para o científico e universal. Segundo Nivagara (2018), os saberes locais, como a língua, formas geométricas em objectos tradicionais, história, gastronomia e práticas medicinais, funcionam como pré-requisitos para a aprendizagem e como estímulos motivacionais, por serem reconhecidos pelos alunos e apoiados pela comunidade.

Apesar dos avanços, incluindo o apoio de organizações como o CEREEDA, persistem desafios para consolidar um currículo verdadeiramente inclusivo. Nesta pesquisa, entende-se ACC's como actividades baseadas em conteúdos locais, alinhadas às aspirações comunitárias (INDE, 2003), também denominadas “actividades de reforço” (Cereeda, 2018).

Ao comparar o PCEB moçambicano com o Manual brasileiro de Actividades Complementares Curriculares, observam-se convergências e divergências. Ambos destacam o

aluno como sujeito central e visam formar cidadãos capazes de melhorar suas vidas e comunidades. Em Moçambique, o currículo local ocupa 20% da carga horária por disciplina (INDE, 2003), enquanto no Brasil, os conteúdos são integrados por meio da ampliação do tempo escolar (Paraná, 2011).

A educação passou a priorizar a preparação para a vida, com alunos e professores envolvidos em actividades práticas, círculos de interesse e projectos interdisciplinares (INDE, 2007). O modelo educacional orienta-se pelos quatro pilares: saber ser, saber estar, saber fazer e saber conviver (Papel, 2020).

As ACC's têm sido aplicadas em articulação com a comunidade, levantando questões sobre as percepções dos actores escolares no III Ciclo do Ensino Primário. Este estudo propõe-se a analisar essas percepções, com foco nas funções de gestão envolvidas na implementação das ACC's, considerando as etapas de análise, decisão, execução, avaliação e reorientação.

O III Ciclo foi escolhido por representar um momento crucial na formação dos alunos, que, ao concluí-lo com as competências definidas pelo Ministério da Educação, estarão mais aptos a enfrentar os desafios socioculturais, económicos e políticos, contribuindo para o bem-estar próprio, familiar e comunitário.

1. Fundamentação teórica

1.1 Aproximações teóricas e suas interlocuções com as funções de gestão curricular

Reflectir sobre as aproximações teóricas e suas interlocuções com as funções de gestão curricular revela o potencial das teorias em orientar e fortalecer práticas educativas. As abordagens teóricas revisadas permitem uma compreensão mais próxima do objecto de pesquisa, desde a implementação das ACC's no ensino básico até às funções que a gestão curricular mobiliza para sua concretização.

Carvalho et al. (2008, p. 105) compreendem que a relação dialéctica entre as funções de gestão e os referenciais teóricos que as sustentam gera atitudes e acções que transformam não apenas o desempenho intelectual dos envolvidos, mas também seus comportamentos sociais, políticos, culturais e profissionais.

Com base em Saviani (1991), na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, os autores identificam dimensões fundamentais da gestão escolar e curricular, destacando as que as tarefas relacionadas às ACC's exigem:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objectivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências actuais de transformação; b) Conversão do saber objectivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objectivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Carvalho et al 2008, p. 105).

A construção das ACC's, vinculada às funções de gestão curricular e escolar, está profundamente enraizada em teorias que sustentam sua prática. Esse processo ocorre em relações humanas, exigindo uma visão histórica e social das interacções interpessoais para que as actividades, culturalmente relevantes, se concretizem.

A gestão curricular deve promover a interacção entre os diversos actores educativos, colocando o aluno no centro do processo. Considerando que o aluno está inserido numa comunidade específica, é essencial que as ACC's se baseiem nas inspirações locais, sem perder de vista os fundamentos históricos e sociais que fortalecem sua aceitação e impacto.

Ao relacionar teoria e prática na construção curricular, reconhece-se que as actividades propostas serão assimiladas cognitivamente. Vygotsky (1991) argumenta que as funções cognitivas básicas são moldadas pela história social do indivíduo, sendo produto do desenvolvimento histórico-cultural da comunidade. Assim, as habilidades cognitivas não são inatas, mas resultam das práticas sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Um conceito central da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que consegue realizar com ajuda. Essa ideia reforça a importância da mediação no processo de aprendizagem, especialmente na implementação das ACC's, que devem considerar as reais necessidades dos alunos do III Ciclo e oferecer experiências que ampliem seu repertório intelectual além do currículo prescrito.

Na prática, o gestor escolar, em articulação com os professores, deve diagnosticar essas necessidades e tomar decisões fundamentadas para seleccionar ACC's adequadas. Isso exige uma análise cuidadosa das capacidades dos alunos, respeitando os saberes culturais e históricos que já

possuem. A teoria deve servir como ponte entre o conhecimento e a prática. Antes de ensinar, é necessário explorar o potencial imediato do aluno e seus conhecimentos prévios, mediando conteúdos que gerem aprendizagens significativas.

Vygotsky (2003) reforça que o aprendizado é social e ocorre por meio da interação com o ambiente. As ACC's, portanto, devem ser mediadas tanto no espaço escolar quanto no contexto comunitário, onde se desenvolvem as experiências da vida quotidiana.

A vida quotidiana, como destaca Heller (1991), é histórica e dinâmica, reflectindo transformações sociais e modos de produção. Ela é o espelho da história e o fermento das interações humanas. Nesse sentido, as funções de gestão devem possibilitar aos alunos a aquisição de saberes que os tornem activos na escola, na família e na comunidade.

As ACC's, ao incorporarem conhecimentos do quotidiano e da vivência social, podem carecer de cientificidade formal, mas estabelecem uma relação de complementaridade com o saber académico. O quotidiano escolar é um dos espaços de construção do conhecimento que transcende seus limites e exige uma coordenação partilhada das ACC's para formar um arcabouço inteligível.

Conclui-se que a abordagem teórica de base social, histórica e cultural é essencial para a implementação eficaz das ACC's no ensino básico, reconhecendo que a actividade pedagógica é uma construção colectiva, moldada pela história e cultura humana.

2. Metodologia de Pesquisa

Este capítulo descreve o caminho pelo qual a pesquisa se desenvolveu, começando pela delineação da abordagem metodológica, seguida da caracterização do campo, dos sujeitos e da situação sociocultural do local de pesquisa. São apresentadas, também, as fontes, os procedimentos de recolha e, por fim, as questões éticas e o tratamento de dados.

Entendendo a metodologia como “o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” (Andrade, 2005, p. 45), optou-se por uma abordagem que favorecesse a compreensão profunda do fenómeno estudado e contribuísse para o alcance dos objectivos propostos.

A pesquisa adoptou um método misto, combinando abordagens quantitativa e qualitativa, com ênfase na vertente qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 54), a pesquisa qualitativa

visa compreender os sujeitos, seus discursos e práticas a partir de suas próprias perspectivas. A escolha por essa abordagem deve-se à intenção dos pesquisadores de descrever a vida quotidiana dos participantes, sem buscar generalizações, mas sim identificar e analisar padrões nas suas acções e discursos, considerando o contexto histórico-social em que estão inseridos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 67), o propósito da pesquisa qualitativa é construir conhecimento, e não emitir juízos sobre o contexto. Assim, procurou-se compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às funções de gestão no III Ciclo do Ensino Primário, com base nos seus valores, crenças, atitudes e hábitos. O estudo concentrou-se numa escola localizada no Distrito Municipal KaMubukwane, na cidade de Maputo, visando identificar intervenções que possam fortalecer a gestão curricular.

A investigação centrou-se no quotidiano escolar, por ser o espaço onde se concretizam práticas pedagógicas e experiências de socialização entre professores, alunos e gestores. Para isso, foi adoptado o estudo de caso, definido por Morgado (2012, p. 56-57) como uma estratégia investigativa voltada à análise e compreensão de casos específicos, permitindo comparações e possíveis generalizações.

Quanto às técnicas de análise, foram utilizadas:

- Análise do discurso, relacionando as falas dos sujeitos ao contexto das suas práticas;
- Análise de conteúdo, com o objectivo de descrever e interpretar as mensagens dos participantes, conforme Bardin (2011, p. 34), que propõe procedimentos sistemáticos e objectivos para tratar a informação contida nas falas, considerando tanto significações explícitas quanto latentes.

Bardin também distingue entre análise temática (dos significados) e análise léxica (dos significantes), aplicáveis a qualquer forma de comunicação reduzida a texto, seja escrita, oral, visual ou gestual.

A pesquisa foi estruturada em três fases:

- Selecção, organização e leitura do material a ser analisado;
- Descrição analítica do conteúdo seleccionado;

- Apresentação, análise e interpretação dos resultados, com vistas a uma reflexão crítica aprofundada sobre os dados recolhidos.

Importa realçar que, para nós, a análise do discurso encontra-se, em parte, incluída na análise de conteúdo pois as duas têm como foco a abordagem analítica crítica.

3. Resultados e Discussão

Nesta secção, apresentamos e discutimos os dados relacionados à gestão das ACC's no Ensino Básico. Os resultados aqui expostos decorrem das observações realizadas e dos testemunhos dos actores envolvidos, que expressam suas percepções sobre a temática. As primeiras análises concentram-se nas funções de gestão curricular, evidenciando como estas se articulam com a implementação das ACC's e revelam práticas, desafios e potencialidades observadas no contexto escolar.

3.1 Funções de gestão para a implementação das ACC's no Ensino Básico

Os dados sobre as funções de gestão na implementação das ACC's no Ensino Básico foram descritos e analisados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), articulada à práxis de gestão observada na escola pesquisada (Vázquez, 2011) e às observações participantes realizadas durante o estudo (Chizzotti, 2006).

A análise inicia-se com um panorama teórico que relaciona as funções de gestão à prática escolar. A função de organização refere-se à estruturação dos recursos humanos e materiais necessários para alcançar os objectivos. O comando envolve a orientação das pessoas na execução das actividades. A coordenação harmoniza esforços e recursos, ajustando meios aos fins. O controlo acompanha a execução, verificando o alinhamento com as metas estabelecidas (Fayol, 1994).

Actualmente, essas cinco funções clássicas (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) foram sintetizadas em quatro: planificar, organizar, dirigir e avaliar. Essa abordagem prescritiva define as responsabilidades dos gestores, como diagnóstico de situações, definição de estratégias, alocação de recursos, resolução de problemas e promoção da inovação.

Na função de tomada de decisão, o gestor deve considerar as oportunidades que favorecem a aprendizagem efectiva. Como destaca Eisner (1979), os objectivos e conteúdos, mesmo que claramente definidos, não constituem o currículo real, é necessário desenvolver práticas que os tornem concretos. Isso exige a chamada “imaginação criadora”, ou seja, a capacidade de promover interacções significativas entre aluno e conteúdo, das quais emergem os efeitos educativos.

O gestor precisa reconhecer que o currículo real se manifesta nas acções dos alunos durante o tempo escolar. Assim, ao promover as ACC's, as decisões devem estar alinhadas às necessidades concretas dos alunos e aos anseios da comunidade, evitando o distanciamento entre o ensino formal e a transformação da realidade. As ACC's, nesse contexto, tornam-se instrumentos essenciais para a formação integral dos alunos.

A seguir, apresentamos a síntese das nossas observações, nelas estão identificadas as funções de gestão interligadas com a percepção dos gestores e outros actores escolares. Sobre a Planificação *versus* Organização das ACC's, da entrevista realizada com PP-MDE1, foi extraído o depoimento seguinte:

“Precisamos planificar com antecedência todas as actividades que antecedem o currículo definido nacionalmente, só depois desse passo é que começamos a dar passos para a planificação das ACC's. Dependendo da actividade, o importante é que todos estejam a par do que será desenvolvido e possam contribuir para a realização efectiva da actividade” (PP-MDE1).

As observações participantes revelam que os objectivos definidos para a implementação das ACC's são organizados em cronogramas e acompanhados por um plano de supervisão pedagógica interna. O Director Escolar promove a cooperação entre professores de diferentes disciplinas, como Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, incentivando práticas interdisciplinares que favorecem a inclusão das ACC's para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

De acordo com o PCEB, os conteúdos locais devem ser definidos em consonância com as aspirações das comunidades, exigindo uma negociação contínua entre as instituições educativas e os contextos socioculturais em que estão inseridas. A integração desses conteúdos nas disciplinas curriculares requer uma planificação cuidadosa das lições.

Na função de coordenação, o gestor escolar demonstrou habilidade em articular diferentes unidades e subunidades de forma integrada, visando um propósito comum. Observou-se a definição de estratégias específicas para garantir que os objectivos das ACC's sejam efectivamente alcançados, reforçando a importância da gestão articulada e contextualizada.

Quanto ao Processo de tomada de decisões na gestão das ACC's o interlocutor PP-MDE2 disse em entrevista o seguinte:

“Partindo do princípio de que a escola enquanto organização toma decisões através dos seus gestores, a tomada de decisões referentes à articulação das ACC's pauta por discussões proactivas dentro e fora da instituição, de modo a buscar clareza para determinadas demandas e procurar soluções, muitas vezes por unanimidade e de forma reflexiva”.

Durante o processo de gestão das ACC's, observou-se uma predominância da abordagem reflexiva e crítica, especialmente nos momentos de tomada de decisão. As sessões de planificação semanal revelaram um esforço colectivo dos participantes em transitar do desenvolvimento técnico do conhecimento para uma abordagem experiencial, que valoriza a dimensão humana da avaliação como parte essencial do currículo. Nesse contexto, a tomada de decisão informada foi reconhecida como uma prática curricular, integrando-se nprocesso educativo de forma significativa.

Segundo o PCEB, o conteúdo do PEA pode servir tanto como meio para atingir determinados objectivos quanto como fim em si mesmo. Após a definição dos Objectivos Específicos, torna-se necessário decidir o que ensinar, considerando os elementos fundamentais do currículo: o *quê*, o *quanto* e o *quando*, ou seja, os conteúdos, suas proporções e os momentos adequados para sua abordagem. As fontes desses conteúdos são diversas: materiais intelectuais de origem social, cultural e científica, experiências acumuladas ao longo da história e saberes em constante renovação.

Para compreender a dinâmica da tomada de decisão na gestão das ACC's, esta análise recorre ao modelo clássico de Dewey (1910), que descreve quatro estágios no processo de solução de problemas em contextos organizacionais:

- Pressões imediatas sobre o decisor;
- Análise do problema e suas dimensões fundamentais;
- Busca de soluções alternativas, incluindo a previsão de possíveis conflitos pós-decisórios;

- Escolha final, baseada na reflexão e no diálogo.

A práxis dos gestores escolares, ao escolher e implementar as ACC's, evidenciou um trabalho colaborativo entre os diversos actores da comunidade educativa. Essa colaboração foi essencial para a construção de saberes significativos, cuja elaboração respeita e incorpora as perspectivas dos diferentes actores envolvidos, atribuindo-lhes protagonismo e sentido no processo educativo.

Referente a função da Avaliação do desenvolvimento e aos resultados na gestão das ACC's, quando entrevistados os gestores identificados por PP-MDE1 & PP-MDE2 fizeram saber:

Para organizar e avaliar sistematicamente as ACC's o fazemos de forma coordenada (gestores, professores, comunidade e alunos). Com os professores, coordenamos as actividades diárias enquadradas nos planos de aula. Existe uma observação sistemática que nós fazemos. Não é possível fazer um acompanhamento em tempo real, visto que temos outras responsabilidades que extrapolam a área pedagógica, porém, estamos sempre em estreita comunicação com todas as partes envolvidas. Temos apoiado os professores em recursos materiais que precisam para melhor implementar suas actividades, de modo que a avaliação seja estrutural, isto é, não se dê o caso de fraca implementação por falta de recursos, e, por sua vez a avaliação injusta do professor. Existe uma forte articulação na avaliação dessas actividades, que até podemos dizer que quase é a mesma que se estabelece na avaliação dos conteúdos programáticos.

A observação participante nesta etapa da pesquisa concentrou-se nos aspectos predominantes vivenciados durante a implementação de algumas ACC's. Através da colaboração entre a pesquisadora e os participantes, foram captados cenários que evidenciam a autenticidade das avaliações realizadas, avaliações que reflectiam situações da vida real, tornando-se significativas e relevantes para os alunos. Essa autenticidade decorre do facto de serem baseadas em actividades concretas e orientadas para o produto, permitindo aos alunos desempenhar um papel activo na criação de soluções úteis e contextualizadas.

Um exemplo marcante foi a actividade sobre reciclagem, integrada na disciplina de Ciências Naturais. Os alunos foram convidados a reflectir sobre o tema e apresentar protótipos criados por eles próprios, explicando o significado de suas ideias e criações. Este momento revelou-se profundamente significativo, pois os alunos demonstraram elevado interesse e envolvimento, algo que dificilmente seria alcançado por meio da simples transmissão de conteúdo pelo professor.

Segundo o PCEB, a avaliação é uma componente essencial do PEA, destinada a aferir o alcance dos objectivos e competências descritas nos curricula. Além disso, constitui um mecanismo de retroalimentação, permitindo ajustes e melhorias contínuas no processo educativo.

A avaliação, nesse contexto, deve acompanhar a construção do conhecimento ao longo da implementação das ACC's, e não ser relegada ao final do percurso. Avaliar o que não foi vivenciado ou trabalhado é improdutivo. Por isso, este artigo destaca a importância de uma avaliação contínua, que se afaste da prática de registrar notas em cadernetas sem considerar o significado dos trabalhos dos alunos. Em vez disso, propõe-se a construção de registos significativos, elaborados pelo professor durante o processo, com o objectivo de representar fielmente o vivido. Esses registos tornam-se ferramentas valiosas para os gestores escolares, auxiliando-os no ciclo de tomada de decisões e na promoção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes.

De forma igual, os gestores PP-MDE1 & PP-MDE2, acerca de: Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada na gestão das ACC's responderam o seguinte:

As diferentes contingências que nos fariam mudar as decisões que tomamos face ao incremento das ACC's, até aqui, são ultrapassáveis, por isso, tendemos a nos reinventar e nos adaptarmos às exigências de cada momento em que as mesmas são implementadas, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os nossos alunos.

As situações de ensino observadas durante a implementação das ACC's revelaram a necessidade de continuidade e aprofundamento, superando o abandono parcial por parte de alguns actores escolares. Essa constatação está ancorada na percepção de que o ensino, quando mediado por ACC's, torna-se mais agradável e significativo, sobretudo para os alunos. Em contraste, nas actividades escolares convencionais, é comum observar cepticismo e resistência por parte dos estudantes, que ao não conseguirem reproduzir mecanicamente os conteúdos transmitidos, adoptam comportamentos menos proactivos, o que frequentemente culmina em fracasso escolar e exclusão.

As aprendizagens proporcionadas pelas ACC's demonstraram potencial para dinamizar o processo educativo, extrapolando para novas situações e inspirando os alunos a novas descobertas.

Essa abordagem favorece a articulação entre saberes histórico-culturais e científicos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e transformadora.

A introdução da disciplina de *Ofícios* reforça a relevância de um currículo que responde às necessidades básicas de aprendizagem. Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos, um currículo relevante deve contemplar tanto as ferramentas essenciais, como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas, quanto os conteúdos básicos, incluindo conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes. Tais elementos são indispensáveis para que os indivíduos possam desenvolver suas capacidades, viver com dignidade, participar do progresso social e continuar aprendendo ao longo da vida. A materialização desses princípios exige a criação de actividades significativas, como as ACC's.

Contudo, a implementação das ACC's impõe desafios à gestão escolar. Para sustentar ou revisar decisões, é fundamental que os gestores identifiquem forças e fraquezas, preservem oportunidades e potencialidades, e evitem rupturas que comprometam a continuidade das práticas pedagógicas. As observações indicam que a aprendizagem é favorecida não apenas pela lógica e pela experiência, mas também pela prática constante, que fortalece as conexões mentais. Quando essa prática é interrompida, as aprendizagens significativas tendem a enfraquecer.

Valorizar a experiência no ensino é, portanto, essencial. Aprender implica vivenciar: ver, ouvir, cheirar, sentir, discernir. Na escola, tudo aquilo que os alunos possam experimentar, fazer, medir, planificar, sentir, observar com os próprios olhos e viver, será aprendido de forma mais eficaz e duradoura. Por isso, é imperativo que os gestores superem a *Miopia Cognitiva*, ou seja, a tendência de ignorar o imediato, o visível e o palpável. Devem, ao contrário, reconhecer as dimensões concretas dos problemas que dificultam a aprendizagem e, com base nisso, fortalecer a abordagem das ACC's como estratégia pedagógica transformadora.

4. Conclusão

A pesquisa sobre as ACC's no Ensino Básico, com enfoque nas percepções dos actores escolares sobre as funções de gestão no III Ciclo do Ensino Primário, revelou-se uma oportunidade valiosa para reflectir sobre as práticas educativas nesse nível de ensino em Moçambique.

A implementação das ACC's não se resume a uma questão técnica ou à elaboração de um projecto curricular. Trata-se de um processo complexo, que exige acções articuladas em múltiplos níveis institucionais, envolvendo gestão, educação e práticas culturais dos diversos actores da comunidade escolar. Por isso, destaca-se a importância da negociação contínua entre esses actores.

Quanto às percepções sobre as funções de gestão, observou-se abertura em todas as suas dimensões: análise, decisão, execução, avaliação e reorientação. Os professores demonstraram satisfação com a possibilidade de participar na definição dos conteúdos das ACC's, afirmando que suas contribuições são valorizadas. A tomada de decisões mostrou-se democrática, com gestores promovendo um ambiente flexível e colaborativo, o que favoreceu a funcionalidade do grupo na selecção das actividades.

A autonomia relativa entre os actores contribuiu para preservar relações afectivas e fortalecer o envolvimento individual. Em conversas informais, os participantes expressaram sentir-se valorizados na execução das ACC's, integrando suas reflexões e criatividade às práticas pedagógicas.

