

# PsiEdu

Revista moçambicana de Psicologia  
e Educação

Volume 1 | Número 1 | Agosto | 2020

## **Estatuto Editorial**

A Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU – é difundida via electrónica e impressa pela Editora Educar da Universidade Pedagógica. Tem como objectivo publicar e divulgar artigos e comunicações de cunho científico, de autoria nacional e estrangeira, nas áreas de Psicologia e de Educação. Para a publicação dos referidos artigos e comunicações, incluindo relatórios de investigação, artigos de revisão e apresentação crítica de livros, passam por um processo de avaliação editorial.

## **Conselho Científico**

**Adelina Guisande** (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha); **Adelinda Candeias** (Universidade de Évora, Portugal); **Adriano Fanissela Niquice** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **António Roazzi** (Universidade Federal do Pernambuco, Brasil); **Alexandra Araújo** (Universidade do Minho, Portugal); **Aristides Ferreira** (Instituto Superior de Ciência e Tecnologia, Portugal); **Camilo Ibraimo Ussene** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Cristina Joly** (Universidade de São Francisco, Brasil); **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Delfim de Deus Mombe** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Félix Mulhanga** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Geraldo Teodoro Mate** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Hildizina N. Dias** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Jaime Alípio** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **José Carlos Nuñez** (Universidade de Oviedo, Espanha); **José Morgado** (Universidade do Minho, Portugal); **José P. Castiano** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal); **Manuel José de Morais** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Manuel Loureiro** (Universidade da Beira-Interior, Portugal); **Maria Emília Costa** (Universidade do Porto, Portugal); **Pedro Rosário** (Universidade do Minho, Portugal); **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-Faculdade de ciências Sociais/Braga, Portugal); **Stela Duarte** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Terezinha Rios** (Universidade de São Paulo, Brasil)

### Preço e Assinatura

Venda

avulso.....200.00mt

Assinatura anual ..... 250.00mt /inclui o IVA

Revista electrónica numa primeira fase

### Sede da Redacção

Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU: Faculdade de Educação e Psicologia

Avenida de Moçambique, Campus de Lhanguene, caixa Postal 4040,

Maputo - Moçambique

Telefone: 21431309, Fax 21431309

Email: [psiedu.fep@gmail.com](mailto:psiedu.fep@gmail.com)

### Propriedade e editor

Faculdade de Educação e Psicologia

Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

### Directora

Bendita Donaciano Lopes (Universidade Pedagógica de Maputo)

### Directores Adjuntos

**Adriano Fanissela Niquire** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal), **Manuel J. de Moraes** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal)

## Conselho Editorial

**Argentil Omar do Amaral** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Eduardo Humbane** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Filomena Ponte** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Jaime da Costa Alípio** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **José Flores** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Sónia Cruz** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Maria Luísa Chicote** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Benedito Sapane** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Vilza Norberto Cassamo** (Universidade Pedagógica, Moçambique);

## Dados Biográficos

Título da Revista      Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU  
 Publicação              Semestral  
 Edição                    Departamento de Pós-Graduação da FEP  
 Propriedade            Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Pedagógica  
 Grafismo: Diovargildo Chaúque  
 E-mail: [psiedu.fep@gmail.com](mailto:psiedu.fep@gmail.com)  
 Página na Internet: [www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)  
 Depósito legal: 66.9999  
 DISP.REGº/GABINFO-DEC/2013

## Apoio:



**Índice****Pág.**

Editorial .....	5
1. Administração do Sistema Educativo e o Papel da Escola Pública (Secundária e “Universitária”) e seus desafios na época Neoliberal <i>Alberto Bive Domingos</i> .....	8
2. 20 Anos de inclusão ou (re) integração educacional em Moçambique? <i>Vinólia F. Mondlane Francisco, Tima Fátima Dinis &amp; Francisco Ernesto Francisco</i> .....	27
3. Como estudam os alunos universitários: Levantamento na Universidade Pedagógica de Moçambique <i>Bendita Donaciano Lopes &amp; Leandro S. Almeida</i> .....	41
4. EP1 de Uampaco: Exemplos de algumas práticas com vista a promover a aprendizagem escolar das crianças <i>Delfim de Deus Mombe</i> .....	59
5. Concepções, formação e prática de professores moçambicanos na área de educação inclusiva: construção e validação de uma escala <i>Gildo Nhapuala &amp; Leandro S. Almeida</i> .....	69
6. A relação entre actividades de enriquecimento curriculares/extracurriculares e o desempenho académico <i>Eurico Pereira, Sérgio Terreiro de Magalhães &amp; Vitor J. Sá</i> .....	86
7. Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Secundário Geral <i>Mussa Abacar, Gildo Aliante &amp; Fernando António</i> .....	103
8. Satisfação Académica em Estudantes do Ensino Superior <i>Ivo Félix Caroa de Sousa Salomão &amp; Mussa Abacar</i> .....	122
9. As zonas de influência pedagógica como espaços de colegialidade da prática docente <i>Adelino Inácio Assane &amp; Carmen Lúcia Vidal Perez</i> .....	138
10. Professores reflexivos: Análise dos pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos <i>Benedito Maurício Sapane</i> .....	151
11. Auto-eficácia e motivação académica na perspectiva sócio-cognitiva de aprendizagem <i>Vinólia F. Mondlane Francisco, Francisco Ernesto Francisco &amp; Bendita Donaciano Lopes</i> .....	163

## Editorial

No âmbito de criação de espaço para a publicação das pesquisas dos docentes, estudantes (de graduação e pós-graduação) da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FACEP) e outros investigadores nas áreas de Psicologia e Educação, a nível nacional e internacional, a Revista Moçambicana de Psicologia e Educação quer trazer à sociedade uma publicação de referência inegável e esperada na comunidade académica e social moçambicana.

Na convicção de que esta Revista se reveste de anseios aprendidos e experimentados no dia-a-dia do trabalho docente e discente, esperamos que traga um contributo significativo para uma cultura académico-científica relevante. Este primeiro número traz temáticas tanto em Psicologia quanto em Educação sem necessariamente indicarmos uma temática específica.

No primeiro texto, Alberto Bive Domingos, analisa a história das políticas educativas em Moçambique à luz da massificação, universalização e emancipação da educação; procura interpretar as configurações assumidas pelo Estado como o garante da Educação Universal. Este autor ao apresentar a gestão da diversidade social, demonstra as implicações do gerencialismo no sistema educativo, sobretudo na maneira como as políticas podem afectar a vida social.

Já, no segundo texto, Vinólia Filipe Mondlane Francisco, Tima Fátima Dinis e Francisco Ernesto Francisco discutem sobre a importância da *educação para todos* no sucesso não só na aprendizagem dos alunos como também na educação geral de todos. À luz das exigências da UNESCO e UNICEF, os autores abordam o papel que a Educação Inclusiva pode ter no movimento *Educação Para Todos* em Moçambique. No entanto, constata os autores que a educação inclusiva em Moçambique ainda apresenta-se sem lei, com políticas e práticas divergentes, com falta de flexibilidade e ajustamento curriculares, com financiamento exíguo entre outros aspectos, o que pode cristalizar cada vez mais a integração social e inclusão escolar das crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEEs).

No terceiro corpo textual, com o objectivo de auscultar como se processa a organização dos estudos pelos alunos da Universidade Pedagógica de Moçambique, Bendita Donaciano Lopes & Leandro S. Almeida fizeram um *levantamento sobre como os alunos universitários* organizam a sua aprendizagem e que preparações fazem para atingir o sucesso

no desempenho escolar. Recorrendo a um questionário de 13 (treze) perguntas abertas, os autores categorizaram quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem.

No quarto texto, concebe-se a necessidade para a consecução de três eixos principais do Plano Estratégico da Educação, quais sejam, (i) assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; (ii) melhorar a aprendizagem dos alunos e (iii) garantir uma boa governação do sistema. Nesta linha, Delfim de Deus Mombe discute sobre os Exemplos de algumas práticas na EP1 de Uampaco, com vista a promover a aprendizagem escolar das crianças. Apesar da constatação de turmas numerosas, e exiguidade de recursos materiais, para leitura e escrita, os professores e alunos interagem e alcançam, notoriamente, resultados positivos.

No quinto texto, Gildo Nhapuala & Leandro S. Almeida, reconhecem o facto de que a implementação da educação inclusiva em Moçambique é relativamente recente, tendo em linha de conta as práticas internacionais e a natureza da pesquisa realizada, por isso construíram e validaram uma escala com qualidades psicométricas que possibilitam o seu uso na investigação e prática na área de educação inclusiva e formação de professores a nível nacional.

Em sexto lugar, Eurico Pereira, Sérgio Tenreiro de Magalhães & Vítor J. Sá, abordam a partir de um estudo, *a relação entre actividades de enriquecimento curriculares/extracurriculares e o desempenho académico*. Com o propósito de melhorar os resultados escolares dos alunos e prolongar a permanência das crianças nas escolas, os resultados do estudo em referência dão indicam uma melhoria no desempenho académico dos alunos que frequentaram actividades de enriquecimento curricular durante o primeiro ciclo.

Em sétima posição, *o Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Secundário Geral* representa o ponto focal de Mussa Abacar, Gildo Aliante & Fernando António. O referido estudo objectivou avaliar a incidência de *burnout* em professores moçambicanos do ensino secundário geral, a partir da associação entre variáveis sociodemográficas e laborais. Os escores mostram um nível moderado de Exaustão Emocional-EE e Despersonalização-DP e alto nível de Realização Profissional-RP, por isso os autores sugerem o desenho de programas de prevenção e intervenção em *burnout* nas escolas.

O oitavo texto, aborda sobre a *Satisfação Académica em Estudantes do Ensino Superior*. Ivo Félix Caroa de Sousa Salomão & Mussa Abacar, autores do texto, avaliam o perfil de satisfação académica de estudantes do ensino superior no que tange à qualidade de formação pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula, e fazem correlações com as variáveis sócio-demográficas. Os resultados mostraram que a dimensão mais crítica da satisfação académica no curso em investigação é a de satisfação com o curso, seguida de oportunidades de desenvolvimento e no fim, a satisfação com a instituição.

No nono texto, Adelino Inácio Assane & Carmen Lúcia Vidal Perez, discutem em torna das *zonas de influência pedagógica como espaços de colegialidade da prática docente*. O estudo é conduzido no âmbito da tese de Doutoramento em Educação. Aqui, a *Colegialidade* é assumida como processo de articulação de consensos, nas Zonas de Influência Pedagógica a que os autores se referem, ocorrendo de forma burocrática. Logo, defendem os autores, uma colegialidade espontânea, onde a identificação, realização, discussão e acompanhamento dos temas que corporizam a formação contínua ao nível da ZIP, ocupam-se enquanto elementos que intervenção.

No décimo lugar textual, Benedito Maurício Sapane, partindo da tese que devido a uma racionalidade do tipo técnico – científico os professores circunscrevem os seus conhecimentos, criatividade e competência dentro dum arcabouço previamente definido. Por isso, o autor versa sobre *Professores reflexivos: Análise dos pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógico*. Aqui, procura-se à partida problematizar os pressupostos que levam os professores a participarem ou não na construção do seu conhecimento profissional.

No décimo primeiro, último texto, Vinólia Filipe Mondlane Francisco, Francisco Ernesto Francisco & Bendita Donaciano Lopes, discutem no contexto da psicologia da educação, a associação do senso entre a *auto-eficácia e a motivação académica*, sob prisma sócio cognitivo. Enfatizam, os autores, questões de auto-eficácia e motivação académica ressaltando o papel do aluno e do professor no contexto ecológico - sistémico de aprendizagem. Cabe ao professor o acto pedagógico para suscitar, promover e assegurar o desenvolvimento auto-eficácia e a motivação dos alunos tendo em conta as particularidades, experiências de êxito e fracasso do aluno, a realidade sistémica e os objectivos de realização



# 1. Administração do Sistema Educativo e o Papel da Escola Pública (Secundária e “Universitária”) e seus desafios na época Neoliberal

Alberto Bive Domingos<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo remete a uma análise histórica às políticas educativas moçambicanas no âmbito da massificação, universalização e emancipação da educação. Procura interpretar as configurações assumidas pelo Estado como o garante da educação universal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, quer dizer, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada no levantamento bibliográfico e na análise documental. E o resultado traduz reflexões mais profundas sobre o papel da escola pública na caracterização, empreendida em dois contextos históricos distintos de desenvolvimento da sociedade moçambicana. Igualmente, caracteriza as políticas públicas inerentes aos fortes valores da democratização do ensino e da desregulação da educação. Relaciona também a gestão da diversidade social, demonstrando as implicações do *gerencialismo* no sistema educativo, sobretudo na maneira como estas políticas afectam a vida social, o que revela o incumprimento do papel humano de inclusão e cooperação social da educação pública.

**Palavras-chave:** Administração da educação. O papel da escola pública (secundária e “universitária”). A democratização da gestão.

## Introdução

O trabalho discute em termo da administração do sistema educativo, o papel da escola pública (secundária e “universitária”) e seus desafios na época neoliberal. À luz dos principais instrumentos legislativos das políticas educativas (Lei 4/83 e a Lei 6/92 do sistema educativo), centra a atenção na educação como imperativos constitucionais (1975, 1990, 2004), por estarem em causa valores da civilização, cidadania e democracia secularmente voltados ao abandono.

Assim, com a independência nacional ocorrida em 1975, o sistema educativo conheceu um movimento invulgar no acesso de crianças vindas de camadas sociais que nunca tiveram oportunidades educativas. Em consequência, a chegada em massa de alunos às escolas e aos vários níveis do sistema educativo, isto é, a procura social da educação e mais recentemente, pelas universidades, levou à passagem de um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas. Entretanto, desde 1990, as medidas levadas a cabo para o trabalho com a diversidade e, de certa maneira, a adesão ao neoliberalismo, sobretudo na acção organizacional pela Lei 6/92, demonstram estar carregadas de contradições que, algumas

---

<sup>1</sup>Doutor em Políticas Públicas e Administração da Educação. Docente da Universidade Pedagógica, Departamento de Ciências da Educação e Psicologia, Delegação de Quelimane. [bivedomingos@yahoo.com.br](mailto:bivedomingos@yahoo.com.br).

vezes, resultam da competição entre escolas, da falta de solidariedade, autonomia escolar e da democratização da gestão, facto que trouxe problemas entre o projecto de democratização e as esperanças de sucesso social. E, por conseguinte, a democratização do acesso educativo impactou no funcionamento da escola, causando a fraca qualidade de ensino, com repercussões na vida social e no mercado de emprego.

### **Administração da Educação e a Democratização da Gestão**

Desde a conquista da independência nacional em 1975, o Estado moçambicano tornou-se num *Estado educador*. Na óptica de Afonso (1997), significa um Estado preocupado com a regulação do sistema educativo, visando garantir o acesso à educação à maioria dos alunos em idade escolar. Representou igualmente interesses gerais na formulação da política educativa.

Quer dizer que, no âmbito da revolução popular, o Estado moçambicano promoveu a cultura e a cidadania democráticas popular com o reconhecimento da universalização da escolarização obrigatória, melhor dizendo, a educação passou a ser um direito universal de cidadania. Enfim, a partir da Constituição da República Popular de Moçambique de 1975 (CRPM 1975), a palavra de ordem passou a ser a “Educação é um direito e dever de todo o cidadão”, o que veio a ser reforçada pelas Constituições de Repúblicas de Moçambique subsequentes de 1990 e 2004 (CRM 1990; 2004).

Portanto, este facto fez-se acompanhar de políticas públicas que visavam a expansão de vagas, no sentido de garantir a presença massiva de todas as crianças na escola, cujos propósitos priorizavam fomentar a educação de jovens e adultos pela alfabetização e, ainda mais, de ampliar os acessos aos ensinos médio e superior. Estes níveis de ensino, no antigo sistema educativo, eram elitizados pelas políticas de exclusão da administração colonial portuguesa, pois “o sistema colonial em Moçambique desenvolvera um sistema educativo e uma organização segregacionista, racista e diferenciadora de classes.” (Domingos, 2010:163).

Deste modo, a procura social pela educação, sobretudo nos ensinos secundário e universitário, alterou as propostas pedagógicas, levando à passagem de um ensino inicialmente destinado a uma elite minoritária para um ensino de massas.

Promulgada a Constituição de 1990 (revisada em 2004) e, em consequência disto, notámos que muitas medidas têm sido tomadas na política educativa, com vista a,

simultaneamente, manter a expansão e melhorar a escola e a universidade públicas, mas o impacto aqui é menos significativo.

Trata-se do sucesso qualitativo das medidas que vêm sendo tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH), pois, na nossa opinião, poderiam igualmente passar pela reforma da administração da educação. Isso para dar consistência às decisões de acordo com o estágio democrático atual do país e também orientar, quando há interesses divergentes ou contraditórios entre o central e o local.

É de salientar que, nesta era pós-fordista de rápidas mudanças (económicas, tecnológicas e até culturais), a governação escolar exige formas e processos decisórios, que se afastam cada vez mais de um cenário e modelo universal ou global de tomada de decisões (omnisciente e onnipresente).

Este fenómeno de letargia nas políticas educativas tem sido ultrapassado, procurando incidir a inovação no espaço público e nas políticas públicas. Trata-se da nova gestão pública (*The new public management*), onde se propõem medidas de autonomia e, simultaneamente, a gestão escolar é considerada uma técnica de produtividade. A nova gestão é igualmente pautada na descentralização dos serviços e responsabilização pelos resultados, em que as escolas actuam sob orientações gerais, embora isso não signifique que elas sejam autónomas, mas sim capazes e que tenham o poder e competências de se pronunciarem sobre as suas atividades. Isto é, de dizer autonomicamente como querem realizar os seus objectivos e também de esclarecerem como vão gerir os meios que possuem (espaciais, humanos, orçamentais e institucionais), livrando-se da pressão burocrática e administrativa, nomeadamente circulares, telefonemas e despachos dos órgãos hierárquicos, assim como das hierarquias inspectivas do Ministério da Educação.

Assim, pretendemos tornar discutível, organizacionalmente os modelos da nova gestão pública, com vista a tirarmos maior proveito sobre as instituições de formação públicas, dado que em nosso entender promovem e consolidam o Projecto Político Pedagógico ou o Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumento político de participação da escola que, em parte, vem contribuindo para a democracia participativa.

A participação, por outro lado, enquadra-se na nossa hipótese de análise da escola pública universal, isto é, a escola que não quer deixar ninguém de fora. Trata-se da

participação sociológica e organizacional, claramente plausível às metodologias de pesquisa que colocam, segundo Lima (1998), a inexistência de objectivos e resultados consensuais à *priori*, tecnologias certas e estáveis, destacando-se inconsistências e desconexões entre planeamento e acção, ou seja, políticas e resultados (processos nos projectos educativos).

Portanto, o seu propósito é de promover um *diálogo transformador* entre a comunidade educativa e as instituições públicas. Trata-se de uma terminologia de conceitos e técnicas de trabalho não filiados completamente a acepções funcionalistas e sistémicas, que são vistas como novas teorias aplicadas e aplicáveis em administração educativa, sobretudo na organização escolar em que a escola é vista como “arena política” (Clegg, 1998:44; Lima, 1996:48; Silva, 2006:91).

É certo que a governação em educação é um processo complexo e difícil, o que requer o domínio de concepções democráticas, para além de conhecimentos pedagógicos para realizações humanas, caso contrário, possivelmente, o gestor poderá ser considerado um profissional autoritário ou incapaz de levar avante proposições pedagógicas. A educação está em constante transformação, o que também exige do profissional o compromisso com a complexa tarefa de encontrar soluções, envolvendo toda a equipa escolar ao promover reflexões, as quais possibilitem ampliar o entendimento dos problemas educacionais.

### **O papel das Instituições Públicas de Ensino**

Para compreender a contribuição das instituições públicas, iniciaremos explicando, por um lado, que as escolas e universidades públicas são locais públicos de reprodução, produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas sociais. Por outro lado, devemos considerá-las como os espaços mais privilegiados de desenvolvimento do potencial humano, sendo que são instituições de progressos e anseios da humanidade na sociedade, pois veiculam o projecto de sociedade.

Antes de tudo, o estudo das reformas educativas em Moçambique, em nossa opinião, deve ter em conta as décadas de 70 e 90, conforme regem as respectivas Constituições das Repúblicas, que, consubstanciam *mandatos populares*. Esta proposta de análise é necessária para a história e evolução da educação. No entanto, é igualmente importante focar estas

reformas nestes períodos, por serem os períodos de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, factos que poderemos também designar por “tecnologias da mudança social” (Lima, 2002<sup>a</sup>:7).

Portanto, os *mandatos moçambicanos* evidenciam um sonho antigo de materializar a educação para todos, através da democratização da educação, o que passa pela descentralização da administração educacional. Não obstante, conforme pesquisa relatada por Domingos (2015:236), logo após a independência nacional, nos princípios da segunda metade de 1975 e finais de 1982, o povo moçambicano já se manifestava neste sentido pela prática da *auto-gestão*.

Do mesmo ponto de vista, a educação funciona como “chave” para todas as portas que se abrem para a sociedade, daí que, seja necessária a existência de reformas não conservadoras. Daqui decorre justamente o reconhecimento da importância da educação e da formação dos cidadãos como factor gerador de capital humano (ou capital social) com o qual uma sociedade sustenta o seu próprio desenvolvimento. Quer dizer, “é essencial promover a excelência no ensino, se se quer melhorar a qualidade da educação” Monteiro (2008:73).

Além disso, seria preciso uma emenda constitucional para a gestão democrática na Lei 6/92 do Sistema Educativo, provavelmente, ela seria praticada na escola e nos diferentes níveis administrativos do Estado. Consequentemente, na escola e nas universidades públicas, na modernidade, que se quer um “Estado presente, democrático e que promova o protagonismo social” (Costa, 2010:3), cujas reformas devam centrar-se na ideia da formação integral de jovens e adultos competentes, conscientes e comprometidos com a história e a transformação social.

Acima de tudo, implica olhar “a educação como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico” (Afonso, 2002:37), isto para que as novas gerações possam herdar conquistas e ensinamentos históricos, tendo como atribuição a cultura como fonte de realização individual e de mediação entre o poder administrativo e as unidades escolares.

Do mesmo modo, sendo a Prática Pedagógica uma prática social, o principal objectivo da escola é fomentar e promover a educação integral e harmoniosa, através da constelação das “vertentes democráticas, participativas, descentralizadoras e autonómicas” (Lima,

2002b:62). Ou seja, através da gestão democrática participada, viabilizar as práticas organizacionais da escola focalizadas no projecto pedagógico da escola como orientações de acções específicas de aquisição de saberes e formas de desenvolvimento dos actores educativos, que os tornem cidadãos activos, críticos, formadores de opinião e capazes de constituir alternativas para os problemas no âmbito escolar e no contexto social.

Da mesma forma, importa lembrar estudos sobre os desafios da formação de professores em Moçambique no pós-independência trazidos por Domingos (2014:1), que consistiam na “educação igualitária e voltada para os valores da moçambicanidade e Formação do Homem Novo”. Portanto, as instituições educativas devem criar oportunidades de modo que os alunos cultivem outras formas de pensar, ouvir e argumentar.

Além disso, no meio de tantas desigualdades sociais, como Moçambique tem sofrido, ora provocadas pelas calamidades naturais, ora por várias *intempéries* sociais (instabilidades político-armadas), o sistema educativo moçambicano deve responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam nos mais diversos campos, desde a integração regional e global, à entrada na nova sociedade de inteligência ou cognitiva, de criatividade, de empreendedorismo, de formação permanente e a construção da cultura e desenvolvimento de relações democráticas, sobretudo na ânsia pela justiça social.

Ora, despertados os cenários políticos da descentralização dos serviços educativos, os desafios apontam igualmente para a importância da formação profissional universitária. Esta dever ser acompanhada e perpassada por mecanismos democráticos e participativos. Na verdade, para a garantia da formação do profissional em *valores ético-patrióticos de honestidade localizados* como os mais elevados de cidadania, com vista a compreensão e a respectiva diminuição de desigualdades sócio-económicas, o que implica reconhecer que a educação de qualidade faz toda diferença no desenvolvimento de um país, pois é fonte de definição de políticas públicas e decisões também de qualidade. Por isso mesmo, “A memória coletiva se valoriza, se organiza em património cultural” (CAMBI, 1999, p. 28), pelas instituições de formação.

É igualmente necessário que as temáticas, a escola e a universidade públicas, à luz de *direitos sociais e políticos, concedidos* constitucionalmente, ajudem a despertar cidadãos competentemente qualificados, inquietos e dispostos à transformar o seu país numa sociedade justa e solidária, de todos e para todos. A fim da autonomia e liberdades de pensamento, pois

“a democracia equivale à soberania popular, lado a lado com o conceito da democracia participativa” (Scárdua, 2010:21) e, por conseguinte, da eficiência na administração escolar. É por essa razão que o quotidiano do gestor escolar está imbuído de incertezas, de desafios que não visam apenas as interpretações normativas, ou seja, da visão burocrática da alta hierarquia. É daí que é imperativo ao gestor escolar, a aquisição de competências pedagógicas e científicas para administrar e gerir democraticamente a escola e a universidade públicas como organizações complexas. Deste modo, na busca de protagonismo nas vertentes democratizantes e da descentralização educativa, o gestor escolar pauta pela participação de todos os envolvidos, com o intuito de garantir eficiência e eficácias internas, ou seja, desenvolver o seu trabalho com a autonomia dos actores, longe das perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas na educação.

Actualmente, a globalização económica mundial pressupõe que todos os países, todas as nações e povos sejam iguais, e estejam em idêntico estágio cultural técnico e social, bem como constantemente, “os Estados democráticos, na sua generalidade, vêm responsabilizando a política educativa por novos desafios no campo da formação” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990:10).

Nota-se igualmente que o capital assumiu controlo privado sobre questões que eram puramente do Estado, ao mesmo tempo, como constata Wood (2005), este transferiu para o Estado responsabilidades sociais e políticas, mesmo nas áreas de vida social, fora das esferas de produção, estão sujeitas aos imperativos do mercado.

Nesta lógica mercantil, os sistemas educativos com novas terminologias, auto-desenvolvimento, cidadania e formação, podem participar do jogo económico em igualdade de circunstâncias, sendo que a relação educação, mobilidade e a integração social é uma estrutura necessária. Portanto, são orientações modernizadoras de “inspiração tecnocrática apelando à uma racionalidade económica e gestionária” (Lima, 2002b:68), que se traduzem no combate aos desperdícios públicos, centrados na privatização com o objectivo de criar a eficiência interna e maior racionalização de meios.

Por conseguinte, há necessidade das instituições de formação desenvolverem projectos humanitários integrados, de pesquisa e de educação que promovam inovações organizativas (decisões colegiais, processos eleitorais para escolha de representantes, participação das comunidades nos assuntos da escola, o incentivo às palestras e debates na

elaboração do projecto pedagógico e de desenvolvimento institucional), ao invés apenas das “formas clássicas de participação” (Moreira & Barbosa, 2010:16). É necessário também que se atendam às áreas de indiscutível relevância social. A questão ambiental, segundo a perspectiva de empoderamento e protagonismo como mecanismo de combate à pobreza e prioridade na integração social, de género e ainda da revolução verde que Moçambique tanto almeja.

Os novos desafios passam, em primeiro lugar, pelo importante papel acometido à educação: o de ter justamente um compromisso com o saber sistematizado, mas também ter, em segundo lugar, um sério compromisso com os problemas e desafios concretos colocados pela sociedade, de modo a compreender e transformar “a política institucionalizada, especialmente as práticas clientelistas presentes nesse espaço” (Costa, 2010:3), como os casos da não democratização da gestão e dos sistemas educativos, o que não permite aos actores contribuírem livremente e opinarem sobre as decisões dos seus representantes pela excessiva burocracia, criando compadrio, ineficácia e ineficiência no sistema.

A escola não é uma empresa evidentemente preocupada com os objectivos da racionalização e eficácia. Inegavelmente, na escola há professores como intelectuais, portanto a escola lida com seres humanos. Assim, o mais importante na administração escolar é priorizar os objectivos pedagógicos, ou seja, os meios devem adequar-se aos fins e não apenas à racionalidade e eficácia do empresário, exercendo o domínio no trabalho do professor com a preocupação do lucro. De maneira idêntica, o aluno é extremamente um sujeito que transforma a sua condição humana e a natureza social e não um objecto manipulável.

Outrossim,

É consensual a assunção do papel impulsionador da universidade que decorre da sua tripla missão: formar profissionais através do ensino e da formação, produzir e difundir conhecimento por via da investigação e do suporte à inovação tecnológica e prestar serviços à comunidade através de acções de extensão e interacção com as forças vivas sociais (Pelikan, 1992:76 apud Silva, 2015 s/p).

Assim, neste contexto de neoliberalismo com a coisa pública, cabe às instituições formar quadros capazes, ou melhor, profissionais com competência técnica, científica e social para o confronto com os desafios e impasses colocados pela sociedade. Isto é, formar profissionais a todos os níveis, com competências para ingressar no contexto social, mas



sobretudo profissionais responsáveis que compreendam as fragilidades e inoperâncias do sistema educativo, para a minimização e a *redistribuição justiceira* de competências sobre o paradigma *taylorista* do trabalho (concepção e execução). Neste sentido, a educação para África, em geral, deve ser aquela que aprofunda valores dos seus idealizadores pós-independências coloniais, tais como os inscritos nos projetos da *negritude* e do *pan-africanismo*, representados pelos seus líderes visionários, que traziam uma perspectiva de reconstrução de África. Certamente, entendiam que “a luta de libertação da África era à luta pela cultura e liberdade, e os laços culturais não evitam de modo algum a compartimentação política” (Neto, 2010:332).

Por este ângulo, as escolas e as universidades públicas, como *espaços organizacionais políticos mais avançados da cultura social*, teriam analogamente o importante papel na formação de um quadro teórico para a educação profissional. Criação de instrumentos para aferir tendências da sociedade e mercado de trabalho. Da mesma maneira, seriam espaços para a criação de aporte teórico-prático, interligando a “questão da articulação global entre a reforma da administração escolar a nível central e regional, por um lado, e a nível da escola-organização” (Lima, 2002b:71), por outro. Dito de outro modo, fariam estudos de parâmetros curriculares com conteúdos que façam interfaces com o sistema educacional geral e o sector produtivo empresarial, que levem à criação de instrumentos para a realização de parcerias de formação profissional.

Sendo assim, *a educação científica* mais geral precisa de ser ampliada e aprimorada em todos os níveis e propostas curriculares, pedagógico e administrativas, visto que, a efectiva formação científica e tecnológica requer uma melhoria na qualidade da educação como um processo e não fim em si mesmo. Desta forma, uma qualidade que não busque apenas o consenso, mas também as divergências e controvérsias, já que, para se atingir à um nível de competência, é preciso uma cultura científica de diálogo mais alargado e, justamente, o projecto educativo será a expressão da dimensão política da escola. Igualmente, a identidade da escola configurará numa acção democrática na equidade, qualidade, diversidade e eficiência nas instituições públicas educacionais.