A participação activa dos actores na gestão escolar foi viabilizada por meio da interacção social, tornando a escola mais funcional. Esse ambiente organizacional ampliou as possibilidades de actuação dos sujeitos do currículo, permitindo abordagens educacionais contextualizadas e ajustadas às realidades locais.

A análise documental confirmou que as orientações políticas sobre as ACC's estão previstas em instrumentos legais como o Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), aprovado pelo Diploma Ministerial nº 46/2008, que reajusta o de nº 54/2003. Esses documentos promovem uma abordagem integrada e pluridisciplinar das ACC's, com ênfase na conexão entre escola e comunidade.

Por fim, a pesquisa evidenciou o potencial das funções de gestão curricular na implementação eficaz das ACC's. O sucesso relatado pelos participantes decorre da capacidade de análise, da tomada de decisões conjuntas e da avaliação sistemática das actividades, cujos resultados são utilizados para aprimorar práticas futuras.

5. Referências

- Andrade, R. (2005). Metodologia do trabalho científico. 21. ed. São Paulo: Cortez
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70
- Basílio, G. (2012). Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas e Metodológicas de Construção de Saberes Locais. Revista Educação e Fronteiras on-line, Dourados/MS 2 (5),
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto Editora.
- Carvalho *et al.* (2008). Gestão do paradoxo "passado versus futuro": uma visão transformacional da gestão de pessoas. São Paulo: Editora Thomson Learning.
- Chizzotti, A. (2006). Pesquisa em ciências humanas e sociais. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Eisner, E. W. (1979). The Educational Imagination Revisited. Curriculum Inquiry 1 (40). 1
- Fayol, H. (1990). Administração Industrial e Geral. Previsão, Organização, Comando, Coordenação e Controle. ,saltA 10ª ed.
- Heller, A (1991). Sociologia de la vida cotidiana. Barcelona-Espana: Península.
- Morgado, J.C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nivagara, D. D. (2018). O currículo local como política para a preservação e/ou transformação da cultura rural (do campo. Ano 11, Vol XXI, Número 1)
- Pacheco, J. A. (2001). Currículo: teoria e prática. Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (1991). Escola e Democracia. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Vázquez, A. S. (2011). Filosofia da Práxis. 2ª ed. Expressão Popular. São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1991). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M.Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,
- Zabalza, M. (2000). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. 5. ed. Lisboa: Edições ASA.
- INDE. Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, politica, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Moçambique. 2003.
- INDE/MIDED - Diploma Ministerial nº 46/2008 de 14 de Maio. Aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico.

12. PRÁTICAS COLABORATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Collaborative Practices In The Teaching-Learning Process: Challenges And Perspectives In Promoting Meaningful Learning

Milton Valentim Djive⁴⁰
Bonifácio Obadias Langa⁴¹

Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre as perspectivas e desafios no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, atendendo as novas dinâmicas de formação docente. Essa dinâmica ou estratégia visa promover a educação colaborativa entre alunos, alunos-professores e outros intervenientes do processo educativo, tendo como base a metodologia ou estratégia de educação centrada no sujeito da formação. A reflexão enquadra-se no paradigma qualitativo através de adopção da pesquisa bibliográfica, usando as reflexões dos teóricos humanistas Carl Rogers, Piaget e Vygotsky. A reflexão sustenta a premissa de que a aprendizagem colaborativa, como estratégia e prática, deve ser adoptada como nova metodologia de aprendizagem dos alunos, pois permitirá o desenvolvimento de valores como a solidariedade, a partilha de conhecimentos, a empatia, aceitação positiva e a congruência para mudança de personalidade colaborativa enquanto aprendem e permite otimizar o ambiente escolar mais envolvente e educacional. É nesse diapasão que a reflexão incide sobre como proporcionar uma aprendizagem significativa a partir da colaboração entre sujeitos aprendentes e demais actores do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas colaborativas; Aprendizagem Colaborativa; Aprendizagem Significativa

Abstract

The article provides a reflection on the perspectives and challenges in the development of the teaching-learning process, addressing the new dynamics of teacher training. This dynamic or strategy aims to promote collaborative education among students, student-teachers, and other stakeholders in the educational process, questioning the methodology or strategy of education centered on the subject of training. The reflection is framed within the qualitative paradigm through the adoption of bibliographic research, using the reflections of humanist theorists Carl Rogers, Piaget, and Vygotsky. The reflection fits into the qualitative paradigm through the adoption of bibliographic research, using the reflections of humanistic theorists Carl Rogers, Piaget, and Vygotsky. The reflection supports the premise that collaborative learning as a strategy and practice should be adopted as a new methodology for students' learning, as it will allow the development of values such as solidarity, sharing of knowledge, empathy, positive acceptance, and congruence for changing collaborative personality while they learn, and it optimizes the school environment to be more engaging and educational. It is in this context that the reflection focuses on how to provide meaningful learning through collaboration among learning subjects and other actors in the teaching-learning process.

⁴⁰ Doutorando em Educação, Mestrado em Avaliação Educacional, Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo -Faculdade de Educação e Psicologia, e Professor na EB de Magoanine, Moçambique, mdjive1989@gmail.com ou mdjive.089@gmail.com

⁴¹ Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela UFMG/Brasil, docente e pesquisador na UP-Maputo blanga@up.ac.mz

Keywords: Collaborative practices; Collaborative Learning; Meaningful Learning

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem impõe gradualmente a exploração de metodologias activas que auxiliem os sujeitos aprendentes a encarrarem sem exaustão a tarefa de aprender e o desenvolvimento de habilidades cognitivas bem como as motrizes. Esse processo pressupõe o uso de metodologias colaborativas no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que emergem as práticas colaborativas como estratégias para dar cobro ao desenvolvimento de uma ecologia pedagógica e sustentável na aprendizagem dos alunos. A aprendizagem colaborativa, é referida por Sulveira et al. (2012), "como estratégia de ensino decorrente das interações sociais e do avanço das NTICs, que por estar em constante aperfeiçoamento mostra-se complexa pela quebra de paradigmas que impõe aos envolvidos" (p.1187). Isso pressupõe, uma preparação continua dos professores no sentido de habilitá-los, continuamente, em abordagens metodológicas contemporâneas.

A presente reflexão buscou compreender o construto de aprendizagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, entendida neste contexto como processo colaborativo dos actores da construção de conhecimentos, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e apropriação da linguagem sistémica. Alguns estudos da área, Jareño et al. (2014); Jiménez et al., (2013); Kocabas & Erbil, (2017), consideram esse processo como sendo de estabelecimento de “entreajuda” na construção e aquisição de conhecimentos.

Esta abordagem pode auxiliar na ressignificação de todas dificuldades, pois a aprendizagem se modifica com a construção do conhecimento, que é dinâmica e partilhada, possibilitando novas formas de praticar a educação, valorizando as competências dos alunos, através da cooperação e colaboração. A entreajuda é a base para o sucesso na compreensão dos conteúdos, no desenvolvimento de competências e na resolução de tarefas ou dos problemas propostos (Rocha, 2023, p. 2).

1. Aprendizagem Colaborativa e suas Relações

No mundo contemporâneo, com a facilidade de acesso à Internet, vemos que o processo ensino-aprendizagem sofre transformações e cursos online são oferecidos para facilitarem o acesso à educação continuada, permanente e à distância. Segundo Felix & Coutinho (2023),

A aprendizagem colaborativa, em seu contexto, surge como uma resposta estratégica, reconhecendo a emergência de instruir os alunos não apenas com o conhecimento tradicional tal como conhecemos, mas também com habilidades interpessoais, pensamento crítico e adaptabilidade. Ela surge da dinâmica às demandas crescentes do ambiente educacional contemporâneo (p. 3968).

Por isso, conceituar a aprendizagem colaborativa tem sido uma questão polissêmica, pois são tantas as definições atribuídas, mas Ravenscroft et al. (1997) falam de "aprendizagem cooperativa. Outros termos também são utilizados como aprendizagem colaborativa, entre pares ou em equipa. De forma genérica esta é uma metodologia que recorre ao trabalho em equipa e à capacidade de colaboração entre os estudantes para gerar aprendizagem" (Ravenscroft et al, 1997 citado por Rocha, 2023, p.2).

Dentre várias contextualizações, Rocha (2023, p.2), refere que "na aprendizagem cooperativa, ao invés de o trabalho se centrar no aluno de forma individual, o docente trabalha no sentido de promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências através da partilha e dinâmicas de trabalho em equipa".

Para Félix & Coutinho (2023, p. 3966), "o método de aprendizagem colaborativa é uma prática pedagógica que incentiva as habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo e convivência social na sala de aula". Assim,

Entende-se por aprendizagem colaborativa o processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem. Refere-se a uma passagem para outra cultura, para outro ambiente que possua outras normas, valores diferenciados daquele que nos encontramos (Torres *et al.*, p. 7, 2004 citado por Félix & Coutinho, 2023, p.3968).

De acordo com os conceitos acima descritos, entendemos que a aprendizagem colaborativa como estratégia e método de ensino-aprendizagem baseia-se em teorias educacionais que valorizam a interação entre os alunos através da colaboração mútua para alcançar objectivos de aprendizagem comuns. Neste contexto, a introdução deste método em salas de aulas reforça o

projecto comunitário na escola, porque diversas realidades contribuem para a construção do conhecimento escolar através de uma aprendizagem significativa.

Veiculando estas teorias educativas estaremos a favorecer que os alunos cresçam a saber que o mundo não é feito de forma individual mas sim colaborativa e cooperativa. Como afirma Rocha (2023, p. 2), "os fundamentos conceptuais são comumente atribuídos à teoria sociocultural de Vygostky (1978), especificamente quando sugere que as aprendizagens ocorrem num contexto de interação social revestido de significado, ao qual chamou de diálogo cooperativo ou colaborativo".

Este pensamento é reforçado pelo estudo de Torres & Irala (2015, p.62) que refere que "em 1916, John Dewey, ao escrever o livro Democracia e Educação, propôs que em ambiente escolar sejam reproduzidas situações sociais que preparem o aluno para exercer a democracia". Arends (1995, p.365) citado por Torres & Irala (2015, p.62), afirma que Dewey e seus seguidores, ao apresentarem as suas propostas de procedimentos na sala de aula, "ênfatizavam a organização de pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que procuravam as suas próprias respostas e aprendendo os princípios democráticos, através da interação diária de uns com ou outros." Para subsidiar a ideia exposta, Lévy (1999, p. 171) citado por Sulveira et al. (2012, p. 1189), sublinha que "a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa".

Neste contexto, implementando esta estratégia metodológica no contexto de ensino-aprendizagem estaríamos a ressignificar as aprendizagens para a satisfação dos alunos e a descoberta de capacidades e limitações no mundo mais cooperativo e colaborativo.

2. Resignificar aprendizagem colaborativa como estratégia e prática de ensino

Para discutir a ressignificação importa buscar a discussão de Dantas (2021, p.665), que entende que o "sentido prático da produção do imaginário coletivo sobre os espaços se dá a partir das relações entre os sujeitos sobre o território em que se constroem novas significações". Dentro dessa perspectiva, Maffesoli afirma que "o mundo é um conjunto de referência que eu partilho com o outro" (Maffesoli apud Maia, 2005, p. 79 citados por Dantas, 2021, p.665), assim como também ressaltou Certeau, quando defendeu que o objectivo das relações sobre o espaço é a

experiência que esta proporciona: “o trivial não é mais o outro (encarregado de reconhecer a isenção de seu diretor de cena); é a experiência produtora do texto” (Certeau, 2014, p. 158).

Em nosso entender, ressignificar é dar valor a um conjunto de objectos produzidos pela acção humana com vista a solução de um problema emergente, neste caso, as aprendizagens colaborativas ou cooperativas. Ainda nesse sentido, a ressignificação é a capacidade de atribuir novos sentidos a algo que antes era interpretado de maneira distinta, como é o caso do ensino centrado no aluno (individualizado) para o ensino colaborativo (centrado na colaboração entre os sujeitos). Este tipo de ensino promove, o respeito pela diversidade de saberes, o desenvolvimento de pensamento crítico e a ampliação do conhecimento mais profundo sobre os saberes locais.

Relativo às aprendizagens colaborativas, a sua ressignificação reflecte a experiência que o indivíduo acumula, que faz com que ele seja capaz de produzir as significações sobre o espaço e, conseqüentemente, contribuir para a formação de uma aura colectiva sobre ele. Locais que possuem essa espécie de aura coletiva em relação a um determinado grupo social são aqueles que Maffesoli caracteriza como os *hauts lieux* ou altos lugares (Maia, 2005 citado por Dantas, 2021, p.656).

No nosso entender, a ressignificação tem como ponte o professor, pois, constitui o centro de mediação e transposição didáctica que deve articular os conhecimentos previos dos alunos com a cultura científica. Esses espaços possuem características de aglutinação intensa de processos de significação dentro da lógica cotidiana, criando um ciclo sobre o ciclo; o constante ato de produção cotidiana pelos sujeitos durante a história e sobre o espaço chama a atenção dos demais que se interessam pelo lugar, ocupando-o e desencadeando novos outros processos sobre o lugar, construindo, assim, um espaço possuidor de elementos simbólicos e, ao mesmo tempo, constantemente praticado.

Estas qualidades dos processos estão voltadas para a eficiência no que refere a concepção de um plano de accção, meios, actividades, sequencias, recursos, tempo, entre outros, enquanto qualidades dos resultados, conseqüentemente, metas positivas estão voltadas para eficácia da própria aprendizagem colaborativa.

3. Questionando os benefícios da aprendizagem colaborativa

Em relação aos benefícios da aprendizagem colaborativa, esta constitui um sistema de comunicação sistemático que dá mais-valia ou mérito a um objecto mediante o processo de observação, de interpretação e interacção permanente entre os sujeitos de aprendizagem (alunos), na construção de conhecimento eficiente e eficaz nas relações e acções humanas. Segundo Rocha (2023, p.3), são vários os benefícios na adopção de aprendizagem colaborativa como estratégia metodológica de base para o sucesso de aprendizagem dos alunos em que o professor passa necessariamente a facilitador. Assim sendo, temos os seguintes benefícios,

Trabalhar com os colegas permite a partilha de ideias, promove o debate de conceitos e o pensamento crítico, potenciando e valorizando a aprendizagem com os pares e o trabalho em equipa. Deste modo, a aula torna-se mais atrativa e a atenção é dirigida ao processo de ensino-aprendizagem de forma mais focalizada e contínua. Esta abordagem pedagógica, pela sua natureza múltipla, promove o desenvolvimento de competências que ultrapassam a construção de conteúdos, como é o caso da resolução de problemas, da comunicação, da criatividade, da aceitação do outro e da valorização do trabalho em equipa, fundamentais para o sucesso no mundo do trabalho (Ahmadi & Besançon, 2017; Huang, 2019; Linuma et al., 2016; Loh & Ang, 2020; Lopes et al., 2019 citados por Rocha, 2023, p.4). **A autonomia dos estudantes sustenta-se e desenvolve-se no processo de aprendizagem de “aprender a aprender”**, mas também são promovidas a inovação e a iniciativa, já que são apresentadas ao grupo as ideias de cada um dos seus elementos. Simultaneamente, **também se aprende através dos sucessos e dos erros dos pares** (grifo nosso) (Barkley et al., 2005 citado por Rocha, 2023, p.4).

Reflectindo nos benefícios expostos, a aprendizagem colaborativa coloca o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem por meio de abordagem horizontal (centro da construção do conhecimento: a interacção dos alunos) ao invés da vertical (centro do conhecimento: o professor).

As actividades colaborativas colocam em prática os princípios da inteligência coletiva, em que há sinergia dos saberes, das imaginações, dentre outras, através da interconexão ou conectividade. O processo de ação colaborativa advindo das comunidades virtuais de aprendizagem não tem o objectivo de alcançar um nível de padrão idealizado de aprendizagem igualmente para todos, como se realizava no ensino tradicional, mas se baseia nos princípios de inteligência coletiva de Pierre Lévy, onde cada um é o centro, um detentor do conhecimento (Kenski, 2003).

4. Que aprendizagem colaborativa?

Questionamos a aprendizagem colaborativa porque o novo paradigma de construção do conhecimento está centrado no sujeito e não na colectividade. Como se este mesmo sujeito vivesse de forma isolada na comunidade, sociedade. Mas Como já foi referido por Saborit et al. (2016), citado por Rocha (2023, p.4), "a aprendizagem cooperativa é uma metodologia apropriada a diferentes níveis de ensino e em múltiplas áreas de conhecimento, existindo diversas razões para justificar o sucesso na sua aplicação". De acordo com Johnson & Johnson (2018) citado por Rocha (2023, p.6), "a aprendizagem cooperativa tem quatro formas de apresentação, cada uma delas dirigida a objetivos específicos". São elas:

- ✓ A Aprendizagem Cooperativa Formal (i.e., capacitação para a aquisição de conteúdos específicos);
- ✓ A Aprendizagem Cooperativa Informal (i.e., desenvolvimento do processamento cognitivo da informação);
- ✓ Os Grupos Baseados na Cooperação (i.e., apoio e assistência dos seus membros a longo prazo); e
- ✓ A Controvérsia Construtiva (ou método de discussão deliberativa, i.e., promover o confronto entre diferentes pontos de vista, carateristicamente opostos, relativo a conteúdos quer académicos quer cognitivos, de forma a melhorar a resolução criativa e inovadora de problemas pelo encorajar os membros do grupo a considerar a lógica por trás de pontos de vista opostos).

As quatro formas descritas reforçam ainda o pensamento que já vem sendo debatido por diferentes autores e estudos contemporâneos na perspectiva de dar lugar os alunos a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, partilhando diferentes experiências de vida do quotidiano. Por exemplo, uma das formas de efectivar a estratégia metodológica seria aplicação de questionário sobre um determinado assunto relacionado com aula ou sociedade para a partilha do que cada um sabe a respeito.

Para justificar o exposto acima, Rocha (2023), refere que o papel do docente/facilitador também se alterna de acordo com cada uma das tipologias de aprendizagem colaborativa, pese

embora se mantenha constante a postura de um facilitador “incondicional” da aprendizagem. Se na Aprendizagem Cooperativa Formal as competências de comunicação são em grande parte papel do docente, já na Aprendizagem Cooperativa Informal, o docente dá conta de indicações mais teóricas, indicações acerca de fontes a utilizar. Nos grupos Baseados na Cooperação, a questão da tutoria está em cima da mesa, pela extensão do próprio projeto. Finalmente, na Controvérsia Construtiva, a facilitação passa muitas vezes pela gestão de conflitos e geração de consensos.

5. Aprendizagem colaborativa: entre marcos teóricos e práticos

Para reflectir nos marcos teóricos e políticos importa-nos referir que na efectivação da aprendizagem colaborativa em qualquer nação do mundo tem havido factores influenciadores para o seu sucesso. De acordo com Felix & Coutinho (2023, p. 3867), a aprendizagem colaborativa como estratégia metodológica,

ênfatisa atividades autênticas e desafiadoras que criam comunidades de aprendizagem, refletindo práticas colaborativas do mundo real. Nesse espaço, os alunos assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho. Nesse sentido, a interação é valorizada permitindo que diferentes perspectivas sejam negociadas para gerar significados e soluções por meio de um entendimento compartilhado.

Na substituição de metodologias tradicionais por metodologias activas, muitos autores convergem em reconhecer a importância da interação e a construção activa do conhecimento no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Parece que não, mas é de suma importância reflectir na aprendizagem colaborativa, na medida em que o social faz parte do mundo cooperativo e colaborativo. Mas temos que afirmar que é um desafio muito grande, pois, passa necessariamente de actualização do corpo docente e não só da adopção no processo de formação do mesmo.

Esta estratégia é tida como ideal nas instituições de educação de infância, mas o estudo de (Log & Ang, 2020; Ravenscroft, 1997), citado por Rocha (2023, p. 3), mostra que "no ensino superior a aprendizagem cooperativa tem vindo a ser utilizada recorrentemente, já que permite a criação de um ambiente de aprendizagem pautado pela envolvimento e interatividade entre pares. Esta metodologia pode ser empregue em diversos meios, incluindo salas de aula, laboratórios, grupos de trabalho, de projecto, presenciais ou *online*, entre outros".

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa pode ser implementada em qualquer subsistema de ensino, desde que os professores estejam suficientemente preparados para sua veiculação positiva. Na prática, ambas as abordagens têm implicações significativas para o ambiente educacional, pois ao integrar elementos dessas teorias no processo educacional, os educadores podem criar ambientes que estimulem a curiosidade, a participação ativa dos alunos e a construção significativa do conhecimento.

Ainda segundo Lévy (1999), citado por Sulveira (2012, p.1193), actualizar conhecimentos, desenvolver práticas reflexivas, favorecer a interação dos discentes, favorecer um ambiente colaborativo de aprendizagem, mediar conflitos naturais e necessários dentro do processo, desenvolver estratégias de motivação e interesses como as mídias sociais, são alguns dos desafios que se apresentam na realidade atual do professor.

Segundo Rocha (2023), a Aprendizagem Cooperativa é em parte responsável pela mudança no paradigma de Ensino-Aprendizagem, de uma educação centrada no professor, para a aprendizagem (ativa) centrada no estudante. Mais ainda, não só é dada importância à aprendizagem cooperativa por esta ser ativa e motivadora, mas porque atua e se suporta na ideia de que a aprendizagem pessoal é facilitada pela ação de um grupo social.

É extraordinariamente útil no processo de ensino aprendizagem, qualquer que seja a área de conhecimento, nível ou tipo de aprendizagem, já que permite que os alunos/estudantes/formandos/profissionais trabalhem em equipa na realização de tarefas, discutam ideias e partilhem conhecimentos e apresentem aos pares culturas e especificidades dos seus grupos de pertença (família, amigos, subculturas, etc.).

Esta metodologia desenvolve competências como trabalho em equipa, comunicação, resolução de problemas, tomada de decisão e pensamento crítico, que são fundamentais para o sucesso na vida académica e profissional. Por esta razão, é útil em qualquer área científica, formativa ou do saber.

Na perspectiva de Torres e Irala (2015, p.65), "na formação de grupos de estudos e também de trabalhos colaborativos, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá

além da simples soma de mãos para a execução de um trabalho. Na colaboração, há a soma das mentes dos envolvidos".

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor (idem, p.65).

A proposta de Torres e Irala reforça a estratégia de que o professor deve criar ambiente para que os alunos procurem soluções independentes, mas partilhando os saberes e se possível criando novas formas de abordar e interpretar o problema em causa.

6. Aprendizagem colaborativa no exercício do controlo e poder do conhecimento

Segundo Torres & Irala (2004) citados por Sulteira et al. (2012, p. 1190), a Aprendizagem Colaborativa, "parte da ideia que o conhecimento é o resultado de um consenso entre os membros de uma comunidade de conhecimento, resultado do que as pessoas construíram juntas, seja conversando, trabalhando na solução de problemas, estudos de casos, projetos, de forma direta ou indiretamente".

No exercício do controlo e poder, a Aprendizagem Colaborativa dá primazia a pedagogia centrada no grupo e não nos indivíduos, isoladamente. Neste contexto deve haver "redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar". A produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objectivo comum.

Para Torres & Irala (2015, p.76) citados por Sulteira et al. (2012), refere que no contexto escolar dentro e fora da sala de aulas, a abordagem da aprendizagem colaborativa tem sido adotada com frequência. Os principais objectivos dessa abordagem centrada no aluno colectivo são:

- ✓ A promoção de uma modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador.
- ✓ O desenvolvimento de habilidades de metacognição.

- ✓ A ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos pela troca entre pares se ensinam mutuamente.

O bom desta abordagem no contexto da sala de aulas assim como fora, os alunos assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem e desenvolvem habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho.

Quando há a interação entre pessoas de forma colaborativa, por meio de uma actividade autêntica, elas trazem seus esquemas próprios de pensamento e suas perspectivas para a actividade. Cada pessoa envolvida na actividade consegue ver o problema de uma perspectiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções mediante um entendimento compartilhado.

7. Desafios e perspectivas para uma aprendizagem colaborativa

Este novo paradigma de concepção do processo de ensino-aprendizagem que não é novo, sujeita a vários actores educativos a desafios e novas perspectivas para o sucesso de aprendizagem dos alunos, colocando o professor como facilitador. Assim sendo, temos os seguintes desafios:

Maior divulgação em todas esferas mundiais para a tomada de conhecimento e sua adopção no processo de ensino-aprendizagem; Adopção da colaboração ao invés da cooperação, pois na cooperação, os membros do grupo realizam tarefas isoladamente não resultando de uma negociação em conjunto, podendo haver subordinação de um elemento em relação aos outros, tornando as relações desiguais e hierárquicas (Kenski, 2003 citado por Sulteira et al, 2012);

Na aplicação desta metodologia, o docente é um facilitador das aprendizagens, realizando papeis de liderança de grupos, motivar e inspirar os estudantes, o que exige o conhecimento e a experiência de estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras, o saber estabelecer metas, estádios e objetivos claros, a capacidade de monitorização, progresso e avaliação das tarefas dos alunos, de acordo com o preestabelecido, e as competências de gestão de conflitos, comunicação, colaboração, empatia, assertividade e genuinidade.

A adopção da aprendizagem colaborativa pode perspectivar o desenvolvimentos de competências altamente significativas em estudantes expostos a esta metodologia por comparação

a pares que o não foram. Assim, segundo Rocha (2023, p.6), existiu prova científica de incremento nas seguintes competências:

- i. Aumento do nível de empenho nos temas em estudo, da proatividade e empreendedorismo, da aprendizagem em geral (o "aprender a aprender") e da motivação; os alunos desenvolveram, através da aprendizagem cooperativa, competências de inter-relacionamento pessoal e estratégias de resolução de conflitos, tais como relacionamento positivo, respeito pelo outro, pensar e escutar com tolerância, flexibilidade e abertura para com o outro, partilhar responsabilidades e compromisso para com a tarefa.
- ii. Competência de pensamento crítico, consciência emocional, motivação para a aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e abertura à mudança (Warsah et al., 2021).
- iii. A motivação académica (Loes, 2022), o aprofundamento da aprendizagem, as competências sociais e cívicas, o pensamento de ordem superior, o crescimento pessoal e a aprendizagem autónoma (Shimazoe & Aldrich, 2010) parecem também beneficiar desta abordagem.
- iv. Laal & Ghodsi, a partir da listagem de 50 benefícios de Johnsons, em 1989, e Pantiz, em 1999, sumariaram os resultados da aprendizagem cooperativa, nomeadamente, construção de um sistema de apoio social, a compreensão da diversidade entre pares e outras pessoas, a criação de um ambiente susceptível à aprendizagem por observação e à prática da cooperação, desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, gestão psicológica individual positiva (autoestima, ansiedade, atitudes positivas relativamente a docentes e pares), envolvimento na aprendizagem, promoção do pensamento crítico, resultados académicos mais elevados e, ainda, resolução de problemas mais eficaz (Laal & Ghodsi, 2012).
- v. O trabalho de revisão da bibliografia de Johnson e Johnson (2018), indica outras competências e aquisições positivas advindas da aprendizagem cooperativa por comparação ao recurso a aulas tradicionais. Estas incluem maior esforço por parte dos alunos no sucesso da realização académica, construção de relações interpessoais mais

positivas com pares, melhor adaptação psicológica, maior produtividade, raciocínio e pensamento críticos a níveis superiores, maior criatividade, maior transferibilidade de aprendizagens, maior autonomia e independência, maiores níveis de saúde psicológica, aceitação e apoio dos colegas e autoestima mais elevada.

8. Conclusão

Ao explorarmos a temática da aprendizagem colaborativa, como prática pedagógica, destacamos sua natureza dinâmica e interativa, a qual os alunos se engajam de forma conjunta na construção do conhecimento.

A aprendizagem colaborativa favorece o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional dos alunos, dentro do processo de ensino-aprendizagem, que aprendem a trabalhar em equipa como sujeitos activos, além de que os professores e tutores aprendem ensinando, devido à diferentes meios existentes e a estratégia do ensino, que promovem reflexão flexibilidade na coordenação, gestão e autonomia do conhecimento para que se efetive o processo ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da pedagogia colaborativa, docente e tutor, tendem a se aproximarem mais dos alunos, a estreitar os laços sociais e de afectividade, além do comprometimento com a prática reflexiva dos conteúdos.

Esta metodologia favorece o desenvolvimento da empatia no processo de produção de trabalho, a responsabilidade na busca de respostas aos problemas colocados. Com a adopção desta metodologia de aprendizagem urge a necessidade de substituição da logica vertical pela logica horizontal durante a ministração das aulas. O aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem ao invés de sentir-se excluído do processo de aprendizagem sente-se parte integrante do processo, ultrapassando todas barreiras e estereótipos das suaa dificuldades.

De acordo com a reflexão, chegamos à conclusão de que quanto mais for divulgada, mais ainda a estratégia metodológica de aprendizagem colaborativa pode influenciar a mudança do paradigma de aulas ou educação centrada no aluno, que nos países em via de desenvolvimento, em que o rácio professor/aluno ultrapassa o estatuído em documentos reguladores de educação. E não só, existem dificuldades de fornecimento de materiais escolares.

O professor cria ambientes e contextos propícios para que os alunos desenvolvam suas habilidades sociais e cognitivas de maneira criativa, especialmente por meio da interação com os outros alunos.

Os educadores que se propõem adotar como prática didática a aprendizagem colaborativa, se afastam da postura centralizadora e vertical do método tradicional para postura interactiva e horizontal, no qual o aluno é visto como o único produtor de conhecimento, o aprendizado não mais ocorre só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno. A relevância deste paradigma de aprendizagem faz repensar as práticas educacionais, promovendo abordagens colaborativas que estimulem a participação activa dos alunos, a construção colectiva do conhecimento e o respeito pela diversidade. A prática colaborativa não só melhora o desempenho escolar dos alunos, mas também desenvolve habilidades sociais valiosas, preparando-os para desafios futuros.

9. Referências

- Certeau, M. (2014). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Paris.
- Dantas, L. E. L. (2021). *População de rua e cidade: uma análise da ressignificação dos espaços urbanos*. Cad. Metrop., São Paulo, 23 (51), 651-675.
- Félix, H. S. & Coutinho, D. J. G. (2023). *A Participação dos Alunos no Espaço Escolar: Uma Abordagem de Aprendizagem Colaborativa*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, 9 (11).
- Maffesoli, M. (2001). *O imaginário é uma realidade*. Revista Famecos. Porto Alegre, n. 15, pp. 74-82.
- Maia, J. (2005). *Michel Maffesoli e a cidade partilhada*. Revista Famecos. Porto Alegre n. 26, pp. 77-85.
- Rocha, M. (2023). *Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa [através de pares]: Metodologia de Ensino-Aprendizagem*. DOI <https://doi.org/10.34632/9789725409763>
- Sulveira, L. H. S. D. (2012). *Aprendizagem Colaborativa numa Perspectiva de Educação sem Distância*. Artigo apresentado no 18º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, com a temática “Histórias, analíticas e Pensamento “Aberto” –

Guias para o Futuro da EaD”, Setembro/2012. São Luís/MA. Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN :1982-4785

Torres, P. L. & Irala, E. A. (2015). *Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática*. Coleção Agrinho.

13. RECONSTRUÇÃO DE SABERES E DAS PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DO ENSINO CENTRADO NO ALUNO: UMA EXPERIÊNCIA DE APERFEIÇOAMENTO DOCENTE NO DISTRITO MUNICIPAL KANHLAMANKULO

Reconstruction of Knowledge and Teaching Practices From the Perspective of Student-Centered Teaching: An Experience of Teacher Development in the Municipal District *Ka-Nhlamankulo*

Geraldo Teodoro Ernesto Mate⁴²

Bonifácio Langa⁴³

Luís Bila⁴⁴

Chadrique Guambe⁴⁵

Atália Mondlane⁴⁶

Daniel Canxixe⁴⁷

Resumo

O presente artigo, subordinado ao tema “Reconstrução de saberes e das práticas docentes na perspectiva do ensino centrado no aluno: Uma Experiência de Aperfeiçoamento Docente no Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo”, tem como propósito principal analisar uma experiência de formação contínua dos professores, facilitada por docentes da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica de Maputo, na perspectiva da sua eficácia formativa e do seu potencial de contribuição sistémica. A metodologia da análise inclui a descrição e análise do depoimento dos professores, através da hermenêutica do seu discurso apreendido com o auxílio de um inquérito aos professores (com objectivo de aferir sobre a eficácia do modelo de formação contínua), o esboço de uma teoria de profissionalização e a caracterização dos momentos formativos. A experiência do aperfeiçoamento pedagógico em análise foi realizada através do “Método de Partilha” (de saberes e práticas docentes), também designado MP4, por envolver quatro momentos de partilha. A análise mostra que os professores sentem-se motivados e satisfeitos com o modelo, pelas oportunidades de aprendizagem, de interactividade, participação e exemplificação que oferece. O artigo conclui que há uma necessidade de tornar a experiência permanente e frequente, podendo esta contribuir para a renovação pedagógica da escola Moçambicana.

Palavras-Chave: Aperfeiçoamento pedagógico, renovação pedagógica, MP4, Ka-Nhlamankulo.

Abstract

This article under the theme “Reconstruction of knowledge und teaching practices from the perspective of student-centered teaching: An experience of teaching improvement in the Ka-Nhlamankulo Municipal District”, has as its

⁴² Dr. phil pela Otto-Von-Guericke Universität, Doutor em Ciências de Educação, com especialização em Análise de Sistemas da Educação e Teoria de Ensino, professor associado da Universidade Pedagógica de Maputo. mufanakuambamathe@gmail.com

⁴³ Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Prof. Auxiliar Universidade Pedagógica de Maputo.

⁴⁴ Doutor em Psicologia

⁴⁵ Mestre pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é docente.

⁴⁶ Doutora em educação e currículo pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é professora auxiliar.

⁴⁷ Mestre pela Universidade Pedagógica de Maputo, onde é docente.

main purpose to analyze an experience of continuous teacher training in perspective of its training effectiveness and its potential for system contribution. The analysis methodology includes the description and analysis of the teachers' statements through the hermeneutics of then speech learned with the help of a teacher survey (with the aim of assessing the effectiveness of the training model), the outline of a professionalization theory and the characterization of formative moments. The experience of pedagogical improvement under analysis was carried out through the Sharing Method (of teaching knowledge and practices), also called MP4, as it involves four moments of sharing. The analysis shows that teachers feel motivated and satisfied with the model, due the opportunities for learning, interactivity participation and exemplification it offers. The article concludes that there is a need to make the experience permanent and frequent, which could contribute to the pedagogical renewal of the Mozambican school.

Keywords: Pedagogical improvement, pedagogical renewal, MP4, Ka-Nhlanankulo.

INTRODUÇÃO

A história sistémica da educação em Moçambique constrói-se sob uma pressão imanente de renovação pedagógica, do redesenho sistémico e do desenvolvimento do perfil escolar. Neste contexto, o Sistema tem realizado esforços para a redução do impacto negativo da herança residual resultante das condições da sua génese (colonial).

Portanto, entre os desafios do sistema, situa-se a necessidade de superação de uma “Pedagogia de Transmissão” do conteúdo ou de uma Pedagogia Normativa (Pedagogia baseada em receitas pedagógicas), assente no centralismo docente, na rigidez dos métodos de ensino, na predominância da aula frontal e expositiva. Por detrás, está questão da migração de uma “Pedagogia da Transmissão” para uma “Pedagogia centrada no aluno, de base construtivista”.

Na base de diferentes contribuições teóricas, a Pedagogia centrada no Aluno, caracteriza-se por tomá-lo como sujeito de aprendizagem, que constrói o seu conhecimento e aprende de forma significativa e consciente, através da activação dos seus processos cognitivos (abordagem cognitiva). Identifica-se pela consideração das necessidades e interesses de aprendizagem do aluno, pela valorização da sua motivação, capacidade de autoavaliação e autonomia (abordagem humanista), assim como pela necessidade de regulação (através da administração de reforços), planificação, sistematização e operacionalização (definição de sequência de acções e do conteúdo) da aprendizagem (abordagem behaviorista).

Caracteriza-se ainda pela valorização da aprendizagem e experiência anterior do aluno, pela consideração do aluno como sujeito histórico e cultural, pelo realce da actividade do aluno e pelo enfoque formação de conceitos (abordagem Sócio-interacionista) ou pela valorização do ambiente na sala de aulas (abordagem ecológica).

O Ensino Centrado no Aluno (ECA) pressupõe um conjunto de exigências de “redesenho” da acção docente. Segundo Mate (2013, p. 247), “subjacente está a busca de uma perspectiva de formação e profissionalização docente adequada à uma abordagem do ensino centrado no aluno”, que o INDE (2003, pp. XII-XIII) define como uma “aprendizagem activa, reflexiva e progressiva”. O redesenho da acção, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, pode ser realizado em duas perspectivas: da formação inicial e da formação contínua de professores.

O presente artigo pretende analisar uma experiência de desenvolvimento profissional docente (formação contínua), realizada no âmbito do Protocolo de Cooperação entre a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e o Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo, da cidade de Maputo (Moçambique).

Na UPM (2021; 2022), as actividades de extensão baseiam-se no princípio da Unidade (ligação estreita) entre “Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação, que visa assegurar a interligação das actividades dos principais pilares da UP-Maputo (...) contribuindo para a consecução dos objectivos e metas institucionais sobre cada um destes pilares” (p. 5; p. 4).

Sob o ponto de vista do propósito institucional (UPM, 2022):

“A extensão universitária, por meio da intervenção social, além de promover benefícios à comunidade receptora, trazendo mudanças à vida das pessoas, diminuindo distâncias entre a Universidade e a Comunidade, deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de incluírem na sua formação profissional a vivência da atitude cidadã, cujos conhecimentos tornam-se significativos a medida que contribuem para a superação das desigualdades sociais existentes” (p. 5).

A Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), através de um grupo de docentes do Departamento de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional e Carreira, no contexto do programa de extensão do CIIE (Centro Interdisciplinar de Extensão e Inovação), desenhou “o Programa de Aperfeiçoamento Docente em Metodologia de Ensino Centrado No Aluno: Intervenção da FEP no Distrito Municipal *Ka-Nhlamankulo* – 20/21 de Agosto de 2024”.

O Programa, desenhado para ser cíclico e contínuo (numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo dos professores), consistiu na organização de oficinas pedagógicas, em dois dias da semana da pausa lectiva para os professores do ensino primário. No geral, o programa inclui oficinas orientadas para cinco objectivos (Mate, 2024, p. 2), a saber:

- Estruturar o saber pedagógico do professor sobre o ensino centrado no aluno;

- Desenvolver competências didáctico-metodológicas de **operacionalização dos objectivos de ensino**, de modo a garantir a aprendizagem efectiva do aluno e a avaliação da sua progressão na aprendizagem;
- Desenvolver competências didáctico-metodológicas de **selecção de estratégias de ensino centrado no aluno**, com vista a garantir a aprendizagem significativa do aluno;
- Exercitar técnicas de **organização de tarefas de aprendizagem do aluno**, de modo a garantir a aprendizagem activa do aluno;
- Exercitar técnicas **de avaliação da aprendizagem do aluno**, de forma a garantir resultados da aprendizagem efectiva”.

A **metodologia** usada para a análise da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo (50 professores) inclui diferentes variantes metódicas. Naturalmente, uma análise bibliográfica e documental, que inclui a consulta de literatura relevante para a construção de uma teoria de profissionalização e de documentos institucionais de relevo para a compreensão da experiência.

A metodologia recorre ainda a procedimentos de descrição e análise de resultados de um inquérito por questionário, administrado aos professores no fim da formação, com o objectivo de avaliar a eficácia formativa, sobretudo do modelo de formação. Os procedimentos de descrição e análise inserem em si técnicas de categorização dos depoimentos dos professores, combinadas por vezes com recursos quantitativos (valores de frequência), assim como uma hermenêutica do discurso, para apreender os diferentes significados que os professores atribuem aos diferentes momentos formativos e às suas práticas, sem descurar as relações de causalidade subjacentes, as experiências e saberes docentes.

A experiência de aperfeiçoamento docente baseou-se no “Método de Partilha” de saberes e práticas docentes, e da partilha de concepções e opções de estratégias de ensino. O modelo também é designado por “MP4”, por envolver quatro momentos de partilha.

O artigo está subdividido em três partes, nomeadamente:

- Teoria de Base: Teoria da Profissionalização docente
- Metodologia da experiência do aperfeiçoamento docente dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

- Avaliação da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

1. Teoria de Base: Teoria da Profissionalização docente

A teoria de base sobre a qual a experiência de apoio ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores assenta é a teoria da profissionalização docente, que, por sua vez, tem como base o princípio da unidade estreita entre a acção docente e o pensamento pedagógico.

Para Mate (2013) trata-se de um princípio com uma significação ampla. Este princípio significa uma orientação para a prática docente, o que se dá através da ligação da formação à praxis escolar. Primeiro, trata-se de colocar a realização das tarefas profissionais e o desenvolvimento de competências profissionais no centro da melhoria da formação, no sentido da construção de uma prática sustentada na teoria pedagógica.

Segundo trata-se do aproveitamento da prática pedagógica como conteúdo formativo, no sentido de uma teoria pedagógica confrontada com a prática. Terceiro, trata-se do reconhecimento da bivalência da formação docente, que inclui uma formação científica específica e uma formação orientada para o desenvolvimento de competências de acção docente (p. 195). A profissionalização docente, segundo Mate (2023):

“Como dimensão e objectivo da formação e resultado do aperfeiçoamento da actuação do professor, é percebida (...) como um processo contínuo que inicia com a formação inicial e reforça-se ao longo do exercício profissional, indo para além da aquisição de saberes e experiências, na medida em que se inscreve dentro do domínio da acção sistémica. Tal deve ser, se quisermos conferir significado às ‘reformas’ pedagógicas necessárias e almejar a qualidade de ensino (...).

Igualmente, a profissionalização docente é percebida como mais do que o resultado de uma mera acção formativa, do aprimoramento da acção docente ou da implementação de políticas, mas sobretudo como resultado da conjugação de diferentes factores sistémicos com peso configurativo” (pp. 234 – 235).”

Segundo Sandfuchs (1991), citado por Mate (2013; 2023), no centro da formação de professores deve estar o desenvolvimento de competências chave, essenciais ao exercício das suas tarefas profissionais, o que não se reduz necessariamente, na aquisição de procedimentos de acção docente (p. 195; p. 249).

Para Mate (2013; 2023) há uma necessidade de complementar as competências tradicionais do professor (preparação, planificação, condução da aula, avaliação) com outras que hoje são requeridas no contexto de um ensino centrado no aluno, tais são a competência reflexiva, a

competência social, a competência comunicativa e a competência de diagnóstico (pp. 195 – 200; p. 249).

Girmes (2004) traz consigo um conceito de tarefa que pode ser muito significativo para uma teoria da profissionalização no nosso contexto sistémico. Para ela, a tarefa não é apenas uma exigência de acção, mas significa também, por um lado, que existe insatisfação ou insuficiência em relação a algo ou situação de vida e, por outro lado, que existe uma lacuna que precisa ser suprida. O modelo de aperfeiçoamento pedagógico aqui apresentado, parte do pressuposto de que seja qual for o nível da acção docente, há sempre possibilidade e necessidade do seu aperfeiçoamento. Tal necessidade de aprimoramento deve ser interpretada no quadro das tarefas profissionais docentes e do contexto concreto da sua acção (pp. 17 - 22).

Mate (2023) fala da necessidade de redesenho da formação (claro, também do aperfeiçoamento pedagógico) do professor.