Porém, a qualidade da escola está no seu *ethos*, porque se vincula ao desenvolvimento de Práticas Pedagógicas articuladas à outros processos de emancipação social, no trabalho cívico conjunto de toda a comunidade escolar e circunvizinha, bem como na sua dinâmica e suas inter-relações. Com efeito, na busca de experiências individuais para o interior da escola

como meios de enriquecimento do trabalho colectivo, entre outras, significa considerar a qualidade como produção plural que se afirma no projecto político educativo, melhor dizendo, na autonomia pedagógica e sobretudo, na capacidade de realizá-la com responsabilidade, longe de um sistema “burocrático, gigantesco e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente” (Lima, 2002b:62). Este sistema simplesmente rotula os agentes educacionais e incute-nos a incapacidade institucional.

Por isso, numa lógica política de exercício de poder, pela “reforma-mudança” (ibidem), não se justifica a existência destas instituições para formar profissionais ocupantes apenas de cargos, indivíduos que se movem simplesmente segundo as necessidades do mercado, descartando outras dimensões humanas, afetivas e culturais. De facto, nessa dimensão, o trabalho deixa de ser uma realização humana, perdendo o seu valor. Aliás, “A concepção de valor está na perspectiva do ser, conjugado com a existência da liberdade e da responsabilidade do desejo de fazer o bem” (Weber, 2013:179), o que significa que, a par da objectividade, da subjectividade e da intersubjectividade humana, o “Valor é tudo aquilo que tem significado pessoal, que gera satisfação pessoal e coletiva” (ibidem).

A actividade educativa não pode cingir-se apenas à reorganização pedagógica, nem tão pouco à organização de pesquisas à pedido de seus clientes e empresas. Ou seja, atender às demandas das classes médias por incrementarem seu nível social de ingresso na cultura dominante através de diplomas prestigiosos, deixando os não esclarecidos na ignorância e na consequente pobreza.

Com isso, evidentemente, a escola e universidades públicas têm que justificar o investimento público da sociedade com ações de compromisso com a universalidade e qualidade, um trabalho que faça diferença na disposição de mão-de-obra qualificada e actualizada, de cultura e valores humanos moçambicanos para, *Fazer da Escola e Universidade um Exemplo Público de Convenções Sociais, Morais e Éticas*.

Consequentemente, deve-se modernizar o sistema educativo, tanto na organização estrutural como na curricular, modificando os métodos e técnicas da sua prática, cujo propósito é a valorização dos profissionais para “fazer da escola um lugar de sucesso” (Afonso, 2002:37). Se a opção for por “reforma-decreto” (Lima, 2002b:63), as escolas de formação profissional ou institutos tecnológicos têm essa missão administrativa e podem muito bem realizar essas tarefas com mais especialização e racionalidade técnica.

Neste contexto, a estrutura orgânica e funcional do MEDH, de acordo com Lima (2002a: 11), deve ter em conta às dinâmicas e “dimensões micropolíticas e mesopolíticas”, sobretudo os contextos de cada organização, para atender a diversidade e a heterogeneidade, contrariando focalizações normativistas e legalistas de *conformismo decisório* nas organizações educativas. O Ministério da Educação deve gerir conflitos resultantes da violação dos direitos das crianças, punindo os professores infractores. Trata-se de, nunca também permitir a discriminação ou a intolerância estética (CRM, 2004), isto é, olhares estereotipados sobre os alunos. Igualmente, os cargos de direcção das escolas públicas não devem configurar-se no modelo de gestão apolítico. Na sequência, possivelmente deixarão de ser cargos de confiança, ou seja, os gestores não serão *indicados* apenas, assim como as eleições não obedecerão a listas. Por um lado, porque os seus ocupantes passarão grande parte do tempo preocupados em manter-se no cargo, criando estratégias de perpetuação no mesmo e, por outro, provocará a exclusão da lista vencida, respectivamente. Para Lima (2002a:72), isso significa a “despolitização da escola”, ignorando assim os actores educativos e o papel da escola como organização cidadã. Onde:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição de aulas (*da carga horária*), no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação de recursos humanos, *assim como no aproveitamentos dos benefícios* etc. (Gadotti & Romão, 2002:33).

Sendo assim, é uma busca por “autonomia colectiva” (Lima, 2002b:71) que perpassa em todos os níveis escolares e deve ser uma das preocupações centrais na administração das escolas e universidades públicas. Será possível, através do ensino das ciências sociais, incentivando “diálogo e negociação” (Scárdua, 2010:21) e também pelo envolvimento em projectos da comunidade educativa, através de actividades de extensão e educação contínua de professores primários e secundários.

À este propósito, tem se constatado que a formação contínua é desvirtuada pelas formações de mestrado e de doutoramento, em outra esteira, significa que a formação continuada não deve corresponder a tirar o professor do seu contexto escolar para oferecer cursos superiores longe da sua sala de aula. Também, há pesquisas que concluem que o contributo do professor com o mestrado e doutoramento, no ensino básico ou secundário, é

pouco significativa<sup>2</sup>, embora necessária. Destarte, o mais importante não é a especialização, mas sim uma formação do professor que foque a aprendizagem dos alunos, ou seja, uma preparação sólida em pedagogia. Semelhantemente, nos grupos de disciplinas deve garantir-se assistências de aulas, isto é, supervisões entre colegas da mesma disciplina para avaliar, comentar em eventos acadêmicos para os professores apresentarem experiências e discutir as questões didáticas dos professores e dos alunos.

Entretanto, os professores precisam de estar juntos para discutir os problemas das suas práticas e isso é contra o reconhecimento exclusivo da avaliação externa e burocrática, contrariamente à processual. Assim, a avaliação tem de incidir na actividade dos alunos para a certificação da sua aprendizagem e não em recortes. Por seu turno, os directores de escolas devem agir em função das avaliações, visando a organização da escola para a melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldades. Mas, para a materialização desses propósitos, é necessária a existência de recursos e também um compromisso de professores, onde a preocupação das escolas não seja apenas com os *rankings escolares*.

Essa análise é extensiva a outros componentes do sistema educativo, dado que o sucesso escolar tem a ver, igualmente, com o currículo de formação dos professores, procurando saber quem os forma e como são formados. Daí as universidades não poderem ser as únicas responsáveis, uma vez que existem também os Institutos de Formação de Professores que merecem análise. Ainda mais, as admissões de professores no sistema não devem cingir-se apenas em avaliações documentais, estas deverão obedecer também a exames de escrita e prática oral. Do mesmo modo, dever-se-á implementar um mecanismo de formação complementar dos professores que não possuem formação pedagógica, sobre isto, este poderia ser alargado de forma a envolver todos professores, já que as formações iniciais não têm tido práticas pedagógicas satisfatórias. Acresce-se, que também, muitos têm sido os professores universitários sem formação psicopedagógica e isso tem implicações na ética docente.

Em suma, as velhas estruturas de produção do conhecimento científico devem passar também por reformulações, referimo-nos ao uso não diversificado de fontes bibliográficas e do manual ou do livro didático. As universidades devem ter o importante papel de sintetizar

---

<sup>2</sup> Retirado de: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>.

os saberes que relacionam o universal (conhecimentos científicos e tecnológicos) com a diversidade do particular (o ambiente sócio-cultural). Os alunos devem aprender e serem incentivados a produzir conhecimentos científicos, constituindo a base da sua avaliação, pois nas avaliações atuais há corrupção de resultados para justificar decisões de progressos. Entretanto, os meios tecnológicos devem ser igualmente aproveitados para o sucesso educativo.

Essa forma de actuação proposta, através da cooperação técnica, em que a ciência é prioridade e “panóptica de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, de punição disciplinar e de coerção administrativa” (Afonso, 2002:76), e instância das instituições públicas, deve viabilizar da mesma forma a construção de um novo espaço público. Espaço onde o Estado, o mercado e a comunidade se redefinem para dar lugar à emergência de novos *híbridos educacionais*, obviamente designados por *terceiro sector*<sup>3</sup>.

A análise da relevância social no contexto educativo, logicamente, será um imperativo pedagógico na comparação entre modelos de gestão autocrática, de direcção não-democrática impositiva e modelos de gestão democrática de direcção política, cuja eleição ou indicação depende dos actores.

Dessa forma, os indicadores de qualidade apontam para a necessidade de as escolas e universidades públicas desenvolverem projectos sobre demandas sociais, integrados na pesquisa e educação, para atendimento de áreas de indiscutível relevância social e económica, como ficou patente anteriormente. São exemplos disso a energia, preservação e controle ambiental, transportes, saúde pública, produção de alimentos, educação básica, pobreza, migrações, movimentos sociais, recursos minerais, desemprego e administração urbana, já que *a educação é a máquina que faz funcionar a democracia e igualmente é o seu termómetro*. Tais projectos devem estabelecer parcerias com sectores da sociedade, visando o desenvolvimento de estudos que possam subsidiar intervenções na realidade local e regional. Porque os problemas não estão restritos ao campo da educação, nem ao território nacional, alguns são globais. A presunção de que se pode resolver unicamente a partir do centro ou

---

<sup>3</sup> Para Afonso (2002:86 apoiando-se em Santos, 1999:14), o terceiro sector é a “designação residual e vaga com que se pretende dar conta de um vastíssimo conjunto de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis, ou seja, organizações sociais que, por um lado, sendo privadas, não visam fins lucrativos e, por outro, sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais. Podem mencionar-se cooperativas, associações mutualistas, associações de solidariedade social, organizações não governamentais, organizações ‘quasi-não’ governamentais, organizações de voluntariado, organizações voluntárias ou de base”.

local é errónea. Hodiernamente, não existem territórios homogêneos<sup>4</sup>. Portanto, é preciso viver experiências de outras realidades, conjugando com a realidade local. Aliás, os programas e currículos do ensino superior na Lei 6/92 são exemplo.

Da mesma forma, é importante salientar que não se trata de uma parceria entendida como uma forma de *terceirização hierarquizada*, em que as universidades prestam serviços ao sector produtivo, mas uma parceria em que as partes interessadas conjugam os seus esforços para a resolução de problemas locais e regionais em conjunto. É contraproducente a ideia da actuação do gestor escolar como o único moderador do sucesso pelas parcerias.

A este propósito, temos a doutrinação ocorrida especificamente nas reformas de 1998 em Inglaterra (*education reform act*) dos governos liberais e conservadores da nova direita inglesa, pela miscigenação de políticas marcadas pela valorização da livre escolha educacional e da sua privatização. São características-chave da nova gestão pública:

a criação de normas-padrão e medidas de desempenho explícitas para as unidades que prestam serviços; à necessidade de estabelecer medidas claras entre *inputs*, *outputs* e medidas de desempenho, com ênfase no controlo de resultados; às crescentes exigências de responsabilização ou prestação de contas e contextos; a valorização de estilos de gestão do sector privado; a promoção da competição entre diferentes unidades; e à disciplina e austeridade na utilização dos recursos (Hood 1991; Laughlin & Broadbent 1994, *apud* Afonso 2002:81-83).

Aqui há uma visão economicista conservadora de integração das universidades com sectores da sociedade, de especialização e de complementação produtiva e tecnológica, como também uma forma de reflexão endógena sobre os problemas locais e não só pela “valorização do eixo escolaridade - mercado de trabalho, *mas também o eixo educação - democracia*” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990:1).

À luz destes princípios, se a política educativa se subordinar às preocupações estruturais das políticas industriais e económica, conseqüentemente fluirá o abandono de preocupações democratizantes. E, com a crise estrutural do capital, ocorrerá ainda mais a inflação de salários e serviços públicos, por conseguinte a precariedade laboral e o aprofundamento da crise do emprego. Aliás, o desemprego significa queda na renda e a queda

---

<sup>4</sup> Quer dizer, “[...] os povos e as instituições nos países em desenvolvimento não deixam de ter o poder de influenciar também a direção e a qualidade inerentes a globalização” (Abdi, 2012:44).

na renda tem como resultado a redução do consumo e, portanto, mais recessão (Diercksens, 2015).

Sobre a “*mercadorização* educacional (Lima, 2002c:103), haverá contradições culturais, substituindo o discurso político-mediático por novas *morfologias organizacionais* cujas potencialidades são salvíficas e apanágios da *aprendizagem ao longo da vida*. Igualmente, são consideradas como pré-requisitos da *empregabilidade*, em direcção a uma mão-de-obra mais competitiva. Isto promove a “McDonaldização da sociedade, e a *consequente*, McDonaldização da educação do Estado administrativo, reactualizando perspectivas de Darwinismo social” (Lima, 2002c:102-103).

Deste modo, os órgãos governamentais locais se não forem mais actantes e protagonistas através de processos democráticos interventivos nas áreas sociais do seu interesse em actividades requeridas como saúde, educação, meio ambiente e energia, comunicações e transportes que devem ser solicitados a realizar parcerias com as escolas, universidades e centros de pesquisa para a realização de estudos nessas áreas estaremos definitivamente a uma representação profundamente maximalista de “*neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 2002:84).

Além disso, a autonomia e a participação em equipas, para consolidar uma comunidade educativa abrangente para dentro do sistema, basear-se-á no empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não-governamentais. Em lugar do dever da política educativa, a promoção de políticas sociais será deixada ao encargo da *boa vontade* dos *Cientes*, ao invés da responsabilidade pública, como interesse geral.

A prática da gestão político-pedagógica, devido ao seu carácter educativo, é socialmente mobilizadora, podendo abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educativas envolvidas. Essas deverão influenciar na definição de políticas educativas de interesse público e de realização humana no campo da educação secundária e universitária.

Esta prática deve prevalecer, pois “a participação comunitária e o controlo estatal não são opostos, mas complementares” (Silva, 2003:32). Também, constitui uma negação da *cultura do silêncio*, desenvolve profissionais no sentido educativo e não amadores ou *freelancers* (turbos) que priorizam vantagens pessoais em detrimento dos objetivos maiores da

educação para todos. Também, rejeita “o profissionalismo como *ideologia* que conduz a falsas hierarquias e a novas relações de dominação” (Afonso, 2000:50). Igualmente, rejeita também a “*parentocracia*” (Silva, 2003) na educação quando esta significa uma nova forma de controlo conservador e autoritário sobre às escolas públicas e o desempenho dos professores.

Aliás, a iniciativa da participação enquadra-se na descentralização que, entre outras, em administração da política educativa implica necessariamente alterações efectivas no funcionamento das escolas e universidades públicas, envolvendo a transferência de poder decisório, de atribuições e de recursos entre elas. Mas é preciso que haja pessoas preparadas científica e humanamente.

Consequentemente, desenvolve formas directas de participação. Em resumo, é contra os excessos da regulação estatal nas escolas e universidades públicas. Também desenvolve o *academicismo* (o que implica o ensino e a investigação, assim como a prática da cidadania activa). Isso requer que não haja centralização excessiva, dado que a descentralização não significa desresponsabilização, porque o Estado disponibiliza recursos e regula o sistema educativo, concedendo contratos de autonomia e corrigindo as assimetrias.

Finalizando, importa contemplar no campo da geração, absorção e transmissão de conhecimento de ponta e tecnologia na universidade, uma estratégia mais ampla do país. Isto para adequar a estrutura de ensino superior às necessidades do País, deve-se buscar garantir o acesso de estudantes, pesquisadores e docentes a centros de excelência internacional nas mais variadas áreas. Quer dizer, a actuação não vai mais pautar-se somente na solicitação de bolsas e ajuda financeira a países ricos, mas sim pela busca de acesso a laboratórios e centros de pesquisa de última geração que possibilitem aos moçambicanos (estudantes e pesquisadores) entrarem em contacto e absorver os mais modernos conceitos académicos e inovações científicas relacionados aos seus campos de estudo e pesquisa.

Por fim, para o sucesso educativo, a administração da educação precisa de ter em primeiro plano: a) a natureza da educação que se procura oferecer e obter; b) os fins que se têm em mente; c) o produto que se procura. Estes são elementos imprescindíveis na construção de uma sociedade humanamente activa em matéria de direitos a partir da educação formal.



## Considerações finais

O artigo discute um assunto extremamente complexo, que convida toda a sociedade a repensar na escola pública, para que não se deixe desqualificar por razões de mercado. É igualmente um apelo extensivo à todos os sectores sociais de forma que fundamentem os pressupostos democráticos, da cidadania e da democracia participativa, dos valores cívicos, dos direitos humanos e da não-violência nas questões de educação. É importante destacar que as instituições de formação, como a escola secundária e a universidade, para o seu renome, depende muito mais da inquietude dos seus actores, professores e envolvidos, a estarem continuamente comprometidos com a busca permanente pelo novo e pelo melhor. Por dentro da escola, é inegável que as estruturas organizacionais promovam modelos de convivência, mobilizando a sociedade sobre a organização escolar para que *façamos políticas públicas inclusivas para que o ensino de qualidade seja uma tarefa obrigatória e um dado adquirido para todos.*

## Referências Bibliográficas

- ABDI, A. A. (2012). Políticas internacionais em tempos de globalização neoliberal: desafios ao desenvolvimento social. In GUIMARÃES – LOSIF, R. (Org.). *Política e governança educacional. Contradições e desafios na promoção da cidadania* (pp 41-67). Brasília: Universa.
- AFONSO, A. (1997). O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. Um contributo Sociológico para pensar a reforma Educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 103-137. Braga: I.E.P – Universidade do Minho.
- AFONSO, A. (2000). Profissionalismo Docente e a Participação dos Pais na Escola Pública. In *Intervenção no seminário, O Papel dos Actores Educativos na Construção de uma Escola Democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco Holanda.
- AFONSO, A. (2002). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 33-52). Afrontamento: Porto.
- CAMBI, F. (1999). História da pedagogia. Sao Paulo: UNESP.
- CLEGG, S. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (1975). Maputo: Edição do Instituto Nacional do Livro e do Disco.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (1990). Publicada no Suplemento do Boletim da República, 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2004): aprovada em 21 de Janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao\\_republica/constituicao.pdf](http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao_republica/constituicao.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

- COSTA, F. (2010). Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In F. C. (Org.). *Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação* (pp.1-5). Brenda Espindula: São Paulo.
- DIERCKSENS, W. (2015). La Gran Transición hacia una nueva civilización. *Mariwin.info*. <http://mariwim.info/?p=29>. [uma interpretação “radical” da crise atual]. Retirado em: <http://mariwim.info/index.php?autman=Wim%20Dierckxsens&submit=Buscar>. Acesso em: 7 jun. 2015.
- DOMINGOS, A. B. (2010). *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): Descentralização ou Recentralização?* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- DOMINGOS, A. B. (2014). Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). *Revista Vozes, N.º. 06 – Ano III – 10/2014* (pp. 1-23).
- DOMINGOS, A. B. (2015). A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 10, mar. 2015. (pp. 227-251).
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J. (2002). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1705186-brasil-armou-bomba-para-contas-publicas-na-educacao-diz-diretora-do-banco-mundial.shtml>>. Acesso 21/11/2015.
- LEI Nº 4/83 DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1983). Publicada no Boletim da República, II SÉRIE - Número 12.
- LEI Nº 6/92 DO SISTEMA NACIONAL DE ENSINO (1992). Adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.
- LIMA, L. (1996, Setembro). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: IEP - Universidade do Minho.
- LIMA, L. & AFONSO, A. (2002a). Estudando as políticas educativas em Portugal. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 7-16). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002a). Modernização, Racionalização e Optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 17-29). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002b). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 61-73). Afrontamento: Porto.
- LIMA, L. (2002c). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. C. Lima & A. J. Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 91-109). Afrontamento: Porto.
- MONTEIRO, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto editora: Porto.

- MOREIRA, D. & BARBOSA, L. (2010). Juventude e Participação: apatia ou exclusão política. In F. C. (Org.). *Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação* (pp. 13-20). Brenda Espindula: São Paulo.
- NETO, A. A. (2010). Quem é o inimigo? Qual é o nosso objetivo? In: BOGO, A. (Org.). *Teoria da organização política* (pp. 321-338). São Paulo: Expressão popular.
- SCÁRDUA, M. (2010). Democracia e Participação. In F. Costa (Org.). *Revista teórica e política do centro de estudos e memória da juventude. Juventude e Participação* (pp. 21-26). Brenda Espindula: São Paulo.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, E. (2006). As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In L. Lima (Org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, E. (2015). Ensino superior, formação de quadros e responsabilidade social da universidade em Angola. *Oração de sapiência*. Luanda: Universidade Independente.
- STOER, S. R., STOLEROFF, Alan D. & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. Porto: *Revista crítica de ciências sociais* (pp. 11-53).
- WEBER, O. J. (2013). *Ética, educação e trabalho*. São Paulo: Intersaberes.
- WOOD, E. M. (2003). *Democracia contra capitalismo*. São Paulo: Boitempo.

## 2. 20 Anos de inclusão ou (re) integração educacional em Moçambique?

Vinólia Filipe Mondlane Francisco<sup>5</sup>

Tima Fátima Dinis<sup>6</sup> & Francisco Ernesto Francisco<sup>7</sup>

### RESUMO

Consideramos a história da educação especial a nível internacional e a importância da educação para todos no sucesso de aprendizagem. Nesta revisão objectivamos reflectir sobre a implementação da educação inclusiva em Moçambique (1998 - 2018) à luz das exigências da UNESCO e UNICEF com as práticas educativas nacionais. Em meio a esta discussão foi possível depreender que, nas variáveis de sucesso, Moçambique destaca-se por uma educação inclusiva sem lei; com políticas e práticas educativas divergentes; a falta de flexibilidade ou ajustamentos curriculares são cada vez mais; o financiamento exíguo; falta e/ou precárias adaptações arquitectónicas e formativas; os sistemas de apoios e serviços especializados inexistentes; a sensibilização comunitária e social menos pragmática; o envolvimento do tecido familiar menos presente; as estratégias colaborativas entre sectores da área não são evidentes; a liderança, tomada de decisão e responsabilização pouco claras podendo assim cristalizar-se cada vez mais a integração educacional. Por assim dizer-se, assistimos um “divórcio” psico-pedagógicamente instituído entre as políticas e as práticas educativas inclusivas. Conclusivamente, destacamos a necessidade para a mudança da nomenclatura *NEE* para *Educação Inclusiva*, e a inscrição/inclusão da disciplina *Educação Inclusiva* em todos os subsistemas de educação nacional.

**Palavras – Chave:** Inclusão, Variáveis de Sucesso, Moçambique.

### Introdução

A educação distingue-se dentre acções humanas enquanto um processo que exprime uma construtiva reciprocidade de experiências e valores psicossociais entre gerações em sucessivas etapas e contextos ao longo da vida, para efeitos da configuração da personalidade (Nérici, 1988; Pestana & Páscoa 2002; Castiano, 2005; Piletti, 2008; Libâneo, 2009). Neste curso, a educação constitui-se direito humano (UNESCO, 1948; 1994; República de Moçambique, 1992, 2004) catalisador de direitos afins e da possibilidade de conquista da cidadania visando a emancipação e o pleno desenvolvimento da pessoa humana por meio da socialização (Sacavino, 2009; Benevides, Amorim & Rego, 2018). Por assim dizer-se, a escola cumpre a função transformadora da sociedade (Libâneo, 2009; Kelman, 2010).

<sup>5</sup> Licenciada em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica – Montepuez, Docente na Universidade Católica de Moçambique (UCM) e Professora de Filosofia na Escola Secundária “15 de Outubro” - Montepuez. Correspondência: [mondlaneguiamba@gmail.com](mailto:mondlaneguiamba@gmail.com)

<sup>6</sup> Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica – Maputo, Docente e Investigadora pelo Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, UP – Montepuez,

<sup>7</sup> Mestrando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica - Quelimane, Docente e Investigador pelo Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, UP – Montepuez.

Historicamente, o direito pessoal e dever social da prática educativa nunca foi de privilégio para todas as classes sociológicas, haja vista que desde *auroras geo cosmológicas às escuras* do séc. XX, a pessoa com deficiência ou outro padrão da *anormalidade*, foi alvo de (i) exclusão; (ii) discriminação e abandono; (iii) infanticídio; (iv) exorcismo; (v) assistência religiosa e psicossocial; (vi) educação especial; (vii) normalização da acção pedagógica e (viii) integração educacional (*educação para todos*). Como podemos depreender do exposto, várias foram as formas estratégicas e esforços interpessoais e sociopedagógicos para lidar com *seres* distintos da considerada *normalidade* humana. (Bautista, 1997; Nhapuala, 2014; Ribeiro & Baumel, 2003; Filho & Babosa, 2015). Conquistada a história, a característica mais resiliente da comunidade internacional foi a de adoptar um novo arquétipo pedagógico, a *inclusão educacional* (Ribeiro, 2006; Kelman, 2010; Nhapuala, 2014), um construto largamente pesquisado na actualidade (Silva, 2015; Lima, 2017; Meirelles, Dainese & Friso, 2017; Oliveira, Carbone, & Castelli, 2017; Orrú, 2017). Este movimento é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram (Doré, Brunet & Wagner, 1997).

As acções educativas na perspectiva inclusiva têm como fundamento e característica, o convívio com as diferenças e a aprendizagem com a experiência relacional participativa, que produz sentido para o aluno, pois não contempla apenas o seu ingresso na escola, mas desencadeia apoios a todos (professores, alunos, pessoal administrativo) para que experimentem sucesso na corrente educativa geral. O impacto dessa concepção é significativamente considerável, a julgar pela eliminação completa de serviços segregados. Neste curso de entendimento, o apoio é direccionado a todos os alunos na rede comum de ensino (Ceron, 2017) em todos os níveis, desde a pré-escola ao ensino superior (Brasil, 1998).

É nesta perspectiva que nos propomos a dialogar, considerando as experiências do passado e do presente, a conexão entre os ganhos e perdas no contexto da realidade nacional sob óptica das variáveis interdependentes para o sucesso efectivo da inclusão educacional. Nossa maior expectativa e satisfação será evidente ao provocarmos prós e contras, suscitando a ampliação significativa do ângulo de análise e escrita crítica sobre a *palavra & acção*, inclusão educacional ao longo dos 20 anos no contexto moçambicano.

### **Da Exclusão À Inclusão: Breve Contextualização Histórica**

Desde a mais velha existência, o atendimento, acesso e garantia da educação à pessoa humana, independentemente da sua condição fisiológica, intelectual, emocional e sociocultural nem sempre foram assegurados. Ora, *(i)* à vista da *idade cristã*, (na Esparta, por ex:), o público com deficiência era sujeito a caça e perseguição, isolamento, segregação, apedrejamento, abandono em florestas, infanticídio, afogamento em rios e mares, enforcamento, acorrentamento, um fardo a ser carregado pela família e a pela sociedade e entre outras atitudes e comportamentos desumanos.

Enfim, este comportamento exprimira a inexistência de políticas públicas, a falta de suporte às famílias e o direito à escolarização negado a este grupo social; *(ii)* Perto de finais do séc. XVIII e emergência do séc. XIX, a Igreja e Organizações filantrópicas proveram acções de cunho assistencialista à pessoa com deficiência. Neste período o mundo assistiu a edificação das primeiras instituições de assistência à pessoa com deficiência pelo menos pelo resto do mundo no seu *todo*; *(iii)* Entre os anos da década de 60 a 70 do séc. XX (volvido quase 1 par de décadas) após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), emergiu a institucionalização de serviços de atendimento (educação especial) a este grupo psicossocial conduzindo-se aos anos 80 (período de normalização). Este momento foi marcado pela existência de turmas regulares e especiais no mesmo campo geofísico (escola). Seguidamente, *(iv)* a Unesco em 1994 (Salamanca-Espanha), orientada de uma visão de educação para todos, *equacionou* uma Declaração da qual todas as nações e organizações representadas deviam garantir a educação para todos, independentemente das condições e particularidades *bio-psico-sócio-culturais* da pessoa.

Nesta *fatia* histórica de tempo, testemunhou-se a *integração educacional*; E, *(v)* sem perder muito tempo, por sua vez a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1998) advogou a educação inclusiva à criança num quadro de igualdade de oportunidades. (Ribeiro, 2006; Kelman, 2010; Nhapuala (2014). Nesta etapa da vida, a educação inclusiva começou a ser apontada vigorosamente como um construto a ser explorado (Chambal, 2011; Nhapuala, 2014), e Moçambique apresenta-se como uma amostra para implementação de políticas da educação inclusiva. Tal como nos lembra Nhapuala (2014), a educação inclusiva foi introduzida em Moçambique pelo Ministério da Educação (MINED) em 1998, adiantando-se um projecto-piloto (projecto escolas inclusivas), com principais intuitos, *(a)* a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades excepcionais e *(b)* elaboração de um projecto-piloto a

partir do qual seriam constituídas as bases para o plano de acção para a implementação das escolas inclusivas (cf., MINED, 1998). Volvidos perto de 24 meses “concluiu-se que os resultados obtidos na então, fase piloto, estavam alinhados aos objectivos e estratégias previamente estabelecidos para a implantação, gestão e expansão do projecto *escolas inclusivas*, no território nacional” (MINED, 2000). Criadas as bases para a formalização da educação inclusiva na *pátria amada*, introduziu-se esta abordagem como parte integrante do *Plano Estratégico do Sector da Educação 1997-2001* que, sob o *slogan* “Combater a exclusão e Renovar a escola”, assumiu valores como a inclusão e participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo pessoa com deficiência (MINED, 1997, Nhapuala, 2014).

Nesta *euforia*, o paradigma de *educação inclusiva*, situava-se enquanto necessidade de um conjunto de esforços ordinários e extraordinários empreendidos pela comunidade educativa e educacional no atendimento face às particularidades do sujeito, garantindo deste modo o seu pleno desenvolvimento e socialização (Nhapuala, 2014). Na verdade, a escola inclusiva por sua vez assumiria o pressuposto da UNESCO (1994), podendo acomodar todas as crianças independentemente de suas peculiaridades físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, etc. Aliás, não se tratava somente de permitir o acesso, mas sim ter as condições favoráveis para a sua permanência e desenvolvimento no ambiente de aprendizagem. Para que isso acontecesse eram necessárias acções que contemplassem os interesses colectivos, a formação e apoio aos professores, definição de currículas, garantia de recursos físicos e materiais, entre outros. Neste caso, o ponto crucial para que a inclusão acontecesse não seria para além da valorização das especificidades de *cada um* partindo do conhecimento real ao eminente.

E, concordando com Osório (1999) a inclusão garantiria a democratização da educação, independentemente das particularidades dos alunos. Volvidas duas décadas, muito se fez e aconteceu a julgar *(i)* pela formação de quadros em todos os níveis; *(ii)* a criação de centros de recursos de educação inclusiva a nível nacional; *(iii)* a mobilização de massas em campanhas de sensibilização embora irregulares; (apenas alguns exemplos). *Em Moçambique, a implementação da educação inclusiva tem paulatinamente ganho espaço no centro do debate educativo e, sobretudo, considerando que o País está em busca de um modelo próprio considerando as experiências mais bem sucedidas a nível mundial e as particularidades do país, em especial do sector da educação* (Nhapuala, 2014).

Todavia, esta constatação sobre a inclusão em Moçambique, à semelhança do referido por Mantoan (2003), é incipiente, mas suficiente para que se possa levantar os questionamentos como: *que ética ilumina as nossas acções na direcção de uma escola para todos? As propostas e políticas educacionais que exaltam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola? As novas propostas reconhecem e enaltecem as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?* Esta reflexão decorre do consenso, na literatura especializada, de que a implementação com sucesso da educação inclusiva depende, dentre factores, da consciência social do problema e da existência de legislação, orçamento responsável, formação de quadros e rede de apoio a educação inclusiva, envolvimento familiar e atenção para ajustamentos curriculares (Bautista, 1997; Correia, 1999; Correia, 2013; Fernandes, 2002; Nhapuala, 2014, Pereira, 2003; Serrano & Correia, 2002; Paulon, 2005).