Para o autor:

“A base do re-desenho da formação dos professores primários é a relação de interdependência sistémica reconhecida entre a optimização (melhoria) da formação docente e a renovação pedagógica da escola, o desenvolvimento profissional docente e a garantia da qualidade da educação. Como processo analítico, neste caso, o re-desenho inicia com a discussão das condições da adequação da formação de professores ao perfil escolar e às necessidades de aprendizagem no ensino básico. Por um lado, a adequação da formação de professores ao perfil escolar e às necessidades de aprendizagem pressupõe a formação para agir dentro do quadro das funções sociais da escola primária. Por outro lado, remete ao pressuposto de que as metodologias de ensino devem ter como base a especificidade da escola primária e as particularidades dos seus alunos (...) (p. 248)”

Deste modo, a renovação pedagógica da escola pressupõe repensar a teoria pedagógica apropriada pelo professor (os seus saberes pedagógicos) e a prática docente vigente, o que deve levar a sua reconstrução. Tal processo deve ocorrer através da partilha de experiências e saberes, da sistematização de novos conhecimentos e da previsão de acções futuras do desenvolvimento profissional, conjugados com processos de facilitação (apoio, medição) do aperfeiçoamento docente.

A facilitação dos formadores incluiu tarefas como a problematização das experiências e saberes, o apoio na sistematização de novos conhecimentos, a promoção da interacção e da participação, assim como a mediação de modelos de acção no contexto do ECA, a partir da própria organização da formação.

2. Metodologia da experiencia do aperfeiçoamento docente dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

Os objectivos propostos foram discutidos com os professores, que consoante as suas necessidades, propuseram os temas das oficinas. A primeira fase, portanto, incidiu sobre dois temas (sendo um para cada oficina), o **Tema 1**: “Oficina de discussão de pressupostos teóricos da abordagem do ensino centrado no aluno” e o **Tema 2**: Oficina sobre estratégias metodológicas do ensino centrado no aluno (ECA).

O método usado para o apoio aos professores em metodologia do ensino centrado no aluno consiste numa sequência de quatro momentos de partilha, incluindo discussão e debate sobre questões essenciais, sistematização e facilitação.

O **primeiro momento** é o momento de partilha de concepções didácticas, isto é, das representações mentais dos professores sobre o PEA, que gravita em torno da questão “o que penso sobre, neste caso, sobre o ensino centrado no aluno”. Este momento constrói-se sobre o princípio da unidade estreita entre a acção docente e o pensamento pedagógico.

O **segundo momento** designa-se partilha de experiências e dificuldades, na qual se faz o relato de experiências de condução de um ensino centrado no aluno, tendo no centro a questão das dificuldades vivenciadas na garantia de um ensino centrado no aluno e o *modus operandi* dos professores.

O **terceiro momento** tem a denominação de partilha do novo saber. Este momento constitui uma fase de sistematização dos saberes e experiências partilhados, sendo, por um lado, um momento de reconstrução do saber pedagógico e de apreensão do significado e implicações pedagógicas, caso vertente, do ensino centrado no aluno. Por outro lado, constitui um momento de sistematização de princípios da acção docente.

O **quarto e último momento** é um momento de partilha de expectativas, no qual perspectiva-se o futuro. Perspectivar o futuro significa, neste caso, identificar linhas futuras de orientação da acção docente. Significa sobretudo que o colectivo de professores toma decisões sobre a organização e mudança da sua acção docente. Por perspectivar o futuro entende-se ainda um momento de planificação prévia de futuras acções de apoio ao professor no seu

desenvolvimento profissional, tendo em conta as suas dificuldades e necessidades. Naturalmente, são os professores a sugerirem a temática de futuras oficinas.

A escolha de oficinas como modelo de facilitação do aperfeiçoamento pedagógico do professor subordina-se ao objectivo de induzir mudanças e melhorar a qualidade do PEA, através da reconstrução consciente e crítica do saber e experiencia docentes. Neste contexto, o professor apresenta-se como um sujeito reflexivo e como sujeito de um processo de partilha, ao mesmo tempo que é desafiado a sistematizar o seu saber pedagógico numa nova estrutura cognitiva e de acção.

Segundo Mate (2013), a competência reflexiva do professor é a capacidade deste desenvolver o seu pensamento didáctico através da análise do PEA e da sua própria prática docente, a capacidade de agir focado nos objectivos da acção docente e a capacidade de reflectir sobre os problemas de ensino e suas possíveis soluções, incluindo a capacidade de agir de forma criativa e inovativa, e de avaliar o PEA na perspectiva dos seus resultados e do desenvolvimento do aluno (p. 197).

Ainda na perspectiva de Mate (Idem), o pressuposto é o de que a prática docente deve constituir, necessariamente, conteúdo da formação docente e de que a sua análise e reflexão pode levar ao desenvolvimento e domínio da teoria didáctico pedagógica.

3. Avaliação da experiência de aperfeiçoamento pedagógico de professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo

Para a avaliação da experiência do aperfeiçoamento pedagógico dos professores primários do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo, na sua primeira fase de implementação, realizou-se um inquérito por questionário, no qual participaram 23 professores. O inquérito (anónimo) integra 4 dimensões:

Dimensão I. Dados de identificação, que incluem o sexo, a escola, a classe leccionada, anos de docência e nível académico.

Dimensão II. Avaliação do impacto, que integra três questões orientadas para atribuição de valor e para necessidade de continuidade (ou não) da acção de aperfeiçoamento.

Dimensão III. Avaliação da metodologia da formação, incluindo quatro questões, que incidem sobre a sua efectividade, vantagens e desvantagens, e estrutura.

Dimensão IV. Perspectivando o futuro, integrando duas questões, que versam sobre propostas de temas para novas oficinas e sobre aspectos a serem aprofundados.

Os sujeitos seleccionados para a avaliação leccionam classes do ensino primário, da 1ª à 6ª classe, sendo 16 sujeitos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Igualmente, a maior parte dos sujeitos possui licenciatura (15 sujeitos), havendo poucos sujeitos com o nível médio (12ª classe ou equivalente).

Os anos de docência no ensino primário são significativos, havendo 5 sujeitos com experiência de 1 a 5 anos de docência, 3 sujeitos com experiência de 10 à 20 anos, tendo os restantes acima de 20 anos de serviço (15 sujeitos).

Os dados sócio-demográficos dos sujeitos da amostra mostram uma proporção numérica significativa das mulheres, o que, por sua vez, indica uma certa ressonância positiva das políticas de redução da taxa de desistência escolar das raparigas. Segundo dados do MINED (2003a, p. 26; 2003b, p. 26), citado por Mate (2013, p. 99), em 2003 exista uma proporção desigual entre o número de professores e o de professoras, constituindo o último grupo apenas 9%.

Este facto foi interpretado como uma das causas da baixa taxa de escolarização da rapariga no ensino primário. Desde então, foram adoptadas medidas políticas para motivar mais mulheres para a profissão docente. Até que ponto essas políticas surtiram efeito na redução das taxas de desistência da rapariga é outro assunto. Facto é que as políticas mudaram significativamente a proporção numérica da classe docente sob o ponto de vista do sexo.

Os anos de docência dos sujeitos inqueridos mostram, de certa forma, que trata-se de um grupo com prática docente estruturada e consolidada, o que pode ser um factor de resistência à mudança. No sentido positivo, é uma característica da amostra que pode significar um elevado grau de exigência quanto à eficácia formativa, ao mesmo tempo que maior capacidade de avaliação dos resultados da formação.

A avaliação do impacto da formação consistiu, primeiro, na atribuição de um valor à acção do aperfeiçoamento pedagógico através de uma escala de cinco valores, sendo 1 equivalente à

mediocre e 5 ao óptimo. Nesta dimensão, a maior parte dos sujeitos (20) atribuiu o valor 5 (óptimo), havendo 3 que atribuíram o valor 4 (que pode ser interpretado como muito bom).

Segundo, a avaliação do impacto da formação consistiu em determinar se há necessidade de continuar com as acções formativas. Em correlação com os valores acima, a necessidade de continuidade é realçada por todos os sujeitos, havendo professores que destacam a necessidade de “mais tempo” para a formação.

Terceiro, os sujeitos foram inqueridos sobre as “razões” para continuar com o aperfeiçoamento pedagógico. A maior parte das razões incide sobre as oportunidades de aprendizagem. A seguir são apresentados alguns exemplos de depoimentos dos professores (aos quais atribuiu-se um código, em que P indica a condição do professor e, o número a ele associado, a posição no conjunto da amostra):

P1. “A razão de continuidade da acção formativa é para consolidarmos as aprendizagens e desenvolver experiências de cada docente”.

P2. “A educação é um processo contínuo, não é estático, mas dinâmico. Por isso, precisamos de novas experiências”

P4. “Continuar para aprender mais sobre a profissão docente”.

P5. “Deve continuar porque os professores precisam de formação contínua”

P6. “Uma razão para continuar é a abordagem do ensino centrado no aluno”

P10. “Deve continuar, pois deu uma contribuição para a melhoria do meu desempenho profissional”

P12. “Actualizar a formação do professor, inova-o e motiva-o”.

P15. “Deve continuar para munir os professores de mais estratégias do ECA”

P22. “Porque há muita troca de experiências por parte do professor”.

P22. “Continuar para o aprimoramento das estratégias e o alcance dos objectivos do SNE”.

Apesar de, no geral, a justificação da necessidade de continuação da formação recair essencialmente sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos professores, há alguns detalhes que merecem menção.

Entre eles, a consciência dos professores sobre a necessidade do desenvolvimento profissional, de acções de formação contínua (que tendem a ser escassas), sobre as particularidades didáctico metodológicas do ECA, sobre a importância da partilha de experiências e saberes, sobre

a necessidade da renovação pedagógica (da mudança) e sobre a importância da motivação do professor.

A avaliação da metodologia da formação começa com a classificação da sua eficácia numa escala de três valores, “pouco efectiva”, “efectiva” e “muito efectiva”. A percepção dos professores distribui-se pelos valores “efectiva” (9) e “muito efectiva” (14), o que mostra um valor agregado positivo. Naturalmente, percebe-se aqui um grande potencial da metodologia usada (MP4). Como hipótese explicativa, pode-se mencionar as oportunidades que o método oferece, de troca de experiências e saberes, e de participação dos professores na construção do seu saber pedagógico. Segundo os depoimentos de alguns professores:

P3. “A metodologia foi boa, isto porque estive de encontro com as expectativas do professor no que concerne ao ensino centrado no aluno”.

P13. “Muito positiva, pois adquiri mais conhecimentos. Agradecer aos formadores pela motivação e partilha de conhecimento”.

P20. “Foi muito interessante, isto porque, o tempo em que a formação ou o ensino estava centrado no professor já passou. Hoje em dia já há mudança, o ensino é centralizado no aluno, que é visto como autónomo. Aprendi muitas estratégias do ECA, sobre os objectivos, dificuldades e métodos do próprio ensino”.

P23. “A metodologia foi boa, uma vez que os formadores deram espaço para cada um dos professores contribuir com o que pensa sobre o ECA”.

Os depoimentos ilustram ainda outros aspectos de interesse, para além de trocas de experiências e da participação dos professores na construção do seu saber pedagógico e na melhoria da sua prática pedagógica.

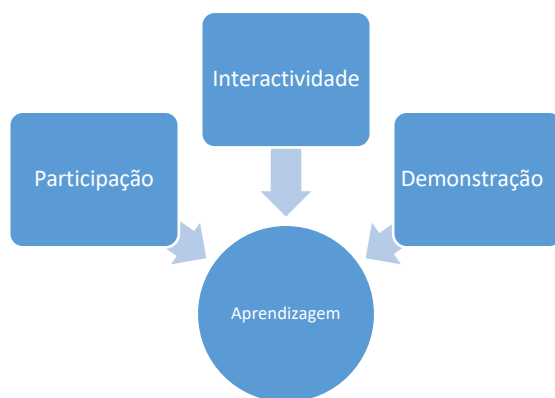
Percebe-se, portanto, que os professores têm consciência da necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre as estratégias do ECA, ao mesmo tempo em que valorizam um ambiente de aprendizagem interactivo, no qual o seu conhecimento e experiências são considerados. Os professores aprenderam sobre o ECA através da sua própria experiência do aperfeiçoamento pedagógico. Ai reside o sentido do MP4, que é o “induzir mudanças no pensar e agir docentes, proporcionando uma experiência atractiva de reconstrução da teoria e prática pedagógicas”.

A avaliação da metodologia do aperfeiçoamento pedagógico inclui ainda uma questão sobre as vantagens e desvantagens da metodologia usada e uma outra sobre o momento mais tocante dos quatro momentos de partilha, na perspectiva da vivência pessoal. Os professores apontam para várias vantagens em relação ao MP4, entre elas:

- Mobilização de novas aprendizagens e actualização do conhecimento
- Promoção da interacção entre o formador e o formando
- Demonstração de metodologias de ensino centradas no aluno
- Produtividade (produção de novos conhecimentos)
- Indução de novas abordagens e estratégias de ensino
- Possibilidades de participação de todos e valorização das ideias dos professores
- Aprimoramento de competências
- Facilitação da compreensão dos conteúdos formativos
- Possibilidade de melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos
- Troca de experiências

Basicamente as vantagens da metodologia em análise resumem-se em quatro conceitos básicos, que como dimensões da acção formativa, estão dialecticamente relacionados, sendo a aprendizagem o centro gravitacional e a determinante do sentido de orientação da relação. O esquema que segue traduz essa relação.

Esquema 1: Potencial do MP4



O esquema mostra que os professores aprendem melhor sobre metodologias de ensino centradas no aluno, quando eles próprios são formados em ambiente aberto ou através de metodologias centradas no formando (demonstração), quando são envolvidos na sua formação (participação) e quando têm a possibilidade de troca de experiências e concepções (interactividade). Em suma, quando podem aprender efectivamente (aprendizagem), ao invés de memorizar teorias.

Em relação às desvantagens em si, os professores não indicam necessariamente desvantagens do método, mas as dificuldades que enfrentam na implementação do ECA. De certa forma, isto pode ser indicativo de que os professores têm uma apetência ou sentem atração pelo ECA, ao mesmo tempo que podem ter experiências frustrantes na tentativa da sua implementação. Igualmente, mostra a importância do segundo momento do método, partilha de experiências e dificuldades.

Os professores apontam como dificuldades experienciadas na implementação do método, a falta de materiais didáticos, a falta de estratégias de motivação na sala de aulas, a fraca participação na aprendizagem dos alunos por parte dos pais e a falta de sentido de responsabilidade dos professores.

Na categoria das desvantagens os professores indicam de forma recorrente o problema do tempo disponível para a formação. Basicamente querem significar que a formação devia estender-se por mais de dois dias, de modo a proporcionar mais oportunidades de aprendizagem.

Por um lado, pode-se mencionar, como factor explicativo, a insuficiência de oportunidades de formação contínua e, por outro lado, pode-se aventar como hipótese explicativa a natureza do método. Pressupõe-se que uma “metodologia aberta”, participativa e interactiva, seja pela sua atractividade como também pela necessidade de conceder oportunidade de participação para todos, exige mais tempo. Uma terceira hipótese seria o interesse dos temas das oficinas e a motivação dos professores para o desenvolvimento profissional docente.

Finalmente, a avaliação da metodologia da formação inclui uma questão sobre os momentos da formação percebidos individualmente como os mais marcantes e atractivos. Para 2 sujeitos, todos os momentos foram significativos e marcantes. A tabela que segue mostra a destruição dos depoimentos dos professores pelos diferentes momentos:

Quadro 1. Percepção dos professores sobre os momentos mais marcantes do MP4

Momentos do MP4	Número de Sujeitos
Partilha de concepções didáticas	6
Partilha de experiências e dificuldades	9
Partilha do novo saber	4
Partilha de expectativas	2

Fonte: Dados do inquérito aos Professores

O dados da tabela 1 mostram que há dois momentos considerados como os mais marcantes, nomeadamente, a partilha de concepções didácticas (6 sujeitos) e a partilha de experiências e dificuldades (9 sujeitos). Isto pode mostrar que os professores valorizam o seu saber pedagógico e preocupam-se com os resultados da sua prática docente.

A quarta dimensão da avaliação, partilhando expectativas (perspectivando o futuro), resulta do carácter cíclico e contínuo do MP4. O objectivo, no fim da formação, é identificar os desafios de formação que ainda persistem. Ao mesmo tempo que se recebe uma ideia sobre possíveis temas para oficinas subsequentes, recebe-se uma imagem das necessidades de aprofundamento da formação.

Os professores expressam expectativa em relação à uma formação orientada para a educação inclusiva (11 sujeitos), o que inclui também uma formação direccionada para o tratamento de alunos com problemas de aprendizagem. Mas também existe um interesse por temas como o desenvolvimento da leitura e escrita (4 sujeitos), a operacionalização dos objectivos (3 sujeitos), as estratégias do ECA (3 sujeitos). Verifica-se ainda interesse, apesar de não ser significativo, por temas como a compostura e apresentação dos professores, a exploração dos saberes locais, o lanche escolar, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por parte dos pais, os métodos de avaliação da aprendizagem, estratégias de motivação na sala de aulas, construção da relação pedagógica e sua importância para o PEA, entre outros interesses.

As expectativas dos professores em relação a futuras acções de formação oferecem, de alguma forma, uma ideia sobre o carácter profissional dos professores. Pela incidência na educação inclusiva percebe-se uma preocupação com os problemas actuais da educação, assim como uma preocupação com a natureza humana dos alunos. Igualmente, a preocupação com o desenvolvimento da leitura e da escrita, com a operacionalização dos objectivos e com as estratégias do ECA, supõe uma preocupação com os resultados e os processos de aprendizagem. Todos estes aspectos expressam a disposição motivacional dos professores por acções de aperfeiçoamento pedagógico.

4. Conclusão

A descrição e análise da experiência de aperfeiçoamento pedagógico dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo permite aferir, entre outras conclusões possíveis, **primeiro**, que existe uma certa predisposição dos professores por acções de formação continua (que parecem ser escassas). **Segundo**, que os professores reconhecem potencial no MP4, pelas oportunidades de aprendizagem que oferece. **Terceiro**, os professores sentem-se motivados por uma formação onde as suas experiências e saberes são valorizados.

Quarto, os professores atribuem um valor significativo ao momento de partilha de experiências e dificuldades. **Quinto**, os professores mostram muito interesse por temas como a educação inclusiva, o que indica uma preocupação com a natureza humana do aluno. **Sexto**, os professores mostram igualmente preocupação com os resultados e os processos de aprendizagem. **Sétimo**, os professores apresentam uma predisposição motivacional para acções de formação centradas em modelos mais interactivos. No geral, a metodologia usada no aperfeiçoamento dos professores do Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo parece ser efectiva, impondo-se uma continuidade de acções formativas. Existe, contudo, uma necessidade de aumentar o tempo de formação e de transformar o modelo numa acção sistémica permanente.

Como acção sistémica permanente, o MP4 pode contribuir para a renovação pedagógica da escola moçambicana, através da reestruturação de saberes e práticas pedagógicas. O método oferece oportunidades para a identificação das dificuldades dos professores, assim como das suas necessidades de formação. Concomitantemente, o modelo oferece oportunidades para reforçar a comunicação intrasistémica entre a formação inicial e a formação continua do professor, garantindo um desenvolvimento profissional contínuo, ao mesmo tempo que pode fornecer informação útil para a promoção do professor na carreira. Em suma, o aperfeiçoamento pedagógico dos professores através do “modelo de partilha” (MP4) pode contribuir para a criação de laços de identificação dentro da classe docente e para o aprimoramento contínuo da acção docente, assim como para a superação de lacunas da formação inicial, sobretudo nos casos de modelos de formação de curta duração. Do mesmo modo, pode contribuir para o desenvolvimento de um modelo unitário de formação de professores, através da integração entre a formação inicial e a formação contínua.

10. Referências

- Girmes, R. (2004). *Profissionalisierung von Bildung und Unterricht: [Sich] Aufgaben Stellen*. Groburgwedel: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- INDE (2003). *Programa do Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Maputo: MINED.
- Mate, G. T. E. (2023). A Dinâmica e os desafios da profissionalização docente: No encaço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique. *Revista Educere Et Educare*, V. 18, Nº 46/2023.
- Mate, G. T. E (2024). *Programa de Aperfeiçoamento Docente em Metodologia de Ensino Centrado No Aluno: Intervenção da FEP no Distrito Municipal Ka-Nhlamankulo – 20/21 de Agosto de 2024*. Maputo, FEP, UPM.
- Mate, G. T. E. (2013). *Rekonstruktion der Entwicklung der Grundschule und Grundchulehrerbildung in Mosambik: Koordinierung und Integration als strategische Optionen einer nachhaltigen Optimierung der Grundschulhererbildung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Sandfuchs, U. (1991). Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine Künftige Lehrerbildung. IN. Bäuerle, Siegfried (Hrsg.) (1991). *Lehrer auf die Schulbank – Vorschläge für eine Zeitgemäße Lehreraus- und Fortbildung*. J.B. Metzler.
- UPM (2022). *Política de Extensão e Inovação*. Maputo, Conselho Universitário, Resolução Nº17/CUP/Maputo.
- UPM (2021). *Política de Pesquisa*. Maputo, Conselho Universitário, Resolução Nº3/CUP/Maputo.

14. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: PERCURSOS E IDENTIDADES

Teacher Training in Mozambique: Paths and Identities

Zulmira Luís Francisco⁴⁸

Resumo

O presente trabalho surge no âmbito do programa de mobilidade Internacional da Universidade Federal de São João del Rei, em Minas Gerais, na sequência do lançamento do Edital 02/2024/PROPE/ASSIN. A intenção primeira é de reflectir sobre a formação docente e a sua actuação na disciplina de Metodologia de Ensino Superior na Universidade Pedagógica de Maputo. Uma das questões importantes para esta reflexão, prende-se com a preocupação sobre se a sua formação nas diversas áreas de conhecimento, os habilita cabalmente para actuar com um paradigma diferenciado em Metodologia do Ensino Superior. Reflectimos igualmente sobre as condições de trabalho dos professores, vendo-se a possibilidade de responder cabalmente às crescentes demandas num contexto macrossocial e político desafiador em Moçambique. Como base metodológica, assume-se a pesquisa bibliográfica e documental, e a nossa experiência informada e um quadro de referência teórica local sobre estudos, discussões e reflexões em volta da formação de professores em Moçambique, os desafios do Ensino Superior e da formação docente deste subsistema, no quadro do Sistema Nacional de Educação. A revisão de literatura resultará do estudo e consulta da bibliografia de autores moçambicanos, publicados em livros, resultantes de eventos científicos, tais como artigos científicos e comunicações, bem como consulta a teses, dissertações, colectâneas e demais trabalhos académicos. Consideramos que o quadro teórico sobre a formação de professores em Moçambique, sobretudo no que se refere ao Projecto Educativo da UP, poderá consubstanciar os elementos de análise e de referência suficientes para a inserção de mudanças de nível microcurricular na área de Metodologia do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Sistema Nacional de Educação; ensino superior; metodologias; formação de professores; Universidade Pedagógica.

Abstract

This work arises within the scope of the International Mobility Program of the Federal University of São João del Rei in Minas Gerais following the launch of Notice 02/2024/PROPE/ASSIN. The primary intention is to reflect on teacher training and their performance in the discipline of Higher Education Methodology at the Pedagogical University of Maputo. One of the important issues for this reflection is the concern about whether their training in the different areas of knowledge fully qualifies them to act with a differentiated paradigm in Higher Education Methodology. We also reflect on the working conditions of teachers, seeing the possibility of respond fully to the growing demands in a challenging macro-social and political context in Mozambique. Based on bibliographic and documentary research, and our own experience, we sought to establish a local theoretical framework for studies, discussions and reflections on teacher training in Mozambique, the challenges of Higher Education and teacher training in this subsystem within the framework of the National Education System. The literature review will result from the study and consultation of the bibliography of Mozambican authors published in books resulting from scientific events, such as scientific articles and communications, as well as consultation of theses, dissertations, collections and other academic works. We believe that the theoretical framework on teacher training in Mozambique, especially with regard to the UP Educational

⁴⁸ Doutora em Educação/Currículo; Professora Associada na Faculdade de Educação e Psicologia da UPMaputo. zulmirafrancisco3@gmail.com

Project, may substantiate the sufficient elements of analysis and reference for the insertion of changes at the microcurricular level in the area of Higher Education Methodology.

Keywords: national education system; higher education; methodologies; teacher training; Pedagogical University.

INTRODUÇÃO

Com o presente texto pretendo elaborar algumas reflexões sobre a formação docente e as competências básicas para a docência no ensino superior, em particular na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)-Moçambique. O seu objectivo prende-se com a intenção de construir um projecto de pesquisa sobre as condições teórico-metodológicas da docência nos cursos de graduação e pós graduação da UPM, no âmbito do programa de mobilidade internacional, respondendo ao Edital lançado, por via do qual me vinculei à Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Brasil,⁴⁹.

A pesquisa exploratória será baseada num levantamento de dados obtidos por intermédio da análise das ideias e das respostas ao submeter-se um inquerito a um universo de docentes em exercício em várias instituições, inclusive os da UFSJ. A ideia de realizar uma pesquisa neste sentido, surge de reflexões e experiência da autora com a prática docente na Universidade, uma vez que vem trabalhando na Graduação e na Pós-Graduação, com disciplinas tais como a Didáctica, as Práticas Pedagógicas e Tecnico-Profissionais e respectivos Estágios, o Desenvolvimento Curricular e as Metodologias, nomeadamente Métodos de Estudo e Investigação Científica ou Métodos de Estudo Universitários na nova versão. Portanto, disciplinas ligadas à teorização e prática docente, consideradas essenciais na promoção de competências para os desafios inerentes a condução do processo de ensino e da aprendizagem na Universidade.

A Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição pública, inicialmente cumprindo a missão exclusiva de formação de professores para todo os subsistemas de Educação desde 1985, ainda como Instituto Superior Pedagógico, transformando-se em Universidade Pedagógica de

⁴⁹ O Edital em referência visava a um processo selectivo inserido na Chamada Interna para Professor Visitante Estrangeiro do programa de Pós Graduação da UFSJ, sendo que a minha estadia teve o patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), a quem uma vez mais estendo os meus agradecimentos.

Moçambique em 1995. A partir de 1998 a Universidade passou por sucessivos processos de Revisões e Reformas curriculares, sendo que a última Reforma, ocorrida entre 2020-2021, alterou a sua missão por decreto ministerial nº 5/2019, designado-se Universidade Pedagógica de Maputo, passando a formar *técnicos superiores com qualidade de modo a que contribuam de forma criativa para um desenvolvimento económico sociocultural sustentável*, iniciando-se um novo ciclo consentâneo com o actual contexto político, económico e social. Isto significa que temos um modelo clássico de Universidade e que a formação de professores a nível superior para todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE) deixa de ser exclusivamente a sua missão estatutária. Não sendo exclusiva, mantiveram-se, porém alguns currículos estritamente ligados a Formação de Professores p.e. de Pedagogia e de Formação de Formadores.

A Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da UPM, além dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, vem oferecendo cursos de curta e média duração (três a seis meses) com várias edições ao longo dos últimos 10 anos, designados “Metodologia de Ensino Superior”, a diversos destinatários, com origem profissional diversa, desde engenheiros, professores do ensino primário e secundário, graduados de relações internacionais, entre outros.

A organização curricular destes cursos coloca na primeira parte, matérias relacionadas com as componentes psicopedagógicas e na segunda parte realiza-se a indução para a componente inerente a especialidade. Quem são os professores, de modo geral, que trabalham nestes cursos? Quem são os estudantes, que expectativas e percepções têm do ES? Deveremos igualmente questionar sobre se a sua formação nas mais diversas áreas do conhecimento, os habilita cabalmente para actuar com um paradigma diferenciado em Metodologia (s) do Ensino Superior, quer seja para os cursos da pós graduação e graduação ou para estes últimos. Quais são os aspectos que devem ser melhorados, incorporados ou integrados no âmbito do projecto de pesquisa que pretendo realizar?

Eventualmente encontraremos as respostas ou as pistas num quadro descritivo sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e os respectivos subsistemas, incluindo o Ensino Superior, o qual será apresentado de forma breve depois desta Introdução. Baseando-me em pesquisa bibliográfica e documental, bem como na minha experiência informada procurarei estabelecer um quadro de referência teórica local sobre estudos, discussões e reflexões em torno da formação de

professores em Moçambique, bem como os desafios do Ensino Superior (universidades e outros) e da formação docente deste subsistema.

Uma revisão de literatura ajuda não somente à delineação do problema de pesquisa, da ampliação do conhecimento sobre o tema já produzido e disseminado, mas é indispensável na detecção de novas linhas de investigação. Neste caso procuramos uma nova abordagem investigativa por via da identificação dos desafios e dos aspectos mais problemáticos vivenciados e experimentados por estudantes e pelos professores na Universidade. Os desafios mais prementes neste subsistema, foram objecto de reflexão de vários autores moçambicanos que viram a relativa autonomia universitária e a superação do pensamento hegemónico como obstáculos.

A revisão de literatura será conseguida por via de estudo e consulta a bibliografia composta por obras de autores moçambicanos publicados em livros, resultantes de eventos científicos, tais como artigos científicos e comunicações, bem como consulta a teses, dissertações, colectâneas e demais trabalhos académicos. Restringimo-nos a autores moçambicanos, pois, ao longo dos últimos 25 anos muito já se discutiu e se reflectiu sobre a Educação e sobre o Ensino Superior em Moçambique. O nível de formação de professores nas Universidades evoluiu comparativamente, incrementando-se igualmente a qualidade da pesquisa e de publicações. É de referir que grande parte dos autores aqui mencionados e referenciados foram protagonistas dos processos de mudança ocorridos desde a Independência Nacional.

Por um lado, muitos deles, constituíram o grupo de professores seleccionados nas últimas classes do Ensino secundário e médio para suprir a falta de professores, após o abandono massivo dos professores portugueses. É a “geração 8 de Março”. Portanto, estão no seu lugar/espço de fala, por isso quisemos saber e registar o que os professores/pesquisadores moçambicanos problematizam, estudam, reflectem e ajudam na solução dos problemas da Educação em Moçambique.

De um modo geral, o quadro teórico que se pretende estabelecer servirá como referência para elaboração de uma proposta de acções concretas para um projecto de formação no âmbito da *Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior*, conforme a Resolução Nº 29/2009 do Conselho de Ministros, na área de Metodologia de Ensino Superior, mais consistente, mais identitário com a realidade da sala de aula universitária de hoje. Ou seja, debruçarmo-nos

sobre uma realidade que pode ser compreendida ao destacarmos os seguintes aspectos problemáticos:

- Elevado número de estudantes por sala;
- Fragilidades epistemológicas e metodológicas trazidas pelos estudantes das anteriores frequências;
- Precariedade de meios, materiais e de recursos didácticos para actividades de estudo e de pesquisa (estudante-pesquisador);
- Pouca disponibilidade dos docentes para produção na pesquisa científica e educativa
- Pouca disponibilidade dos docentes para o atendimento personalizado/individualizado aos estudantes;
- Expectativas dos estudantes enquanto pós-graduados;
- a contribuição para a construção e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitaria;
- Autoridade e autonomia dos professores;
- Formação (inicial e contínua), estratégias e metodologias activas de ensino aprendizagem na Universidade.

1. O Sistema Nacional de Educação: a “mola” propulsora para uma Educação de qualidade e justa para todos

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovado na Lei 4/83, de 23 de Março, com a implementação de currículos nacionais e uniformes para todo o país, para todos os níveis de ensino, preconizando uma educação para todos. O mesmo compreendia 5 subsistemas, incluindo o Subsistema de Ensino Superior, cujos objectivos gerais assegurariam o acesso e a obrigatoriedade da educação, assumindo valores de igualdade e justiça social como princípios básicos de uma sociedade moderna e democrática.

Importa, neste item, revisitar aspectos importantes dos contextos histórico, político, social, cultural e económico precedentes ao surgimento da Política Nacional da Educação, materializada no SNE. A abordagem contextual considera-se importante para se compreender os desafios sistémicos da sua concepção e a multiplicidade de factores derivados dos desafios emergentes, que

implicaram as sucessivas revisões e alterações ao longo dos anos, até à presente Lei 18/2018 de 28 de Dezembro.

O livro “Longa Marcha numa educação para todos em Moçambique” de Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), analisa toda a política e administração imperial do estado português, em particular, para a Educação, na antiga colónia de Moçambique, desde o início da invasão e colonização em 1498 até o pós independência, portanto nos cerca de 500 anos de dominação colonial. Conforme os autores, no início do século XIX, o termo “colónia” viria a ser substituído por “província ultramarina”, após uma revolução liberal em Portugal, procurando destacar o que se consideraria “igualdade” entre os cidadãos portugueses e os nativos das colónias, no tratamento das formas de administração dos territórios sob seu domínio.

Essa preocupação ganha corpo com a criação da “Congregação das Missões portuguesas da África”, a qual se ocuparia da difusão da fé religiosa e moral, bem como da missão do professorado primário em Moçambique, pois a educação dos filhos dos portugueses já era garantida pelos padres e professores particulares. Com a chegada dessas organizações religiosas, estabelecem-se as primeiras escolas públicas em Moçambique.

No entanto, continuamos a mencionar os autores acima, contrariamente aos ventos liberais que preconizavam uma suposta igualdade na educação, vozes se levantaram defendendo um tipo de educação segregacionista na qual os indígenas deveriam ser civilizados por um ensino apenas virado para o trabalho braçal e formar-lhes a consciencia de cidadão português. Foram assim criadas escolas para o chamado ensino rudimentar (apenas para habilitar os indígenas a ler e escrever), escolas profissionais de artes e ofícios e o ensino normal que habilitava professores indígenas para as escolas rudimentares. Entretanto, na década de 1960, inicia-se o movimento das independências em alguns países da África ocidental e a luta armada para a libertação de Moçambique da dominação colonial, e é abolido o estatuto do indígena, operando-se algumas reformas no ensino, redifinindo-se novas bases que colocariam os alunos negros ao mesmo nível das crianças assimiladas (filhos de negros “civilizados” e crianças mestiças). Apesar disso, a educação e o ensino sempre se mantiveram com um carácter discriminatório e segregacionista.

Mazula (1989), na sua tese de Doutoramento, elabora um retrato dramático da herança colonial, referindo-se a um atraso generalizado da vida económica e social, contabilizando-se um saldo de quase 93% de analfabetos no seio de uma população de 9 milhões de habitantes, à data da Independência de Moçambique em 1975. Por este dado, é possível depreender que a potência colonizadora, Portugal, obviamente, não estava interessada em estabelecer processos educativos cimentados numa educação democrática e para o desenvolvimento, ao contrário, a ideia era reduzir a maioria da população a uma condição de dominada, obediente e ignorante. É preciso referir que Portugal, diferentemente das outras potências coloniais como a França, a Bélgica, por exemplo, com regimes democráticos, era governado por uma ditadura fascista e, como tal, não se poderia esperar uma política que consagrasse direitos iguais nas suas colónias, sobretudo na Educação.

Após a declaração da independência, a Educação constitui-se numa prioridade, um Direito fundamental dos cidadãos moçambicanos, consagrados na primeira constituição e nas demais, enquanto um Estado democrático. A leitura estatística do número de analfabetos era assustadora. Reverter este facto levou o país, como Estado de direito, a adoptar medidas assertivas e que o colocassem no concerto das nações comprometidas com o desenvolvimento e bem estar da sua população.

O SNE e a subscrição aos demais protocolos internacionais (a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração de Jomtien 1990 p.e.), viriam a responder a esse desidertato. Espada (2018, p. 30), explica que a ideia de massificação da educação encontra fundamento no quadro acima descrito, *estimulando os sucessivos governos da Frelimo a um envolvimento comunitário a fim de oferecer oportunidades de ensino às crianças, tendo-se assistido a uma explosão escolar, a redução da taxa de analfabetismo em cerca de 21%, em 1981, situando-se o país quase na meta de Ensino primário Universal*. Bastos (2017), aponta factores endógenos e exógenos, como *a guerra civil (1982-1992), as calamidades naturais e a conjuntura internacional* desfavorável à linha política e ideológica associada ao Marxismo Leninismo adoptada como estratégia de governação pela Frelimo, como os grandes impeditivos desse esforço.

A implementação do SNE não se realizou de uma única vez, tendo sido gradualmente implementado por classe e níveis de ensino ao longo de mais de dez anos (Francisco, 2004), tendo, entretanto, sofrido reajustes ao abrigo da Lei 6/92, de modo a reflectir as transformações

económicas, sociais e políticas de cariz neoliberal, resultantes do abandono do centralismo económico e da introdução do multipartidarismo. Desde então, várias reformas à primeira lei foram efectuadas. Januário (2018), ao analisar as reformas ocorridas no SNE e os seus impactos nos últimos 40 anos, caracteriza-as como *momentos difíceis de burocratização, estagnação e fragmentação agravados por uma administração e gestão excessivamente centralizadas*, tendo conduzido as autoridades e parceiros a reflectir sobre a redefinição dos seus papéis e responsabilidades na tomada de decisões políticas e da implementação, com vista ao alcance de consensos para um novo quadro de funcionamento do SNE.

Este cenário propiciou a entrada de novos actores privados no sector da Educação, abrindo espaço para a criação de novas elites, agudizando-se as desigualdades de oportunidade no acesso à educação. A expectativa da complementaridade do Ensino privado apontava, de um modo geral, para a descentralização dos processos, para a expansão e melhoria na oferta dos serviços de Educação. Além disso, via-se também uma oportunidade para algum descongestionamento da escola pública, cuja taxa de frequência mostra uma evolução de 1,2 milhões, em 1992 para 4,4 milhões em 2011, apenas no Ensino primário (Bastos op.cit).

Numa análise no mesmo sentido, Francisco (2004), concluiu que a lógica de exclusão estava subjacente à lógica das directivas educacionais na medida em que o compromisso constitucional, político e ético de uma escolaridade para todos, foi abandonado a favor da competitividade e concorrência, ditadas pela economia de mercado. No entanto, o país continuou a enveredar esforços correspondentes às intenções de propiciar um educação para todos, traçando planos sectoriais para os subsistemas de educação, priorizando o ensino básico.

Conforme Januário (op. Cit), tais planos não conseguiram abordar os desafios e as necessidades do sector de uma forma sistemática devido a uma falta de visão global e integrada. Factores como a guerra civil (1977-1992); as formas de elaboração e a implementação do SNE, as quais não foram participativas nem democráticas, por não terem sido envolvidos os professores como parte interessada na reforma educacional; os programas de ensino afastados das preocupações do quotidiano da maioria da população; a falta de professores qualificados; as dificuldades de acesso ao ensino básico; a falta de meios e materiais didácticos, tornaram difícil a

concretização do esforço do governo para levar todos os cidadãos para a escola (Francisco, 2004, p.62).

Por outro lado, factores de ordem curricular, como a unicidade e homogeneidade do sistema educativo, a realização de exames nacionais, as avaliações classificatórias, equívocos na interpretação e abordagem das orientações de implementação dos currículos, tornaram os professores e alunos meramente executores das directivas.

Estes constrangimentos impulsionaram o debate e reflexão sobre uma visão mais alargada e consentânea com a necessidade de efectuar mudanças em todo o sistema, tendo sido aprovada a Política Nacional de Educação (PNE) que definia as linhas de acção referentes à expansão do acesso e equidade; melhoria da qualidade e relevância da educação e ao reforço da capacidade institucional.

O Plano Estratégico da Educação (PEE), surge como um instrumento de planificação e de mobilização de recursos, inicialmente providos pela ajuda externa, constituída essencialmente por apoio a projectos de educação. Na sua concepção, o PEE viria a substituir essa ajuda externa pelo Orçamento Geral do Estado e outras fontes internas de financiamento, para levar a cabo a materialização dos três pilares de acção da PNE. Entende-se que uma Política Nacional de Educação corporiza acções de médio e longo prazo, as quais, independentemente dos ciclos de governação, deveriam ser implementadas.

Não obstante os progressos alcançados no que se refere à metas do acesso, massificação, equidade, construção de salas de aula, de escolas, os desafios são ainda enormes, agudizando-se cada vez mais, em razão de factores estruturais e conjunturais internos e externos, como a crise económica a nível mundial, que se repercutem em desinvestimentos das áreas sociais, as consequências dos eventos climáticos severos, que vem destruindo grande parte das infraestruturas escolares, obrigando os governos a refazerem permanentemente as suas acções. Por outro lado, os desafios em relação à formação e capacitação do capital humano para o sector da Educação, em particular a Formação dos professores, continuam prevalecentes volvidos 50 anos de independência de Moçambique.

2. O Subsistema de Educação e Formação de Professores: Modelos de formação de professores do ensino primário e secundário e os desafios de implementação

Os desafios que são colocados a nível da formação dos professores, de modo geral, têm a ver com a qualidade da sua formação. Quem são os professores, onde, como se formam/ram? Historicamente, a formação dos professores em Moçambique, para os moçambicanos esteve aliada ao projecto de dominação colonial.

Não poderia ser diferente, conforme vimos no quadro descrito por Mazula (1989), e na “Longa marcha (...)” para a educação, analisada por Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005). Rupia (2021), faz notar que devido a aliança entre a Igreja Católica e o Estado Português (Concordata de 1940), este:

relegou aos membros do clero, freiras e missionários o exercício da função de professores dos “indígenas”. As actividades de ensino eram desenvolvidas em instituições religiosas(...). O estado Português criou em 1930 a Escola de Habilitação de Professores de Alvor, na qual os professores deveriam passar por um processo de avaliação específico, gerido pela igreja, para da sua disposição em cumprir com os objectivos preconizados para a educação e instrução dos “indígenas” (p.44, 45).

Mate (2023), ao reflectir sobre “a dinâmica e os desafios da profissionalização docente”, envereda por uma abordagem histórica e contextual da formação dos professores, afirma que

“a formação dos professores primários no tempo colonial correspondia ao modelo clássico, o seminário pedagógico, e tinha duas variantes, que pelas características da sua construção curricular, podem ser designados de seminário pedagógico integrado e seminário pedagógico independente. Trata-se de um modelo que estava veiculado (sic) ao conceito de transmissão e assimilação de saberes docentes, o que é compreensível considerando o perfil pedagógico da escola de então: uma escola da pedagogia da normativa e da “modelagem”, da reprodução social e da aprendizagem reprodutiva”.

É importante referir que em face dos objectivos de dominação e subjugação, bastariam actividades de instrução do que de educação no sentido que hoje conhecemos, enquanto propiciadora de conhecimentos, de habilidades para a formação e transformação da sociedade. Rupia (op. cit.), sinaliza que este tipo de ensino, reservado apenas aos indígenas e alguns assimilados, era essencialmente instrutório, o qual não exigia um preparo e nem condições específicas par ensinar a ler, escrever e lidar com números.

Este sistema de ensino discriminatório e segregador perdurou durante as décadas seguintes, apesar de algumas reformas e da abolição do estatuto do indígena, de algumas concessões para a formação em áreas técnicas e profissionais, escolas profissionais de artes e ofícios, que formavam funcionários das administração colonial, como enfermeiros, tradutores, mas sempre na condição subalterna de auxiliares e servidores do sistema colonial. Em 1964, após tentativas de negociações frustradas entre o estado português e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), não deixaram outra opção aos então jovens do movimento senão iniciar uma luta armada contra o poder colonial, que culminou com a independencia política dez anos depois.

O processo de nacionalizações das áreas sociais, Educação e Saúde, anunciado pelo Presidente Samora Machel, em Julho de 1975, visava controlar as escolas, promover a sua socialização e corrigir as distorções do sistema educativo herdado do colonialismo (Francisco, 2004, apud, Mendonça e Capece). Pela primeira vez, no país independente, vivia-se um processo de democratização da Educação, de mudanças nas relações de poder e almejava-se a formação do “Homem novo”, transformando a “escola numa base para o povo tomar o Poder”, um slogan bastante difundido na época, ao se atribuir à escola e à Educação o papel de assegurar a formação política, ideológica, científica e pedagógica dos professores e alunos (Francisco, 2004, p.17).