### **Inclusão Educacional em Moçambique: Variáveis de Sucesso**

O sucesso da educação inclusiva deve ser imprescindível em múltiplas variáveis interdependentes como, *(a)* a legislação e definição de políticas educativas sócio concretas; *(b)* o financiamento; *(c)* a formação da comunidade educacional e educativa (inicial e contínua); *(d)* os sistemas de apoio especializados; *(e)* a sensibilização comunitária e social; *(f)* o envolvimento do tecido familiar; *(g)* as estratégias colaborativas entre os sectores, especial e regular, por exemplo; *(h)* aspectos de liderança e tomada de decisão e *(i)* a flexibilidade ou ajustamentos curriculares no sector, respectivamente.

### **Legislação, Políticas e Práticas Educativas Inclusivas**

A DUDH (1948) representa recurso e apoio à Constituição da República de Moçambique fundamentando-se pela garantia da igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos, e a responsabilidade do Estado em assegurar iguais oportunidades de acesso à educação (República de Moçambique, 2004), mas a educação inclusiva neste contexto vive sem recurso a uma legislação própria que dê suporte e orientações concretas sobre a sua implementação nas escolas inclusivas. Na realidade, a implementação da educação inclusiva é feita no quadro das leis mais *avulsas* que regem o sistema educacional. (Nhapuala, 2014). A lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), moçambicana, reajustada antes da Conferência Internacional de Salamanca (UNESCO, 1994) é absoluta e definitivamente



desajustada à inclusão e caiu por terra, como abona Nhapuala (2014) ao mencionar que esta, arcaica lei, defende que através do ensino especial as crianças e jovens com deficiência de natureza física, sensorial e mental deveriam ser educados em turmas especiais em escolas regulares e que as crianças com deficiências mais graves deviam ser escolarizadas em modalidades extra-escolares (República de Moçambique, 1992). *Não estamos diante de dois sistemas de educação (regular e especial)? Não estaríamos a defender a perpetuação de discriminação e segregação pedagógica? Onde está a inclusão? Moçambique!* Recorde-se de que a estruturação de uma base legal para a educação inclusiva representa a base para (i) articulação de princípios e direitos; (ii) a reforma de elementos no sistema actual que constituem as principais barreiras para a inclusão (por ex: políticas que não permitem que crianças com deficiência ou de grupos étnicos diferentes frequentem as escolas do bairro); (iii) a obrigatoriedade das práticas inclusivas fundamentais exigindo, *por exemplo*, que as escolas eduquem todas as crianças que façam parte de suas comunidades; e (iv) o estabelecimento de procedimentos e práticas que facilitem a inclusão no sistema educacional, *por exemplo*, a formulação de um currículo flexível ou a introdução de liderança comunitária). (UNESCO, s/d, in: Nhapuala, 2014). *E nós? O que estamos a fazer e onde queremos chegar realmente?*

A Declaração de Salamanca ressalta na escola inclusiva, a promoção dum ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidade e participação e que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994). Nesta vertente, as políticas educacionais inclusivas em Moçambique caracterizam-se pela ampliação expressiva do verbo *aceder* à escolarização obrigatória e, por *inexistência* de apoios e serviços especializados no fluxo da escolarização de alunos com deficiência. Apesar das propostas e esforços realizados, há evidências de contradições entre as propostas políticas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis, que definham a consolidação das políticas de inclusão no sistema educacional moçambicano (Chambal, 2011). Ora, não se pode pensar em cobrir uma casa de madeira e zinco sem antes fixar as estacas que a possam suportar. *Como é possível pensar numa educação inclusiva de sucesso sem a estrutura legal (estacas) que possam suportar esta magnífica casa (inclusão)? Não estaríamos a ludibriar as mentes éticas e vontades dos injectores de capital nacional e internacional? Não estaremos semeando milho para colher mapira? Se a vontade é de formar atitudes que se reflectam em*

comportamentos éticos, haja vista para as condições do seu desenvolvimento, e a legislação e políticas educativas constituem, uma condição primeira.

### **Financiamento e Recursos**

O orçamento é o *garante* da implementação de qualquer obra política e, a educação inclusiva não seria uma excepção (Matemulane, 2015). Neste debate Nhapuala (2014) consubstancia ao mencionar que moçambicana reveste-se da escassez de recursos humanos, materiais e financeiros capazes de assegurar a obra inclusiva. À partida, a gravidade de implicações desta opção, está associada a questões de natureza normativa, de sensibilização e de limitações naturais decorrentes de uma abordagem absolutamente nova no contexto educativo moçambicano para o qual não há experiência nem estudos prévios.

Matemulane (2015) atíça tal pormenor ao reiterar que, a inclusão educativa necessita de condições favoráveis como recursos materiais e humanos multidisciplinares com competências profundas sobre os aspectos evolutivos humanos e de inclusão social em NEE. Nossa experiência por algumas escolas no âmbito das práticas, estágios pedagógicos e profissionalizantes em algumas escolas moçambicanas (na cidade de Montepuez, até o ano de 2018, por exemplo, evidenciou a existência de alguns dos recursos materiais – extraordinários face a inclusão educativa (máquina Braille, regletes, por ex:), mas em situação de desuso, arrumados, empoeirados e vulneráveis a qualquer comportamento alheio, por falta de pessoal competente para a sua manipulação (c.p, Montepuez, 2018).

### **Formação, Práticas e Acesso à Educação inclusiva**

A formação de competências profissionais no domínio da ciência, técnica e arte (Garcia, 1999) dependerá em grande medida do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes conduzam a melhores respostas em necessidades educativas da criança, e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados face à situação (Correia, et al., 1999). É razoável que todas as escolas se preocupem (Correia, 2003), mas os educadores e os professores de acção educativa necessitam de formação específica que lhes ajudem a entender ao mínimo as problemáticas decorrentes do ambiente inclusivo permitindo-os, pois desenhar melhores estratégias interventivas profiláticas ou correcionais (dependendo de cada caso), de modo a responder com mais saliência e eficácia as demandas aos serviços de educação especial

(Correia, et al., 1999) e, a formação *inicial* e *contínua* (Correia, et al., 1999; Correia, 2003), constituem-se essenciais. Na realidade moçambicana, a formação a nível do ensino básico, *por exemplo*, ocorre na lógica de formação geral.

Após independência nacional (1975), a considerar pelos estudos de Donaciano (2006); Escrivão (2012); Niquice (2002); Nhapuala (2014) vários foram os modelos de formação de professores com duração invariável entre 3 anos; 2 anos; e 1 ano. O perfil de ingresso oscilou de 4.<sup>a</sup> à 12.<sup>a</sup> Classe. À partida, na mesma escola existiam professores com formação inicial bastante diferenciada na sua duração e experiências. A saliência do discurso de Nhapuala (2014) neste debate incide no reconhecimento de que a preparação de professorares em Moçambique não permite uma pronta actuação/intervenção face a NEE a julgar pelas condições de formação, recursos, e o *divórcio* declarado entre a carga horária e a natureza de algumas particularidades dos alunos, como é o caso de alunos sobredotados, entre outras variáveis. Ainda em contexto de formação Matemulane (2015) faz apelo à diferenciação na prática pedagógica, ao mencionar que a qualidade das acções nesta causa não descarta uma formação, *séria*, de especialistas nas áreas das NEE, com mais horas de estudo e práticas aprofundadas sobre as particularidades dos alunos, podendo tornar possível a diferenciação educativa e prestar-se mais atenção especializada ao aluno com NEE. Este posicionamento explica-se pelas evidências constatadas por Nhapuala (2014) ao mencionar que, *a progressão dos efectivos de alunos com NEE escolarizados no ensino regular, nota-se, com alguma preocupação, que o largo número de alunos com NEE no ensino primário está longe de transitar com os mesmos índices de participação para os níveis de ensino subsequentes.* (p.24).

Posteriormente, o autor *arruma-nos* que a inexistência de dados estatísticos sistematizados, fidedignos e de acesso público em Moçambique, sobre o número de crianças com deficiência e outras tipologias de NEE não associadas à deficiência, torna difícil precisar em que medida este esforço político e social garante que nenhuma criança permaneça efectivamente fora do sistema educativo em virtude de apresentar necessidades educativas especiais. Esta sensação pode ser explicada pelos escores dum estudo realizado por Mangumbule (2015) ao apontarem que, os professores na sua maioria têm conhecimento da importância da inclusão escolar, no entanto alguns não estão bem familiarizados com este fenómeno e outros resistem à recepção de alunos em NEE, o que permeia a prevalência das práticas excludentes no contexto escolar.

Por isso, e no âmbito do papel do professor e seu pensamento (pedagógico - didáctico) na aplicação do currículo local, por ex: Rabeca e Saar (2018) *aparafusam* a formação contínua baseada em seminários de capacitação. Em contrapartida, Nhaposse (2015) vai mais longe e *roça* o ensino superior (Universidade Pedagógica, por ex:) ao revelar que, *a leccionação da cadeira de NEE mostra-se ser uma cultura reducionista e teórica, necessitando assim da articulação da teoria e a prática reflexiva como forma de preparar o futuro pedagogo para lidar com questões do género das NEE.* (p. 107). À semelhança de Correia, et al., (1999) e Correia (2003), por exemplo, Nhaposse (2015) *sentencia-nos* a formação continuada dos professores e sugere a extensão da cadeira NEE (*na UP por exemplo*) de 1 para 2 semestres, designadamente, NEE1 e NEE2. E, Isac (2018) propõe uma prática educativa assegurada pela exploração de todas formas avaliativas, ao contrário do que tendencialmente ocorre.

### **Sistema de Apoios e Serviços Especializados**

Para alcançar mais eficazmente as metas educativas e melhorar a qualidade das experiências educativas dos alunos sugere-se o apoio educativo que respeite uma interação, sistemática e permanente, entre sujeitos colectivos ou instituições, pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e da organização dos espaços educativos. Sobre esta realidade, e apesar de apelos e recomendações a nível internacional (cf, Sanchez, 2003; Martins, 2011; Fernandes, 2002; Correia, 2013), Nhapuala (2014) *quebra o gelo* ao mencionar que, *na pátria amada moçambicana*, não há, registos da existência de um conjunto de profissionais colocados nas escolas e/ou em outras instituições que numa base estruturada e regular oferecem serviços de apoio especializado capazes de apoiar a melhoria do processo de ensino - aprendizagem de todos os alunos em particular os que apresentam NEE (p. 33).

### **Sensibilização Comunitária e Envolvimento Familiar**

Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas [...] no planeamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, (UNESCO, 1994) é uma variável do sucesso na inclusão educacional. Pelo facto, participação da comunidade complementa as actividades escolares pelo apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar. Interessa confirmar aqui o papel das associações de moradores e de famílias no provimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos

idosos e outros voluntários, incluindo as pessoas com deficiência dentro e fora da escola. Em *equivalência real*, algumas famílias no nosso seio, explicam-se frustradas com relação ao atendimento dos seus educandos na escola, pois os professores e os gestores dizem estar limitados e não preparados para trabalhar com os seus filhos em NEE (Sousa, 2015). No entanto, o papel das famílias e dos pais e/encarregados de educação pode ser evidente se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e da capacitação sobre suas competências educativas é função relevante e, o apoio e encorajamento no trabalho colectivo são requisitos importantes. (UNESCO, 1994).

Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas [...] no planeamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, (UNESCO, 1994) é uma variável do sucesso na inclusão educacional. Pelo facto, participação da comunidade complementa as actividades escolares pelo apoio aos trabalhos de casa e compensando as carências do apoio familiar. Interessa confirmar aqui o papel das associações de moradores e de famílias no provimento de instalações, das associações e movimentos da juventude, assim como o papel potencial dos idosos e outros voluntários, incluindo as pessoas com deficiência dentro e fora da escola. Em *equivalência real*, algumas famílias no nosso seio, explicam-se frustradas com relação ao atendimento dos seus educandos na escola, pois os professores e os gestores dizem estar limitados e não preparados para trabalhar com os seus filhos em NEE (Sousa, 2015). No entanto, o papel das famílias e dos pais e/encarregados de educação pode ser evidente se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara, pelo que responder às necessidades de informação e da capacitação sobre suas competências educativas é função relevante e, o apoio e encorajamento no trabalho colectivo são requisitos importantes. (UNESCO, 1994).

### **Colaboração Inter-Sectorial**

O sistema de ensino regular, o sistema de educação especial, o ensino técnico e profissional; o ensino e investigação superior, o sector de assistência, a saúde, a justiça, a polícia, a segurança social, etc., têm a genuína obrigatoriedade colaborativa. As universidades, por exemplo, podem segundo a UNESCO (1994), *desempenhar um importante papel consultivo no desenvolvimento da educação das necessidades especiais, em particular*

no que respeita à investigação, avaliação, formação de formadores, elaboração de programas de formação e produção de materiais. Esta sintonia entre a investigação e a formação é de enorme importância, sendo igualmente importante envolver pessoas com NEE a fim de abonar que as suas ópticas sejam plenamente confirmadas. Neste exercício, tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais podem apoiar as escolas regulares. Os *centros de recursos* oferecem apoio directo aos alunos em NEE. Deste enfoque, podemos depreender que as entidades de formação e as escolas especiais podem prover o acesso a recursos específicos e a materiais, bem como a formação em estratégias educativas que não sejam aplicadas em classes regulares e, no nosso contexto, esta prática não representa uma cultura.

### **Liderança e Tomada de Decisão**

Os administradores locais e os directores de escolas exercem um papel extremamente importante para que, efectivamente, as escolas atendam mais a crianças com NEE, desde que lhes seja dada a autoridade necessária e capacitação. Estas entidades devem ser convidadas a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a manipular recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a prover apoio a alunos com dificuldades, e estabelecer relações com pais e a comunidade (UNESCO, 1994). Cumulativamente, os directores dos centros escolares devem *excitar* atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar uma cooperação eficaz entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exacta função de todos deverão ser decididas por meio de consultas e negociações. Nesta compreensão, a escola deve ser uma comunidade colectivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. Conferido, o poder de decisão na *pérola do Índico* torna-se incipiente à luz da DS - UNESCO (1994).

### **Flexibilidade e Ajustamentos Curriculares**

A educação inclusiva é um programa ambíguo, com aplicações diversas: diferentes tratamentos para sujeitos desiguais (agrupamentos em aula, estilos de trabalho, meios de avaliação, ritmo de aprendizagem, etc.); escolas diversas para sujeitos *encaixados* em culturas variadas; currículos diferentes para escolas, sujeitos e culturas diferentes; ou diferenciação de objectos ou de fins mais gerais. A partir de cada um desses planos, define-se e concretiza-se a cultura escolar que deve ser assimilada. A combinação das opções diferenciadas ou não, em cada um desses aspectos, consiste numa lista complexa de probabilidades (Chambal, 2011). A

identificação dum deficit genérico (*por ex:*) subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais, seria uma perda de tempo, pois estes programas deveriam incidir nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares (Ainscow, Porter & Wang, 1997). Por assim assumir-se, o currículo devia *(i)* ser adaptado às necessidades das crianças (habilidades, interesses, etc.); *(ii)* as crianças mereceriam um apoio horizontal no programa vertical; *(iii)* Com o objectivo de desenvolver aptidões necessárias, o conteúdo do ensino atenderia às necessidades e relacionara-se às próprias experiências e interesses concretos dos alunos podendo despertar a motivação; *(iv)* A avaliação formativa é uma aposta para esta causa; *(v)* O tratamento deve ser igualitário a todos; *(vi)* Quando necessário, deve-se recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exequíveis, para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. (UNESCO, 1994).

A terminar, no contexto educativo moçambicano estamos perante uma nova forma, *re* ou *neo*, integração educativa. É o aluno que deve se adaptar ao contexto escolar e não o contrário, desde logo, o currículo é estável aos olhos de quem o forjou, o que extenua todo um conjunto de esforços de alguns professores em particular. *Não é verdade?* Moçambique possui mais do que 24 milhões de habitantes e parte significativa deste universo são crianças e jovens em idade escolar. (Agibo, 2016), não havendo por isso razões de um sistema educativo inclusivo precário e sem Lei. Afinal, *qual é a nossa intenção e ganho com esta realidade?*

### **Considerações Finais**

A vitória da inclusão educacional no país está sendo boicotada pela recusa para a inscrição dum pacote legislativo que regule o sistema. Estudos a escala nacional, desencadeados por Chambal (2012), Chiziane (2009), Cossing (2010), Nhapuala (2014) e Dinis (2018) foram chamando atenção sobre a ausência de legislação no sector educativo moçambicano em alguns aspectos, respectivamente, *(i)* falta de mecanismos de acesso, permanência e transição dos alunos com NEE nas escolas regulares, *(ii)* a qualificação mínima exigida ao quadro docente não está regulamentada, *(iii)* não existem orientações claras sobre a estruturação de modelos, serviços e processos de apoios especializados à escola inclusiva aos alunos e professores, *(iv)* indefinição de aspectos organizativos de base que orientem a actuação da escola (*ex: projecto político pedagógico inclusivo, número de alunos por turma inclusiva, carga horária dos professores*), *(v)* pouca ou nenhuma clareza sobre os

mecanismos de articulação entre a escola inclusiva e as escolas especiais, e (vi) ausência de recomendações sobre aspectos ligados a flexibilidade curricular/ adequações curriculares e de acesso ao currículo (*ex: formas de avaliação diferenciadas*).

É um *fardo* de aspectos que devem não só merecer melhor atenção discursiva, mas acções práticas concretas e reais ao nosso corredor por parte do Governo e de todos segmentos sociais. Entre razões, não calam questões como: *Será a inclusão educacional em Moçambique uma realidade exclusiva? Uma (re) integração ou (neo) integração?* A respeito disso, cabe-nos exaltar e capitalizar os ganhos adquiridos ao longo da nossa existência desde a *exclusão* à tentativas de uma *inclusão efectiva*. Neste sentido vale criar cenários educativos que evidenciem a diferença como recurso valioso para todos (Ainscow & César, 2006; Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; Joel, s. & César 2010) e independentemente de quaisquer barreiras no sistema, a melhor opção seria, sem exageros, a definição legislativa, as políticas educativas e financiamentos inclusivos convergentes, flexibilidade ou ajustamentos curriculares, as condições infra-estruturais e formativas, sistema de apoios e serviços especializados estabelecidos, sensibilização comunitária e social cada vez mais pragmática, o envolvimento familiar sempre presente, as estratégias colaborativas entre sectores da área com mais saliência e a demarcação da liderança, tomada de decisão e responsabilização. Alinhar uma prática ecológica–sistémica e sócio – histórica concreta para que todos os intervenientes neste processo experimentem o que Maslow (1954), Nérici (1991), Brunner & Zeltner (1994), Doron & Parot (2001), Monteiro & Santos (2002), Pestana & Páscoa (2002), Santos (2004) Mwamwenda (2004) Balancho & Coelho (2006), Piletti (2008), Chiavenato (2009), Piletti (2009) Roia (2012) e Mondlane, (2014) consideraram por motivação académica.

Todavia, há necessidade de se realizar mais estudos empíricos que possam evidenciar propostas educativas inclusivas mais orientadas para a realidade nacional. E, de modo mais incisivo e invasivo, propomos uma mudança da nomenclatura, de *NEE* para *Inclusão Educacional*, dado que a expressão *Necessidades Educativas Especiais* sugere-nos a uma prática educativa especial de modo mais geral, ao contrário da *Educação Inclusiva* que à partida *empurra-nos* para uma educação para todos, juntos e por todos. Ademais, tendo em consideração a obstinação de estereótipos, preconceitos, tabus e mitos sobre a pessoa com deficiência no contexto escolar e social, propomos a inclusão da disciplina *Educação Inclusiva* como parte transversal do currículo, desde a pré-escola ao ensino superior em



Moçambique. Outrossim, ainda no contexto do Ensino Superior, a nossa proposta concorda com a introdução de educação inclusiva enquanto curso formativo (de licenciatura ao doutorado) como estratégia de municionamento aos sujeitos pelas mais elevadas competências teóricas e práticas no âmbito da inclusão educacional, haja vista para a legislação, políticas formativas e recursos.

### Referencias Bibliográficas

Agibo, M. L. L.C. (2016). *Intervenção e Avaliação em Orientação Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental.*, Tese de Doutoramento, Ribeirão Preto, SP.

Ainscow, M., & César, M. (2006), "Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda". *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), pp. 231-8.

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M., (1994), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000), "Introduction: What is this book about? In: F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.)", *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers, pp. 1-11.

Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2006), *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto.

Bautista, R. (1997), *Necessidades educativas especiais*, 1.ed., Lisboa: Dina livro.

Benevides, M. G, Amorim R, R. F. & Rego, E. C. (2018). "Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise Ceará do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará". In: *Contexto & Educação, Editora Unijuí*, Ano33, nº 104. Jan./Abr. pp. 291-322.

Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.

### 3. Como estudam os alunos universitários: Levantamento na Universidade Pedagógica de Moçambique

Bendita Donaciano Lopes<sup>8</sup>

Leandro da Silva Almeida<sup>9</sup>

#### Resumo

O presente trabalho intitulado *como estudam os alunos universitários: levantamento na Universidade Pedagógica de Moçambique* aborda sobre a forma de como os estudantes organizam a sua aprendizagem e que preparações fazem para serem bem sucedidos no desempenho escolar. Com o objectivo de auscultar como se processa a organização dos estudos pelos alunos universitários, tanto nas ciências quanto nas humanidades. Participaram no estudo 48 estudantes do 1º ano e 3º ano (24 homens e 24 mulheres) distribuídos em dois grupos de cursos: *Humanidades* e *Ciências*. Para percebermos o comportamento dos estudantes perante a organização da aprendizagem recorremos a um questionário de 13 (treze) perguntas abertas previamente elaboradas, das quais obtivemos respostas que a partir delas, formamos categorias. Das categorias obtidas, elaboramos quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem assim caracterizadas: (i) os comportamentos de organização do estudo, a tomada de apontamentos e recursos necessários, a gestão do tempo e a frequência das aulas; (ii) a aquisição e compreensão das matérias e assuntos curriculares, as estratégias deliberadas de processar a informação e de construir o conhecimento; (iii) os aspectos motivacionais, os interesses no curso e nas unidades curriculares que frequentam; e (iv) os comportamentos de preparação e realização das situações de avaliação, incluindo a realização de exames e outras situações de avaliação.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior; Comportamentos de Estudo; Auto-Regulação da Aprendizagem; Rendimento Escolar.

#### Introdução

O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem no processo de construção de conhecimentos acontece em cada sujeito através de um desempenho pessoal. Fizemos o nosso estudo preliminar na Universidade Pedagógica (UP), uma instituição vocacionada à formação de professores e técnicos de educação. Os seus alunos são, na sua maioria, professores e/ou educadores de carreira. Por isso, a finalidade primordial desta Instituição é fazer com que o próprio Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) decorra tomando como referência, a futura actividade profissional destes alunos. Assim, procura-se dinamizar e diversificar as formas de ensinar e aprender através de seminários, discussões, visitas às

---

<sup>8</sup>Universidade Pedagógica, Moçambique. ([donacianob@gmail.com](mailto:donacianob@gmail.com))

<sup>9</sup>Universidade do Minho, Portugal

escolas, assistência às aulas, promoção de micro-aulas, entre outras, para que o futuro professor melhor integre a diversificação das metodologias pedagógicas.

Neste contexto, Almeida e Vasconcelos (2008) afirmam que os estudantes com diferentes características sociais, motivacionais e intelectuais, chegam à universidade, originando assimetrias em termos das suas competências de estudo e de aprendizagem, muitas vezes reflectidas também no próprio desempenho académico. Interligando os conhecimentos da psicologia, da pedagogia e, especialmente, da didáctica, o processo de ensino e aprendizagem numa universidade deve ser activo, visando fundamentalmente a integração dinâmica e criativa dos conhecimentos e proporcionando a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências. As perspectivas construtivistas de aprendizagem são uma referência importante na organização desse processo (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Libâneo, 1994; Paiva, 2007).

Numa sociedade como a nossa (Moçambique) em que o ensino superior está a ganhar cada vez mais o seu terreno em termos de formação de novos profissionais e com exigências próprias que a conferem, as competências de estudo e/ou de aprendizagem assumem um papel preponderante, sendo que os estudantes nesta fase da nova dinâmica precisam de aprender e readaptar o seu desempenho a um novo contexto de aprendizagem (Almeida & Vasconcelos, 2008). Assim, a transição do ensino médio para o ensino superior confronta os seus novos intervenientes (estudantes) com inúmeros desafios. Esse momento de transição, defendem alguns pesquisadores na área (Almeida, et al., 2004; Astin, 1993; Bastos, 1997; Pascarella, & Terenzini, 1991; Rosário, 2004), constitui como um dos momentos peculiares, potenciador de crises desenvolvimentais, o que tem despertado um crescente interesse pelo estudo de como os estudantes que ingressam no ensino superior se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário.

Apesar do esforço que a UP depreende em termos de boa qualidade de ensino, o certo é que alguns alunos experimentam dificuldades na sua aprendizagem e apresentam baixo rendimento académico. Por outro lado, mesmo melhorando os métodos de ensino, alguns alunos apresentam dificuldades na aprendizagem das matérias. Estudar significa aprender. A aprendizagem é, portanto, um processo de compreensão, fixação e integração do aprendido. Esse processo leva a retenção de dados, informações, atitudes, hábitos e habilidades (Libâneo, 1994; Golias, 1995). Não basta ouvir para dizer que aprendeu. É necessário trabalhar, repetir o aprendido para ganhar maior consistência no comportamento de

aprendizagem, que deve levar a uma relação cognitiva entre o sujeito e os objectos de conhecimento para assimilá-los.

Para percebermos como estudam os alunos da UP, levantamos várias questões: *como é que eles estudam os textos que se lhes dão?; como passam os seus apontamentos?; como fazem os resumos?; que motivações têm para estudar?* Estas e outras questões surgem a partir do produto das aprendizagens dos próprios alunos: o seu rendimento académico.

A opção por este tema de pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender com mais pormenor o processo de aprendizagem e com objectivo de melhorar os resultados dessa aprendizagem nos alunos, sabendo-se, no entanto que a aprendizagem processa-se pela repetição e aplicação das habilidades adquiridas (Libâneo, 1994). Há aqui um esforço consciente que o aluno deve garantir para compreender e fixar as matérias aprendidas.

## **Enquadramento teórico**

A integração dos alunos no ensino superior tem sido marcada por experiências tanto positivas (quando são bem acolhidos pelos professores e colegas) como negativas (quando não encontram ninguém para lhes explicar o que devem fazer e como devem estudar, por exemplo). Essas experiências são determinantes para a continuação ou não dos estudos no ensino superior. Como é que os estudantes podem aprender no novo ambiente e com novos métodos de ensino e de aprendizagem?

Como dissemos na introdução deste artigo, a transição do ensino secundário ao superior traz momentos críticos e marcantes na vida dos jovens. Esse período é marcante para o desenvolvimento dos jovens estudantes face aos novos padrões de comportamentos e vivências sociais e afectivas exigidas pelo novo meio académico em que se inserem (Schlossberg, citado por Almeida et al, 2004). Uma das grandes mudanças é o novo comportamento que o estudante tem perante ao estudo e à aprendizagem como por exemplo planificar as suas actividades de aprendizagem através da escolha de recursos, meios adequados do controlo do seu rendimento que levam a sua auto-regulação (Schunk & Zimmerman, 1996).

As investigações recentes afirmam que um número significativo de agentes educativos e sociais olham para aprendizagem auto-regulada como um importante elemento para uma aprendizagem de sucesso e qualidade não só nas escolas mas também nos demais

contextos da vida dos indivíduos. O estudo da auto-regulação, ao contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem na sala de aula desempenha um papel preponderante no entendimento e na construção de ambientes ótimos e salutarés de aprendizagem (Cfr. Soares, 2007).

Assim, a auto-regulação, segundo Rosário (2002), é o grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua auto-aprendizagem. Os estudantes podem auto-regular suas dimensões de aprendizagem, por exemplo, (i) os seus motivos de aprender, (ii) os métodos e estratégias que empregam, (iii) os resultados da aprendizagem que almejam e (iv) os recursos sociais e ambientais que utilizam. A auto-regulação da aprendizagem envolve, assim, aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a frequência e a proficiência na sua utilização (Rosário, 2002, Rosário, Trigo & Guimarães, 2003, Soares, 2007).

Soares (2007) advoga que para os investigadores que adoptam uma perspectiva cognitiva (exemplo Bandura, 1986, 1997), a auto-regulação em contextos de aprendizagem refere-se aos processos que envolvem a activação e a manutenção das cognições, dos comportamentos e afectos dos estudantes planeados e ciclicamente adaptados para a obtenção dos seus objectivos escolares.

Sprinthall & Sprinthall (1993), falando das teorias de aprendizagem, defende que existem duas escolas de pensamento: (i) **aprendizagem por associação** que preconiza a aprendizagem como resultado de conexões entre estímulos e respostas e (ii) **aprendizagem cognitiva** que preconiza a aprendizagem como uma reorganização de percepções. Esta reorganização permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria.

O nosso trabalho fundamenta-se na aprendizagem consciente do sujeito. Almeida (1993) apresenta quatro etapas fundamentais da teoria de inteligência, segundo Binet: a compreensão, a invenção, a direcção e a avaliação, para ilustrar como é que um sujeito deve aprender. Para um sujeito aprender deve compreender bem o conteúdo a adquirir, procurar várias alternativas, vários métodos de aprendizagem para uma compreensão eficaz desse conteúdo, estar consciente das metas que o levam a aprender e a avaliar o seu próprio

processo de aprendizagem para se chegar a um aprofundamento claro dos conhecimentos adquiridos.

Assim, diferentes sujeitos mostram formas diversificadas de aprender consoante o método que adoptam (Paiva, 2007). *Uns aprendem tomando um papel mais dinâmico e activo na aquisição de conhecimentos* (contribuindo com ideias na sala de aulas, fazendo discutir pontos de vista lidos em obras e artigos próprios) e *outros adoptam uma aprendizagem passiva* (escutando o que o professor e os colegas discutem na sala de aulas, sem uma intervenção nem esforço visíveis e que a sua aprendizagem acontece naturalmente). Tanto uns como outros precisam que alguém lhes oriente para aprenderem com qualidade.

Como reagem os estudantes perante o sucesso e o fracasso escolares? Tomando a diversidade de explicações que os alunos invocam para falar do seu fracasso e sucesso escolares, Almeida et al (2004), citando Weiner, diz que elas podem ser organizadas em seis factores: (i) *capacidade*, reflecte o grau em que considera as suas próprias habilidades e aptidões como relevantes para a realização da tarefa; (ii) *esforço*, reflecte a intensidade e energia que o sujeito imprime para levar a cabo uma determinada tarefa; (iii) *estratégias*, referem-se aos diferentes processos e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem; (iv) *tarefa*, diz respeito à dificuldade ou facilidade das tarefas escolares; (v) *professores*, relaciona-se com a percepção do papel que o professor assume no rendimento do aluno, por exemplo em função das suas características de personalidade e de destrezas profissionais; e (vi) *sorte*, expressa o peso que o aluno atribui ao azar ou à sorte nos seus desempenhos académicos.

Um dos principais ganhos dos estudantes no ensino superior é ter um rendimento positivo e uma progressão satisfatória de ano para ano. Sabe-se de antemão que estes estudantes passam por vários factores na fase da sua transição que pode ajudar ou não a elevar a sua motivação para a aprendizagem. Dentre vários conceitos, o nosso trabalho debruça sobre os seguintes: Inteligência, rendimento escolar e método de estudo.