Nesse processo, o país deparou-se com uma grande carência de professores que, por opções políticas e ideológicas decidiram pelo abandono massivo do país recém independente. Surgiram então as primeiras iniciativas de formação de professores com a criação de modelos de formação acelerada de professores, entre três a seis meses, até um ano, para o ensino primário, a criação da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane, a única no país na época, que formava professores para o ensino secundário em dois anos. Em relação a este movimento, registei

na minha tese de Doutorado (2004), parte de um depoimento importante que a Professora Rachael Thompson prestou, no qual recordou que uma das primeiras iniciativas antes da introdução do SNE, deu-se:

com o recrutamento de alunos que já tinham concluído o quinto ano do Liceu (...) para que as aulas não parassem no país, e mesmo sabendo que íamos ter muitas limitações e muitas carências, foi feito. Foi a primeira experiencia no país, foi completamente voluntário (...) e foi com base nessa experiencia que foi criada a Faculdade de Educação.

Nesse período, entre 1975-1983, testemunhamos as iniciativas para continuar a prestar os serviços educativos à população, inspiradas nas experiências de ensino e aprendizagem e de alfabetização acumuladas durante a guerra de libertação nas chamadas zonas libertadas da FRELIMO, cujo departamento de educação e cultura preconizava uma aprendizagem estritamente ligada à produção (alimentos) e à luta armada.

Era necessário proporcionar aos combatentes e à população que vivia nessas zonas, uma ideologia cientificamente avançada, objectiva e colectivista para o progresso (Castiano et. al). Essas acções tinham lugar em Escolas criadas pelo movimento e replicadas por todas as zonas de influencia da FRELIMO, nos centros de treino e preparação político-militar, centros de saúde etc., sobretudo na parte norte do país.

No entanto não se pode considerar essas acções como constituintes de um sistema de educação e que fosse igualmente uma alternativa ao ensino colonial. Os formadores-combatentes seriam recrutados entre os mais velhos, investidos de autoridade moral, com algumas habilitações para o efeito. Há também referência à colaboração de alguns formadores estrangeiros oriundos de países amigos que na altura prestavam apoio a luta armada.

As acções de organização e planificação do ensino eram realizadas em fóruns dedicados, denominados Seminários Nacionais de Educação. Existe a referencia ao primeiro fórum realizado em 1973, no qual, além de se ter traçado as Linhas Gerais para as disciplinas curriculares, as recomendações metodológicas para matérias específicas como História e Geografia de

Moçambique, p.e (o sistema colonial ensinava Geografia de Portugal) também decorriam acções de formação para os professores daquelas escolas.

Conforme referimos anteriormente, à data da independência a situação da educação era dramática (Castiano et Al., apud Mazula 1999): a maior parte da população era analfabeta, 69.000 crianças no ensino primário, 23.000 no ensino secundário e 3.800 no ensino superior, dos quais apenas 40 estudantes de origem africana, no seio de uma população estimada em 9 milhões de habitantes. Os mesmos autores referem ainda que a situação dos professores não era melhor, contabilizando 10.300 professores no ensino primário, 1.800 para o secundário e no ensino superior 164. De uma maneira geral, o sistema colonial havia deixado uma situação crítica relativamente ao funcionalismo público. Era necessário fazer funcionar o aparelho do estado como um todo. A maioria dos técnicos mais qualificados, do estado e do sector privado haviam abandonado o país logo a seguir à independência. As experiências de condução do processo educativo (o ensino, a organização e planificação do mesmo, o recrutamento e formação de professores, a alfabetização de jovens e adultos) trazidas das zonas libertadas, alijercaram a tomada de medidas para fazer face ao cenário acima descrito.

As medidas de recrutamento de professores e de outros quadros, foram decididas no dia 8 de Março de 1977 e consistiram na orientação dos estudantes das últimas classes (9a, 10a e 11a) para as tarefas do aparelho do estado, incluindo a Defesa, Polícia, Saúde etc. Portanto, foi interrompido o nível pré-universitário e retomado nos anos 1980.

Neste ambiente de “emergência”, em relação à formação dos professores, os alunos que concluíssem a 9a classe deveriam frequentar as Escolas de Formação de Professores Primários, pois, o governo havia traçado como a prioridade emergente a formação dos professores primários. Debruçaremos-nos em primeiro lugar sobre o investimento feito para responder a esta emergência. Conforme Mate (2023) após a independência foram extintos os modelos de formação de professores usados na era colonial, os já referidos anteriormente seminários pedagógicos para dar lugar a uma formação acelerada e flexível por forma a responder, numa primeira fase a uma explosão da taxa de escolarização, bem como à necessidade de criar oportunidades de acesso aos excluídos do sistema colonial. Neste sentido, segundo Mate,

a formação inicial dos professores era efectuada através de seminários pedagógicos (independentes), que duravam de um a três meses. Paralelamente, como o objectivo de melhorar a qualidade de ensino e de qualificar os professores sem formação pedagógica, foram instituídas modalidades de formação como seminários ocasionais, planificação colectiva das aulas, programas de radiodifusão, acompanhamento pedagógico e discussão de artigos. A convivência do seminário com modalidades de aperfeiçoamento dos professores sugere uma preocupação com a formação contínua e com a rápida cobertura da necessidade de professores.

Esses seminários evoluíram para um modelo de formação sequencial e com duração mais prolongada para um ano. Neste sentido, Niquice (2005) destaca que os primeiros cursos de formação de professores, ocorreram nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) entre 1976-1997, e compreendiam tempos de duração entre 1 a 3 meses, designados cursos de reciclagem, de 6 a 10 meses até 1 ano, cujos planos de estudos ofereciam disciplinas gerais lecionadas na primeira fase da formação teórica, reservando o estágio para o final da formação. As modalidades que compreendiam a formação até um ano, conhecidos como modelo 6a+1, a partir de 1982, foram gradualmente evoluindo para 6a+3 e 7a+3, compreendendo aquele esforço de formação acelerada para suprir a falta de professores primários.

O autor supracitado, ao analisar os níveis de competência e criatividade na formação de professores primários, considera estes conceitos subjacentes àquelas modalidades de formação, tendo constatado que, na prática, e devido aos desafios de uma formação acelerada, a qualidade pretendida e preconizada saiu comprometida nos seus objectivos. O currículo oferecido denota uma estrutura rígida e um carácter prescritivo dos programas e das disciplinas. Os planos de estudos compreendiam um número relativamente elevado para o tempo de formação cujos conteúdos eram excessivamente teóricos, sendo que conforme referimos, a parte prática, além de relegada para o fim, era tratada de forma superficial sem uma indicação clara sobre o que se deveria realizar.

Na crítica feita aos modelos de formação, o autor menciona que a quantidade e a hierarquização das disciplinas de carácter conteúdista, *exigem muito trabalho, competência e*

criatividade, assim como exigem igualmente que os formadores compreendam a dimensão e a linguagem do trabalho (...); questiona a pouca relevância dada às práticas pedagógicas e ao estágio, realçando que que essa situação não favorece aos formandos um ambiente para analisarem e sistematizarem as experiências adquiridas durante o estágio, num processo de ensino e aprendizagem realizado predominantemente por transmissão e acumulação de conhecimentos teóricos, os quais supostamente suportariam de forma criativa, um bom desempenho profissional na situação do estágio. Ou seja, os currículos eram concebidos na ideia de que os conteúdos teóricos, por si, proporcionariam as competências necessárias, cabendo ao professor constituir-se uma espécie de “artesão”, colocando em prática a “arte” de ensinar, de transmitir os conteúdos.

Na sua análise, o autor, que escolheu os formadores dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) como foco da pesquisa, refere que a sua criação em 1996 visava garantir a qualidade da formação dos professores primários questionada nos anteriores modelos. Os formadores deveriam trabalhar com um currículo integrado a fim de superar as lacunas relacionadas com a articulação teoria-prática, superando o seu distanciamento, revelado pela realização do estágio no final da formação. O nível de ingresso seria a 10^a classe e o curso duraria 2 anos designando com a fórmula 10a+2, formando professores para

desenvolver uma formação cultural que permita assumir-se como agente educativo; promover a aquisição de conhecimentos científico-pedagógico(...); permitir a construção de sistema de referencia pessoal e profissional, desenvolver atitudes e capacidades de intervenção pedagógica em diferentes contextos.

Se a crítica aos anteriores modelos se centrava na fragmentação e na rigidez dos currículos que levaram ao distanciamento da realidade da escola, já o plano de estudos dos IMAPs, embora concebido centralmente como os outros modelos, apresenta uma preocupação com as categorias de análise do autor (competência e criatividade) ao privilegiar uma matriz curricular que abre os espaços para o *exercício da liberdade, autonomia, participação* e, sobretudo porque a proposta curricular é baseada, entre outros, no princípio da *facilitação da transferência de conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura.*

Segundo o mesmo autor, além da garantia da aplicabilidade dos saberes adquiridos na formação, será possível aos formandos, construir as pontes facilitadoras para a promoção e desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a sua prática profissional no momento da sua inserção na realidade da escola. O plano de estudos contempla períodos alternados de formação teórica e prática. Portanto, a componente prática da formação estava garantida com o Estágio e as Práticas Pedagógicas.

3. Conclusão

Até agora debruçamo-nos sobre a formação dos professores para o ensino primário, enquadrada num ambiente de grandes necessidades para garantir o acesso à escolaridade básica, definida como prioridade em consequência da explosão da taxa de escolaridade já referida, e ao abandono dos professores. Entretanto, os professores para lecionarem os níveis secundário e médio foram recrutados no início conforme as medidas do “8 de Março de 1977”, isto é, os alunos das classes terminais, da 10^a e 11^a classes lecionavam as turmas da 5^a até a 9^a classes, até a criação da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em 1980, formalizando assim, a Formação de Professores para o ensino secundário geral e o ensino técnico profissional.

Ainda assim, alguns professores, sobretudo para o ensino técnico, seriam recrutados naquela modalidade, ou recorria-se aos graduados dos cursos de engenharia, medicina e outros oferecidos pelas outras Faculdades da UEM. A Faculdade de Educação (FE) veio responder por uma demanda de formação de professores antes da aprovação do SNE, com uma oferta de cursos de dois anos para a 7^a, 8^a e 9^a classes nos quais ingressavam estudantes com a 9^a classe e cursos para a 10^a e 11^a classes, igualmente com a duração de dois anos.

A Faculdade de Educação ministrava cursos intensivos para todas as áreas com uma certificação de Bacharel, cujo modelo era sequencial e bivalente, oferecendo um estágio profissional na última parte do curso, este com a duração média de dois meses. O perfil de saída habilitava o recém-formado a lecionar duas disciplinas no ensino secundário e técnico-profissional como já nos referimos, p.e. Química e Biologia; História e Geografia.

O nível de Licenciatura para a formação de professores surge em 1985, com a extinção da FE e a criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP) seguindo a mesma linha de formação sequencial e bivalente nas disciplinas. Esta instituição viria dez anos depois a possuir o estatuto de

Universidade com cursos de Licenciatura em ensino de.... O modelo de cursos oferecidos pela recém-criada Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), continuava assente num paradigma racionalista cartesiano, com fraca articulação entre a teoria e a prática e um estágio profissional curto e precário, bastante teorizado, em parte devido a precariedade de recursos nas escolas secundárias onde o mesmo tinha lugar, resultando num produto pedagogicamente ineficaz (Francisco, 2013).

O desenvolvimento da análise acima referida será feito em outro texto, pois, para efeitos de publicação de artigo, o presente trabalho deverá obedecer às respectivas normas em termos de formatação e de redação. Abordaremos, entre outros, os estudos curriculares e abordagens críticas e pós-críticas do Currículo, que pontuaram e foram decisivos para o desencadeamento dos amplos movimentos de revisões e reformas curriculares ocorridas no início do novo milénio.

4. Referências

- Bastos, J. N. & ABACAR, M. (2018). Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e práticas. Educar- UP, Maputo.
- Bastos, J. N. & MITHÁ, S. M. (2018). GURO, Manuel. A perspectiva Samoriana de desenvolvimento da Educação: a formação do homem novo e o processo de massificação em Moçambique (1975- 1992). Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Buendia-Gómez, M. (1999). Educação moçambicana – história de um processo:1962-1984. Livraria Universitária, Maputo.
- Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2005). A longa marcha da “educação para todos” em Moçambique. Imprensa Universitária, Maputo, 2005.
- Dias, H. N. (2015). A Prática Pedagógica o o Estágio Pedagógico Na Formação Integrada De Professores Na Universidade Pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores. Complexidade e Trabalho docente. PUCPR, Brasil.
- Dias, H. N. (2012). Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane; Série Ciencias deEducação, Maputo.
- Dias, H. N. (2015) A Prática Pedagógica E O Estágio Pedagógico Na Formação Integrada De Professores Na Universidade Pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores. Complexidade e Trabalho docente. PUCPR, Brasil.

- Dias, H. N. (2007). Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural. Tese de Pós-Doutoramento em Psicologia da Educação. PUCSP,
- Mithá, S. M. (2017). Reflexões sobre a progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique. p.113. In: Mithá, S. M. e Macedo, E. (org). Avaliação no ensino Básico: reflexões e experiencias do Brasil e Moçambique. Editora Educar- UP, Maputo.
- Espada, A. S. (2018). Educação para todos e qualidade questionável: Agenda 1990-2015. In: BASTOS, Juliano e ABACAR, Mussa. Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e práticas. Educar- UP, Maputo
- Flores, J. M. (2017). Gestão das escolas do Ensino Básico na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. p.145 In: Mithá, S. M. e Macedo, E. (org). Avaliação no ensino Básico: reflexões e experiencias do Brasil e Moçambique. Editora Educar- UP, Maputo.
- Francisco, Z. L. (2013). Metodologias alternativas na formação dos professores de Química na Universidade Pedagógica. In: Formação de professores: Políticas, saberes e práticas. Pimentel, S. et. al. (ogrs). Simpósio Baiano de Licenciaturas, UFRB, Baía, Brasil.
- Francisco, Z. L. (2007). Práticas Pedagógicas na UP-Maputo: avaliação, pertinencia e perspectivas. Seminário de Práticas Pedagógicas, Universidade Pedagógica- Maputo
- Januário, F. M. (2018). O impacto das reformas no sistema nacional da educação em Moçambique. Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique, 2018, p.371-390
- Langa. B. O. (2024). A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. Revista de Educação Educere et Educare. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Lopes, B. D. (2018). A aula universitária, relação de poder e autoridade entre docente e estudante: inspiração em Samora Machel. Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Mate, A. P. (2018). Processo de Bolonha em Moçambique: análise da Lei n227/2009, de 29 de setembro, Lei do Ensino Superior. In: BASTOS, Juliano e ABACAR, Mussa (orgs). Educação em Moçambique: Políticas, concepções e práticas. Educar, UP, Maputo
- Mate, G. T. E. (2024) A dinâmica e os desafios da profissionalização docente: no encalço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique. Revista de Educação Educere et Educare. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2024.

- Matos, N. & Mosca, J. (2009). “Desafios do ensino superior”, in Desafios para Moçambique 2010. Maputo, IESE, 297-318.
- MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Imprensa Universitária, Maputo, 2012.
- MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Bases e Directrizes Curriculares/Parâmetros Curriculares. Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, 2020/2021.
- Muianga, E. N. (2018). Uma reflexão sobre o pensamento educacional de Samora Machel (1975-1986). Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Niquice, A. F. (2005). Formação de professores primários-construção do currículo. Texto Editores, Maputo, 2005.
- Noa, F. (2024). Ensino Superior Em Moçambique -Políticas, Formação De Quadros E Construção Da Cidadania.
- Rosário, L. J. C. (2013). Ensino Superior na África, Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. UNICAMP.
- Rupia Júnior, B. (2021). O Magistério no Ensino Básico em Moçambique e as condições laborais. Editora Educar, Maputo

15. DETERMINANTES E TENDÊNCIAS DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Stélio Gilton de Helena Albino⁵⁰

Lucas Fernando Mulhovo⁵¹

Isabel Hogueane⁵²

Ilidio Paulo Mahilene⁵³

Maurício Vasco Nhachengo⁵⁴

Resumo

A evasão académica no ensino superior constitui um fenómeno complexo e multifactorial, com impacto significativo na qualidade, sustentabilidade e equidade dos sistemas educativos. Em Moçambique, a expansão da rede universitária nas últimas décadas trouxe consigo o desafio crítico da permanência estudantil. Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura publicada entre 2008 e 2024, com o objectivo de identificar os determinantes e tendências da evasão no ensino superior moçambicano. A pesquisa foi conduzida em bases de dados como Google Scholar, SciELO, Redalyc e ResearchGate, utilizando palavras-chave em português e inglês. Após a triagem de 95 registos, foram incluídos 10 estudos empíricos e teóricos. Os principais factores de evasão identificados foram: dificuldades económicas, baixa preparação pré-universitária, qualidade pedagógica insuficiente, ausência de políticas de retenção eficazes e desafios de adaptação académica e psicossocial. Os resultados indicam que as taxas de evasão variam entre 15% e 40% nas instituições estudadas, com maior incidência nos primeiros anos e em cursos de Ciências Exactas e Engenharia. A discussão reforça a necessidade de políticas integradas de apoio financeiro, psicossocial e pedagógico, além da realização de mais estudos longitudinais e representativos. Conclui-se que a evasão no ensino superior em Moçambique permanece um problema premente, exigindo intervenções multisectoriais e investigação aprofundada para a sua mitigação.

Palavras-chave: Evasão académica; ensino superior; determinantes; tendências; Moçambique.

Abstract

Academic dropout in higher education is a complex and multifactorial phenomenon with a significant impact on the quality, sustainability, and equity of educational systems. In Mozambique, the expansion of the university network in recent decades has brought with it the critical challenge of student retention. This article presents a systematic review of the literature published between 2008 and 2024, aiming to identify the determinants and trends of dropout in Mozambican higher education. The search was conducted in databases such as Google Scholar, SciELO, Redalyc, and ResearchGate, using keywords in Portuguese and English. After screening 95 records, 10 empirical and theoretical studies were included. The main dropout factors identified were: economic difficulties, low pre-university preparation, insufficient pedagogical quality, lack of effective retention policies, and challenges in academic and psychosocial adaptation. The results indicate that dropout rates range between 15% and 40% in the institutions studied, with higher incidence in the first years and in Exact Sciences and Engineering courses. The discussion reinforces the need for integrated financial, psychosocial, and pedagogical support policies, as well as more longitudinal and representative studies. It is concluded that dropout in higher education in Mozambique remains a pressing problem, requiring multisectoral interventions and in-depth research for its mitigation.

⁵⁰ Ministério da Saúde

⁵¹ Universidade Pedagógica de Maputo

⁵² Universidade Eduardo Mondlane

⁵³ Ministério da Defesa Nacional

⁵⁴ Universidade Pedagógica de Maputo mauricionhachengo@gmail.com

Keywords: Academic dropout; higher education; determinants; trends; Mozambique.

INTRODUÇÃO

A evasão académica no ensino superior configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educativos contemporâneos. Conceptualizada como a interrupção temporária ou definitiva do percurso académico antes da conclusão do curso (Tinto, 1993), a evasão é um fenómeno multifactorial que resulta da interação entre determinantes individuais, institucionais e contextuais. Os seus impactos são significativos a múltiplos níveis: para o estudante, traduz-se na frustração de expectativas, perda de recursos financeiros e limitação de oportunidades profissionais futuras; para as instituições, representa um desperdício de investimentos e compromete indicadores de qualidade e eficiência; para a sociedade, limita a formação de quadros qualificados, restringindo o desenvolvimento económico e social (Almeida & Casanova, 2011; Yorke & Longden, 2004).

Globalmente, as taxas de evasão no ensino superior oscilam entre 20% e 40%, variando consoante a região, a tipologia institucional e a área de formação (OECD, 2019). Em países da Europa e da América do Norte, embora existam políticas mais consolidadas de apoio à permanência estudantil, persistem factores como dificuldades de integração académica, discrepância entre expectativas e realidade universitária, pressões financeiras e exigências do mercado de trabalho (Yorke & Longden, 2004). Em contextos da América Latina, as taxas são frequentemente mais elevadas, estando associadas a desigualdades socioeconómicas e fragilidades institucionais (García de Fanelli, 2014). Este panorama evidencia a evasão como um fenómeno transversal, embora com determinantes e magnitudes específicas em cada contexto.

Em África, a situação assume contornos particularmente críticos. A expansão acelerada do ensino superior nas últimas duas décadas, motivada pela necessidade de formação de capital humano e pelo aumento da procura social por qualificações, nem sempre foi acompanhada de investimentos equivalentes em infraestrutura, corpo docente qualificado e sistemas de apoio estudantil (Teferra, 2016). Dados da UNESCO (2021) indicam que as taxas de evasão em alguns países africanos ultrapassam os 50%, refletindo a conjugação de factores socioeconómicos, culturais e institucionais, tais como a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, o elevado custo

da educação, a desigualdade de género, práticas pedagógicas pouco centradas no estudante e a falta de programas de apoio psicossocial (Oketch, 2016).

Em Moçambique, a expansão do ensino superior desde os anos 2000, marcada pela criação de novas instituições públicas e privadas e pela diversificação da oferta formativa (Cossa, 2021), representou um avanço importante para a democratização do acesso. Contudo, este crescimento trouxe consigo novos desafios, sobretudo em termos de qualidade e permanência estudantil. Pesquisas recentes indicam que as taxas de evasão e insucesso académico têm vindo a aumentar, comprometendo a eficiência interna do sistema e limitando o retorno social esperado dos investimentos (Mungoi, 2022).