Pesquisas sobre inteligência iniciaram há bastante tempo, mais ou menos entre os séculos XIX e XX. Almeida (1983 e 1988) apresenta uma síntese sobre as diferentes formas como os psicólogos, reunidos em diferentes correntes, têm concebido a inteligência ao longo do século XX. Na abordagem sobre a inteligência Almeida (idem) traz à tona outros conceitos adjacentes como (i) raciocínio, (ii) cognição, (iii) comportamento intelectual, (iv)

percepção verbal entre outros. A **inteligência**, para os percursores (Galton, Cattell e Binet), embora contestada em pontos mínimos, é definida como uma capacidade unitária que integra diferentes capacidades (Almeida, 1988).

O **rendimento escolar** comporta em si duas realidades *sucesso* e *insucesso escolar*. Este conceito pode ser definido (duma maneira geral) como um conjunto de estratégias, esforço do sujeito, aprendizagem permanente que leva a apropriação dos conhecimentos. Se os conhecimentos forem apreendidos no sentido de levar o aluno a progredir na sua aprendizagem chamamos de sucesso mas se pelo contrário o aluno não atingir o mínimo de competências intelectuais e comportamentais exigidas estamos perante o insucesso. Nesse sentido há rendimento escolar quando existe sucesso.

No entanto, Almeida & Vasconcelos (2008) defendem que quando falamos do insucesso escolar no ensino superior, falamos de um número considerável de alunos que arrastam por vários anos a sua permanência na universidade, com dificuldades quer nas transições de ano quer na conclusão de disciplinas curriculares específicas, normalmente com baixas classificações e que, eventualmente, acabam por abandonar os seus projectos de formação e/ou, no caso da Universidade Pedagógica, acabam por prescrever<sup>10</sup> (Artigo 38 n. 2 do Regulamento Académico da UP).

## Metodologia

### *Participantes*

Para este estudo foram seleccionados 48 estudantes do 1º ano e 3º ano (24 homens e 24 mulheres) distribuídos em dois grupos de cursos, sendo *Humanidades* (Psicologia Escolar 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano; Ensino Básico 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano; História 8 = 4, 1º e 4, 3º ano e Geografia 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano) e *Ciências* (Matemática 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano e Química 8 = 4, 1º ano e 4, 3º ano). Responderam ao nosso questionário 35 estudantes (16 do 1º ano e 19 do 3º ano dos quais 17 mulheres e 18 homens). Critérios usados nesta amostra foram: (i) número igual entre homens e mulheres, (ii) nível em que se encontram a estudar, e o tipo de curso a frequentar.

---

<sup>10</sup>O estudante que reprovar mais de duas vezes ao longo do curso, de ano, na mesma disciplina ou actividade curricular está impedido de continuar os estudos naquele curso por um período de três anos.

### *Instrumentos*

Para avaliar como é que os estudantes da Universidade Pedagógica organizam o seu estudo, usamos um questionário com treze (13) perguntas abertas previamente elaboradas, e.g. (1) *Como é que você estuda os textos de apoio?*; (4) *Como faz para entender bem as matérias leccionadas e discutidas nas aulas?*; (6) *Como é que sabe diferenciar quando o seu estudo está bem e quando está mal organizado?*; (11) *Que qualidades podem diferenciar um estudante mais eficiente de um estudante menos eficiente numa aula da Universidade?*; entre outras. A opção foi por inquérito escrito *versus* entrevista dado o interesse de obter um maior número de respondentes.

### **Procedimentos**

Para se proceder o preenchimento do questionário, os estudantes foram contactados em tempos lectivos de aulas e/ou em intervalos, num espaço de quinze e vinte minutos. Seleccionados aleatoriamente, a sua participação apenas avançava se estes expressassem o seu consentimento informado. Após compilação dos dados por perguntas, organizamos categorias para cada uma dessas perguntas, através das sínteses de respostas dadas, para análise de conteúdo que a seguir apresentamos e discutimos.

### **Resultados**

Os dados foram organizados em categorias, pergunta a pergunta, como forma de um entendimento mais detalhado de como os estudantes organizam e percebem a sua aprendizagem quotidiana. Na Tabela 1 apresentamos a frequência de respostas, aludindo às percentagens estimadas dada a sua mais fácil compreensão. Por outro lado, foi nossa intenção diferenciar categorias que, ainda que próximas, permitem alguma diferenciação dos discursos escritos dos alunos.

**Tabela 1 - Como é que estuda os textos de apoio?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Leio e faço resumo	14	29,2
Leio e sublinho os aspectos importantes	10	20,8



Leio e discuto com os colegas	11	22,9
Leio repetidamente	2	4,2
Leio e retiro palavras-chave e fixo	5	10,4
Leio e compreendo	5	10,4

Em relação à pergunta como estudam os textos de apoio, dos 48 estudantes 14 (29,2%) disseram que estudam lendo e fazendo resumos, 11 (22,9%) leem e discutem com os colegas e 10 (20,8%) leem e sublinham aspectos importantes. 10 Estudantes divididos em dois grupos de 5 (10,4%) lêem, retiram as palavras-chave e fixam, enquanto outros 5 (10,4%) leem e compreendem, e só 2 (4,2%) leem repetidamente. Isso quer dizer que, na sua maioria os estudantes da UP quando recebem os textos de apoio, leem e fazem resumos, discutem com os colegas e sublinham os aspectos importantes. Com esta distribuição de comportamentos pode-se inferir que um maior número de estudantes organiza o seu estudo para melhor desempenho e rendimento. Esta situação está também presente na forma como o aluno procede ao longo do seu estudo, buscando a sua rentabilização (Tabela 2).

**Tabela 2 - Que comportamento tem você quando está a estudar?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Concentrado na leitura que faço	31	64,6
Sublinho o importante	4	8,3
Faço esquemas	2	4,2
Estudo divertidamente, sem esforço	6	12,5

No que concerne ao comportamento que tomam ao estudar, a larga maioria dos (70%) esforçam-se para níveis elevados de concentração no que estão a ler. Essa atitude leva naturalmente a uma melhor compreensão das matérias. Outros, 12,5% dos alunos afirmam que estudam sem esforço; 4 (8,3%) dizem que estudam sublinhando o importante e só 2 (4,2%) estudam fazendo esquemas. Nesta pergunta nota-se a preocupação dos estudantes em estar atentos para compreenderem a matéria, o que aliás se traduz em comportamentos activos na realização dos resumos (Tabela 3).

**Tabela 3 - Como faz resumo das obras recomendadas pelo professor?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Anoto o importante/ faço resumo/ faço ficha de leitura	28	58,3
Sublinho os aspectos importantes	5	10,4
Reescrevo ideias-chave por minha linguagem	13	27,1

Para fazer resumo de obras recomendadas, 58,3% dos estudantes disseram que anotam aspectos importantes e fazem ficha de leitura para fazerem o resumo; enquanto 27,1% reescrevem as ideias-chave com uma linguagem mais apropriada à sua compreensão. Só 5 (10,4) estudantes dizem que, para fazer resumos de obras, sublinham os aspectos importantes. Esta intencionalidade no estudo dos estudantes encontra-se também presente quando passam apontamentos nas aulas (Tabela 4).

**Tabela 4 - Como faz para passar apontamentos na aula?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Anoto ideias importantes e desenvolvo em casa	25	52,1
Faço esquemas ao longo da explicação	3	6,3
Registo as anotações que o professor faz no quadro	20	41,7

Em relação à pergunta sobre como passam os apontamentos na sala de aulas, os estudantes maioritariamente anotam ideias importantes e desenvolvem os assuntos com mais calma em casa. No entanto, um outro grupo de 20 (41,7%) alunos preferem registar as anotações que o professor vai colocando ao quadro e só 3 (6,3%) referem que para passar os apontamentos nas aulas fazem esquemas ao longo da explicação. O que se verifica nas respostas desta pergunta é que a maior parte dos estudantes repetem a matéria no momento em que desenvolvem em casa o que iniciaram na sala de aulas. Estes e outros comportamentos estão presentes nos seus hábitos de estudo quando se trata de compreenderem as matérias (Tabela 5).

**Tabela 5 - Como faz para entender as matérias leccionadas e discutidas nas aulas**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Discuto com os colegas em grupo	12	25,0
Leio obras recomendadas e outras	7	14,6
Faço resumos e leio repetidamente	18	37,5
Presto a atenção à explicação do professor	8	16,7
Relaciono com a vida prática	1	2,1

Para entender as matérias leccionadas e discutidas nas aulas, 37,5% dos estudantes preferem fazer resumos e ler repetidamente ao passo que 12 (25%) estudantes entendem melhor quando discutem com os colegas. Por sua vez, 8 e 7 estudantes afirmam que para entender melhor a matéria prestam atenção na explicação do professor e leem obras recomendadas, respectivamente. Interessante que apenas um estudante refere entender melhor relacionando as matérias leccionadas com a vida prática. Na Tabela 6 indicamos as categorias de respostas obtidas pelos estudantes à questão sobre as motivações que os fazem estudar.

**Tabela 6 - Que motivações levam a estudar?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Para poder ter emprego no futuro	7	14,6
Para ter uma estabilidade familiar e ajudar a sociedade	8	16,7
Para ter uma estabilidade financeira	8	16,7
Para ter mais conhecimentos	17	35,4
Para transmitir aos outros com segurança e domínio	1	2,1
Tenho paixão pelo curso	1	2,1
Para satisfazer os meus pais que exigem tanto que eu estude	1	2,1

Quando quisemos saber que motivações os levam a estudar, 35,4% dos estudantes consideram como motivação o obterem mais conhecimentos, havendo 16,7% que estudam para ter uma estabilidade financeira ou uma estabilidade familiar e ajudar a sociedade, respectivamente. Um outro grupo de 7 sujeitos estuda para poder ter emprego no futuro, havendo ainda um número mínimo de alunos referindo o estudar para transmitir

conhecimentos aos outros com segurança e domínio, o ter paixão com o curso e o satisfazer o desejo dos pais. Estas motivações estão presentes, de algum modo, nas respostas dadas às razões para a frequência do seu curso (Tabela 7).

**Tabela 7 - Quais são as razões para frequentar o curso?**

Categoria	Frequência	%
Por ser o curso dos meus sonhos	10	20,8
Para ajudar os que necessitam/ porque gosto da Química	8	16,7
Para contribuir na educação da sociedade do meu país	5	10,4
Apenas para ter um curso superior	11	22,9
Relaciona-se com a minha carreira docente	5	10,4
Apenas para ser doutor e ser alguém na sociedade	3	6,3
Foi o curso no qual consegui uma vaga	3	6,3

Ao nos interessarmos por saber quais eram as razões para frequentarem o curso em que se encontravam inscritos, verificamos uma relativa heterogeneidade de respostas ou justificações. Assim, 22,9% dos estudantes responderam que estão na universidade e a frequentar o seu curso apenas para ter um curso superior e 10,4% referem ser o curso dos seus sonhos. Por sua vez, 16,7% dos estudantes referem que o que os motiva a frequentar o curso é a necessidade que têm para ajudar os outros e porque gostam da cadeira, *e.g.* Química. Outros 15 estudantes, distribuídos em dois grupos de 5 (10,4) para cada resposta afirmam que frequentam o curso para contribuir na educação da sociedade e do País e por se relacionar com a carreira docente da qual fazem parte. No final, 6 sujeitos distribuídos em 3 (6,3) estudantes afirmam ser razões da sua frequência no curso em que se encontram: ser doutor e alguém na sociedade e ser o único curso que tinha um número de vagas, relativamente maior.

Indo um pouco mais de encontro às estratégias de auto-regulação da sua aprendizagem pelos alunos, na Tabela 8 apresentamos a frequência das respostas dos alunos à questão sobre a forma como conseguiam saber que o seu estudo se encontrava bem e mal organizado.

**Tabela 8 - Como é que sabe diferenciar quando o seu estudo está bem e quando está mal organizado?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Quando não consigo conciliar o tempo de estudo de todas as cadeiras	2	4,2
Através do aproveitamento (notas positivas e notas negativas)	9	18,8
Através do meu nível de preparação que pode ser positivo ou negativo	5	10,4
Através do meu desempenho nas discussões em grupo	4	8,3
Através da minha intervenção ou não na sala	14	29,2
Quando consigo ultrapassar vários desafios da disciplina	10	20,8

Em relação a esta pergunta, 29,2% dos estudantes sentem que o estudo está bem ou mal organizado através da sua intervenção ou não em sala de aula, enquanto 20,8% sentem-se bem quando conseguem ultrapassar os vários desafios que a cadeira em estudo oferece; e 18,8% sentem-no através das notas que recebem nos testes. Outros, em número disperso de 5, 4 e 2 estudantes dizem que o estudo está bem organizado através do nível de preparação que pode ser positivo ou negativo, através do seu desempenho nas discussões da aula e quando não conseguem conciliar o tempo de estudo de todas as cadeiras. Na linha da auto-regulação da aprendizagem, na Tabela 9 os alunos descrevem o entendimento que fazem sobre um aluno bem organizado no seu estudo.

**Tabela 9 – O que faz um estudante que é bem organizado no seu estudo?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Organiza as matérias sequencialmente	9	18,8
Faz todos os trabalhos dentro dos prazos	8	16,7

Tem um bom desempenho na sala e no grupo de estudo (boa participação)	7	14,6
Prepara as aulas com antecipação	7	14,6
Faz plano de estudo e cumpre-o rigorosamente	15	31,3

Descrevendo o estudante bem organizado no seu estudo, 31,3% dos alunos apontam que tal estudante faz um plano de estudo e o cumpre rigorosamente, ao mesmo tempo que outros 18,8% sugerem uma organização sequencial da matéria. Por outro lado, 7 estudantes dizem que o estudante é bem organizado quando tem um bom desempenho na sala de aulas e no grupo de trabalho, havendo igual número a apontar o aluno que prepara as aulas com antecipação (aliás outros 8 alunos vão no mesmo sentido dizendo que um estudante bem organizado faz todos os trabalhos dentro dos prazos). Estes valores invertem, de algum modo, as respostas constantes da Tabela 10 referente a um aluno desorganizado no seu estudo.

**Tabela 10 - Que faz um estudante que é desorganizado no seu estudo?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Tem matérias desorganizadas ou dispersas	15	31,3
Não tem todos os apontamentos	4	8,3
Não faz trabalhos	9	18,8
Não participa na aula nem no grupo	4	8,3
Não tem plano de seus estudos	10	20,8
Não assiste à todas as aulas	3	6,3
Não é assíduo e não cumpre as normas	1	2,1

sobre o que faz o estudante desorganizado, um terço dos respondentes aponta as matérias desorganizadas ou dispersas, havendo mais 20,8% respondendo serem alunos que não têm um plano de estudo ou, ainda, mais 18,8% apontando que não fazem os trabalhos. Um menor número de estudantes aponta que tais alunos não têm apontamentos, não participam nas aulas, nem nos trabalhos de grupo, não assistem à todas as aulas, e, por fim, não são assíduos às aulas e não cumprem as normas.

**Tabela 11 - O que acontece no seu estudo quando está perante uma matéria que lhe parece difícil de compreender?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Faço muitas leituras e investigo	13	27,1
Procuo ajuda dos colegas ou do professor	21	43,8
Presto mais atenção à explicação do professor	3	6,3
Fico nervoso, <i>stressado</i>	11	22,9

Perante uma matéria mais difícil, 43,8% dos estudantes dizem procurar ajuda dos colegas ou do professor, enquanto 27,1% prefere fazer mais leituras e investigação. A par destes comportamentos proactivos, importa não descurar 22,9% dos estudantes que dizem ficar nervosos ou *stressados*. De referir que 3 alunos sugerem o prestar mais atenção à explicação do professor. Na Tabela 12, descrevemos o que os alunos pensam sobre a ajuda dos professores à melhoria do seu estudo.

**Tabela 12 – O que podem fazer os professores para ajudar os estudantes a melhorar o seu estudo?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Explicar com material didáctico	6	12,5
Preparar-se melhor, sobretudo nas matérias difíceis	11	22,9
Promover estudos orientados principalmente aos fracos	6	12,5
Indicar as fontes das matérias	11	22,9
Dar maior motivação	6	12,5
Dar explicações fora de período lectivo	2	4,2
Utilizar as metodologias participativas	5	10,4
Dar trabalhos e exercícios em grupo e/ou individualmente	1	2,1

As opiniões dos alunos são bastante diversas sobre a ajuda que os professores podem prestar. As sugestões passam por melhor preparação do professor e indicações concretas de ajuda aos alunos, explicar com material didáctico, tomar em atenção os alunos mais fracos e motivá-los. Alguns estudantes, em menor número, aconselham o uso de metodologias participativas, as explicações fora do período lectivo e o incentivo através de trabalho e exercícios em grupo e/ou individualmente. Estas considerações repetem-se, de algum modo, quando se reportam à ajuda dos colegas (Tabela 13).

**Tabela 13 - Que actividades podem fazer os colegas para ajudar um estudante a melhorar o seu estudo?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Ensinar os métodos de estudo	3	6,3
Convidar para um estudo em grupo	23	47,9
Dar explicação sobre a matéria que necessita	17	35,4
Dar moral ao colega	5	10,4

Quase metade dos alunos (47,9%) propõe o convite para o estudo em grupo, acrescidos de 35,4% que afirmam que o ideal é a explicação sobre as matérias aos alunos mais fracos e, ainda, mais 6,3% sugerindo que ensinem aos colegas métodos de estudo. De acrescentar que 10% dos respondentes sugerem o apoio moral aos colegas com mais dificuldades. Na Tabela 14 indicamos as respostas dos estudantes à questão sobre o que diferencia os alunos mais e menos eficientes.

**Tabela 14 - Que qualidades podem diferenciar um estudante mais eficiente de um estudante menos eficiente numa aula da universidade?**

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Através das notas ou aproveitamento	8	16,7
Responsabilidade, comprometimento, dedicação, dinamismo	14	29,2
Interessado e organizado	9	18,8
Controla o tempo	2	4,2
Produção de conhecimentos e qualificado	9	18,8
Frequência às aulas	1	2,1



A eficiência dos alunos passa, para a larga maioria dos alunos, por qualidades como sentido de responsabilidade, comprometimento, dedicação e dinamismo, a par, também, o interesse e a organização. De referir que 16,7% dos alunos afirmaram essa diferenciação através das notas ou do aproveitamento, apontando 2 e 1 alunos a diferença no controlo do tempo e na frequência às aulas. No quadro 15 indicamos como o aluno mais e menos eficiente estuda para se preparar para a avaliação (exames).

**Tabela 15 - Como é que estuda o aluno mais e menos eficiente para se preparar para os exames no final do semestre a uma disciplina?**

<b>Categoria (aluno mais eficiente)</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Estuda sistematicamente, não espera estudar no fim	25	52,1
Expande as suas leituras com outras obras	10	20,8
Usa os resumos feitos	11	22,9
Faz exercícios	1	2,1
<b>Categoria (aluno menos eficiente)</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Estuda em grupo porque é dependente	2	4,2
Estuda somente os textos de apoio, não lê outras obras	2	4,2
Não estuda sistematicamente	28	58,3
Decora os apontamentos	5	10,4
Não tem todos os apontamentos	9	18,8

Em relação ao aluno mais eficiente, a larga maioria aponta o estudo sistemático ou o não estudar só no fim, mencionando 22,9% o recurso aos próprios resumos feitos para estudar e outros 20,8% sugerem a expansão das suas leituras com outras obras. O inverso ocorre em relação ao aluno menos eficiente, por exemplo 58,3% dos estudantes apontam o seu estudo pouco sistemático, acrescidos de 18,8% que dizem que o aluno menos eficiente não tem todos os apontamentos. Alguns alunos, ou seja 10,4%, consideram que o aluno menos eficiente decora os apontamentos; havendo ainda outros apontando o estudo em grupo porque são alunos dependentes ou estudam somente os textos de apoio, não leem outras obras.

## Considerações Finais

Face às questões colocadas, conseguimos obter as opiniões dos estudantes sobre os seus métodos de estudo em relação a quatro grandes áreas que nos interessava abarcar: **comportamentos diários, compreensão, motivação e avaliação**. Na linha dos contributos dos próprios alunos, e da literatura na área (Almeida, 2009; Rosário et al., 2006; Zimmerman, 2002; Schunk, 2005; Fior & Mercuri, 2003), construímos uma Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem para os alunos do Ensino Superior (ECEA-Sup), referenciada aos universitários moçambicanos, especialmente da Universidade Pedagógica.

Antecipando as características da escala a construir, trata-se de um questionário de auto-relato com itens reportados a comportamentos e a sentimentos dos estudantes, organizados num formato *likert* de seis níveis (desde 1- discordo totalmente até 6- concordo totalmente). Desde já, serão incluídos itens cobrindo quatro dimensões de competências e estratégias de aprendizagem acima mencionadas, assim caracterizadas: (i) os comportamentos de organização do estudo, a tomada de apontamentos e recursos necessários, a gestão do tempo e a frequência das aulas; (ii) a aquisição e compreensão das matérias e assuntos curriculares, as estratégias deliberadas de processar a informação e de construir o conhecimento; (iii) os aspectos motivacionais, os interesses no curso e nas unidades curriculares que frequentam; e (iv) os comportamentos de preparação e realização das situações de avaliação, incluindo a realização de exames e outras situações de avaliação.

No nosso entender, com esta Escala de Competências e Estratégias de Aprendizagem, pode-se desenhar pesquisas que apoiem na abertura de caminhos seguros para uma autonomia na aprendizagem e desenvolver nos estudantes a atitude de busca e construção individual dos conhecimentos.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L.S. (1988). *Teorias da Inteligência*. 2ª Edição revista e ampliada, Edições Jornal de Psicologia, Porto.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição), Braga: Psiquilíbrios Edições.

- ALMEIDA, L. S. & SOARES, A. P. (2003). Os Estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. POLYDORO (Orgs). *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. São Paulo: Editora Cabral e Livraria Universitária.
- ALMEIDA, L. S. (2009). *Ensino Superior: Adaptación e Éxito Académico dos Estudantes*. Vigo: Vacerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- ALMEIDA, L.S., et al (2004). *Relatório Final do Projecto: Transição, Adaptação e Rendimento Académico de jovens no Ensino Superior*. Fundação Calouste Gulbenkian, Universidade do Minho, Braga.
- ALMEIDA, L.S., L. MIRANDA & M. A. GUISANDE (s/d). *Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares em função do género e do ano escolar*. Universidade do Minho, Braga.
- DONACIANO, B., & ALMEIDA, L. S. (2011). Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens. In J. L. C. Silva, F. Vieira, C. C. Oliveira, J. C. Morgado, et al. (Orgs.). *Actas do Congresso Ibérico sobre Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA*, pp 285-297, ISBN, 978-989-8525-02-4, Universidade do Minho.
- LEMO, G., L.S. ALMEIDA, M.A. GUISANDE & R. PRIMI (2008). *Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade*. Revista Portuguesa de Educação, 21(11), pp 83-99, Universidade do Minho, Braga.
- LIBÂNIO, J.C. (1994). *Didática*. Cortez Editora, S. Paulo.
- PAIVA, M. O. A. de (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Universidade do Minho, Braga.
- SPRINTHALL, N.A. & SPRINTHALL, R.C (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill, Lisboa.
- VASCONCELOS, R.M., ALMEIDA L.S. & MONTEIRO, S. (s/d). *O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia*. Universidade de Minho, Braga.

## 4. EP1 de Uampaco: Exemplos de algumas práticas com vista a promover a aprendizagem escolar das crianças

Delfim de Deus Mombe<sup>11</sup>

### Resumo

Moçambique tem-se debatido com várias adversidades no caminho para a consecução dos três eixos principais do Plano Estratégico da Educação, nomeadamente, (i) assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; (ii) melhorar a aprendizagem dos alunos e (iii) garantir uma boa governação do sistema. Alinhado com o segundo dos eixos referidos, este trabalho mostra como e que se enaltecem algumas práticas com forte impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos. Os exemplos são de uma escola que não obstante a carência de recursos com que se debate, particularmente os de ensino e de aprendizagem, entre professores e alunos, tem conseguido alcançar notáveis progressos a partir da adopção de estratégias quer para o trabalho didáctico no contexto de turmas numerosas, quer no sentido de suprir a carência de livros, cadernos, lápis, materiais imprescindíveis na aprendizagem da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Cooperação, entre-ajuda, tutoria, turmas numerosas, condições de aprendizagem.

### Introdução

O acesso à educação constitui um direito fundamental de todo o ser humano. Moçambique, como estado-membro da Organização das Nações Unidas, é signatário da Convenção sobre os direitos da Criança bem como de outros acordos ou tratados internacionais como de Jomtien e de Dacar que têm em vista criar as condições que permitam à criança o crescimento saudável e o desenvolvimento da sua personalidade. Não se trata, na verdade, de apenas assegurar que as crianças tenham acesso à educação, mas também de assegurar que elas desenvolvam plenamente as suas aptidões e capacidades e a sua personalidade, o que é igualmente reconhecido pelo Estado ao identificar a *melhoria da aprendizagem dos alunos* como um dos três principais objectivos do Plano Estratégico da Educação, 2012-2016 (Conselho de Ministros, 2012). Entretanto, em muitos países como

---

<sup>11</sup> É docente da Universidade Pedagógica afecto no Departamento de Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. ([dmombe@up.ac.mz](mailto:dmombe@up.ac.mz))

Moçambique, a pobreza constitui um verdadeiro obstáculo para a materialização deste objectivo. Tal como o UNICEF reconhece, as *crianças que vivem na pobreza estão privadas de muitos de seus direitos: sobrevivência, saúde e nutrição, educação, participação, e protecção contra danos, exploração e discriminação*. Relativamente à Moçambique, o UNICEF aponta no seu Relatório de 2014 sobre a situação de infância que estudos sobre a aprendizagem dos alunos mostram que os alunos do ensino primário estão a aprender pouco em termos de competências básicas, quer na escrita, quer na aritmética (p8). Estes dados são deveras preocupantes para toda a sociedade e colocam as crianças numa situação de precariedade em vários domínios, tornando ainda mais limitadas as possibilidades de interacção com um mundo em constantes mudanças facto que, segundo Domingos, Neves & Guilhardo pode criar o sentimento de impossibilidade de controlo da interacção com a vida, dando origem à frustrações (1981, 22).

Com o presente texto pretendo mostrar que mesmo em situações de pobreza como a da Comunidade de Uampaco, é possível desenvolver estratégias para assegurar que cada criança não só tenha acesso como também permaneça e desenvolva as suas potencialidades na escola. Aliás, compreender o que se passa nas escolas e nas salas de aula é, segundo Jacques Hallak<sup>12</sup>, uma condição prévia para a melhoria mais eficaz da qualidade (da educação). Pretende-se, ainda, enaltecer e divulgar as boas práticas identificadas na Escola de Uampaco como contribuição para que em outras escolas possam encontrar subsídios e inspiração para a busca contínua de estratégias para a melhoria da aprendizagem escolar.

## **A Escola de Uampaco**

À beira da EN1, alguns quilómetros à saída da Vila da Macia (Distrito de Bilene), em direcção ao norte, localiza-se a Escola Primária de Uampaco, que leciona o primeiro grau do ensino primário. A localização geográfica da Comunidade de Uampaco, próxima à Vila da Macia, não a faz dissociar-se do trabalho agrícola que constitui a principal ocupação da maioria dos seus habitantes. Esta Escola, construída com o apoio da UDEBA<sup>13</sup>, é frequentada

---

<sup>12</sup> Director-Geral Assistente da UNESCO e Director do Instituto Internacional da Planificação da Educação Extraído do Prefácio da obra de Carron & Cháu.

<sup>13</sup> UDEBA: Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica, é uma Associação de carácter nacional, fundada em 2004, que agrega educadores e interessados no desenvolvimento de educação básica em Moçambique. Define como sua tarefa contribuir para o desenvolvimento da educação básica, fazer com que seja relevante e significativa, com base

por crianças que, por vezes, percorrem 2-4 Km à pé de casa para a escola e vice-versa, pois para a maioria das zonas de origem não há transporte para assegurar a ligação casa-escola ou ainda porque as famílias não dispõem de condições para o seu pagamento. Ao analisar as causas do abandono escolar, particularmente nas zonas rurais dos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, Lemmer aponta as longas distâncias entre a escola e a casa entre as principais variáveis que frequentemente interferem no abandono escolar (2006, 82).

A EP1 de Uampaco, tal como na maioria das escolas do Distrito de Bilene, funciona em regime de dois turnos diários: entre 7.15 e 12.15 e o segundo, entre as 12.30 e 17.30hrs. Nesta escola trabalham actualmente seis professores, sendo uma delas a Noémia Chitlango que exerce igualmente o cargo de Directora. Durante 17 anos de exercício da actividade docente, a professora Noémia Chitlango, a Directora, não havia ainda frequentado qualquer curso de formação inicial, senão cursos de capacitação de que já não sabe exactamente o número. Apenas em 2013 é que concluiu o seu primeiro curso de formação inicial (10<sup>a</sup>+2) através da modalidade de ensino à distância. A experiência profissional que foi adquirindo ao longo do tempo torna-a hoje uma professora muito admirada e reconhecida, constituindo ainda uma referência no trabalho pedagógico-didáctico ao nível do distrito de Bilene. O seu saber prático pode ser comparado à situação descrita por Carbonneau & Héту para caracterizar o nascimento do que designam por *inteligência profissional*. Para estes autores,

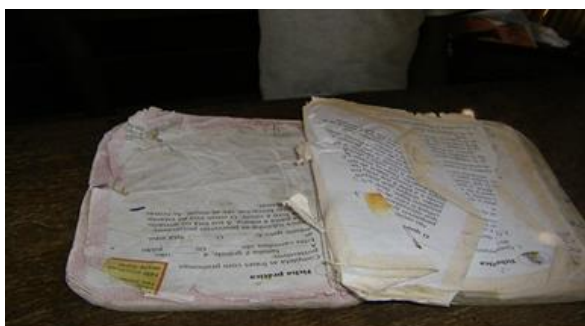
Depois de certo tempo de prática, o saber académico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. (...) A transformação da prática educativa e do saber do professor está estreitamente ligada à transformação da identidade pessoal e profissional (2001, 66).

A sua inteligência profissional manifesta-se não só na actividade docente como também na liderança da escola. Não obstante a falta de formação inicial e especializada em matéria de gestão escolar, a professora Noémia Chitlango, como Directora, é promotora de um ambiente de trabalho caracterizado pela colaboração, cooperação, inter-ajuda e muita interacção entre os diferentes actores, particularmente os professores, os alunos e as comunidades onde a escola está inserida.