Apesar da relevância do tema, a literatura nacional sobre evasão no ensino superior permanece escassa e fragmentada. Estudos pontuais realizados em instituições como a Universidade Católica de Moçambique (UCM), a Universidade Licungo e o ISCED apontam para determinantes múltiplos, incluindo factores socioeconómicos, pedagógicos, institucionais e psicológicos (UCM, 2013; Licungo, 2020). Contudo, tais evidências carecem de sistematização, dificultando a construção de um quadro abrangente que oriente políticas públicas e estratégias institucionais eficazes.

Neste contexto, a realização de uma revisão sistemática justifica-se pela necessidade de integrar e analisar criticamente o conhecimento disponível, mapeando as principais causas, tendências e implicações da evasão académica no ensino superior moçambicano. Esta abordagem permite não apenas sintetizar resultados dispersos, mas também identificar lacunas na produção científica e propor recomendações para a formulação de políticas educativas mais consistentes e alinhadas com as tendências internacionais.

1. Objectivo da revisão

Analisar de forma sistemática as evidências empíricas disponíveis sobre a evasão académica no ensino superior em Moçambique, identificando os seus principais determinantes, tendências e implicações para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais voltadas à retenção e ao sucesso estudantil.

2. Metodologia

Esta revisão sistemática foi desenvolvida em conformidade com as diretrizes da declaração PRISMA 2020 (Page et al., 2021), assegurando transparência, rigor e reprodutibilidade. O percurso metodológico incluiu as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, bem como a avaliação da sua qualidade metodológica.

As buscas foram realizadas nas bases de dados Google Scholar, SciELO, Redalyc e ResearchGate, selecionadas por reunirem literatura científica relevante em língua portuguesa e inglesa, com acesso a artigos de caráter internacional e regional. A estratégia de pesquisa foi com recurso a palavras-chave em português e inglês ("evasão académica", "abandono escolar universitário", "higher education dropout Mozambique", "retenção estudantil"), aplicadas de forma isolada e combinada mediante operadores booleanos. O período de publicação considerado foi de 2008 a 2024, abrangendo a fase de maior expansão do ensino superior em Moçambique.

Foram incluídos artigos empíricos (quantitativos, qualitativos ou mistos) e revisões que abordassem diretamente a evasão no ensino superior moçambicano, publicados em português ou inglês. Excluíram-se estudos focados no ensino básico ou secundário, relatórios sem dados empíricos e publicações duplicadas.

Foram identificados 95 registos. Após a exclusão de duplicatas, permaneceram 30 artigos, submetidos à leitura de títulos e resumos. Destes, 10 estudos preencheram integralmente os critérios de elegibilidade e foram analisados na íntegra. O processo de seleção é sumarizado no fluxograma PRISMA (não apresentado no texto, mas referido como parte da metodologia).

A qualidade metodológica dos estudos incluídos foi avaliada com ferramentas específicas: a checklist CASP (2018) para estudos qualitativos e as diretrizes STROBE (von Elm et al., 2007) para estudos quantitativos. Apenas estudos com qualidade metodológica satisfatória foram considerados para síntese e discussão.

3. Resultados

Distribuição dos artigos por base de dados

A Tabela 1 ilustra a distribuição dos 10 artigos incluídos pelas bases de dados consultadas.

Tabela 1. Distribuição dos artigos por base de dados consultada

Base de dados	Nº Artigos Encontrados	Referências Identificadas	%
Google Scholar,	5	UCM (2013); Nhampoca (2017); Licungo University (2020); Cossa (2021); Matavele (2023).	50%
SciELO,	2	Ferreira & Casulo (2019); Nhampoca (2017) *	20%
Redalyc	1	Yorke & Longden (2004)	10%
ResearchGate	2	Chilundo (2024); Mucuapa et al. (2024)	20%
Total	10	-	100%

3.1 Determinantes da Evasão no Ensino Superior Moçambicano

A análise evidenciou que os determinantes da evasão são multifatoriais, podendo ser agrupados em quatro dimensões principais:

a) **Dimensão económica:** A mais frequente, presente em 80% dos estudos. As dificuldades financeiras incluindo o pagamento de propinas, custos com transporte, alimentação e material didático, bem como a insuficiência de programas de bolsas de estudo foram apontadas como factores decisivos para o abandono, especialmente entre estudantes de baixa renda (UCM, 2013; Nhampoca, 2017).

b) **Dimensão académica/pedagógica:** Identificada em 60% dos estudos. Os principais problemas reportados foram a fraca preparação prévia dos estudantes (em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa) e a persistência de metodologias de ensino centradas no professor, com reduzida interação e valorização de práticas participativas, contribuindo para o insucesso e desmotivação (UCM, 2013; Matavele, 2023).

c) **Dimensão institucional:** Presente em 50% das publicações. A ausência de políticas consistentes de retenção, a escassez de programas de apoio tutorial, a fraca integração dos

estudantes na vida universitária e a carência de mecanismos de acompanhamento individualizado foram as fragilidades mais reportadas (Licungo University, 2020; Cossa, 2021).

d) **Dimensão pessoal e psicológica:** Identificada em 40% dos estudos. Incluiu factores como dificuldades de adaptação, baixa motivação, insatisfação com o curso e problemas de autoestima e saúde mental. Estudos recentes enfatizam o papel da vulnerabilidade emocional e da falta de acompanhamento psicossocial (Ferreira & Casulo, 2019; Mucuapa et al., 2024).

A Tabela 2 sintetiza os motivos específicos da evasão, organizados por dimensões, frequência e referências.

Tabela 2. Motivos da evasão académica no ensino superior em Moçambique

Motivos Identificados	Dimensão	Frequência (n=10)	Referências
Dificuldades financeiras; impossibilidade de pagar propinas; ausência de bolsas de estudo	Económica	50%	UCM (2013); Nhampoca (2017); Licungo University (2020); Cossa (2021); Mungoi (2022)
Custos indiretos (transporte, alimentação, material didático)	Económica	20%	UCM (2013); Nhampoca (2017).
Fraca preparação prévia em disciplinas de base (Matemática, Línguas)	Académica/Pedagógica	30%	UCM (2013); Nhampoca (2017); Matavele (2023).
Metodologias centradas no professor; pouca participação estudantil	Académica/Pedagógica	20%	Nhampoca (2017); Matavele (2023).
Insuficiência de apoio tutorial; ausência de políticas de retenção	Institucional/Estrutural	30%	Licungo University (2020); Cossa (2021); Mungoi (2022).
Dificuldades de integração académica e social	Institucional/Estrutural	30%	Licungo University (2020); Matavele (2023); Cossa (2021).
Insatisfação com o curso; baixa motivação; intenção de abandono	Pessoal/Psicológica	20%	Ferreira & Casulo (2019); Mucuapa et al. (2024).
Dificuldades de adaptação ao ensino superior; sentimentos de isolamento	Pessoal/Psicológica	20%	Mucuapa et al. (2024); Ferreira & Casulo (2019).
Expansão acelerada sem infraestrutura e políticas de qualidade	Institucional/Estrutural	20%	Mungoi (2022); Cossa (2021, 2023).

3.2 Tendências da Evasão no Ensino Superior Moçambicano

A análise permitiu identificar quatro tendências principais:

1. **Incidência temporal:** A evasão concentra-se nos primeiros anos de curso, especialmente no primeiro ano. Cinco estudos destacam que mais de metade dos abandonos ocorre neste período crítico de transição (UCM, 2013; Nhampoca, 2017; Licungo, 2020; Matavele, 2023; Mucuapa et al., 2024).
2. **Variação por área de formação:** Cursos de Ciências Exatas e Engenharia apresentam as taxas mais elevadas (cerca de 40%, segundo Nhampoca, 2017), atribuídas à exigência curricular e à fraca base prévia. As Ciências Sociais e Humanas registam percentuais menores (cerca de 15%, UCM, 2013), mas não são imunes a pressões económicas.
3. **Heterogeneidade institucional:** Instituições que investem em apoio tutorial e programas de integração registam taxas de abandono mais baixas (Licungo, 2020; Chilundo, 2024), enquanto aquelas com metodologias tradicionais e sem acompanhamento apresentam índices superiores (Matavele, 2023).
4. **Evolução da literatura:** Estudos iniciais (2013-2017) enfatizaram factores económicos e académicos. Investigações mais recentes (2019-2024) ampliaram o foco para incluir dimensões psicológicas e motivacionais, refletindo um amadurecimento da área (Ferreira & Casulo, 2019; Mucuapa et al., 2024).

3.3 Taxas de Evasão no Ensino Superior em Moçambique

No que se refere às taxas de evasão, observou-se uma variação significativa entre os estudos incluídos. Embora não exista um padrão uniforme entre as instituições analisadas, alguns trabalhos apresentaram estimativas específicas. Observou-se uma variação significativa nas taxas de evasão reportadas. O Relatório da UCM (2013) apontou uma taxa de aproximadamente 15% de não conclusão do primeiro ano. Em contraste, o estudo de Nhampoca (2017) em cursos de Ciências Exatas indicou valores próximos de 40%.

Essas diferenças revelam que a evasão tende a ser menor em cursos das áreas de Ciências Sociais e Humanas, em que as exigências curriculares iniciais são menos rígidas, mas pode atingir

índices muito elevados em áreas como Engenharia e Matemática, onde as falhas de preparação prévia e a complexidade curricular se tornam barreiras adicionais à permanência estudantil.

A Universidade Licungo (2020) reportou taxas entre 20% e 25% nos primeiros dois anos de cursos de Ciências da Educação. De modo geral, a síntese dos estudos sugere que a evasão no ensino superior moçambicano varia entre 15% e 40%, dependendo do curso e da instituição, com maior incidência nos primeiros anos.

3.4 Discussão

A evasão académica no ensino superior moçambicano revela-se um fenómeno complexo, alinhado com tendências globais e africanas, mas com especificidades nacionais. Os resultados confirmam o modelo de Tinto (1993), no qual o abandono resulta da interação de factores individuais, institucionais e contextuais. A preponderância de determinantes económicos aproxima a realidade moçambicana de outros contextos do Sul Global (García de Fanelli, 2014; UNESCO, 2021), onde os custos diretos e indiretos da educação representam barreiras significativas.

A concentração da evasão nos primeiros anos e em cursos de alta exigência técnica corrobora achados internacionais (Almeida & Casanova, 2011; Yorke & Longden, 2004), sublinhando a vulnerabilidade do estudante em fase de transição e a importância de uma base académica sólida. A heterogeneidade institucional observada enfatiza o papel crucial que as políticas de retenção activa como programas de tutoria, acolhimento e apoio psicossocial podem desempenhar na mitigação do abandono (Tinto, 2012; Chilundo, 2024).

A emergência de factores psicológicos e motivacionais na literatura recente (Ferreira & Casulo, 2019; Mucuapa et al., 2024) representa uma evolução significativa, indicando uma compreensão mais holística do problema, que vai para além das explicações económicas e estruturais tradicionais.

Em síntese, a evasão em Moçambique é um fenómeno sistémico, resultante da confluência de pressões económicas, fragilidades académicas, lacunas institucionais e vulnerabilidades psicológicas. A sua redução exige, portanto, uma abordagem integrada e multissetorial.

4. Conclusão

Esta revisão sistemática permitiu sintetizar e analisar os determinantes e tendências da evasão no ensino superior em Moçambique, confirmando-a como um problema persistente, estrutural e multifatorial. As evidências apontam para a interdependência de factores económicos, académicos, institucionais e psicossociais. Para combater eficazmente a evasão, recomenda-se a implementação de intervenções integradas, com especial foco no primeiro ano de ingresso:

- a) **Apoio económico estruturado:** Expansão de programas de bolsas, subsídios para custos indiretos e flexibilização de pagamentos.
- b) **Reforço académico e pedagógico:** Implementação de módulos propedêuticos, programas de tutoria e monitoria, e capacitação docente em metodologias ativas.
- c) **Políticas institucionais de retenção:** Criação de programas robustos de acolhimento, aconselhamento de carreira, apoio psicopedagógico e sistemas de alerta precoce.
- d) **Suporte psicossocial:** Disponibilização de serviços de aconselhamento psicológico, promoção da saúde mental e programas de integração social.

A nível de investigação, é premente superar as atuais lacunas através de:

- a) Estudos longitudinais que acompanhem coortes de estudantes;
- b) Desenvolvimento e validação de instrumentos psicométricos para medir risco de abandono;
- c) Avaliações de impacto das políticas de retenção;
- d) Estudos comparativos entre instituições, modalidades de ensino e áreas de formação.

Conclui-se que a superação do desafio da evasão em Moçambique requer um duplo compromisso: a implementação de políticas públicas robustas e sustentáveis e o investimento numa agenda nacional de investigação aplicada. Só assim será possível transformar a expansão quantitativa do ensino superior em permanência com qualidade, equidade e relevância social, contribuindo para o fortalecimento do capital humano e para o desenvolvimento sustentável do país.

5. Referências

- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2011). Abandono e insucesso no ensino superior: Uma abordagem psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 211–231.
- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2016). Evasão e sucesso académico no ensino superior: Determinantes e implicações. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 5–27. <https://doi.org/10.21814/rpe.6926>
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). A adaptação académica de estudantes do ensino superior: Um estudo com alunos do 1º ano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 728–737. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528409>
- Chilundo, J. (2024). Engajamento docente e retenção estudantil: Análise quantitativa no ensino superior moçambicano. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*.
- Cossa, J. (2021). Ensino superior em Moçambique: Expansão e desafios de qualidade. Maputo: Escolar Editora.
- Cossa, J. (2023). Tendências recentes da expansão do ensino superior em Moçambique. Maputo: Escolar Editora.
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2018). CASP qualitative checklist. <https://casp-uk.net>
- Cunha, S. M., Pinto, A. C., & Silva, L. (2020). Permanência e evasão no ensino superior: Desafios contemporâneos. *Educação & Sociedade*, 41(1), 1–20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020222248>
- Ferreira, J., & Casulo, R. (2019). Escala de intenção de abandono no ensino superior: Adaptação e validação para o contexto moçambicano. *Revista Lusófona de Educação*, 43(1), 45–63. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6817>
- García de Fanelli, A. M. (2014). Retención y abandono en la educación superior en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 19(2), 51–77.
- Licungo, A. (2020). Determinantes da evasão estudantil no ensino superior em Moçambique: O caso da Universidade Licungo. Quelimane: Universidade Licungo.
- Matavele, C. (2023). Ensino-aprendizagem e evasão académica: Uma revisão de metodologias centradas no professor. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Mucuapa, A., Vasco, M., & Hogueane, I. (2024). Motivação, adaptação e risco de evasão no ensino superior: Estudo psicométrico em Moçambique. ResearchGate.
- Mungoi, L. (2022). Eficácia interna e insucesso académico no ensino superior moçambicano. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Nhampoca, V. (2017). Factores associados à evasão no ensino superior em Moçambique: O caso do ISCED. Maputo: Instituto Superior de Ciências da Educação.
- OECD. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. Paris: OECD Publishing.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

- Oketch, M. (2016). Financing higher education in sub-Saharan Africa: Some reflections and implications for sustainable development. *Higher Education*, 72(4), 525–539.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Teferra, D. (2016). African flagship universities in the era of “massification.” *International Journal of African Higher Education*, 3(1), 1–20.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (2021). *Education in Africa: Trends and challenges*. Paris: UNESCO.
- Universidade Católica de Moçambique (UCM). (2013). *Relatório sobre a evasão académica na UCM*. Beira: Universidade Católica de Moçambique.
- von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *The Lancet*, 370(9596), 1453–1457. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61602-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61602-X)
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University Press.

16. INCLUSÃO DE ALUNOS COM AFASIA EM TURMAS REGULARES: UM ESTUDO BASEADO EM VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NUMA ESCOLA BÁSICA NA CIDADE DE MAPUTO

Inclusion of Students With Aphasia in Regular Classes: A Study Based on Experiences and Practices in a Basic School in Maputo City

Ana Paula Moiane de Sousa⁵⁵

Lúcia Suzete Simbine⁵⁶

Resumo

O presente artigo resulta do corte de um de estudo efectuado numa escola básica na cidade de Maputo. Com o mesmo pretendia-se conhecer o papel da direcção da escola face ao processo de inclusão de alunos com dificuldades de comunicação, particularmente com afasia. No cômputo metodológica a entrevista foi a técnica principal aplicada e secundada pela observação do trabalho de dois professores do mesmo número de alunos com afasia e mais dois membros da direcção da escola. Os resultados permitiram concluir que a escola não tem potencial para assumir um modelo de escola inclusiva, entretanto, segundo a direcção daquela instituição, os esforços empreendidos como mecanismos de superação não fazem diferença devido à falta de disponibilização de meios adequados para a inclusão, por parte da entidade competente. A escola associa a ineficácia de modelo de inclusão, além da escassez de meios, a falta de capacitação dos docentes e de material didáctico necessário para se trabalhar com *alunos com afasia*. O mesmo argumento, usam os professores quanto à metodologia de ensino que aplicam na sala, estes não empreendem esforço, entretanto, clamam pela intervenção do patronato em investimento nas capacitações em matérias de inclusão, pois ainda há muitas barreiras por se ultrapassar no que concerne à inclusão de alunos com afasia.

Palavras-Chaves: *Inclusão; alunos com afasia; Turmas Regulares*

Abstract

This article is an excerpt from a study conducted at a primary school in Maputo. The study aimed to understand the role of school administration in the inclusion process for students with communication difficulties, particularly those with aphasia. Interviews were the primary method used, supported by observation of the work of two teachers with the same number of students with aphasia and two other members of the school administration. The results led to the conclusion that the school lacks the potential to adopt an inclusive school model. However, according to the administration, the efforts undertaken as overcoming challenges are ineffective due to the lack of adequate resources for inclusion by the appropriate authority. The school attributes the ineffectiveness of the inclusion model, in addition to the lack of resources, to a lack of teacher

⁵⁵ Doutoranda em Educação – Currículo, Docente na Faculdade de Educação e Psicologia asousa@up.ac.mz

⁵⁶ Doutora em Educação – Currículo, Docente Na Faculdade de Educação e Psicologia lsimbine@up.ac.mz

training and teaching materials necessary for working with students with aphasia. Teachers use the same argument regarding the teaching methodology they apply in the classroom. They do not make any effort, however, they call for the intervention of the management in investing in training in inclusion matters, as there are still many barriers to be overcome regarding the inclusion of students with aphasia.

Keywords: *Inclusion; students with aphasia; Regular Classes*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana.

Define-se inclusão como a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado, (de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades. Neste estudo, pretendíamos abordar aspectos ligados à inclusão das crianças com afasias nas turmas regulares, uma pesquisa que foi feita numa básica em Maputo.

As afasias constituem o modo como são denominados os problemas da linguagem oral e/ou escrita decorrentes de lesões cerebrais causadas especialmente por acidentes vasculares cerebrais (hemorrágicos ou isquêmicos), tumores e traumatismos cranioncefálicos Morato (2010). Tratou-se por tanto da compreensão do processo da inserção do alunos com afasia afásicas numa turma regular sem que necessariamente este seja submetido numa escola especial, mas sim, gozando de uma educação em equidade com outras crianças consideradas normais. Tratando-se de vários tipos de Necessidades especiais, este estudo contemplou apenas o estudo de crianças com afasias, aquelas crianças com perturbações sejam da fala ou escrita.

Segundo a UNESCO (1994), toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Sendo assim, às Escolas regulares, é atribuída a responsabilidade de serem dotadas de mecanismos suficientes

de acolher todo tipo de aluno, desprovido assim qualquer tendência a sentimento de discriminação ou exclusão social por parte das crianças especiais.

A escola básica deve ser vista como o lugar mais apropriado para uma educação para todos. Assim sendo, esta deve estar devidamente preparada para receber qualquer criança, independentemente da sua condição física, mental ou biológica a fim de responder as suas necessidades educativas, segundo o Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique, a educação constitui um direito e dever de cada cidadão. No entanto, existem políticas que defendem os interesses dos cidadãos com deficiência no âmbito do sistema de educação, as quais clarificam que o sistema de educação deve garantir que as pessoas com NEE, tenham o acesso e a integração nos estabelecimentos de ensino ou em escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas. O Ministério de Educação e Cultura, através do Departamento de Educação Especial, promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas, sensoriais, psíquicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa diferenciada.

A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, ao invés de serem segregadas em escolas especiais, (MINED, 2012).

A preocupação pelo estudo que resultou neste artigo surgiu aquando de acompanhamento de estudantes finalistas ao estágio profissionalizante, em que um grupo foi alocado numa turma da classe regular com crianças que apresentavam, nos seus processos individuais, fichas médicas que comprovam a patologia da afasia. Diante destas perturbações naquelas crianças, no decurso das aulas verificaram-se atitudes, tipicamente, exclusivas dos professores, na medida em que ao chamarem às crianças, uma a uma, repetir as palavras no quadro, simplesmente ficavam impacientes quando fosse a vez das crianças que apresentavam dificuldades na pronúncia das palavras, avançando para as crianças consideradas normais que repetiam, aparentemente, sem problemas.

Portanto, tratava-se de uma exclusão de crianças com afasia na medida em que devido às suas limitações na linguagem, o professor não desenvolvia nenhum interesse em estimular o desenvolvimento intelectual daquela criança de modo a melhorar a sua fala e manter o ritmo de

aprendizagem em um nível considerável. Olhando para todos esses pressupostos e, tomando em consideração que o país está dando passos rumo à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, partimos da seguinte questão de pesquisa: Que acções devem ser desenvolvidas pela direcção da escola de modo que os professores desenvolvam interesse em uso de estratégias viradas para a inclusão das crianças com NEE do tipo afasia nas turmas regulares da escola básica moçambicana?

1. Distúrbio da Linguagem Referente à Afasia

A afasia faz referência a distorções de maior ou menor grau nos processos de compreensão e/ou produção da linguagem (Marchesi et al, 1995). Isto é, o indivíduo afásico enfrenta dificuldades no emprego da expressão verbal e na compreensão do que lhe é dito. É frequente o uso abusivo de referências indefinidas nas suas expressões, assim como apresentar um comprometimento grave da linguagem escrita e falada e da repetição de palavras.