---

no envolvimento e participação activa das comunidades bem como a promoção de pesquisa e experimentação (<http://www.udeba.org>)

Tal como a maioria das populações das zonas rurais, muitas crianças que frequentam a EP1 de Uampaco é oriunda do meio social e económico desfavorecido. Algumas crianças têm de realizar diversas actividades antes de irem à escola – levar o gado à pastagem, ir à machamba, cuidar dos irmãos mais novos quando os pais se ausentam, etc., o que faz com que, por vezes, cheguem atrasadas às aulas. Algumas destas crianças vão à escola sem material suficiente para a aprendizagem incluindo o livro escolar que recebem gratuitamente do Estado ou que este já se encontra em avançado estado de degradação, conforme se ilustra na imagem abaixo obtida nesta escola. Comum a muitas crianças deste país, este cenário não propicia um ambiente favorável ao desabrochar das capacidades da criança e, ao mesmo tempo, coloca desafios acrescidos aos professores com vista a promover o desenvolvimento da sua personalidade. Segundo Carron & Châu (2006, 37/41) o acesso limitado à comunicação escrita fora da escola, como acontece tendencialmente nas zonas rurais, constitui uma situação preocupante, o que é agravado quer pela diferença entre a língua falada em casa e a língua de ensino, quer pelo nível de instrução dos pais, torna limitadas as oportunidades de praticarem a leitura e a escrita e torna difícil o apoio dos pais nas tarefas escolares dos seus educandos.



Fonte: Foto de autoria do autor

### **Trabalhando com e em prol da Comunidade**

Conscientes de que a situação acima referida pode interferir significativamente e de forma negativa nas condições de aprendizagem e no desempenho escolar das crianças, os professores da EP1 de Uampaco, sob a liderança da respectiva Directora, a professora Noémia Chitlango, num espírito de equipa e, colocando a ligação da escola com a comunidade como valor fundamental do seu trabalho, conceberam uma estratégia com vista a apoiar as crianças oriundas de famílias cujas condições de vida são desfavoráveis de modo a

assegurar o mínimo de material com vista à sua participação nas actividades de aprendizagem na escola.

A compreensão de que não basta assegurar que as crianças tenham acesso à Escola, mas que seja necessário oferecer condições para que elas possam permanecer naquele ambiente e, ao mesmo tempo, adquirirem os conhecimentos que as permitam melhorar a sua vida, a vida da sua família, da sua comunidade e do país em geral (MINED, 2003:7), levou a equipe de professores da Escola a iniciar com um projecto de horta escolar, orientando-se em dois objectivos principais: (1) ensinar membros da comunidade a produzirem localmente algumas hortícolas de modo a (a) melhorarem a dieta alimentar; (b) aumentarem as rendas através da comercialização dos excedentes; (c) reduzirem os custos de transporte e de aquisição de hortícolas na Vila-Sede; e (2) adquirir materiais escolares para apoiar crianças necessitadas com base na venda da produção escolar (MINED, 2003).

Embora tenham sido poucos os membros da comunidade que participaram no projecto da produção escolar, foram muitos os que adquiriram os seus produtos (alface, couve, entre outros). Numa Assembleia Geral da Escola, da qual fui convidado a assistir, muitos membros da Comunidade manifestaram não só a sua satisfação com os resultados do Projecto como também o desejo de aprenderem a construir suas próprias hortas, pois ficou demonstrado que naquelas terras era possível cultivar aquelas hortícolas contrariamente à sua convicção anterior. Neste sentido, é possível afirmar que a escola assume o seu papel de agente dinamizador do desenvolvimento da Comunidade ao contribuir não só para a criação de bases para a melhoria da sua renda e da dieta alimentar como também contribui para criar ou superar certos hábitos ou práticas, desmontar certos tabus, etc. Neste sentido, a Escola de Uampaco aplica de forma exemplar um dos princípios pedagógicos que, à luz da lei do Sistema Nacional de Educação, devem orientar o processo educativo:

(...) a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país (Lei 6/92).

### **Melhorando as condições de ensino e promover a aprendizagem**

Conforme me referi anteriormente, parte do valor obtido da venda dos produtos da horta escolar serviu para a aquisição de material escolar (cadernos, lápis, esferográficas, borracha) para apoiar as crianças necessitadas. Quando os alunos comparecem às aulas sem o



material básico como o caderno, o livro, o lápis e a borracha a sua participação nas aulas é bastante limitada. Quando se trata de classes iniciais a situação é ainda mais grave, pois as crianças devem exercitar a leitura, a escrita e o cálculo tanto na escola como em casa.

Por forma a assegurar a conservação dos materiais os alunos só podem, infelizmente, usá-los na escola. Quer dizer, os materiais são ‘retidos’ na escola. Embora se garanta que os alunos tenham os materiais na escola, eles ficam privados de usarem os mesmos fora da escola, o que constitui, sem dúvidas, uma limitação para a repetição das matérias, a exercitação e realização de actividades que contribuiriam para a consolidação e solidificação das matérias. É necessário, portanto equacionar estratégias de gestão destes materiais por forma a atender esta importante exigência do processo de aprendizagem – repetição, consolidação e solidificação das matérias.

### **Lidando (também) com turmas numerosas – A turma como importante recurso na organização das actividades de ensino e aprendizagem**

Com uma média de 42 alunos, a turma na qual a professora Noémia Chitlango lecciona situa-se abaixo do que o Regulamento Geral do Ensino Básico considera como a média de frequência *normal* – 50 alunos<sup>14</sup>. Em muitas escolas, particularmente nos centros urbanos, a média de alunos por turma ultrapassa o regulamentado, constituindo uma das razões frequentemente apontadas para o fraco aproveitamento escolar.

Tendo participado no seminário de capacitação de professores sobre a “Pedagogia dos Grandes Grupos” promovido conjuntamente pela UDEBA e pela Direcção Provincial de Educação e Cultura de Gaza, em 2002, a professora Noémia Chitlango constitui um exemplo vivo de professores que procuram usar os alunos como um importante recurso para a organização e realização do processo de ensino e aprendizagem, o que corrobora com a ideia de que *a chave do ensino eficaz está no professor* (Coll & Solé, 2004, 248).

A entre-ajuda entre os alunos, uma concretização da modalidade do ensino-mútuo, é a estratégia que ela encontrou para tornar a aprendizagem mais efectiva, dado que os alunos em grupos muito restritos seapoiam mutuamente. A estratégia consiste em que os alunos que mostram domínio de determinados conteúdos de aprendizagem auxiliem os outros. A

---

<sup>14</sup> Cf. Artigo 43 do Regulamento Geral do Ensino Básico – REGEB – (MEC 2008)

replicação e a repetição com os colegas do que aprenderam constitui um momento de particular significado uma vez que ao quem *ensina aprende duas vezes*. Enquanto os alunos-tutores realizam as suas actividades, a professora acompanha o processo dirigindo-se aos alunos para esclarecer, reforçar, apoiar, verificar e controlar. Os “tutorandos” são convidados a mostrarem o seu nível de compreensão e domínio das matérias resolvendo exercícios, respondendo a questões colocadas pela professora ou realizando actividades práticas. Com orgulho, a professora afirma que todos os alunos da sua turma – 3ª classe – sabem ler, escrever e contar, *contrariando* as afirmações generalistas de que os alunos do ensino público concluem o nível primário sem saber ler e escrever.

As práticas anteriormente descritas, que constituem autênticos exemplos de interacção social entre alunos, são apontadas por Colomina e Onrubia como tendo efeitos positivos no processo de aprendizagem escolar tanto do ponto de vista de rendimento académico como das variáveis de atitude, motivação e de carácter (2004, 280). Aliás, Postic (2007, 165), considera as interacções sociais como um motor da actividade cognitiva quando a tarefa é resolvida, inicialmente, de forma individual de modo a permitir a manifestação de comportamentos de cooperação e de conflito.

Outra forma de tutoria usada pela professora Noémia Chitlango é entre pares – ensino entre pares, também designada por tutoria entre iguais ou aprendizagem de pares. Esta estratégia de ensino consiste em escolher alunos-tutores que possam ajudar colegas com dificuldades na compreensão ou na realização de determinadas tarefas (Lopes & Silva 2010, 233). Após a confirmação do entendimento da matéria ou a correcção dos exercícios pela professora, os alunos-tutores, são envolvidos na facilitação da aprendizagem dos colegas, tarefa realizada com muito entusiasmo. Tal como Philip citado por Lopes & Silva (2004, 234) advoga que a eficiência é maior quando as tutorias ocorrem ainda na fase da aquisição, tal como a professora Noémia Chitlango o tem feito. O facto de receberem ajuda de alguém que se identifica mais com as dificuldades que sentem do que o próprio professor constitui segundo Lopes & Silva, um potencial elemento motivador para o tutorando.

As tarefas de tutoria são estendidas para o contexto extra-escolar. Os alunos que vivem em zonas muito próximas recebem e realizam tarefas sob orientação dos tutores. Os pais e encarregados de educação foram abordados por forma a ‘libertarem’ os seus educandos de outras actividades (domésticas) assim como darem apoio quando necessário. Segundo a

professora Noémia Chitlango, esta prática tem sido bem acolhida por parte dos pais e encarregados de educação, não obstante exigir muita persistência na sensibilização destes.

### **A terminar**

Tal como pude testemunhar, os alunos da turma da professora Noémia Chitlango mostram muita alegria e entusiasmo durante as aulas e cada um recebe o apoio necessário para a sua progressão na aprendizagem. A falta de materiais é minorada ao nível da escola e as crianças podem realizar progressos na sua aprendizagem.

Num contexto em que as dificuldades são muitas, as boas práticas vão sendo ‘engolidas’ pela concentração nos problemas. Todavia, identificar e divulgar as boas práticas pode contribuir para a auto-superação dos professores e melhoramento contínuo do seu trabalho. Com este texto pretendi mostrar e exaltar os esforços que um grupo de professores engajados está a realizar com vista a tornar a escola um verdadeiro bem comum da Comunidade. Para o efeito, a Escola Primária de Uampaco procura, em suma:

- assegurar que as crianças tenham condições adequadas para a aprendizagem;
- contribuir com estratégias para a desenvolvimento da Comunidade onde está inserida;
- manter uma ligação estreita com a Comunidade analisando em conjunto os problemas e conceber possíveis soluções;
- desenvolver o espírito de trabalho em equipe.

A Escola de Uampaco é um exemplo de resiliência. As práticas dos alunos e dos professores mostram parte dos aspectos que para Antunes (2012,316) caracterizam uma abordagem resiliente, nomeadamente a capacidade de resistência às adversidades e de torná-las parte dos seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. Parafraseando Antunes, a Escola de Uampaco é uma Escola resiliente, uma escola capaz de criar um ambiente educacional rico e estimulante, pois aprende a fazer da resiliência a característica essencial do seu modelo de organização (idem, 321). Assegurar que a escolarização dos alunos menos favorecidos exige, segundo Perrenoud (2004, 48), que tornar a Pedagogia mais eficaz para eles o que, por sua vez, requer repensar, otimizar, densificar regular melhor as situações e os métodos de aprendizagem que lhes são propostos.

O trabalho em equipa é outro aspecto saliente na Escola de Uampaco. A cooperação e interação entre professores – maioritariamente jovens – permite a partilha de diferentes experiências e práticas de organização e de realização do ensino. Tal como defendem Villa & Thausend citados por Morgado (2004, 44), nenhum profissional, de forma isolada, será capaz de lidar eficazmente com a multiplicidade e a diversidade das necessidades educativas, sociais e psicológicas de um grupo heterogêneo de alunos. Através de encontros regulares, os professores discutem sobre a vida da escola e partilham as suas experiências. Os encontros de planificação de aulas são um dos espaços-tempo de trocas com base na reflexão e na regulação de experiências. Com efeito, segundo Morgado,

(...) o desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação entre os pares, de solidariedade e de inter-ajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui” (op. cit., p50).

Parabéns à professora Noémia Chitlango e a toda a sua equipa pelo trabalho notável de assegurar que as crianças daquela Comunidade, não obstante as adversidades de natureza económica, social e material, encontrem na escola um ambiente favorável para o desabrochar das suas capacidades e potencialidades e para que cresçam felizes e saudáveis e estejam preparadas para enfrentar os desafios de um mundo em constantes mudanças!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. (2012): Na Sala de Aula, Editora Vozes, Petrópolis;

BOLETIM DA REPÚBLICA (BR): Lei Nr 6/92 de 6 de Maio, reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação, I Série, Nr. 19, Maputo, 1992;

Carbonneau, M. & Héту, JC (2001): Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. *In*: Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (Orgs) (2001): Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed., Artmed, Porto Alegre;

Carron, G. & Châu, T. N. (2006). A qualidade das escolas primárias em diferentes contextos de desenvolvimento, 1ª Ed., UDEBA, Maputo;

Coll, C. & Solé, I. (2004): Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. *In*: Coll, C., Marchesi, A. & Palancios, J. (2004): Desenvolvimento Psicológico e Educação, 2ª Ed., Artmed, Porto Alegre;

Colomina, R. & Onrubia, J. (2004): Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. *In*: Coll, C., Marchesi, A. & Palancios, J. (2004): Desenvolvimento Psicológico e Educação, 2ª Ed., Artmed, Porto Alegre;

Conselho de Ministros: Plano Estratégico da Educação, 2012 – 2016, 2012, Maputo;

Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1981): Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem, Livros Horizonte

INDE/MINED: Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), 2003, Maputo;

Lemmer, Eleanor (2006): Educação Contemporânea – Questões e tendências globais, 1ª ed., Texto Editores, Maputo;

Lopes, J. & Silva, H. S. (2010): O Professor faz a diferença, LIDEL, Porto/Lisboa;

Ministério da Educação e Cultura: Regulamento Geral do Ensino Básico – REGEB – 2008, Maputo;

Morgado, José (2004): Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores, Presença, Lisboa;

Perrenoud, Philippe (2004): Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed;

Postic, M. (2007): A relação pedagógica, 1ª Ed., Padrões Culturais Editora, Lisboa

UNICEF: Situação das crianças em Moçambique 2014

UNICEF: Situação Mundial da Infância 2005 – Infância ameaçada;

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

Gildo Nhapuala<sup>15</sup> & Leandro S. Almeida<sup>16</sup>

### RESUMO

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

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

### Introdução

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

Costa (1999) refere que:

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

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

---

<sup>15</sup>Universidade Pedagógica, Moçambique, [gildonhapuala@yahoo.com.br](mailto:gildonhapuala@yahoo.com.br)

<sup>16</sup> Universidade do Minho, Portugal

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

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

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

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

### ***Método***

#### **Amostra**

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

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

### **Instrumento**

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

### **Procedimento**

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

### **Resultados**

#### *Estrutura dimensional da escala*

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



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

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

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

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

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

CEI3			.382
CEI10			

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

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

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

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

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

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

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

**Tabela 3.** Dimensões e respectivos itens por dimensão

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

<b>Qualidade da formação</b>	QRFR2	A formação inicial que tive preparou-me para ensinar conteúdos desta disciplina		.476
	QRFR3	A minha formação inicial incluiu conteúdos sobre educação inclusiva		.598
	QRFR4	A formação no IFP oferece ao futuro professor uma boa formação, científica e pedagógica para trabalhar em educação inclusiva		.681
	QRFR5	O tempo reservado às metodologias e conteúdos ligados a educação inclusiva foi suficiente		.636
	QRFR6	Durante a formação houve oportunidade de trabalho com turmas inclusivas		.517
	QRFR10	Aprendi na formação as várias modalidades de atendimento educativo aos alunos com NEE		.489
	QRFR11	A formação que tive estimulou-me a aprofundar aspectos sobre educação inclusiva		.498
	QRFR12	Os conteúdos e a metodologia da formação estimularam-me a ter atitudes mais favoráveis à educação inclusiva		.596
	QRFR13	Os formadores estão pedagógica e cientificamente preparados para leccionar metodologias e conteúdos de trabalho em educação inclusiva		.607
	QRFR14	A formação permitiu-me desenvolver competências para práticas de colaboração com as famílias de alunos com NEE e outros profissionais		.555
QRFR16	A formação deu-me bases para conhecer as principais directrizes que orientam a implementação da educação inclusiva em Moçambique.		.516	
<b>Competência para trabalhar em educação inclusiva</b>	CTE3	Sinto que tenho preparação pedagógica para dar aulas em turmas inclusivas		.588
	CTEI4	Sinto-me preparado implementar estratégias diversificadas para atendimento a crianças com NEE em turmas regulares		.665
	CTEI5	Sou capaz de implementar estratégias de ensino que favoreçam a autonomia de crianças com NEE em		.658

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

### *Precisão dos resultados nas três dimensões*

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

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

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

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

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



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

Competência para trabalhar em educação inclusiva (alpha .91)

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Distribuição dos resultados nas três dimensões*

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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

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

## Referências bibliográficas

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

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

## 6. A relação entre actividades de enriquecimento curriculares/extracurriculares e o desempenho académico

Eurico Pereira<sup>17</sup>, Sérgio Tenreiro de Magalhães & Vítor J. Sá

### Resumo

O programa “Escola à Tempo Inteiro” (ETI) do Ministério da Educação (ME) iniciado nas escolas públicas em 2006 veio generalizar o acesso à prática, de forma gratuita, de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo a todos os alunos do 1º Ciclo, com o objectivo de melhorar os resultados escolares dos alunos, ao mesmo tempo que responde às necessidades sociais das famílias em prolongar a permanência das crianças nas escolas (Relatório da CAP 2007-2008). Importa agora verificar se os objectivos propostos foram alcançados e em que medida. O presente trabalho apresenta os resultados de um estudo realizado numa amostra de 597 alunos que concluíram o 6º ano e o 9º ano no ano lectivo de 2011/2012. Os resultados do referido estudo dão conta de uma clara melhoria no desempenho académico dos alunos que frequentaram actividades de enriquecimento curricular durante o primeiro ciclo.

**Palavras-Chave:** Actividades extracurriculares; actividades de enriquecimento curricular; AEC; desempenho académico; 1º ciclo.

### INTRODUÇÃO

A “Escola à Tempo Inteiro” (ETI) é um programa do Ministério da Educação (ME) iniciado nas escolas públicas em 2006 e que visa cumprir o duplo objectivo de garantir a todos os alunos do 1º Ciclo de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias (Relatório da CAP 2007-2008). Para o efeito, o ME estabeleceu parcerias com os Municípios e Agrupamentos de Escolas de forma a implementar uma série de “Actividades de Enriquecimento Curriculares” (AEC), que obedecem a orientações curriculares e que seriam dadas durante o período não-lectivo, substituindo as Actividades de Tempos Livres, até então organizadas por instituições privadas, fora do âmbito da tutela da Educação, através dos Centros de Actividades de Tempos Livres (CATL).

---

<sup>17</sup>Faculdade de Ciências Sociais/ Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal. [euriconavegadores@gmail.com](mailto:euriconavegadores@gmail.com)

Este programa teve uma aceitação generalizada por parte das famílias, cada vez mais ocupadas com os seus compromissos profissionais, remetendo para as escolas a responsabilidade de organizar o tempo livre das crianças (Azeredo, 2006). A gratuidade do programa é referida como uma vantagem que permite o acesso universal ao conjunto de actividades propostas.

Passados 6 anos da implementação deste programa, importa verificar se os objectivos propostos foram alcançados e em que medida.

Em conformidade com um dos propósitos fundamentais da implementação deste programa, as AEC parecem cumprir uma função importante no suporte social às famílias: as alterações sociais e familiares exigem cada vez mais da escola do que a componente lectiva pode oferecer, sendo a componente não-lectiva fundamental no enriquecimento do programa educativo das crianças. (Lima, 2011). Alguns estudos onde se questiona a opinião dos pais quanto à satisfação do programa, motivação e empenho dos alunos revelam que na generalidade as AEC vão ao encontro das necessidades e expectativas da maioria dos pais (Marques, 2008, Moreira, 2011).

Quanto à clarividência da concretização dos objectivos pedagógicos, não parece consensual e carece de mais estudos. O programa ETI tem sido alvo de muitas dissertações, desde teses de Mestrado, Doutoramentos, publicações, ensaios e comunicações.

O relatório de acompanhamento da Implementação das actividades de enriquecimento curricular do ME (CAP) refere que “ao nível das estratégias pedagógicas e das aprendizagens dos alunos, de uma maneira global, todas as AEC revelam soluções que conduzem ao desenvolvimento da autonomia e de hábitos de trabalho.”

Todavia, o programa não tem conseguido angariar opiniões consensuais quanto à pertinência e adequação pedagógica, dado, por exemplo, os riscos de “hiperescolarização”, tal como não tem conseguido corresponder a algumas das expectativas criadas em termos da qualidade da realização das actividades e do enquadramento dos docentes a trabalhar neste âmbito (Santos, 2009).

Fernandes (2009) estudou as alterações que as AEC vieram provocar nos tempos de vida das crianças: verificou que de uma forma geral a implementação das AEC veio diminuir os tempos de brincadeira e de estar com a família e para o estudo individualizado em casa.



Por outro lado, influenciaram os comportamentos e rendimentos escolares na medida em que são tidas como responsáveis por uma diminuição na concentração e na capacidade de atenção e de maior exaltação quando regressam à sala de aula depois da frequência das AEC.

Estríbio (2010) defende que “o contributo que pode ser dado com a introdução e implementação destas actividades de enriquecimento curricular deve poder ultrapassar a melhoria do desempenho escolar e do aumento das competências ao pretender afirmar-se no combate ao insucesso escolar e ao abandono escolar”.

Os estudos de Simão (2005) e de Campos (2009) permitem identificar alguma relação entre as competências desenvolvidas nas AEC e desempenho académico. Campos (2009) apresentou um relatório técnico onde apresenta alguns casos de inovação e boas práticas de implementação das AEC nas escolas. Ao nível das competências desenvolvidas, evidencia-se a capacidade de saber trabalhar em grupo, a aquisição da noção de regras através do jogo. Assiste-se a um aumento das capacidades físico-motora e à apropriação de algum vocabulário em inglês. Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), verifica-se que as crianças se encontram familiarizadas com as novas tecnologias. Num dos casos, observaram o desempenho da turma do 5º ano, onde as crianças revelaram evidências de familiarização com o vocabulário em Inglês e com algumas noções culturais da música. O Conselho Executivo deste agrupamento revelou ter grandes expectativas nestas duas áreas, considerando que a nova geração deverá chegar agora ao 2º ciclo bastante melhor preparada, o que aliás está a suscitar uma reflexão acerca de possíveis mudanças a introduzir no ensino do Inglês e da Música, a partir do 5º ano.

Os trabalhos de Simão (2005) servem de base ao presente estudo. Esta autora procurou, através de inquéritos a alunos de 7º e 10º ano indagar a relação causa-efeito entre a frequência de actividades extracurriculares e algumas competências desenvolvidas, nomeadamente o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima. No caso do presente estudo, estudaram-se apenas os resultados relativos ao desempenho académico dos alunos. As conclusões deste estudo levam a confirmar que há de facto uma relação causa-efeito relativamente ao desempenho académico dos alunos.

## OBJECTIVOS

O objectivo do estudo consiste em verificar se existe relação directa entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico. Este será um estudo correlacional, visto que se estudou a relação entre as várias variáveis. Pretendeu-se estudar a relação entre as actividades e o aproveitamento na disciplina correspondente, a influência das actividades na opção de curso no secundário, as diferenças no aproveitamento escolar entre actividades de enriquecimento curricular (AEC) e actividades extracurriculares (AE) e por fim avaliar se os alunos que tiveram a actividade de informática (TIC) estão melhor preparados que os alunos que não frequentaram essa actividade.

## Método

### *Formulação de hipóteses.*

Beckett (2002) mostrou que a participação em algumas actividades extracurriculares melhora o desempenho académico, mas refere que nem todas as actividades têm esse efeito. Segundo este autor, a participação em actividades desportivas inter-escolas parece favorecer o desempenho académico. Beckett (2002) cita ainda os estudos de Fejgin (1994), Hanson e Kraus (1998, 1999) que comprovaram este facto através das notas dos alunos. Mas serão apenas as actividades desportivas responsáveis pelo melhor aproveitamento académico? Não existirá uma relação alargada a outras actividades?

Com base nestes pressupostos, coloca-se a primeira hipótese:

H1 – Os alunos do 6º ano e do 9º ano de escolaridade que participaram em actividades de enriquecimento curricular, dentro da escola (AEC) ou actividades extracurriculares, fora da escola (AE) têm melhor resultado académico que os alunos que não participaram em AEC ou AE.

A escolha das diversas AEC implementadas nas escolas foi baseada em linhas orientadoras da tutela, tendo em conta as necessidades comportamentais e académicas dos alunos (Relatório da CAP 2007-2008). O estudo desenvolvido por Campos (2009) apresenta um relatório técnico onde refere alguns casos de inovação e boas práticas de implementação das AEC nas escolas. Ao nível das competências desenvolvidas, evidencia-se a capacidade de saber trabalhar em grupo, a aquisição da noção de regras através do jogo. Assiste-se a um

aumento das capacidades físico-motora e à apropriação de algum vocabulário em inglês. Num dos casos, observaram o desempenho da turma de 5º ano, onde as crianças revelaram evidências de familiarização com o vocabulário em Inglês e com algumas noções culturais da música. O Conselho Executivo deste agrupamento revelou ter grandes expectativas nestas duas áreas, considerando que a nova geração deverá chegar agora ao 2º ciclo bastante melhor preparada, o que aliás está a suscitar uma reflexão acerca de possíveis mudanças a introduzir no ensino do Inglês e da Música, a partir do 5º ano. Com base neste estudo, colocou-se a segunda hipótese, com o objectivo de verificar se existe alguma relação directa entre a frequência da AEC ou AE e a classificação da disciplina correspondente:

H2 – Os alunos do 6º ano e do 9º ano de escolaridade que participaram em actividades de enriquecimento curricular, dentro da escola (AEC) ou actividades extracurriculares, fora da escola (AE) têm melhor resultado académico na disciplina correspondente que os alunos que não participaram em AEC ou AE.

Tendo em conta a importância da aprendizagem da utilização das ferramentas de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC's), pretende-se verificar se estas ferramentas têm impacto positivo no desempenho académico. Os alunos que dominam as TIC's têm claramente mais facilidade na elaboração de trabalhos de grupo e nas suas apresentações. Esta facilidade reflecte-se nas boas classificações destes trabalhos, embora possa não ter grande impacto nas médias de todas as disciplinas. O estudo de Campos (2009) refere que as crianças que frequentaram TIC's encontram-se já familiarizadas com as novas tecnologias, quando iniciam o segundo ciclo de escolaridade. Esta problemática leva a colocar a terceira hipótese:

H3 – Os alunos do 10º ano de escolaridade que participaram durante o primeiro ciclo na actividade de enriquecimento curricular de TIC's, dentro da escola (AEC) ou actividade extracurriculares, fora da escola (AE) têm melhor resultado académico que os alunos que não participaram em AEC ou AE de TIC's.

Para além destas hipóteses formuladas, pretende-se também verificar se existe alguma diferença no desempenho académico de alunos que frequentaram actividades de enriquecimento curricular dentro da escola (AEC) e alunos que frequentaram actividade

extracurriculares fora da escola (AE). Dado o carácter exploratório desta questão, não foi formulada nenhuma hipótese.

Utilizaram-se as seguintes variáveis para o presente estudo:

Participação em actividades de enriquecimento curricular, dentro da escola (AEC)

Participação em actividades extracurriculares, fora da escola (AE)

Ano de escolaridade (6.º e 9.º anos)

Desempenho académico (nota final a cada disciplina).

### *Descrição da amostra*

A população-alvo deste estudo é constituída por alunos do 7.º e 10.º anos. A escolha deste grupo baseou-se no facto de terem concluído um ciclo no ano anterior: concluíram o segundo ciclo os alunos do 7.º ano e concluíram o terceiro ciclo os alunos de 10.º ano. Foram estudadas as notas finais dos 6.º e 9.º anos de escolaridade.

Existe ainda outro facto diferenciador destes dois grupos: os alunos do 7.º ano tiveram acesso generalizado às AEC na escola, uma vez que o programa nacional “Escola à Tempo Inteiro” se iniciou em 2006. Estes alunos estavam na altura no primeiro ano do primeiro ciclo, e tiveram por isso a possibilidade de frequentar AEC na escola durante os quatro anos do primeiro ciclo.

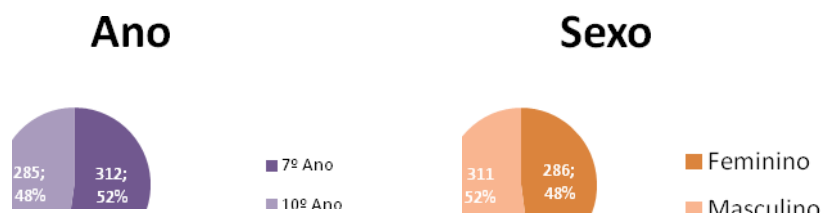
Os alunos do 10.º ano estavam no 4.º ano quando em 2006 foi implementado o programa nacional “Escola à Tempo Inteiro”. Estes alunos tiveram acesso às AEC na escola durante apenas um ano. O efeito da frequência destas actividades não deverá ser tão marcante no percurso destes alunos, não obstante muitos destes terem frequentado AE fora da escola. Por outro lado, estes alunos tiveram a disciplina de TIC’s no 9.º ano, sendo apenas neste grupo possível avaliar o desempenho académico desta disciplina. Também só será possível recolher dados referentes à disciplina de Música no grupo do 7.º ano.

A recolha de dados foi realizada em quatro escolas do concelho de Braga, sendo duas escolas da cidade e duas escolas da periferia num total de 40 turmas, sendo 19 turmas do 7.º ano, 15 turmas do 10.º ano e 6 turmas de cursos profissionais. Destas turmas, 23 eram de escolas da cidade e 17 eram de escolas da periferia. A tabela 1 descreve as características da população inquirida.

<b>Escola EB 2/3 de Real</b>	Periferia	71	0
<b>Escola EB 2/3 de Tadm</b>	Periferia	53	0
<b>Escola Secundária Sá de Miranda</b>	Cidade	26	144
<b>Externato Infante D. Henrique</b>	Cidade	163	141

**Tabela 1** – Distribuição da população inquirida por ano e escola

Obtiveram-se em média 15 inquéritos por cada turma, num total de 597 inquéritos. Participaram neste estudo alunos de ambos sexos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, a frequentar o 7º e o 10º ano de escolaridade. A distribuição da população em estudo encontra-se descrita na figura 1.



**Figura 1** – Distribuição da população em estudo

### *Questionário*

Os questionários para a recolha de informação foram colocados na plataforma Google Drive. Os dados foram recolhidos na última semana do primeiro período (de 10 a 14 de Dezembro de 2012) e na primeira semana do segundo período (de 3 de Janeiro a 10 de Janeiro de 2013). A escolha das semanas de recolha de dados foi efectuada tendo em conta que esta é a altura do trimestre com maior disponibilidade da parte dos alunos e dos professores.

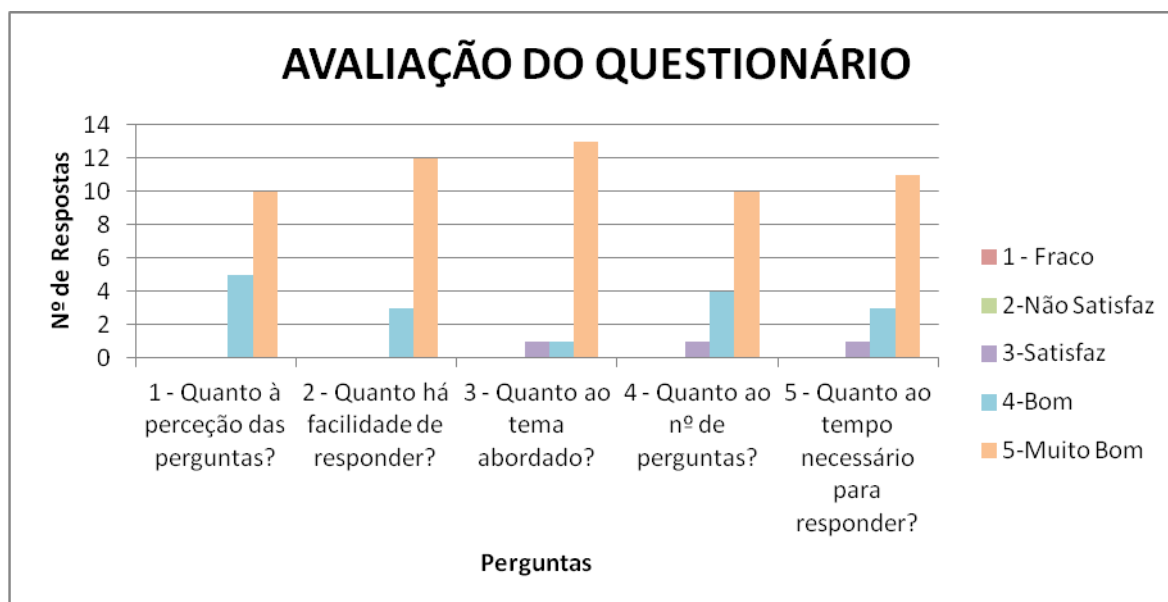
Os questionários dos alunos de 7º ano foram preenchidos *on-line*, com acompanhamento do professor, durante a aula de TIC.

Os questionários dos alunos de 10º ano foram preenchidos *on-line*, com acompanhamento do professor, durante a aula de Direcção de Turma.

Os questionários continham apenas perguntas fechadas. A primeira parte possuía perguntas para identificação da amostra (sexo, idade e escola).

A segunda parte, perguntas relativas às notas de cada disciplina no final do ano lectivo anterior e a frequência das AEC na escola e AE fora da escola.

Procedeu-se à avaliação dos questionários, com uma amostra de 15 alunos, tendo sido igualmente pedido para responderem a questões relativas à avaliação do questionário. A Figura 2 apresenta os resultados da avaliação do questionário.



**Figura 2** – Avaliação do questionário

Da análise destes resultados, verificou-se que os alunos tinham dificuldade em distinguir quais as actividades são AEC e quais são AE. Para esclarecer esta dúvida colocou-se uma explicação na introdução do questionário. Mesmo assim verificamos algumas respostas não coerentes.

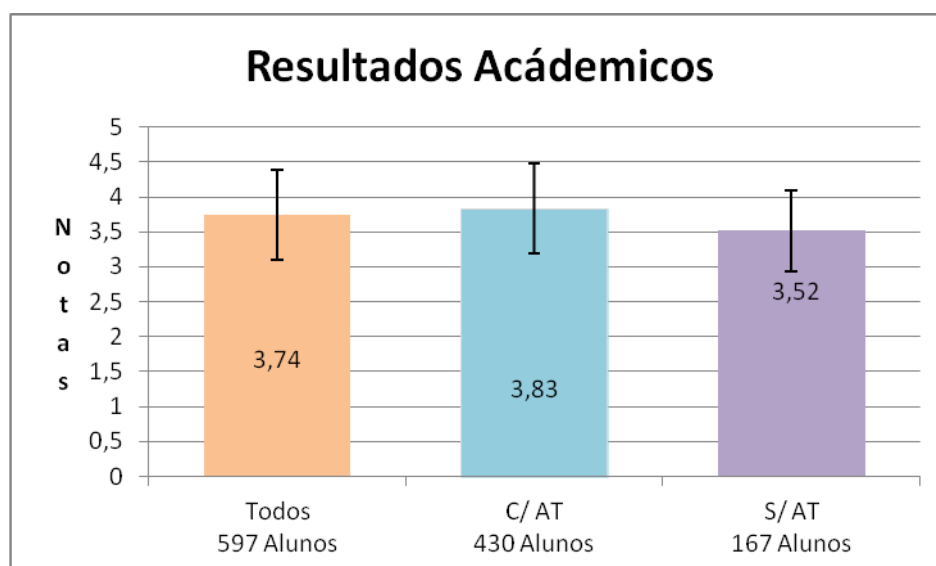
## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As respostas aos questionários foram tratadas calculando a média das classificações obtidas nas diversas disciplinas pelos alunos que frequentaram AEC ou AE, e pelos que não frequentaram. Também se calcularam os desvios padrão relativo à cada amostragem.

Análise dos resultados das classificações gerais de todas as disciplinas obtidas pelos alunos de 6º e 9º ano de escolaridade.

Foi calculada a média geral de todas as disciplinas obtida pelos 597 alunos inquiridos. Destes, 430 alunos frequentaram AEC ou AE.

Na figura 3 estão apresentados os resultados obtidos.



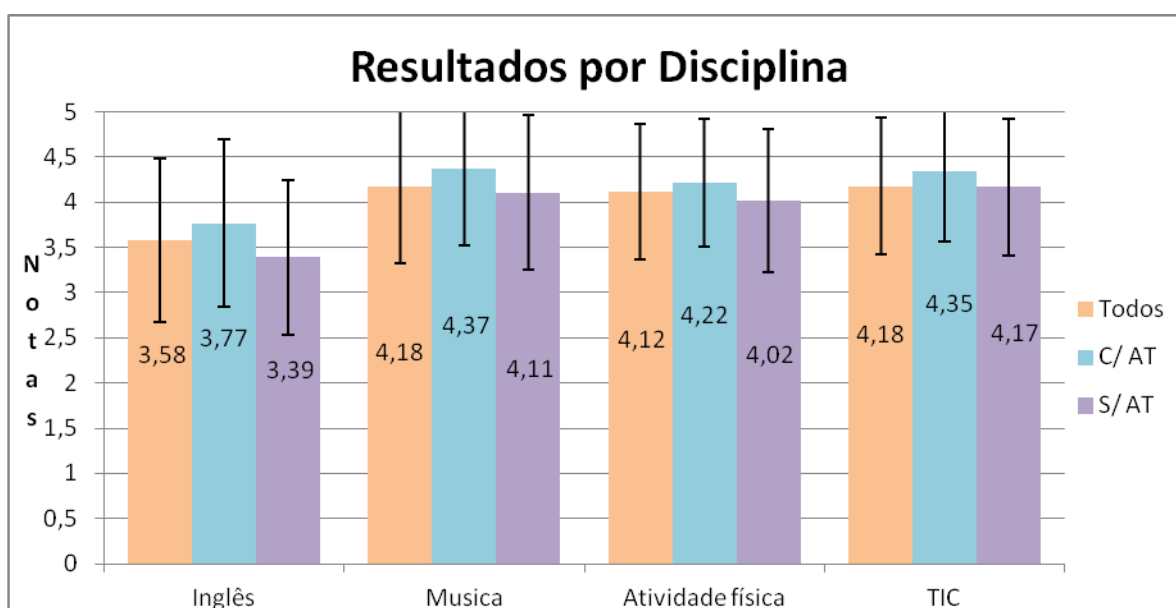
**Figura 3** - Média geral das notas dos alunos do 6º e 9º anos com e sem frequência, no primeiro ciclo, de actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurricular (AEC ou AE).

Da análise dos resultados apresentados, verifica-se que as notas obtidas pelos alunos que frequentaram AEC ou AE durante o primeiro ciclo foram superiores às dos alunos que não as frequentaram. Verifica-se entre estes dois grupos uma diferença de 0,31 pontos na média geral de todas as disciplinas, o que evidencia uma clara melhoria no desempenho académico dos alunos que frequentaram actividades. Fica assim confirmada a hipótese H1 relativa à relação entre o desempenho académico e a frequência de AEC ou AE durante o primeiro ciclo.

### Análise dos resultados das classificações de cada disciplina obtidas pelos alunos de 6º e 9º anos de escolaridade

Dos 430 alunos que frequentaram AEC ou AE no primeiro ciclo, 300 alunos frequentaram a actividade de Inglês, 90 frequentaram Música (apenas no 6º ano), 311 alunos frequentaram Actividade Física e Desportiva e 23 alunos, a actividade de TIC (apenas no 9º ano).

Na tabela 2 e na figura 4 estão representados os resultados obtidos.



**Figura 4** - Média por disciplina das notas dos alunos do 6º e 9º ano com e sem frequência, no primeiro ciclo, de actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurricular correspondente (AEC ou AE).

Comparando os resultados obtidos por disciplinas, verifica-se também uma clara melhoria dos resultados académicos dos alunos que frequentaram as AEC ou AE nas disciplinas correspondentes. As diferenças entre as notas dos alunos com e sem frequência de AEC ou AE foram de 0,38 pontos na disciplina de Inglês, 0,26 pontos na disciplina de Educação Musical, 0,20 pontos na disciplina de Educação Física e 0,18 pontos na disciplina de TIC.

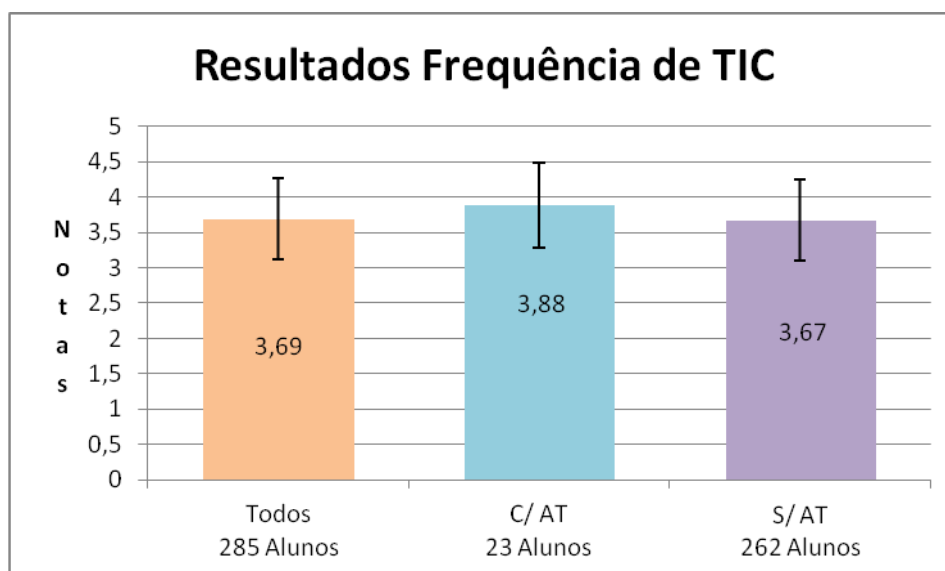
Ficou confirmada desta forma a hipótese H2 relativa à relação entre os resultados académicos por disciplina e a frequência no primeiro ciclo das AEC ou AE correspondentes.



Análise dos resultados das classificações gerais de todas as disciplinas obtidas pelos alunos de 9º ano de escolaridade, relativamente à frequência de TIC, no primeiro ciclo como actividade de enriquecimento curricular (AEC) ou extracurricular (AE).

Foi calculada a média geral de todas as disciplinas obtida pelos 285 alunos de 10º ano inquiridos. Destes, apenas 23 alunos frequentaram AEC ou AE de TIC.

Na figura 5 estão apresentados os resultados obtidos.



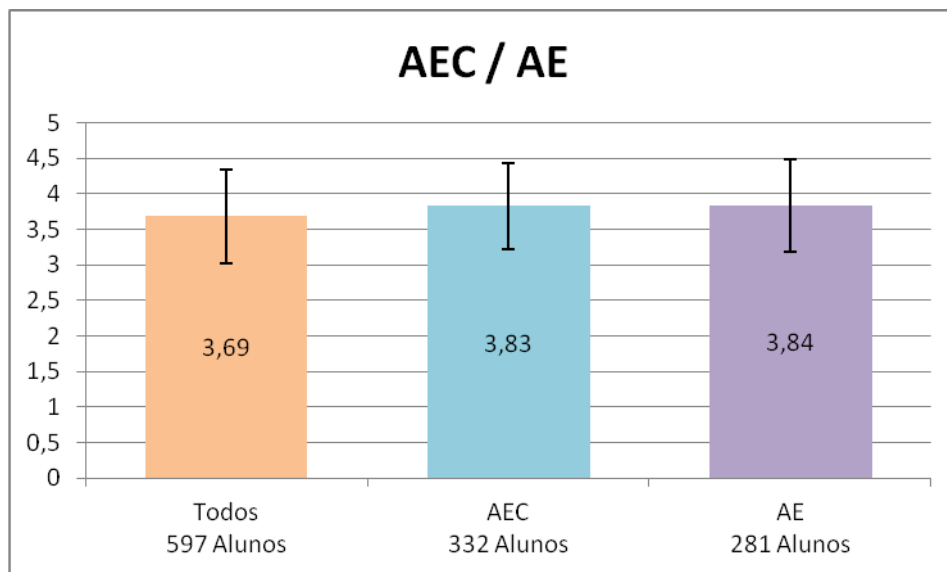
**Figura 5** - Média geral das notas do 9º ano com e sem frequência, no primeiro ciclo, da actividade de enriquecimento curricular (AEC) ou extracurricular (AE) de TIC.

A análise dos resultados da figura 5 permite verificar que o desempenho académico dos alunos que frequentaram TIC em AEC ou AE é melhor relativamente aos que não frequentaram as actividades, com uma diferença de 0,21 pontos. Estes resultados requerem confirmação, dado que a amostra de alunos que frequentaram TIC em AEC ou AE é muito pequena.

Ficou confirmada desta forma a hipótese H3, isto é, os alunos do 9º ano de escolaridade que participaram durante o primeiro ciclo nas actividades de enriquecimento curricular de TIC têm melhor resultado académico que os alunos que não participaram em AEC ou AE de TIC.

Análise do efeito de AEC ou AE no desempenho académico.

Comparou-se a média geral dos alunos inquiridos que frequentaram AEC dentro da escola e a média geral dos alunos que frequentaram AE fora da escola. A figura 6 ilustra os resultados obtidos.



**Figura 6** - Média geral das notas do 6 e 9º anos de alunos que frequentaram actividades de enriquecimento curricular (AEC) dentro da escola e dos que frequentaram actividades extracurriculares (AE) fora da escola.

Verificou-se que os alunos que frequentaram AEC têm uma média muito semelhante à dos alunos que frequentaram AE fora da escola com uma diferença de apenas 0,01 pontos.

## CONCLUSÕES

Este estudo teve por objectivo verificar se a frequência das actividades de enriquecimento curricular têm influência no rendimento académico do aluno. Estudaram-se quatro aspectos: o rendimento global a todas as disciplinas relativo à participação em actividades em geral, o rendimento de determinadas disciplinas relativamente à frequência da actividade correspondente, o rendimento geral de todas as disciplinas relativamente à frequência de TIC, e a diferença no desempenho académico das AEC frequentadas dentro da escola e as AE frequentadas fora de escola

Considerando os resultados obtidos, confirma-se o primeiro pressuposto, de que os alunos que frequentaram actividade de enriquecimento curricular (AEC) ou actividades extracurriculares (AE) têm melhor classificação na média de todas as disciplinas que os que não frequentaram. Esta ideia tem sido suportada por diversos autores (Gerber, 1996; Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003; Peixoto, 2003; Beckett, 2002; Simão, 2005) onde se defende a ideia de que a participação em AEC ou AE melhora o desempenho académico.

Relativamente às disciplinas individuais, verificou-se que os alunos que frequentaram AEC ou AE tiveram melhor classificação na disciplina correspondente, isto é, os alunos que frequentaram Inglês em AEC ou AE dentro ou fora da escola obtiveram melhor classificação à disciplina de Inglês. O mesmo aconteceu com Educação Musical, Educação Física e TIC, sendo que este facto foi mais pronunciado na disciplina de Inglês. Esta é a disciplina onde a comparação é mais directa, uma vez que os alunos que frequentaram AEC ou AE de Inglês iniciam o 5º ano de escolaridade com mais bagagem que os alunos que nunca tiveram qualquer abordagem à disciplina.

No que concerne a Actividade Física e Desportiva verifica-se também uma melhoria das classificações à disciplina. Os benefícios da actividade física no desenvolvimento das crianças não se esgotam na nota da disciplina de Educação Física. A prática de actividade física desenvolve a auto-regulação, o espírito de equipa, implica o cumprimento de compromissos assumidos, nomeadamente a assiduidade e a pontualidade (Peixoto, 2003). Estas competências ajudam a estabelecer metas pessoais e a concretizá-las, o que na prática se traduz em melhoramento da auto-estima do aluno, e numa maior eficácia de estudo, com conseqüente sucesso académico (Simão, 2005).

Relativamente ao desempenho académico dos alunos de 9º ano, verifica-se que os alunos que frequentaram a actividade de TIC obtiveram melhores resultados académicos nas classificações de todas as disciplinas, não obstante se ter obtido uma amostra relativamente pequena de alunos que frequentaram a actividade extracurricular de TIC durante o primeiro ciclo. Esta ideia foi suportada por diversos autores (Campos, 2009; Teixeira, 2011), que valorizam a integração das TIC na educação, como instrumento de melhoramento do rendimento académico. Este último autor apresenta um conjunto de factores que influenciam a integração das TIC no processo educativo.

Quanto à última questão deste estudo, indagar a diferença no desempenho académico das AEC frequentadas dentro da escola e as AE frequentadas fora de escola, o estudo não foi conclusivo, uma vez que as notas de um e outro grupo são muito semelhantes.

De uma forma geral, pode-se concluir o efeito claramente positivo da frequência das actividades AEC e AE no desempenho académico dos alunos.

Durante a realização deste trabalho, surgiram diversas limitações, nomeadamente a morosidade na obtenção da autorização de execução de inquéritos em meio escolar junto da

DGCI o que atrasou a recepção dos inquéritos. Por outro lado, foi preciso muita persistência no contacto com as escolas, sendo necessário agendar reuniões com os directores das escolas, relembrar e insistir com telefonemas e mensagens electrónicas.

Seria interessante continuar este estudo, de forma a confirmar estas conclusões, começando por alargar a população a um maior número de escolas e de regiões ou verificar a existência da influência do factor social na frequência de actividades de enriquecimento extracurricular (fora da escola).

## **BIBLIOGRAFIA**

Antunes, M. C.; Ferreira, F. I. (2011). Modos de contratualização e de organização do programa “Escola a Tempo Inteiro”: As necessidades das famílias e as necessidades das crianças. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português. A Coruña. Universidade da Coruña. ISSN 1138-1663; p. 897-905.

CAP (2008). Relatório Final de Acompanhamento da Implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular. Disponível em [http://www.confap.pt/docs/Relatorio\\_Final\\_CAP\(Jul08\).pdf](http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Final_CAP(Jul08).pdf) (acesso Novembro 2012)

Campos, R. e Abrantes, P. (2009). Actividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas. Relatório técnico. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

Coelho, C.; Trindade, R. (2008). Actividades de Enriquecimento Curricular: riscos e potencialidades de uma “Escola a Tempo Inteiro”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62386>.

Despacho n.º 12591/2006 - Aprova o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

- Despacho n.º 14460/2008 - Aprova o desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.
- Estríbio, M. S. B. (2010). As Actividades de enriquecimento curricular no Currículo do 1º Ciclo de Ensino Básico. Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Guimarães, S. M. B. (2009). As actividades de enriquecimento curricular: que espaço têm as crianças? (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, J. A; Catita, L.; Serôdio, R.G. (2011). Indicadores do impacto da implementação das actividades de enriquecimento curricular: a satisfação dos alunos. Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português. A Coruña. Universidade da Coruña. ISSN 1138-1663; p.1923-1931.
- Marques, C. D. S. (2008). Actividades de Enriquecimento Curricular e a Política da escola a tempo inteiro. (Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Moreira, L., Fialho I. (2011), Actividades de enriquecimento curricular na opinião de pais e professores. II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia: “Qualidade de Vida...Vidas de Qualidade.”14 e 15 de Novembro de 2011, p.415-434.
- Pereira, A. V. P. (2010). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: a articulação curricular; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Comunicação na Conferência Internacional “Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas”; atas do IX colóquio sobre questões curriculares, V colóquio Luso-Brasileiro; disponível em <http://hdl.handle.net/10216/35058>
- Santos, A. M. C. (2009). Actividades de enriquecimento curricular no 1º CEB: um caso de estudo. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Simão, R. I. P. (2005). A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. (Monografia final de curso, Licenciatura em Psicologia). Instituto Superior de Psicologia aplicada – ISPA- Lisboa

#### ANEXO A – TABELAS

<b>Sexo</b> <b>Escolaridade</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>7º Ano</b>	143	164	312
<b>10º Ano</b>	138	147	285
<b>Total</b>	286	311	597

**Tabela A1** – Distribuição da população em estudo

	<b>1 - Quanto à percepção das perguntas?</b>	<b>2 - Quanto há facilidade de responder?</b>	<b>3 - Quanto ao tema abordado?</b>	<b>4 - Quanto ao nº de perguntas?</b>	<b>5 - Quanto ao tempo necessário para responder?</b>
<b>1 – Fraco</b>	0	0	0	0	0
<b>2-Não Satisfaz</b>	0	0	0	0	0
<b>3-Satisfaz</b>	0	0	1	1	1
<b>4-Bom</b>	5	3	1	4	3
<b>5-Muito Bom</b>	10	12	13	10	11

**Tabela A2** – Avaliação do questionário

	<b>Media</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Nº Alunos</b>
<b>Com Actividade TIC</b>	3,83	0,64	167
<b>Sem Actividade TIC</b>	3,52	0,58	430
<b>Geral</b>	3,74	0,64	597

**Tabela A3** - Média geral das notas dos alunos do 6º e 9º ano com e sem frequência, no primeiro ciclo, de actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurricular (AEC ou AE).

Actividade	Todos	Desvio Padrão	Com Actividades	Desvio Padrão	Sem Actividades	Desvio Padrão
Inglês	3,58	0,91	3,77	0,93	3,39	0,86
Musica	4,18	0,86	4,37	0,84	4,11	0,86
Actividade física	4,12	0,75	4,22	0,71	4,02	0,79
TIC	4,18	0,76	4,35	0,78	4,17	0,76

**Tabela A4:** Média por disciplina das notas dos alunos do 6º e 9º ano com e sem frequência, no primeiro ciclo, de actividades de enriquecimento curricular ou actividades extracurricular correspondente (AEC ou AE).

	Media	Desvio Padrão	Nº Alunos
Com Actividade TIC	3,88	0,6	23
Sem Actividade TIC	3,67	0,57	262
Geral	3,69	0,57	285

**Tabela A5 -** Média geral das notas do 9º ano com e sem frequência, no primeiro ciclo, da actividade de enriquecimento curricular (AEC) ou extracurricular (AE) de TIC.

	Media	Desvio Padrão	Nº Alunos
AE	3,84	0,65	281
AEC	3,83	0,60	332
Geral	3,69	0,66	597

**Tabela A6-** Média geral das notas do 6 e 9º ano de alunos que frequentaram actividades de enriquecimento curricular (AEC) dentro da escola e dos que frequentaram actividades extracurriculares (AE) fora da escola.

## 7. Burnout em Professores Moçambicanos do Ensino Secundário Geral

Mussa Abacar<sup>18</sup>, Gildo Aliante<sup>19</sup> & Fernando António<sup>20</sup>

### Resumo

Este estudo objectivou avaliar a incidência de *burnout* em professores moçambicanos do ensino secundário geral, verificando suas possíveis associações com variáveis sociodemográficas e laborais. O estudo envolveu 250 professores, que actuam em duas escolas secundárias da cidade de Nampula. Os dados foram colectados através do questionário sociodemográfico e do inventário *Maslach Burnout Inventory - Educador Survey*, versão em português. A análise estatística de dados indica que os professores apresentam nível moderado de Exaustão Emocional-EE e Despersonalização-DP e alto nível de Realização Profissional-RP. As variáveis “idade”, “números de filhos” e “experiência profissional” associaram-se positivamente com as dimensões de EE e DE. Apenas a variável “número de filhos” associou-se com a dimensão RP, mas no sentido inverso. Foram encontradas diferenças significativas entre professores solteiros, separados e viúvos. Sugere-se o desenho de programas de prevenção e intervenção em *burnout* nas escolas.

**Palavras-chave:** *Burnout*; Saúde ocupacional; Qualidade de Vida no Trabalho; *Maslach Burnout Inventory*; Professor.

### Introdução

As mudanças que se operam na estrutura do sistema produtivo tornam as organizações mais complexas e repercutem nas relações de trabalho, implicando mais instabilidade nos empregos e renovando velhas angústias daqueles que trabalham (Borges, Argolo, & Baker, 2006). Essas configurações organizacionais têm demandado, em diferentes graus e por entre os diversos sectores produtivos, novas exigências de qualidade na execução das tarefas, mais qualificação e novas competências do trabalhador. Tais demandas incidem particularmente no sector de serviços, face às suas peculiaridades, como carácter directo do relacionamento do trabalhador com o cliente ou usuário e a diversidade das informações, como é o caso dos professores (Borges et al., 2006). Contudo, tais mudanças e transformações que se operam continuamente nos nossos dias no contexto da organização escolar aumentam cada vez mais a complexidade da profissão docente (Vasconcelos & Neves, 2010).

<sup>18</sup>Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, docente da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, Moçambique. [abacarmussa@yahoo.com.br](mailto:abacarmussa@yahoo.com.br)

<sup>19</sup>Mestre em Psicologia Social e Institucional, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil

<sup>20</sup>Licenciado em Psicologia Educacional com Habilitações em Educação e Assistência Social pela Universidade Pedagógica, Moçambique. Docente da EPC de Nchancha, Distrito de Muecate em Nampula



No contexto moçambicano as mudanças no Sector de Educação, têm afectado o ensino secundário geral (8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes). Neste subsistema, além de se registar a introdução de novas disciplinas (*e.g.*, Tecnologia de Informação e Comunicação, Agro-pecuária, Psicopedagogia, Noções de Empreendedorismo), assiste-se o aumento do número de alunos por turma, a falta de recursos didácticos, fraca qualidade de aprendizagem dos alunos. Tanto as inovações e mudanças introduzidas não tem sido acompanhadas pela capacitação de professores, provisão de recursos materiais e melhoria das condições de trabalho, o que possivelmente gera insatisfação e desmotivação dos professores e, por conseguinte, uma queda significativa de qualidade de ensino em Moçambique. É nesse contexto que vem se fazendo críticas contundentes sobre a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas moçambicanas (Abacar, Roazzi, & Bueno, 2017).

As situações acima mencionadas associadas a outros vários constrangimentos enfrentados pelos professores moçambicanos no seu dia-a-dia, tais como: *formação profissional nula ou inadequada; atrasos de integração nas carreiras profissionais na alteração de categoria* (o professor moçambicano precisa de 38 anos para chegar ao topo da carreira e, paradoxalmente, só trabalha 35 anos e chega a reforma, falta de nomeações, progressões, promoções e mudança de carreira); *precariedade das condições de deslocação, de habitação* (aquando da sua afectação ou transferência para uma escola, o professor não recebe ajudas de custo, não tem dinheiro para o transporte, chega sozinho a uma escola onde, na maior parte dos casos, não recebe habitação) e de *trabalho* (alunos sentados no chão, a escassez de material didáctico, turmas numerosas com 50 alunos em média e, escolas superlotadas); *baixos salários, salários pagos com atrasos sistemáticos, falta de benefícios materiais e financeiros* (*e.g.*, horas a mais não remuneradas ou indevidamente remuneradas, irregularidade na assistência médica e medicamentosa, embora o professor seja descontado para o efeito, dificuldades no pagamento de subsídio funerário em caso de morte, mesmo legalmente estabelecidos); *falta de apoio profissional* (acompanhamento, monitoria, motivação e avaliação da qualidade do seu trabalho) e *desvalorização docente* (CIP, 2015), propiciam a ocorrência de doenças profissionais.

Corroborando com esse pensamento, Cruz, Lemos, Welter e Guisso (2010) esclarecem que as condições e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, têm sido cada vez mais associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por estes trabalhadores, tais como a fadiga psicológica, o stress e o *burnout*. Esses aspectos

comprometem o seu bem-estar, a longevidade na profissão e a qualidade de suas interações com os alunos (Lhospital & Gregory, 2009).

Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), *burnout* é um fenómeno psicossocial que surge como uma resposta crónica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e directa com outras pessoas (e.g., professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros, dentre outros). Como descrevem Maslach e Jackson (1981), o *burnout* constitui um stress laboral crónico que conduz a um tratamento frio e indiferente ao cliente, caracterizado por três componentes: Exaustão Emocional, Despersonalização e baixo sentimento de Realização Profissional no trabalho.

A *Exaustão Emocional* - EE caracteriza-se pela sensação de esgotamento emocional e físico. Trata-se da constatação de que não se dispõe mais de nenhum resquício de energia para levar adiante as actividades laborais. O quotidiano no trabalho passa a ser penoso e doloroso. A *Despersonalização* - DP é marcada pelo desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos e de cinismo em relação a clientes e usuários. É caracterizada pela ausência de sensibilidade, manifestada pelo endurecimento afectivo, “coisificação” das relações interpessoais, levando o indivíduo a ter um contacto frio e impessoal com os usuários de seus serviços, passando a ter atitudes de ironia em relação às pessoas, mostrando-se indiferente ao que possa acontecer aos demais; o profissional passa a tratar os clientes, os colegas e a organização como objectos.

Por fim, a *baixa realização no trabalho* - RP é sentimento de insatisfação com as actividades laborais que vêm realizando e com seu desenvolvimento emocional, sentimento de insuficiência, de baixa auto-estima, de fracasso profissional e de desmotivação. Portanto, o trabalhador sente-se infeliz consigo mesmo e insatisfeito com as suas realizações no trabalho, sentindo algumas vezes o desejo de abandonar o emprego, caracterizando-se por uma auto-avaliação negativa.

Estudos empíricos realizados em diversos países sugerem a existência de uma multiplicidade de stressores, que quando persistentes podem levar a *burnout* em professores, (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2006). Numa revisão da literatura de extrema importância sobre as causas de *burnout* entre professores do ensino médio e fundamentais e estratégias de prevenção, Yong e Yue (2007) apontam cinco razões para a ocorrência do *burnout* do

professora China, que têm sido encontradas por pesquisadores da área em diferentes países:

- 1) *Factores do aluno*: a) indisciplina dos alunos, b) falta de motivação para os estudos e c) pressão em entrar no nível seguinte de educação;
- 2) *Factores de trabalho*: a) salários excessivamente baixos, b) falta de autoridade e *status* social e, c) classes numerosas;
- 3) *Factores organizacionais da escola*: a) tensas relações interpessoais, b) sobrecarga de trabalho e demais responsabilidades não educativas, c) falta de apoio e de reconhecimento da liderança dos colegas, d) pressão de tempo, e) ineficácia das reformas educacionais, confusão e conflito de papéis, f) mau clima escolar e de classe, g) pressão dos supervisores e inspetores e, h) más condições de trabalho;
- 4) *Factores pessoais*: a) altas expectativas pessoais, b) incapacidade e c) exigências de trabalho;
- 5) *Factores extra-escolares*: a) pressão da sociedade dos pais e b) redução de pessoal.

Recentemente, uma revisão de literatura feita por Aliante e Abacar (2018) sobre as fontes de stress no trabalho docente em professores do ensino básico e secundário de Moçambique, de Portugal e do Brasil apontou que a sobrecarga no trabalho, o mau comportamento de alunos, o maior número de alunos por turma e o desinteresse, a desmotivação dos alunos pela aprendizagem, eram os estressores comuns na docência. Nos três países, os factores de stress que tiveram maiores pontuações em relação à média foram: a sobrecarga no trabalho, o mau comportamento de alunos, os baixos salários e condições de trabalho inadequadas.