Segundo Morato (2010), afasia constitui o modo como são denominados os problemas da linguagem oral e/ou escrita decorrentes de lesões cerebrais causadas, especialmente, por acidentes vasculares cerebrais (hemorrágicos ou isquémicos), tumores e traumatismos cranioncefálicos. Adicionalmente, o mesmo autor apresenta afasias uma perda ou alteração da capacidade de realizar operações metalinguísticas, portanto, da capacidade de representar ou fazer corresponder (e corresponder perfeitamente) as referências da realidade com as categorias da língua que a localizam e permitem que as estampemos como traços em nossas mentes. Deste modo, afasias como dificuldades de expressão do que pensamos, quer seja oralmente assim como na escrita, tendo como causa alguma anomalia cerebral.

A Afasia afecta tanto a compreensão quanto a expressão dos símbolos verbais e/ou escritos da comunicação comprometendo a interacção do indivíduo com o meio que está inserido.

Causada por lesões mais ou menos circunscritas no Sistema Nervoso Central, a afasia compromete a produção e a compreensão da linguagem de indivíduos, em sua imensa maioria, adultos, até então sem histórico de doenças neurológicas ou psiquiátricas. Todo um conjunto de sintomas secundários, resultado dos impactos psicossociais provocados pelos comprometimentos

neuroológicos e pelas dificuldades de comunicação, pode acompanhar as afasias: isolamento social, mudança de humor, desinteresse afectivo, depressão (Mancopes, 2001).

1.1 Tratamento da Afasia

Dentre os meios disponíveis para o tratamento da afasia, destaca-se como método principal a *terapia fonoaudiológica*, cujo objectivo é a recuperação da comunicação do individuo afásico, considerando seus limites, sua condição física e mental. O uso desta terapia para a reabilitação deve ser científica, humana, sistemática e plástica, compreendendo o ser humano em sua totalidade, recomenda (Mancopes, 2001).

Entretanto, os modelos de atendimento disponíveis para a afasia, estão em função do quadro específico, propondo actividades tais como: estimulação da linguagem que se constituem em exercícios que o paciente deve realizar durante as sessões de atendimento e que visam facilitar a retomada do funcionamento das habilidades motoras e neurológicas para a fala. A terapêutica da afasia é baseada na neuroplasticidade cerebral (Mancopes, 2001).

O tratamento de afasiz é individualizado e organizado de acordo com as necessidades de cada um, podendo contar com uma equipa multidisciplinar composta por: fonoaudiólogo, médico, terapeuta ocupacional, nutricionista, enfermeiro, fisioterapeuta, psicólogo educacional e o familiar ou cuidador responsável por ajudar o indivíduo com afasia nesta trajetória. Esta equipa deve desenvolver acções em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de problemas relacionados à audição, linguagem oral e escrita, motricidade oral e voz (Araújo, et all. 2023).

Importa referir que o trabalho desses profissionais no âmbito escolar não deve estar pautado no modelo clínico, muito menos consiste na retirada da criança de seu contexto e tratá-la de forma individualizada. Pois ao retirar a criança de contexto e não envolver o professor em seu trabalho, esses profissionais correm o risco de cometerem equívocos e contribuírem com a manutenção do fracasso escolar.

1.2 Intervenção do Professor para Crianças com Afasias

O professor, estando numa turma regular ou mista, cabe-lhe a responsabilidade de adoptar metodologias que vão ao encontro do currículo já traçado para a inclusão, isso no sentido de satisfazer as necessidades de todos integrantes na sua turma, tanto para os que precisam duma atenção especial, assim como para os demais alunos.

Os professores encontram-se, normalmente, diante de um grupo de alunos com diferentes níveis, na área comunicativo-linguística. Crianças que diferem quanto aos usos que fazem da linguagem, em função da procedência geográfica, social e cultural. Mas também crianças com desajustes importantes, com respeito ao esperado para as suas idades, seja ao nível comunicativo, ao nível da fala ou ao nível da estruturação formal, (Marchesi et al 1995).

É comum que professor seja, frequentemente, quem detecta as necessidades dos seus alunos na área comunicativo-linguística ou quem completa os dados já existentes, a partir de avaliações realizadas por outros profissionais. A partir de observações cuidadosas é provável que o professor possa reconhecer quaisquer dificuldades que a criança tenha ao utilizar a linguagem ou descobrir a ausência de alguns de seus usos específicos que são importantes, sublinha (Marchesi et al 1995).

Não se trata de transformar o educador em um novo terapeuta, senão aproveitar os contextos de aula que, por serem mais naturais e espontâneos, podem estimular e favorecer a implementação das estratégias que se pretendem estabelecer na terapia individual.

O papel do professor dentro da sala de aula para favorecer o desenvolvimento das crianças que apresentam problemas de linguagem, (Marchesi et al 1995:98), *“é comunicar mais e melhor e fazer com que as interações entre os alunos sejam frequentes, ricas e variadas”*.

Para Correia (1997), a intervenção tem por objectivo a modificação da linguagem perturbada; estimulação do desenvolvimento linguístico em crianças com NEE; prevenção de possíveis alterações linguísticas; estimulação do desenvolvimento da linguagem na população normalizada. Na questão *onde intervir*, fala dos aspectos sujeitos à intervenção, nesse caso a voz; dimensões da

linguagem (forma de linguagem, sintaxe e conteúdo da linguagem); processos linguísticos e desenvolvimento cognitivo.

2 Paradigmas no Contexto do Ensino e Aprendizagem de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência

Os paradigmas atinentes ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência resumem-se, basicamente, em três. Trata-se de três momentos que marcaram, de forma diferente, o atendimento e educação de pessoas com deficiência, diferindo-se cada um dos outros pelas características que são marcadamente diferentes. Trata-se da *segregação*, *integração* e *inclusão*.

2.1 Paradigma da Inclusão

O termo Inclusão, inicialmente, era associado à prática de colocação de alunos com deficiência nas turmas comuns. Entretanto, hoje em dia, o significado de inclusão aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas diferentes instituições de ensino regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento, recursos humanos qualificados, infraestruturas adequadas e outros (Mendes, 2006). Referir que Fávero et al. (2009:17) consideram “*a inclusão como desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e a construção de abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela*”. Para estes autores, a concepção de inclusão incorpora valores referentes à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. E, segundo o mesmo autor, “*não basta que os alunos estejam integrados, o que se supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado*”.

O Paradigma da Inclusão resulta dos progressos que se foram notando no processo de integração, durante a vigência do paradigma integracionista do currículo que, no entanto, apesar dos avanços, foram apresentadas fragilidades notórias. Em função destas fraquezas, este terceiro modelo procura responder às necessidades da política de educação para todos e de alunos com deficiência, na base na superação das dificuldades registadas. Este paradigma preconiza o atendimento de alunos respeitando-se a diversidade dentro do grupo. As chamadas escolas inclusivas propõem um modo de se desenvolver o sistema educacional que considere as necessidades e diversidades de todos os alunos e que seja estruturado em função deles.

Para o efeito, Moçambique tem vindo a desdobrar-se em iniciativas com vista a responder de forma pontual às deliberações emanadas pelas Nações Unidas e suas instituições. A este respeito destaca vai para as Leis 6/92 de 6 de Maio, 18/18 de 28 de Dezembro, ambas do Sistema Nacional de Educação; Lei 27/2009 do Ensino Superior, revogada pela Lei n.º

1/2023 de 17 de Março que se desdobram para permitir que todos moçambicanos tenham acesso à educação, conforme emanado na Constituição da República.

Outra demonstração da abertura e preocupação, do país em proporcionar educação para todos e a todos os níveis, consistiu na criação de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREIs), montados nas três grandes regiões do país. Os CREI foram criados pelo Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho, em três províncias (Gaza - Região Sul, Província de Tete - Região Centro e Província de Nampula - Região Norte). Foi elaborada, também, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020 – 2029) e outros. São elementos que sustentam de forma clara o paradigma de inclusão em Moçambique (Simbine, 2021).

3. Inclusão Escolar: Princípio Rumo à Igualdade

A temática inclusão escolar não se limita apenas à população de pessoas com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem, envolve também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e consequentemente mais humana. O princípio da inclusão é um processo educacional que busca atender a criança com deficiência na escola ou na classe de ensino regular. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola, UNESCO, (1994).

Entre os diversos motivos relevantes da inclusão de crianças com afasia, destacam-se os princípios de justiça e igualdade, considerando que todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições. A observância deste preceito proporcionará às crianças com afasia uma participação social integrada aos demais membros de sua comunidade, (Carvalho, 2008). A inclusão, além de contribuir para a socialização de alunos com NEE a educação inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças.

De acordo com Carvalho (2003), este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos com deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades. Norteiam a educação inclusiva os seguintes objectivos: atender às crianças com deficiências em escolas próximas de suas residências; ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns; fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade; favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objectivos e processos diferentes e desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos com deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias.

5. Estudos sobre a Educação Inclusiva em Moçambique

A educação inclusiva foi formalmente introduzida em Moçambique pelo então Ministério da Educação (MINED) em 1998, precedendo um projecto piloto então denominado de “projecto escolas inclusivas”, cujos objectivos centrais eram (i) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, e (ii) elaboração de um projecto piloto a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de acção para a implementação das escolas inclusivas, MINED, (citado por Nhapuala, 2014).

Pesquisadores têm as suas atenções viradas para a educação inclusiva, questão da formação de professores e para questões ligadas às percepções relativas a esta temática. Estudo sobre

políticas de formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique, cujo objectivo geral era analisar como as políticas de formação docente estão a ser incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente para a inclusão, os resultados mostraram que a centralidade da proposição curricular das instituições de formação de professores não garantia homogeneidade de acção, bem como a não incorporação dos princípios das políticas nacionais da educação para todos, na perspectiva da inclusão, facto reflectido por sua redução a subtópico de uma disciplina geral. Na formação universitária, há reducionismo, embora camuflado por algumas iniciativas, visando melhorar as práticas de Educação Inclusiva (Chambal, 2012).

Outra autora que se debruça sobre a inclusão em Moçambique é Nhamavure, que, em 2019, apresentou resultados da pesquisa em torno de Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas, buscando compreender a configuração sociopolítica e pedagógica da política de inclusão em Moçambique, a partir da interpretação dos dispositivos legais e pedagógicos vigentes, das teorias da Inclusão e sua aplicação prática.

Simbine (2019) produziu um artigo sobre a *Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior* no qual enaltece a necessidade das Universidades transformarem-se em lugares onde os valores e práticas da educação inclusiva devem ser vivenciados. As práticas docentes exigem preparação profissional para a interacção com os estudantes com deficiência, o projecto de organização universitária deve implementar acções e políticas públicas que favoreçam uma Educação Inclusiva a esses estudantes.

A discussão de Simbine (2016) remete a apresentar três desafios que desaguam, simultaneamente, em três níveis de acção: o nível de acção institucional, o nível de acção de formação de professores e o nível do cotidiano do ES. Em primeiro lugar, o desafio das instituições de ES diante da necessidade de assumir posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos.

Na sequência de estudos realizados com cunho de busca de resposta educativa para indivíduos com deficiência em Moçambique e no mundo, Canxixe e Liasse (2017) pesquisaram sobre a problemática de Necessidades Especiais e o Acesso aos Espaços Universitários, 2016 –

2017. Este estudo tinha como objectivo analisar como é que os estudantes com necessidades educativas têm encarado os espaços universitários, olhando para as barreiras arquitectónicas.

Como resultados da sua pesquisa, Canxixe e Liasse (2017), com base nos dados de campo, concluíram que, na organização e gestão dos espaços universitários, não foram tomadas em consideração a possibilidade de acesso aos estudantes com necessidades especiais, apontando a necessidade urgente de consciencialização dos actores, com particular enfoque para os gestores universitários, sobre a igualdade de oportunidades e de direito ao acesso aos espaços universitários aos estudantes com necessidades especiais, ao conceber edifícios para a sua construção.

Em geral, os resultados obtidos mostram existência de barreiras arquitectónicas, tendo sido apontadas as seguintes: (i) inexistência de rampas; (ii) inexistência de sinalizações nas casas de banho; (iii) falta de sinais nas vitrinas e (iv) falta de elevador para ter acesso a outros pisos do edifício. A estes obstáculos, associam outros como: acesso à sala de computadores para pesquisas associadas à familiaridade dos espaços; acesso às salas de aula no segundo e terceiro pisos; dependência de colegas; sentimento de insatisfação.

Como estratégias de superação adoptadas face às barreiras arquitectónicas, os estudantes criam simpatia com os colegas de modo a conquistar a disponibilidade de um acompanhante a casas de banho; para o caso das salas de aula não possuírem material inclusivo de ensino-aprendizagem, optam pela gravação das aulas em formato electrónico para computador falante e também recorrem à bengala com apoio ao corrimão, concluíram (Canxixe e Liasse, 2017).

5. Procedimento Metodológico

Quanto aos objectivos, a pesquisa foi descritivo-explicativa e quanto à abordagem, qualitativa. Segundo esta perspectiva, um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando/captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes Godoy, (1995). Deste modo, constituíram participantes do estudo 02 alunos com afasia a frequentar uma escola básica, 02 professores desses alunos e 02 gestores da escola.

Para a recolha de dados recorreu-se às técnicas de observação e entrevista semi-estruturada, cobrindo com instrumentos a ficha de observação e o roteiro de entrevista. A análise de dados recolhidos com base nestas técnicas e instrumentos foi feita com base na análise de conteúdo, procedimento mais recomendado para pesquisas de tipo qualitativo.

6. Apresentação dos Resultados

Neste espaço procedemos com a apresentação dos resultados obtidos no campo da pesquisa, seguindo os parâmetros dos instrumentos pré-elaborados e, uma análise dos mesmos espelhando-se no quadro conceptual e teórico apresentado numa das partes do texto. Trata-se de compreender o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com NEE, em especial a afasia, nas turmas regulares, cuja pesquisa ocorreu numa escola básica.

A apresentação e discussão dos resultados foi orientada na base de categoria de análise criadas a partir dos objectivos da pesquisa Salientar que os dados aqui apresentados são resultados da informação de todos os participantes elencados para a pesquisa, nomeadamente, alunos com afasia, professores e a direcção da escola.

No que concerne aos participantes, importa referir a técnica de observação foi aplicada para as duas crianças com afasia, bem como aos dois professores da segunda classe, aos quais foram submetidos à entrevista para a recolha de informações, enquanto para a direcção da escola foi aplicada apenas entrevista semi-estruturada.

Indo à apresentação e análise dos resultados, iniciemos com as duas primeiras categorias aglutinadas, correspondentes ao primeiro e segundo objectivos, que tinha a ver o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com afasia e metodologia usada pelos professores na sala de aula com crianças com afasia. Com efeito, esta dimensão foi desenvolvida com base em seis questões, das quais *a primeira* pretendia-se saber da noção de inclusão escolar. Aqui, todos os entrevistados revelaram possuir um conhecimento vago acerca da inclusão escolar, uma vez que um dos participantes disse que “*inclusão escolar era congregar os alunos sem olhar para as suas especificidades físicas, mental e outras, dando tratamento igual*”. Se assim fosse, não haveria necessidade de capacitação dos professores para lidar com crianças especiais, usar-se-

ia mesma metodologia para todos, o que certamente não facultaria a aprendizagem daqueles que necessitam de um tratamento diferenciado.

Fazendo uma súmula geral das duas dimensões, em função das respostas que tivemos nas entrevistas, podemos afirmar que a direcção e os respectivos professores reconhecem as suas limitações e obstáculos no que se refere à inclusão escolar. Portanto, a escola básica da nossa pesquisa apresenta défice de requisitos necessários para assumir modelo de escola inclusiva. Segundo a UNESCO, (1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. Sendo preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Isto significa que as escolas inclusivas devem munir-se de todos os recursos necessários desde os materiais até os humanos a fim de responder positivamente aos alunos com NEE.

Quanto à metodologia usada pelos professores, não concorre para um regime inclusivo na medida em que não satisfazem as necessidades educativas das crianças com NEE afasia. Durante o nosso trabalho na escola foi possível notarmos atitudes totalmente exclusivas por parte dos professores, estes que não se mostravam pacientes em dar uma atenção individual aos alunos com afasia. Por exemplo, na repetição de palavras em que as crianças consideradas normais faziam a um ritmo normal em detrimento das crianças com afasia que simplesmente mantinham-se caladas, o professor não manifestava interesse em dar apoio moral a estas crianças, simplesmente avançava com a aula normalmente, como se aquele aluno com afasia não estivesse na sua turma.

Esta atitude dos professores contraria a visão de Mantoan (2003), segundo a qual, é dever do professor explorar os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. Certamente, um professor que forma e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

E, de acordo com Marchesi et al (1995), o trabalho dos recursos humanos dentro de uma escola inclusiva para favorecer o desenvolvimento das crianças que apresentam problemas de linguagem é comunicar mais e melhor e fazer com que as interações entre os alunos sejam frequentes, ricas e variadas. Por seu turno, professor, estando numa turma regular, cabe-lhe a responsabilidade de adoptar metodologias que vão ao encontro do currículo já traçado para a inclusão, isso no sentido de satisfazer as necessidades de todos integrantes na sua turma, tanto para os que precisam duma atenção especial, assim como para os demais alunos.

No entanto, embora seja compreensível a falta de recursos para inclusão, mas há necessidade de mais esforço em particular dos professores, trabalhar com o pouco disponível na expectativa de responder as necessidades de todos educandos, independentemente das diferenças, sem esperar de braços cruzados da chegada um dia de todos recursos eficientes para a inclusão.

Os dados da última dimensão referente às barreiras enfrentadas pelos alunos com afasia permitem dizer que a insuficiência de recursos próprios para inclusão de alunos com NEE na escola básica, desde os materiais até os humanos, faz com que o desempenho pedagógico dos alunos com perturbações de linguagem seja insatisfatório. Por conta dessas barreiras, que resultam em fracasso dos alunos com afasia, como consequência, ficam retidos na mesma classe por longos anos, assim revelou a direcção da escola.

As técnicas usadas pelos professores, por si só não são suficientes para a superação de todas as barreiras enfrentadas pelos alunos com afasia; é com actuação de distintos técnicos da área da educação e da saúde que se pode aperfeiçoar a inclusão de alunos com afasia, daí que, enquanto continuar a insuficiência de recursos, as barreiras em trabalhar com esse tipo de alunos dificilmente serão ultrapassadas.

Portanto, há uma necessidade de reformas naquela instituição, transformando-a num ambiente educativo capaz de acolher todo tipo de aluno. Segundo Mantoan (2003) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de facto, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as

possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

7. Conclusão

Chegado ao fim do estudo, cujo objectivo era compreender o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com afasia, os dados mostram que a direcção recorre aos escassos meios e recursos de que a instituição dispõe. Entretanto, apesar de criarem-se esforços que levem avante o processo de inclusão de alunos com afasia, enquanto não houverm disponibilização de recursos adequados por parte das entidades competentes só pode-se considerar a escola básica como escola inclusiva apenas na teoria.

No que concerne às metodologias dos professores, foi possível notar-se que estas, em algum momento tornavam-se excludentes para aqueles alunos com afasia na medida em que, durante as aulas, se fosse necessária a repetição de palavras, estes, devido às suas limitações verbais, simplesmente se mantinham quietas e não recebiam nenhum estímulo ou encorajamento por parte dos professores. De forma remota, o canto e a declamação de poemas eram as técnicas usadas pelos professores para estimular a articulação da fala. Em suma, as metodologias usadas na escola não vão ao encontro do que é a inclusão de alunos com afasia nas turmas regulares.

8. Referências

- Araújo, A. L. F. *et al.* (2023). Manual da Afasia. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina da UFMG, 2023.
- Canxixe, D. E. & Liasse, O. S. (2017) Necessidades Especiais e o Acesso aos Espaços Universitários: Caso da Universidade Pedagógica de Moçambique – Maputo, https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf
- Chambal, L. A. (2012). A Formação Inicial de Professores para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência em Moçambique. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo,
- Carvalho, R. E. (2023). *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Ed. Porto, Porto Editora. 2010

- Favelo, O. et al.(2009). *Tornar a educação inclusiva.*, 2ª ed. Brasília, Anped.
- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais.* São Paulo 35ª ed. ERA artigos editora
- Mancopes, R.(2001). *Dizer nas afasias: O tratamento recriando sentidos.* Porto Alegre
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Porquê? como fazer?* 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2003.
- Marchesi, A. et al.(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.* Porto Alegre, Artmed editora, 3ª ed
- Mendes, E. G. (2006). *Integração / Inclusão, o que Revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia.* Livre Expressão, Rio de Janeiro
- MINED, *Educação Inclusiva em Moçambique: Faz Acontecer.* 2012
- Morato, E. M. (2010). *A Semiologia das Afasias: Perspectivas Linguísticas.* São Paulo Cortez edit
- Nhamavure, A. Z. (2019). *Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas no Ensino Secundário 2016 – 2019.* 2019. In: MANGUMBULE, J. e SIMBINE, L. (orgs)- https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf.
- Nhapuala, G.A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique (Tese de Doutoramento),* Universidade do Minho, Braga.
- Simbine, L. S. (2006). *Comunicação na Relação Professor-Alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas na Sala de Aula.* Trabalho de Mestrado, Defendido, não publicado. Maputo
- Simbine, L. S. (2016). *Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior.* 2016. In: MANGUMBULE, J. e SIMBINE, L. (Orgs) - https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Linhas de acção sobre Necessidades Educativas.* Espanha. Trado. E Ed. CORDE.
- Ussene, C. I. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão.* Maputo, Educar-UP editora. 2015
- <https://www.googleweblight.com/i?u=https://www.reab.me/reabilitacao-cognitiva-das-afasias-fernand-papaterre-limongi/&hl=pt-PT>,