Estudos realizados envolvendo amostras de professores moçambicanos do ensino secundário geral sugerem a existência de vários factores que contribuem para a ocorrência de stress e, se crónicos, podem desencadear *oburnout* numa classe profissional (Abacar, Roazzi, & Bueno, 2017). Abacar e Aliante (2016), revelaram como fontes de stress no trabalho do professor, o baixo salário, o fraco rendimento académico dos alunos, a falta dos alunos às aulas, a falta de concentração dos alunos às orientações para as tarefas e o mau comportamento dos alunos. Também pesquisas revelam que as condições de trabalho dos professores, o clima organizacional, as características do trabalho e o desenvolvimento na carreira são fontes primárias de stress ocupacional de professores moçambicanos (*e.g.*, Abacar & Amade, *no prelo*).

Esse cenário pode estar a afectar a saúde mental dos professores do ensino secundário geral e evoluir para *oburnout*. Ainda assim, devido ao desconhecimento da doença, os

professores e os órgãos de gestão não têm consciência das manifestações da doença, suas causas e seus efeitos (Abacar, 2015), bem como das estratégias de prevenção e intervenção.

*Oburnout* gera diversas consequências na saúde e vida dos trabalhadores. Tamayo e Trócoli (2009) aludem que desde o início da década de 1970 as investigações sobre a doença têm revelado entre seus correlatos, concomitantes e possíveis consequências, nos seguintes aspectos: *distúrbios individuais* (depressão, queixas psicossomáticas, problemas de saúde e uso de drogas), *atitudes inadequadas* (insatisfação no trabalho, falta de comprometimento organizacional e intenção de abandonar o trabalho) e *problemas no trabalho* (absenteísmo, licença médica, alta rotatividade, baixo desempenho e má qualidade dos serviços prestados).

Uma revisão sistemática da literatura recentemente conduzida por Salvagioni et al. (2017) demonstra que o *burnout* é um preditor significativo das seguintes consequências: *físicas* (hipercolesterolemia, diabetes tipo 2, doença de insuficiência cardíaca, doença cardiovascular, dor músculo-esquelética, alterações nas experiências de dor, fadiga prolongada, dores de cabeça, problemas gastrointestinais, problemas respiratórios, lesões graves e mortalidade abaixo dos 45 anos); *psicológicas* (insónia, sintomas depressivos, uso de medicações psicotrópicas e antidepressivas, hospitalização por transtornos mentais) e *ocupacionais* (insatisfação no trabalho, absenteísmo, nova aposentadoria por invalidez, demanda por trabalho, recursos para o trabalho e presenteísmo).

No caso particular dos seus efeitos em professores, o *burnout* afecta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objectivos pedagógicos, levando-os a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998). Concomitantemente, Youg e Yue (2007) alertam que o *burnout* afecta gravemente a saúde física e mental dos professores, reduz a qualidade de seu trabalho e, por sua vez, prejudica a saúde física e mental de seus alunos e compromete o desenvolvimento saudável da educação.

Apesar do *burnout* atingir trabalhadores de diferentes países, o que leva a ser considerado uma epidemia mundial (Gil-Monte, 2008) e um problema de saúde pública (Batista, 2010), bem como de existir inúmeros estudos empíricos sobre a síndrome em professores, pouca sensibilização a respeito do assunto e pesquisa tem sido realizada na África (Amimo, 2012), particularmente em países em desenvolvimento (Badawi, 2015), como é o caso de Moçambique. Tanto quanto é do conhecimento e a partir da revisão de

literatura realizada, não foi identificado qualquer estudo sobre o fenómeno de *burnout* em professores moçambicanos do ensino secundário geral.

Os resultados e as conclusões das pesquisas empíricas sobre o fenómeno *burnout* em professores realizadas a nível mundial são convergentes, independentemente do país e nível de desenvolvimento socioeconómico, tecnológico e cultural (Aliante, 2018). A título ilustrativo, em Portugal os resultados obtidos no estudo de Gomes et al. (2006) com uma amostra de professores do ensino secundário sugerem uma percentagem assinalável de profissionais com elevados níveis de *burnout*. Cerca de 14,0% dos docentes evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional, 17,9% em termos da despersonalização e 6,0% demonstraram baixos índices de realização pessoal. Os achados indicam que um número significativo de profissionais parece estar em estado de *burnout*, marcado essencialmente por sentimentos de baixa realização pessoal e/ou elevados níveis de exaustão emocional e de despersonalização. A combinação simultânea dos resultados nas três dimensões aponta para uma percentagem média de 13% de professores que parecem encontrar-se claramente em situação de *burnout*. Por sua vez, Patrão (2016), evidenciou que 30,0% dos 1000 professores estudados apresentavam sinais de *burnout*.

No Brasil, a pesquisa de Carlotto (2011), envolvendo 881 professores que exercem a actividade docente em escolas públicas e privadas de médio porte localizadas na zona urbana de três cidades localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, evidenciou que 5,6% de professores com alto nível de Exaustão Emocional, 0,7% em Despersonalização e 28,9% com baixa Realização Profissional. Por seu turno, Almeida et al. (2011), concluíram que os professores pesquisados obtiveram índices medianos de sentimentos de Despersonalização, Exaustão Emocional e Realização Profissional. Resultados idênticos foram achados por Souza et al. (2016), onde 59 participantes (N=220) manifestaram níveis altos em exaustão emocional. Quanto à Despersonalização, observa-se que 18 participantes revelaram níveis elevados e na Realização Profissional, verificou-se que 34 professores apresentaram baixos níveis nesta dimensão.

O objectivo geral deste artigo foi avaliar a incidência de *burnout* em professores moçambicanos do ensino secundário das escolas de rede pública, localizadas na cidade de Nampula, verificando suas possíveis associações com as variáveis sociodemográficas e laborais. Em função desse objectivo foi formulada a seguinte hipótese de pesquisa: a incidência de *burnout* difere entre os professores em função das variáveis, nomeadamente:

idade, sexo, estado civil, tempo de serviço, níveis de escolar e profissional, número de alunos, classe que lecciona e carga horária semanal.

## **Método e materiais**

### **Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa é de natureza descritiva, com enfoque quantitativo, pois recorreu à instrumentos de mensuração e técnicas estatísticas para a colecta, classificação e análise dos dados. Ela procurou verificar as associações entre as variáveis sociodemográficas e laborais (e.g., sexo, idade, estado civil, número de filhos, nível de escolarização, número de alunos atendidos, carreira/categoria, anos de experiência profissional) com as dimensões da de *burnout*.

### **Procedimentos**

Este estudo foi realizado em duas escolas do Ensino Secundário Geral localizadas na cidade de Nampula, Moçambique. A colecta de dados foi realizada pelo último autor, entre os meses de Abril e Junho de 2018. Inicialmente foram efectuados contactos com os gestores das escolas envolvidas no estudo tendo o mesmo sido formalizado por meio de carta que apresentava o objectivo da investigação e solicitava autorização para a sua execução. Após a autorização, foram contactados os professores e informados sobre os objectivos do estudo e, posteriormente, responderam individualmente o instrumento de pesquisa. O projecto teve aprovação da Direcção de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula, parecer nº 05/DPPE/UPN/2018.

### **Instrumentos de recolha de dados**

A recolha dos dados da pesquisa foi por meio do questionário de dados sociodemográficos e laborais e do inventário de *Maslach Burnout Inventory - Educador Survey* (MBI-ES), traduzido e validado para português do Brasil (Carlotto & Câmara, 2004; Roazzi, Carvalho, & Guimarães, 2000) e de Portugal (Gomes et al., 2006), adaptado para profissionais de educação no contexto moçambicano (Abacar, Roazzi, & Bueno, no prelo; Abacar, Tarcisio, & Aliante, 2017).

O MBI-ES comporta 22 itens cuja frequência de resposta varia de 0 a 6 pontos para cada ocorrência, como se segue: 0 (nunca), 1 (algumas vezes por ano), 2 (uma vez por mês),

3 (algumas vezes por mês), 4 (uma vez por semana), 5 (algumas vezes por semana) e 6 (todos os dias). Na versão adaptada para professores moçambicanos, todas as dimensões do MBI-ES apresentaram boa consistência interna. A dimensão Exaustão Emocional apresentou o *alpha* de Cronbach 0,817, a de Despersonalização 0,801 e Realização Profissional de 0,756 (Abacar, Tarcísio, & Aliante, 2017). Os participantes foram convidados a avaliar o que sentiam acerca do seu trabalho, assinalando a alternativa que melhor correspondia ao seu caso.

### **Perfil da amostra**

A amostra foi constituída por 250 professores moçambicanos de duas escolas do ensino secundário geral localizadas na cidade de Nampula, sendo 136(54,4%) do sexo masculino, 114 (45,6%) do sexo feminino. Com relação ao estado civil, 126 (50,4%) em solteiros, 51 (20,4%) casados ou em união de facto, 44 (17,6%) separados e 29 (11,6%) viúvos.

Quanto ao nível de formação 121 (48,4%) professores possuíam o nível de licenciatura, 83 (33,2%) nível médio, 36 (14,4%) mestrado e apenas 10 (4,0%) o nível básico. A maior parte dos professores, 173 (69,2%), leccionava o 1º ciclo (8ª a 10ª classe) e 77 (30,8%) leccionava no 2º ciclo (11ª a 12ª classe). A idade média dos professores era de, aproximadamente, 39 anos (D.P. = 9,19 anos), numa variância de 25 a 67 anos. O número médio de filhos é de 4 (D.P. = 2,61). A média de anos de experiência profissional de docência é de 10 anos (D.P. = 7,12 anos), num intervalo de 1 a 35 anos.

### **Técnica de análise de dados**

A análise de dados foi com base no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versão 22.0). Foram feitas análises estatísticas descritivas (Média e Desvio-padrão), para o levantamento dos dados do questionário sociodemográfico e laboral. A frequência de *burnout* analisou-se segundo o procedimento dos pontos de referência da escala de frequência de respostas, tendo o ponto de corte de 3 (algumas vezes ao mês). Foi realizado o teste *t-student* para comparar as médias das três subescalas em relação à variável sexo, e para as variáveis nível de formação, estado civil e classe leccionada foi usado o teste de análise de variância (Anova).

## Resultados e Discussão

Nesta parte são analisados e discutidos os resultados obtidos. Os resultados são apresentados em forma de tabelas, acompanhadas de descrição e discussão.

### Médias das dimensões do *Maslach Burnout Inventory-Educador Survey* (MBI-ES)

Com objectivo de avaliar a incidência de *burnout* em professores estudados foram calculadas as médias e desvio-padrão para cada dimensão, com base na frequência das respostas dos respondentes. A tabela 1 ilustra os resultados encontrados.

**Tabela 1:** Incidência de *burnout* nos professores estudados (N=250)

Subescalas	Itens	M	DP
Exaustão emocional	9	2,69	1,21
Despersonalização	5	2,51	1,27
Realização profissional	8	3,26	1,26

Na tabela 1 são apresentadas as médias e o desvio-padrão das três dimensões do *burnout*. A análise das médias permite observar que houve diferenças significativas. A dimensão Exaustão Emocional - EE apresenta uma média de 2,69 + DP=1,21, na Despersonalização - DP a média é de 2,51 + DP=1,27 e, por fim, a dimensão Realização Profissional - RP tem o valor da média igual a 3,26 + DP=1,26. Estes resultados indicam que os professores pesquisados apresentam nível moderado de EE e DP e alto nível de RP.

Os resultados deste estudo são similares aos de Almeida et al. (2011) e Souza et al. (2016) com amostras de professores. Almeida et al. (2011) revelaram os seguintes resultados: a média do factor Exaustão Emocional foi de 2,80 (DP = 0,87); para Realização Profissional a média foi de 3,65 (DP = 0,59); finalmente, a média do factor Despersonalização foi 1,98 (DP = 0,72). Já Souza et al. (2016), apontaram que a média da dimensão de Exaustão Emocional foi de 2,05; na Despersonalização foi igual a 1,49 e na Realização Profissional foi 1,57.



As pontuações encontradas na análise realizada chamam especial atenção, em virtude de os escores das dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização situarem-se próximos do valor 3. Há indicativos de *burnout* quando são obtidos escores elevados nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização e baixo escore na dimensão realização profissional (Maslach & Jackson, 1981).

### Correlações entre as dimensões de *burnout* e variáveis sociodemográficas e laborais quantitativas

Com o intuito de avaliar a relação entre as dimensões de *burnout* com os dados sociodemográficos e laborais dos docentes, inicialmente optou-se em averiguar se haveria diferença da incidência da doença com variáveis laborais quantitativas, nomeadamente: idade, número de filhos e experiência profissional. Os resultados das análises realizadas são ilustrados na tabela que se segue.

**Tabela 2:** Correlações entre as dimensões de *burnout* e variáveis sociodemográficas e laborais quantitativas (N=250)

Variáveis	Dimensões de <i>burnout</i>		
	EE	DE	RP
Idade	0,341**	0,199**	-0,082
Número de filhos	0,380**	0,334**	-0,154*
Experiência profissional	0,371**	0,276**	-0,102

\* $p < 0,05$       \*\* $p < 0,01$

Na tabela 2, os valores dos coeficientes de correlação mostram que a subescala “Exaustão Emocional” apresentou uma correlação positiva e significativa com as variáveis idade ( $r = 0.341, p < 0.01$ ), número de filhos ( $r = 0.380, p < 0.01$ ) e experiência profissional ( $r = 0.372, p < 0.01$ ), com a proporção de variância entre 11.6% a 14.4%. Igualmente, a subescala Despersonalização teve correlação positiva e significava com as três variáveis sociodemográficas examinadas. A proporção da variância foi de 4.0% a 11.2%. A dimensão de Realização Profissional correlacionou-se inversamente com as três variáveis, sendo a

única diferença estatisticamente significativa observada com a variável número de filhos ( $r = -0.154, p < 0.05$ ).

Ou seja, os professores com filhos tendem a manifestar maior Exaustão Emocional e Despersonalização e, por conseguinte, menor Realização Profissional. Esta situação pode estar associada ao sistema de gratificações que são mediante o nível académico e categoria do professor. Assim, os professores com filhos, pouco escolarizados, podem se sentir menos realizados profissionalmente, pois estes necessitam de mais recursos financeiros para fazer face as despesas básicas de casa e da família (*e.g.*, luz, água, produtos alimentícios, renda de casa), bem como, despesas de saúde, educação e de transporte.

Estes resultados corroboram parcialmente com os de Carlotto (2011), ao evidenciar que professores que têm filhos possuem menor realização no trabalho. Estes achados, não estão de acordo com o argumento de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) segundo o qual a paternidade equilibra o profissional, permitindo melhores estratégias de enfrentamento das situações conflituosas e dos agentes geradores de *stress* ocupacional.

Quanto à variável “idade”, resultados deste estudo mostram que esta variável foi estatisticamente significativa e positiva com duas dimensões de *burnout* (Exaustão Emocional e Despersonalização), isto é, quanto maior for a idade maior é a tendência dos professores experienciarem a exaustão emocional e a despersonalização e menor realização no trabalho. Carlotto (2011) também constatou que quanto maior for a idade dos professores, maior é o sentimento de distanciamento e menor é a realização no trabalho.

Por fim, maiores anos de experiência profissional associam-se positivamente com a síndrome de *burnout*. Abacar, Tarcísio e Aliante (2017) constataram também que a mesma variável (anos de experiência) apresentou correlação positiva com exaustão emocional e despersonalização, pois à medida que os professores vão tendo mais anos de serviço, também aumenta o nível de exaustão emocional e de despersonalização. Igualmente, Betoret e Artiga (2010) identificaram que à medida que professores espanhóis ganhavam mais experiência, revelavam autopercepção de menor eficácia no trabalho.

### Associações das dimensões do *burnout* com variáveis sociodemográficas e laborais qualitativas

Para verificar as possíveis associações entre dimensões de *burnout* e variáveis sociodemográficas e laborais qualitativas (sexo, estado civil, habilitações literárias e classe leccionada) foi realizado um teste de comparações múltiplas. Os resultados obtidos constam na tabela 3.

**Tabela 3:** Associações das dimensões de *burnout* com variáveis sociodemográficas e laborais qualitativas (N=250)

Dimensões do <i>Burnout</i>		Variável categórica					
		Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>d</i>
	M	DP	M	DP			
EE	2,69	1,24	2,70	1,20	-0,04	-0,01	
DE	2,44	1,40	2,60	1,18	-0,92	-0,12	
RP*	3,42	1,31	3,08	1,16	2,11	0,27	

Estado civil										
Solteiros		Casados		Separados		Viúvos		F	$\eta^2$	
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
EE*	2,26	0,95	2,80	1,36	3,30	1,20	3,40	1,25	9,84	0,11
DE*	2,14	1,14	2,56	1,45	3,30	1,24	2,84	0,94	10,70	0,12
RP*	3,56	1,27	3,14	1,37	3,11	1,03	2,45	0,85	7,16	0,08

Habilitações literárias										
Básico		Médio		Licenciatura		Mestrado		F	$\eta^2$	
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
EE*	3,70	1,50	2,96	1,11	2,26	1,06	3,28	1,30	17,70	0,14
DE*		3,84		2,87		1,99		1,24		0,18
	0,82			1,17		1,17		3,06		13,22
RP*	2,96	0,62	3,18	1,22	3,43	1,35	3,02	1,12	1,42	0,02

Classe leccionada											
8ª classe		9ª classe		10ª classe		11ª classe		12ª classe		F	$\eta^2$
M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
EE	2,64	1,22	2,72	1,11	2,66	2,68	1,35	2,82		0,147	0,002

				1,25				1,23			
				2,43				2,49			
DE	2,30	1,26	2,63	1,17	1,21	2,90	1,38	1,29	1,47	0,01	
			3,26	1,21	3,23						
RP3,26	1,30	1,28				3,27	1,29	3,35	1,26	0,064	0,002

Vê-se, na tabela 3, que o teste de correlação entre a variável “sexo” com as três dimensões de *burnout* apenas revelou diferença significativa na dimensão Realização Profissional ( $t(248) = 2.11, p = 0.036$ ). A média dos professores é relativamente maior ( $M = 3,42; DP = 1,31$ ) que a das professoras ( $M = 3,08; DP = 1,16$ ), embora o tamanho de efeito dessa diferença esteja entre pequeno e moderado ( $d = 0,27$ ). Portanto, as mulheres tendem a revelar menor realização profissional do que os homens. Abacar, Tarcisio e Aliante (2017) revelaram maior tendência de incidência de *burnout* em professoras moçambicanas que actuam no ensino superior.

Farber (1999) argumentou que embora sejam mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino, professores do sexo feminino são mais vulneráveis ao *burnout*, pois revelam menor flexibilidade que seus pares do sexo masculino. Também McMurray et al. (2000), demonstraram que os profissionais do sexo feminino relatavam menor controle do trabalho, maior pressão de tempo e tiveram 1,6 vezes mais chances de relatar esgotamento profissional do que seus colegas do sexo masculino.

Em relação a variável “estado civil” e sua relação com o *burnout*, o teste de comparações múltiplas mostrou que as diferenças foram significativas entre os indivíduos solteiros e separados ( $p < 0.01$ ) e viúvos ( $p < 0.01$ ) para a Exaustão Emocional e Despersonalização e, apenas solteiros e viúvos ( $p < 0.01$ ) para a Realização Profissional. Os profissionais solteiros apresentaram baixos níveis de Exaustão Emocional ( $M = 2.26, DP = 0.95$ ) e Despersonalização ( $M = 2.14, DP = 1.14$ ) em relação aos separados e viúvos cujas médias foram respectivamente de ( $M = 3.30, DP = 1.20; M = 3.40, DP = 1.25$ ), em Exaustão emocional e ( $M = 3.30, DP = 1.24; M = 2.84, DP = 0.94$ ) em Despersonalização. Na subescala Realização profissional os solteiros apresentaram elevadas pontuações ( $M = 3.56, DP = 1.27$ ) que os viúvos ( $M = 2.45, DP = 0.85$ ).

Esses achados sugerem que em comparação com os casados, os professores solteiros, viúvos ou separados são mais propensos em sofrer de *burnout*, visto que apresentaram maiores pontuações nas dimensões Exaustão emocional e Despersonalização. Abacar e Amade (*no prelo*) identificaram o ser divorciado ou solteiro, possuir fraca qualificação profissional e trabalhar em regime de contracto como o perfil de professores que tendem a ser mais stressados.

Tal como este estudo, pesquisas revelam que trabalhadores solteiros apresentam maiores níveis de *burnout*, comparativamente aos seus colegas casados (Abacar, Tarcísio, & Aliante 2017; Abacar, 2015; Aydemir & Icelli, 2013). Uma possível explicação do porquê o ser casado torna as pessoas menos vulneráveis ao *burnout* é o facto de, estas tenderem a ser mais velhas, mais estáveis e psicologicamente maduras (ter uma compreensão sólida e precisa da realidade social e ser mais construtiva e adaptável na natureza) e o envolvimento com o cônjuge e filhos torna-lhes mais experientes em lidar com problemas interpessoais e conflitos emocionais do dia-a-dia (Aydemir & Icelli, 2013).

No que diz respeito à correlação entre as três dimensões de *burnout* analisadas com a variável “nível de escolaridade”, apenas foram encontradas diferenças significativas nas subescalas Exaustão Emocional [ $F(3, 246) = 13.22, p = 0.000$ ] e Despersonalização [ $F(3, 246) = 17.70, p = 0.000$ ]. Os testes de comparações múltiplas para as subescalas Exaustão Emocional e Despersonalização indicam que as diferenças significativas foram observadas entre os indivíduos com o nível de Licenciatura em relação à demais níveis incluídos neste estudo ( $p < 0.01$ ). Portanto, as médias mais baixas nas subescalas Exaustão Emocional ( $M = 2.26, DP = 1.06$ ) e Despersonalização ( $M = 1.99, DP = 1.17$ ) pertencem aos professores com o nível de licenciatura. Em termos gerais, os licenciados apresentaram níveis mais baixos de Exaustão Emocional ( $M = 2,26; DP = 1,06$ ) e Despersonalização ( $M = 1,99; DP = 1,17$ ) e nível alto em Realização Profissional ( $M = 3,43; DP = 1,35$ ). Pelo contrário, professores com nível básico de escolaridade mostraram-se mais propensos em desenvolver a síndrome de *burnout*, pois apresentaram pontuações elevadas nas dimensões Exaustão Emocional e ( $M = 3,70; DP = 1,50$ ) e Despersonalização ( $M = 3,84; DP = 0,82$ ) e baixas na dimensão Realização Profissional ( $M = 2,96; DP = 0,62$ ).

Isso deve-se, provavelmente, pelo facto de que a divisão da carga horária é mediante o nível de ensino que o professor lecciona. Para os professores que leccionam no 1º ciclo do ensino secundário geral (8ª, 9ª e 10ª classe) cumprem 24 aulas semanais e os do 2º ciclo (11ª e 12ª classe) têm a carga horária equivalente a 20 aulas semanais, independentemente da disciplina leccionada. Além do mais, professores habilitados com o nível de licenciatura recebem maior salário relativamente aos seus colegas com nível básico ou médio de escolaridade. Isso coincide com a ideia segundo a qual, a educação pode influenciar a realização pessoal, o que significa maior nível educacional poder ser interpretado como um factor de protecção contra o *burnout*, assim como, o aumento da idade (Milićević-Kalašić, 2013).

Quanto à associação entre as três dimensões (Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional) e a variável classe leccionada, o teste de análise de variância não revelou qualquer diferença estatisticamente significativa entre os grupos que leccionam distintas classes. Ademais, a magnitude de efeito em todas as subescalas é quase nula.

### **Considerações finais**

Este estudo procurou avaliar a incidência de *burnout* em professores das escolas do ensino secundário geral na cidade de Nampula. O maior mérito do estudo é por ser o pioneiro na avaliação do fenómeno, tendo como amostras professores moçambicanos do ensino secundário geral. Além disso, fornece indicativos para melhor compreensão do fenómeno de *burnout* em professores do ensino secundário geral em Moçambique.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que os níveis de *burnout* diferem entre os professores em função das variáveis sexo, idade, grau de escolaridade, anos de experiência, estado civil e número de filhos, como previsto na hipótese da pesquisa. Para sustentar esta posição, as análises realizadas da relação das variáveis sociodemográficas e laborais mencionadas com as dimensões de *burnout* evidenciaram diferentes resultados.

De forma geral, pode-se mencionar que alguns participantes deste estudo encontram-se em fase de desenvolvimento de *burnout*. Isso remete à implementação de medidas de prevenção primária e secundária por forma a reduzir, ou de preferência, a eliminar precocemente a doença. Também é desejável a existência de serviços de aconselhamento psicológico no contexto de trabalho dos professores, com vista a ajudá-los a lidar com situações stressantes.

Este estudo apresenta algumas limitações que merecem ser apontadas. A pesquisadora envolveu amostra probabilística de professores do ensino secundário em Moçambique, o que não permite a generalização dos resultados para toda a população docente do ensino secundário. Outrossim, os resultados encontrados não fornecem qualquer prova de causalidade. Investigações futuras baseadas em amostras probabilísticas e correlacionais com factores organizacionais e situacionais são necessárias para estudar o fenómeno de *burnout* sugerir formas de prevenção e intervenção. A realização dessas investigações poderá ser útil na identificação de factores de trabalho adversos à saúde mental dos professores, bem como no delineamento de estratégias de *coping* mais eficazes.

### Referências Bibliográficas

- Abacar, M. (2015). *Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Abacar, M., & Aliante, G. (2016). Fontes de Stress Ocupacional em Professores Moçambicanos do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo, Cidade de Nampula. (Comunicação oral). *Jornadas Científicas do MINEDH*. Maputo.
- Abacar, M., & Amade, F. T. (no prelo). Trabalho, prazer e colapso do professor: Stress ocupacional e estratégias de gestão em profissionais do ensino primário público em Moçambique. In J. N. Bastos & M. Abacar (Org.). *Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e Práticas*. Editora Educator.
- Abacar, M., Roazzi, A., & Bueno, J. M. H. (no prelo). Evidências de validade baseadas na estrutura interna do *Maslach Burnout Inventory*. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-SP.
- Abacar, M., Roazzi, A., & Bueno, J. M. H. (2017). Estresse ocupacional: percepções dos professores. *Revista Amazônica*, 10, 19 (1), 430-472.
- Abacar, M., Tarcísio, L., & Aliante, G. (2017). *Burnout* em professores moçambicanos do ensino superior público e privado. *Revista Saúde e Pesquisa*, 10(3), 567-577.
- Aliante, G. (2018). *Síndrome de Burnout e Trabalho: um estudo junto a professores do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula*. Dissertação de

- Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Aliante, G., & Abacar, M. (2018). Fontes de stress ocupacional em professores do ensino básico e médio em Moçambique, Brasil e Portugal: uma revisão sistemática de literatura. *Revista internacional de Língua Portuguesa*, 4(33), 95-110.
- Almeida, C. V., Silva, C., Centurion, P., & Chiuzi, R. M. (2011). Síndrome de Burnout em professores: um estudo comparativo na região do Grande ABC paulista. *Rev. Elet. Gestão e Serviços* 2(1), 276-291.
- Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Education Research Journal*, 2(11), 338-344.
- Aydemir, O., & Icelli, I. (2013). *Burnout: Risk Factors*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 119-143), Basel, Switzerland: Springer. .
- Badawy, S. M. (2015). Egyptian Teachers' Burnout: The Role of Work Environment Characteristics and Job Stress. *Journal of Business and Management Sciences*, 3(4), 101-110.
- Batista, J. B. V. (2010). *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife.
- Borges, L. O., Argolo, J. C. T., & Baker, M. C. S. (2006). Os Valores Organizacionais e a Síndrome de Burnout: Dois Momentos em uma Maternidade Pública. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 34-43.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654.
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 403-410.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9(3), 499-505.



- CIP (Centro de Integridade Pública de Moçambique). (2015). Professor moçambicano: Ternamente lembrado, eternamente esquecido. Edição 37, Novembro.
- Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M., & Guisso, L. (2010). Saúde docente, condições e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, 147-160.
- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality - the key to understanding teacher burnout. In R. Vanderberche & A. M. Huberman. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691.
- Gil-Monte, P. R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Informació Psicologia*, 91-92, 4-11.
- Gomes A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problema e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3o ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-69.
- Lhospital, A. S., & Gregory, A. (2009). Changes in teacher stress through participation in prereferral intervention teams. *Psychology in the schools*, 46(10), 1098-1112.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter M. P. (2001). Job burnout. *Ann Rev Psychol.*, 52, 397-422.
- McMurray, J. E., Linzer, M., Konrad, T. R., Douglas, J., Shugerman, R., & Nelson, K. (2000). The Work Lives of Women Physicians. *J. Gen Intern Med*, 15, 372-380.

- Milićević-Kalašić, A. (2013). Burnout Examination. In S. Bährer-Kohler, (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 169-183.
- Patrão, I. (2016). *Stress na profissão Docente*. In Conferência Portuguesa sobre Stresse na Profissão Docente: causas, consequências e medidas a tomar. Lisboa, *FENPROF*, 2 de Fevereiro.
- Roazzi, A., Carvalho, A. D., & Guimarães P. V. (2000). Análise da estrutura de similaridade de Burnout: Validação da escala Maslach Burnout Inventory em professores. In *Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, VIII Conferências Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática*, (p. 89-115), Belo Horizonte, Belo Horizonte: PUC,.
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., Gonzáñez, A. D., Gabani, F. L., & Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLOS ONE*, 4, 1-29.
- Souza, S., Souza, F. M. T., Barbosa, S. C., Lopes, I. R. S., & Fernandes, D. G. (2016). Síndrome de *burnout* e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica*, 1(34), 119-131.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout-ECB. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 213-221.
- Vasconcelos, A. C. L., & Neves, M. Y. (2010). A saúde de professoras do ensino fundamental: relato de uma investigação. In M.Y. Neves, et al. *Subjetividade e Trabalho: a vida não é só isso que vê*. João Pessoa, 27-50.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.

## 8. Satisfação Académica em Estudantes do Ensino Superior

Ivo Félix Caroa de Sousa Salomão <sup>21</sup> & Mussa Abacar <sup>22</sup>

### Resumo

O objectivo deste trabalho foi de avaliar o perfil de satisfação académica de estudantes do ensino superior relativamente à qualidade de formação oferecida pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula, estabelecendo possíveis correlações com as variáveis sócio-demográficas. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, do tipo quantitativo. Participaram desta pesquisa 143 estudantes do curso de graduação em Ensino Básico, sendo 44 do sexo masculino e 99 do sexo feminino. Os dados foram colectados através de um questionário sócio-demográfico e Escala de Satisfação Académica. Para a sua análise usou-se o *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Os resultados mostraram que a dimensão mais crítica da satisfação académica no curso estudado é a de satisfação com o curso, seguida de oportunidades de desenvolvimento e por último a satisfação com a instituição. As correlações entre as variáveis sócio-demográficas com as dimensões da satisfação académica demonstraram diferentes resultados. Para a variável sexo, somente o ser de sexo feminino se correlacionou positivamente com a dimensão oportunidade de desenvolvimento; a idade associou-se de forma estatisticamente positiva com a satisfação com a instituição; a variável ano de frequência correlacionou-se negativamente com a satisfação com o curso; a variável número de vezes que o estudante reprovou de ano apresentou correlação significativamente negativa com a dimensão oportunidade de desenvolvimento. Por fim, a variável número de cadeiras em dívida correlacionou-se negativamente com o curso e com a instituição. É sublinhada a necessidade de desenvolvimento de acções centradas na melhoria dos níveis de satisfação académica dos estudantes estudados.

*Palavras-chave:* estudantes, ensino superior, satisfação académica

### Introdução

O ingresso do estudante no ensino superior traz consigo uma gama de mudanças em nível pessoal, cognitivo, profissional, afectivo e social, além de acarretar uma série de expectativas em relação ao curso escolhido para formação (Ramos et al, 2015). A satisfação académica, enquanto experiência subjectiva do estudante e sua percepção do valor dessa experiência durante os seus anos de estudo, assume um papel central no entendimento do nível de satisfação do estudante, abrangendo tanto os aspectos da sua formação, quanto da qualidade da instrução, contacto com professores e colegas, o currículo, a administração da universidade, suas instalações e seus recursos.

<sup>21</sup> Mestre em Administração e Gestão Escolar, Contabilista do Centro de Recurso de Educacao Inclusiva Josina Machel de Anchilo – Nampula..

<sup>22</sup> Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco-Brasil, docente da Universidade Pedagógica – Nampula.

As primeiras investigações sobre satisfação académica foram na década de 1960 e se relacionavam à satisfação ocupacional, não existindo ainda uma definição clara e consistente para o termo satisfação académica (Schleich et al, 2006). Como comentam esses autores, a eficácia do processo educacional pode ser aumentada com a mensuração da satisfação, pois a satisfação académica está fortemente interligada com a qualidade de aprendizagem dos estudantes, constituindo um processo dinâmico, podendo também ser afectada pelas características da instituição em seu contexto educacional, e pelo modo como os próprios estudantes percebem e compreendem o seu ambiente de ensino e aprendizagem. É assim que medidas de satisfação académica contemplam o contexto institucional na sua totalidade, levando em consideração a qualidade do curso, a relação teoria e prática, qualidade da instrução recebida, sistema de avaliação, contacto com os professores e colegas, grade curricular, administração da universidade, suas instalações e recursos.

Os estudos sobre a satisfação do estudante mensuram como efectivamente o ambiente do *campus* pode ser o que o estudante espera, necessita e quer (Severino, 2005). O autor destaca que a integração à universidade é um processo multifacetado que vai sendo construído através das relações do estudante com a instituição e tem sido uma variável central que, quando não acontece de forma satisfatória, pode levar à evasão escolar.

Actualmente a satisfação académica tem sido vista por alguns autores como a percepção que os estudantes têm da sua experiência educacional, e também que esta percepção pode interferir no nível de envolvimento do estudante com a instituição, além de ter implicações para o âmbito da permanência (Pike, 1991). Uma outra visão é apresentada por Kotler e Fox (1994), os quais aludem que a *satisfação envolve a actividade de estabelecer as metas de qualidade e desenvolver os serviços e processos essenciais à realização dessas metas. Isso é necessário para numerosos produtos, não apenas para os bens e serviços vendidos aos clientes, mas também para muitos produtos internos*. Daí, a pertinência da planificação da qualidade para numerosos processos, muitos dos quais são internos da organização, sendo importante que as organizações planifiquem a qualidade dos processos em geral, mas em particular os internos da mesma.

A avaliação da satisfação é alicerçada por um processo comparativo entre a experiência vivida pelo sujeito e aquilo que ele escolhe, associando com as expectativas da escolha em relação à sua experiência. Conforme refere Rowley (2003), o nível de satisfação

geral do corpo discente está atrelado ao nível de qualidade do serviço prestado pelas Instituições de Ensino Superior, visto que estas precisam transmitir boa imagem ao mercado e serem competitivas ao mesmo. É neste sentido que os estudantes do ensino superior se sentem satisfeitos, quando olham para a qualidade de serviços prestados pela instituição, e sua imagem, visto que estes factores contribuem para o sucesso na competitividade do mercado de trabalho. O autor fundamenta que o grau de satisfação que os discentes têm em relação ao curso influencia na forma de como eles interagem e absorvem o conteúdo repassado, referindo-se à existência de três tópicos para se avaliar o nível de satisfação dos discentes em relação ao seu curso, sendo eles: i) Permitir que os estudantes tenham oportunidade de opinar sobre os seus cursos de forma a trazer melhorias para os mesmos; ii) Encorajá-los a fazer uma reflexão sobre o modo de como o aprendizado está sendo repassado; iii) Permitir que as instituições criem uma marca que, por meio desta, construam indicadores que colaborem com a melhoria da reputação da instituição junto ao mercado.

A satisfação do estudante está directamente ligada ao atendimento das expectativas dos estudantes, sob o ponto de vista das suas dimensões e interesse, envolvimento do professor, interacção estudante-professor, organização e demandas do curso, segundo Paswan e Young (2002), sendo determinada pelos seguintes factores:

- i) *Envolvimento do professor*: refere-se às variáveis como a percepção do aluno em relação ao entusiasmo e interesse do professor, a habilidade do professor em explicar o conteúdo, utilizando exemplos que permitam que os alunos compreendam os assuntos;
- ii) *Interesse do aluno*: formado por factores como o nível de atenção e interesse que o aluno dá às aulas e a forma como ele percebe a sua evolução intelectual ao longo do curso, tornando-se ou não mais competente;
- iii) *Interacção professor – aluno*: representa a oportunidade que o aluno tem para discutir, questionar e esclarecer as suas dúvidas durante as aulas, bem como possuir a liberdade para expressar os seus pontos de vista;
- iv) *Exigência do curso*: trata-se de como o professor passa o conteúdo ao aluno, a validade do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula e o nível das leituras indicadas pelo professor;

v) *Organização do curso*: avalia, entre outros aspectos, se os conceitos foram relacionados sistematicamente e se a grade curricular do curso foi elaborada de maneira adequada.

A satisfação académica está fortemente interligada com a qualidade de aprendizagem dos estudantes, constituindo um processo dinâmico, podendo também ser afectada pelas características da instituição em seu contexto educacional, e pelo modo como os próprios estudantes percebem e compreendem o seu ambiente de ensino e aprendizagem (Schleich et al, 2006).

Diversos estudos têm sido realizados visando compreender a satisfação académica dos estudantes do ensino superior. Monteiro, Vasconcelos e Almeida (2005), por exemplo, realizaram um estudo para analisar as experiências de um grupo de alunos com deficiência física no ensino superior em uma Universidade britânica, tendo identificado quatro áreas de maior preocupação, que são: a divulgação das informações, o acesso às instalações, os currículos, os equipamentos e outros recursos, a garantia da qualidade e a base moral da política da instituição sobre a deficiência.

A partir de uma amostra de 1.267 estudantes concluintes de uma universidade pública dos Estados Unidos da América, Pike, (1991) avaliou a recíproca relação entre desempenho (notas) e satisfação discente. Os resultados demonstraram que a satisfação do estudante tinha um efeito mais forte no desempenho do que o inverso. As variáveis de envolvimento (cultura, professor e pares) foram significativamente relacionadas com satisfação. O efeito da interacção professor – estudante e entre os pares foi positivo, ao passo que o envolvimento com a cultura foi negativo. Quanto ao desempenho, os resultados indicaram que não havia relação directa com interacção professor – estudante.

Em uma pesquisa com 213 estudantes de administração em uma Universidade brasileira, Camargos, Camargos e Machado (2006) descobriram que as preferências dos alunos são mais relacionadas às estratégias, postura e formas de interacção do professor com a turma. A maioria prefere professores preocupados com a aprendizagem, abertos ao diálogo, flexíveis, bem-humorados, que consigam despertar o interesse pelo conteúdo ministrado e que combinem aulas expositivas e trabalhos em grupo. Por outro lado, quando os professores são despreparados e apresentam pouco compromisso com as turmas, passam a ser considerados pelos estudantes como aspectos desfavoráveis do curso. De forma semelhante,

Kanan e Baker (2006), identificaram que a satisfação de estudantes palestinos do curso de administração estava mais ligada à interacção interpessoal do que com o conteúdo académico do programa de estudo.

Os resultados de uma pesquisa de Appleton-Knapp & Krentler (2006) revelaram que os estudantes cujas expectativas foram superadas estavam mais satisfeitos do que aqueles cujas experiências não superaram as expectativas. Já De shields, Kara & Kaynak (2005) demonstraram que embora houvesse um número significativo de variáveis que podem levar os estudantes à satisfação ou insatisfação, os factores que mais influenciam os estudantes são o desempenho do corpo docente e as aulas. Em seu estudo realizado com 160 estudantes de administração em uma universidade Americana, ficou evidente que aqueles que tiveram experiências positivas são mais satisfeitos do que os que não tiveram experiências positivas.

Schermerhorn et al (1999) procuraram analisar os factores que têm influência na satisfação dos discentes de graduação do curso de engenharia eléctrica de uma universidade do Vale do Itajaí em Santa Catarina. Os resultados evidenciam uma influência positiva na relação entre interesse do estudante e satisfação geral, na relação entre envolvimento do professor e interacção estudante – professor e satisfação Geral. Nesse estudo concluiu-se que a dimensão organização do curso apresentou maior influência na satisfação geral.

Silva (2011) alerta que os gestores educacionais devem conhecer de forma científica a satisfação daqueles que convivem nesse contexto. Assim, considerando que as pessoas e os ambientes se influenciam mutuamente, os estudos dos ambientes educativos podem conduzir a conclusões do domínio do desempenho dos estudantes, suas opiniões e sentimentos, bem como, trazer contribuições para modificar a própria instituição (Sisto, 2008).Então, independentemente dos esforços substanciais no estudo da satisfação académica, tanto quanto é do conhecimento e a partir da revisão da literatura, não foram encontrados estudos sobre o fenómeno no contexto das instituições de ensino superior moçambicanas.

Este estudo teve por objectivo avaliar o perfil de satisfação académica de estudantes de ensino superior relativamente à qualidade de formação oferecida pela Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula. Em função do objectivo da pesquisa foram formulados seguintes hipóteses: H1) A existência de áreas educativas com níveis de satisfação crítica pode influenciar na satisfação académica e, H2) Os dados sócio-demográficos (idade, sexo,

estado civil, ano de frequência, número de vezes de reprovação, número de cadeiras em dívida), podem influenciar na satisfação académica.

## **Método**

### ***Tipo de Pesquisa***

A presente pesquisa é de natureza quantitativa, pois utilizou instrumentos de mensuração e técnicas estatísticas para classificação e análise dos dados. Este tipo de pesquisa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis.

### ***Procedimento***

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula. A recolha de dados foi realizada no mês de Julho de 2016, na Instituição de Ensino Superior em referência. Em primeiro lugar foi efectuado um contacto com a chefe do Departamento, de Ciências Educação e Psicologia, (onde é tutelado o curso em estudo), mediante a apresentação de uma credencial passada pela Direcção de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da mesma instituição. Após a autorização o primeiro pesquisador foi encaminhado às turmas do curso de Licenciatura em Ensino Básico, onde após uma interacção com os estudantes esclareceu os objectivos do estudo e, finalmente, aplicou o questionário de pesquisa.

### **Técnica de recolha de dados**

Para a recolha de dados foi utilizado questionário constituído por duas partes, nomeadamente dados sócio-demográficos e a Escala de Satisfação com a Experiência Académica (ESEA) de Ramos et al. 2015, previamente validada em pesquisas anteriores com estudantes do ensino superior (e.g., Ramos et al. 2015; Schleich et al. 2006). A escala é composta por 35 itens, compreendendo três dimensões: satisfação com o curso com 13 itens, oportunidade de desenvolvimento com 10 itens e satisfação com a instituição com 12 itens. A escala compreende cinco pontos, designadamente 1) “nada satisfeito”, dois 2) “pouco satisfeito”, três 3) “satisfeito”, quatro 4) “bem satisfeito” e cinco 5) “completamente satisfeito”. O primeiro bloco do questionário aplicado abordava aspectos sócio-demográficos nomeadamente: idade, sexo, estado civil, ano de frequência, número de vezes de reprovação e



número de cadeiras em dívida) e o segundo englobava questões relacionadas com a satisfação académica, que constitui a escala ESEA.

### ***Perfil da amostra***

Participaram deste estudo 143 estudantes do curso de Licenciatura em Ensino Básico, da Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula. 44.8%, dos participantes situam-se na faixa etária de 31 a 40 anos; 41.3% entre 20 a 30 anos; 7.6% no intervalo de 41 a 50 anos e, finalmente, (6.3%) no intervalo de 51 a 60 anos.

A amostra é formada maioritariamente por mulheres, com uma percentagem de 62.2%. Do total da amostra 65.7% são solteiros, 20.3% são casados e 14% declararam-se viúvos ou divorciados.

A maior parte dos estudantes investigados são do primeiro ano, com uma percentagem equivalente a 46,9%, seguidos de 27,3% que são do terceiro ano e, por último, 25,9% do segundo. Muitos participantes (83,2%) nunca reprovaram de ano ou cadeira; 12.5% repetiram uma vez e 4,3% repetiram mais que uma vez. Do número total da amostra, 82.5% não têm cadeiras em dívida, 11.8% têm pelo menos uma cadeira em dívida e 85.7% têm mais de uma cadeira em dívida.

### ***Técnica de análise de dados***

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados considerando os objectivos da mesma, através da análise estatística. As análises descritivas e inferenciais foram feitas por meio do *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 14.0, tendo sido organizados os resultados obtidos em quadros, que permitiram uma melhor visualização e interpretação.

### **Resultados e Discussão**

Nesta parte são apresentados e discutidos os resultados obtidos no estudo. Inicialmente foi avaliada a consistência interna da escala. Para aferir a confiabilidade do instrumento, foi calculado o coeficiente *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido os resultados da tabela 1.

Tabela 1: Consistência Interna da Escala

Dimensões da satisfação académica						Geral	
Satisfação com o curso		Oportunidade de desenvolvimento		Satisfação com instituição			
<i>Alpha de Cronbach</i>	Nº de itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	Nº de itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	Nº de itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	Nº de itens
0,810	13	.778	10	.773	12	.875	35

Os resultados da tabela revelam que a escala de Satisfação Académica demonstrou boa consistência interna (*Alpha de cronbach* igual a 0,875). A dimensão Satisfação com o curso apresentou um valor de *Alpha de cronbach* de 0,810, a dimensão Oportunidade de desenvolvimento revelou uma consistência interna de *Alpha de cronbach* igual a 0,778 e a dimensão Satisfação com instituição apresentou valor de *Alpha de cronbach* de 0,773. Esses resultados apontam que a Escala de Satisfação Académica é um instrumento com boas propriedades psicométricas, tal como tem sido demonstrado em estudos similares (Ramos et al., 2015, Schleich et al., 2006).

No seguimento das análises, foi verificada a frequência das respostas dos estudantes relativamente à satisfação académica por dimensão, cujos resultados constam na tabela 2.

Tabela 2: Satisfação académica por dimensão

Itens	Dimensões da satisfação académica					
	Satisfação com o curso		Oportunidade de desenvolvimento		Satisfação Com a instituição	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Nada satisfeito	29	20.3	16	11.2	12	8.4
Pouco satisfeito	43	30.1	35	24.5	34	23.8
Satisfeito	35	24.5	48	33.6	62	43.4
Bem satisfeito	29	20.3	41	28.7	32	22.4
Completamente	7	4.9	3	2.1	3	2.1

satisfeito						
Total	143	100.0	143	100.0	143	100.0

De acordo com os resultados constantes na tabela 2, na primeira dimensão (satisfação com o curso), a percentagem mais elevada é dos estudantes que se mostram pouco satisfeitos, com uma percentagem de 30.1%. Na segunda dimensão (oportunidade de desenvolvimento) a percentagem mais elevada é a dos que acham que têm oportunidades de desenvolver, com uma percentagem de 33.6%. Para a terceira dimensão (satisfação com a instituição), a percentagem elevada é dos que se mostram satisfeitos com a instituição, com 43.3%. De forma a identificar a correlação existente entre as variáveis sexo, estado civil e idade com a satisfação académica, aplicou-se o teste *Qui-quadrado* e obteve-se os resultados apresentados na tabela 3.

Tabela 3: Correlação das variáveis sócio-demográficas (sexo, idade e estado civil) com as dimensões da satisfação académica

Correlações		Dimensões da Satisfação Académica								
		Satisfação com o curso			Oportunidade de desenvolvimento			Satisfação com a instituição		
		Valor	Grau de liberdade	Significância	Valor	Grau de liberdade	Significância	Valor	Grau de liberdade	Significância
Sexo	Masculino	3.044(a)	3	.385	5.848(a)	3	.119	1.771(a)	3	.621
	Feminino	2.510(a)	4	.131	8.113(a)	4	.088	3.240(a)	4	.151
Idade	20 a 60 anos	2.272(a)	3	-.004	1.739(a)	4	.005	3.131(a)	3	.174
Estado civil	Solteiro	2.075(a)	3	.128	.696(a)	3	.177	2.479(a)	3	.479
	Casado	2.365(a)	8	.557	4.612(a)	8	.874	9.593(a)	8	.251
	Viúvo/	2.713(a)	2	.318	3.647(a)	2	.241	2.612(a)	2	.231

Divorciado									
------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A tabela anterior mostra a correlação dos dados sócio-demográficos (sexo, idade e estado civil) com as três dimensões da satisfação acadêmica. Os resultados mostram de forma geral que há correlação entre as variáveis sexo, idade e estado civil com as três dimensões. Apenas a variável estado sexo denotou correlação estatisticamente positiva com a dimensão Oportunidade de desenvolvimento, indicando que as mulheres acham que têm maior oportunidade de se desenvolver em comparação com os homens. A variável idade correlacionou-se positivamente com a Satisfação com o Curso, revelando que na medida em que a idade aumenta o nível de satisfação com a instituição também aumenta, ou seja, os estudantes mais velhos tendem a se mostrar mais satisfeitos com a instituição em relação aos mais novos. Por fim, a variável estado civil não demonstrou qualquer correlação estatisticamente significativa com as dimensões da satisfação acadêmica.

Os resultados encontrados apoiam parcialmente a ideia de Costa (2008) ao afirmar que contrariamente às mulheres, geralmente os homens pela sua natureza em situações acadêmicas, olham a oportunidade de desenvolvimento como algo que aparece ao acaso, não bastando apenas se preocupar. O autor fundamenta que as mulheres sentem-se mais prósperas em oportunidades de desenvolver, olhando esta como uma questão de pouco sacrifício. Ainda assim, de forma geral, os achados desta pesquisa revelaram não existir diferenças significativas na satisfação dos acadêmicos do sexo masculino e do sexo feminino.

Seguidamente foram correlacionadas as variáveis do perfil acadêmico (ano de frequência, número de vezes que reprovou e número de cadeiras em dívida) com as três dimensões da satisfação acadêmica. Os resultados são ilustrados na tabela 4.

Tabela 4: Correlação entre variáveis anos de frequência, número de reprovação e número de cadeiras em dívida com a satisfação acadêmica

Correlações		Satisfação com o curso	Oportunidade de desenvolvimento	Satisfação com a instituição
Ano de frequência	Coefficiente de Correlação	- .261	-.109	-.060
	Significância (bicaudal)	.002	.194	.476

		N		143	143
			143		
Coeficiente de Spearman	Número de vezes que reprovou	Coeficiente de Correlação	-.137	-.223	-.147
		Significância (bicaudal)	.104	.008	.079
		N	143	143	143
	Número de cadeiras em dívida	Coeficiente de Correlação	-.214	-.140	-.169
		Significância (bicaudal)	.010	.095	.043
		N	143	143	143

A tabela acima mostra correlações entre dados do perfil acadêmico (ano de frequência, número de vezes de reprovação e número de cadeiras em dívida) com as três dimensões da satisfação acadêmica, nomeadamente: *satisfação com o curso*, *oportunidades de desenvolvimento* e *satisfação com a instituição*.

A variável *ano de frequência* correlacionou-se negativamente apenas com a dimensão *satisfação com o curso*, mostrando que quanto maior for o ano de frequência menor é o grau de satisfação do estudante com o curso e, quanto menor for o ano de frequência a satisfação com o curso aumenta. Este resultado reforça o argumento de Silva (2011) ao assegurar que estudantes que estão em séries iniciais no ensino superior apresentam maior nível de satisfação com curso se comparado com estudantes de meio de curso e formandos.

A variável *número de vezes que o estudante reprovou de ano* apresentou correlação significativamente negativa com a dimensão *oportunidade de desenvolvimento*, mostrando que os estudantes que têm maior número de reprovações tendem a diminuir a sua oportunidade de desenvolvimento, isto é, os estudantes que já reprovaram de ano acham que não têm oportunidade de se desenvolver em relação aos que nunca reprovaram. O mesmo acontece na correlação entre a variável *número de cadeiras em dívida*, sendo que estudantes com cadeiras em dívida sentem-se menos satisfeitos com o curso e com a instituição em relação aos que não têm cadeiras em atraso. Estudantes que apresentam reprovações podem ter dificuldades em concursos e sua inserção futura no mercado de trabalho. Concordando com Tavares e Huet (2001) um discente satisfeito com a instituição de ensino e

consequentemente com o curso permite com que este venha a ter um desempenho excelente na sua futura vida profissional.

Com vista a identificar as áreas com níveis de satisfação crítica, na parte final do questionário de satisfação académica, foram feitas quatro perguntas abertas. Todos os inquiridos foram solicitados a descreverem as áreas ou os aspectos que acham que devem ser melhoradas com vista ao bom funcionamento do curso de Ensino Básico. As respostas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo. Após à análise de conteúdo, as informações foram digitadas em planilhas do *Software* de estatística SPSS. Em cada variável verbalizada (subcategoria analisada) pelo sujeito foi atribuída a pontuação 1 (um) e aquelas em que não fez qualquer menção foi valorada 0 (zero). Finalmente, os dados foram submetidos às análises estatísticas apropriadas, tendo sido extraídas as frequências de respostas por cada área e suas respectivas percentagens, como ilustra a tabela 5.

Tabela 5: Frequência de aspectos por melhorar na Universidade

		<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Validade	Sem comentário	8	5.6
	Infra-estrutura	35	24.5
	Professores	54	37.8
	Currículo	27	18.9
	Direcção	19	13.3
	Total	143	100.0

De acordo com os resultados da tabela 5, dos 143 respondentes, 8 (5.6%) não teceram qualquer comentário a respeito das áreas que merecem ser melhoradas na Universidade. 35 (24.5%) dos respondentes afirmaram que a área de infra-estruturas necessitam de melhoria, principalmente no que se refere à situação higiénica das salas de aulas e casas-de-banho, aumento de número de salas, montagem de equipamento áudio-visual e ventiladores em todas as salas de aula. A outra situação que os estudantes se referiram nesta questão, é a dos departamentos académicos que se encontram dispersos. De acordo com os estudantes, estes tinham que estar num único bloco de modo a facilitar a localização por parte dos estudantes e outros que procuram os serviços destes.

A área referente aos professores foi destacada por 54 estudantes, correspondente a 37.8% em relação ao número total dos inqueridos. Para estes, muitos professores que leccionam o curso de Ensino Básico não têm especialização na área, fazendo com que tenham fraco domínio dos conteúdos das disciplinas que leccionam. De igual modo referiram-se da falta de atendimento das necessidades académicas dos estudantes fora da sala, e da maneira de atribuição de notas principalmente a dos seminários.

Em relação ao currículo, 27 estudantes correspondentes a 18.9% referiram-se às questões de dificuldades de domínio da língua inglesa, além desta ser pouco relevante para a formação. Outra questão apontada com a necessidade de redução de número de disciplinas nos anos finais. Souza, Reinert e Lima-Filho (2010) afirmam que a satisfação com a relevância do conteúdo das matérias se torna mais crítica com o decorrer da experiência académica do estudante, uma vez que ele passa a ter mais envolvimento com o processo de aprendizagem. Os estudantes também se referiram à reprovação, entendendo que por estes serem simultaneamente professores em exercício em escolas de ensino básico e devido ao repertório de experiências adquiridas ao longo dos anos de docência, deviam ser promovidos automaticamente, exigindo-se apenas a participação nas aulas das disciplinas que frequentam. Em relação aos aspectos a serem melhorados ao nível da direcção, esta é uma área menos crítica em relação às outras tendo sido destacada apenas por 19 (13.3%). Segundo o depoimento dos entrevistados, há necessidade de capacitar os docentes, o pessoal da secretaria e apetrechar a biblioteca de obras literárias. Outros inquiridos abordaram as questões relacionadas com a dinamização dos serviços dos departamentos.

### **Considerações finais**

O objectivo geral desta pesquisa foi o de avaliar o perfil da satisfação académica dos estudantes de graduação em Ensino Básico relativamente à qualidade de formação oferecida pela UP – Delegação de Nampula. Neste estudo ficou evidente que a pesquisa sobre a satisfação académica mostra-se importante no entendimento da forma como os estudantes avaliam o funcionamento do próprio curso.

Os resultados encontrados neste estudo mostram a existência de áreas de satisfação académica que devem merecer preocupação e atenção por parte dos gestores, visto que podem influenciar na satisfação académica, conforme previa a hipótese 1. Em ordem de importância,

os inquiridos destacam a necessidade de melhoria das seguintes áreas para o bom funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Básico: professores, infra-estruturas, currículo e direcção. Ao nível dos professores, os depoimentos apontam para a necessidade de especialização dos profissionais e a colocação de acordo com sua especialidade, atendimento aos estudantes fora da sala de aulas e melhoria no processo de avaliação. Em relação a estas questões, os docentes não especializados, e os que trabalham fora da área da sua especialidade, têm enfrentado dificuldades em leccionar os conteúdos, mostrando o seu fraco domínio. A má gestão no processo avaliativo pode criar desmotivação aos estudantes, sendo necessário a melhoria das estratégias de avaliação dos estudantes usadas pelos professores. Em relação a infra-estrutura, os inquiridos apontam a necessidade de melhoria da limpeza da instituição em geral, das salas e casas de banho em particular. Referem-se também ao aumento de número de salas de aula, montagem de equipamento áudio-visual e ventiladores nas mesmas e agrupamento dos departamentos académicos em um único bloco.

Uma análise às variáveis sócio-demográficas, permite concluir que as variáveis sexo, idade, ano de frequência, número de reprovações e número de cadeiras em dívida influenciam a satisfação académica dos estudantes. Esses resultados corroboram parcialmente a hipótese 2, que aventava a influência de dados sócio-demográficos (idade, sexo, estado civil, ano de frequência, número de vezes de reprovação, número de cadeiras em dívida) na satisfação académica.

Duas limitações metodológicas podem ser apontadas neste estudo. A primeira refere-se ao facto de apenas envolver amostra de estudantes do Curso de Ensino Básico. É possível que, se o escopo for ampliado envolvendo diferentes cursos oferecidos na Universidade, os resultados sofram alguma alteração. A segunda diz respeito à colecta de dados de ter sido feita de maneira transversal e numa única instituição de ensino superior. Em estudos futuros seria desejável aprofundar os resultados encontrados bem como ampliar para diferentes instituições de ensino superior moçambicanas.

### **Referências Bibliográficas**

- Appleton-Knapp, S. L.; Krentler, K. A. (2006) Medindo as expectativas dos alunos e seus efeitos sobre a satisfação : *a importância de gerir as expectativas dos alunos*.  
Journal of Marketing Education, 28(3), 254-264



- Camargos, M. A., Camargos, M. C. S. & Machado, C. J. (2006). Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de Administração de Minas Gerais. *Revista de Gestão*, 13(2), 1-14.
- Costa, A.F., & Lopes, J.T. (Coords.) (2008), Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: *Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Lisboa e Porto (Consórcio de Investigação): CIES-ISCTE e ISFLUP, (2-54)
- De Shields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Kanan, H. M. & Baker, A. M. (2006). Satisfação de estudantes em programa de preparação em administração educacional: uma perspectiva comparativa: *Journal of Educational Administration*, 44(2), 159-169.
- Kotler, P. & Fox, K. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudos. *Actas do Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 8, 14-16.
- Paswan, A. K. & Young, J. A. (2002). Avaliação dos alunos do professor: uma investigação monológica usando modelagem de equações estruturais. *Journal of Education Marketing*, 24(3) 193-202.
- Pike, G. R. A. (1991) *Relação entre Aprendizagem e Satisfação: Pesquisas em Educação Superior*. Vol. 34, Nova York.
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S. & Bordignon, S. S. (2015). *Satisfação com a experiência académica entre estudantes de graduação em enfermagem*, 24 (1), 187-95.
- Rowley, J. (2003). Projectando questionários feedback dos alunos. *Garantia de Qualidade na Educação*, 41, 1058-1063. .
- Schleich, A. Lucia Righi; Polydoro, Soely; Aparecida Jorge; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos (2006). *Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do Ensino Superior*. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Schermerhorn Jr., John R.; Hunt, James G.; Osborn, Richard N. (1999). *Fundamentos*

- do Comportamento Organizacional*. (2ed). São Paulo: Bookman.
- Severino, A. J. (2006). *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje*. Em J. C. Lima & L. M. W. Neves. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 289-320.
- Silva, V. L. dos Santos, Natália do C. C., Rosemeire A. P. O. A., Maria F. P. B., Silvia H. H. C., (2011). Factores de stress no último ano do curso de graduação em enfermagem: *percepção dos estudantes*. *UERJ, Rio de Janeiro, 19(1)*, 121-126.
- Sisto, F. F.; Batista, M.A.; Ferreira, C.E.B.; Pavarini, M.L.C.; Oliveira, J.C.S.; Oliveira, R.; Oliveira, S.M.S.S.; & Santos, A. Estudo para a construção de uma escala de satisfação académica para universitários. *Avaliação Psicológica, 7(1)*, 45-55.
- Souza, S. A.; Reinert, J. N.; Lima-Filho, D. O. (2008). Satisfação dos estudantes de curso de graduação em administração no Brasil: *um estudo comparativo entre as modalidades presencial e à distância*. In: Serra, A. R. C; Ramos E Silva, J. A. (Org.). *Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira*. São Luís: UEMA, 271-282.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no Ensino Superior. *III Simpósio - Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

## 9. As zonas de influência pedagógica como espaços de colegialidade da prática docente

Adelino Inácio Assane<sup>23</sup> & Carmen Lúcia Vidal Perez<sup>24</sup>

### Resumo

No presente texto pretendemos discutir as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) como espaços de discussão aberta das práticas dos professores, isto é, espaços que funcionam como colegialidade docente. Constitui parte integrada de um estudo que estamos a desenvolver com professores das Zonas de Influência Pedagógica das Escolas Primárias de Muecate – Sede (Distrito de Muecate) e da Barragem (na Cidade de Nampula) no âmbito da tese de Doutoramento em Educação. Através de conversas, observação e participação em seminários de aperfeiçoamento pedagógico é possível perceber as bases norteadoras dos encontros de formação continuada que ocorrem nas escolas ou nas ZIPs. Colegialidade entendida como processo de articulação de consensos, nas Zonas de Influência Pedagógica a que nos referimos, ocorre de forma burocrática. Estamos a defender neste texto uma colegialidade espontânea, onde os diferentes elementos que interveem na formação contínua participam na identificação, realização, discussão e acompanhamento dos temas que corporizam a formação contínua ao nível da ZIP.

**Palavras-chave:** ZIP. Colegialidade. Formação contínua.

### Nota Introdutória

No presente texto pretendemos discutir as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) como espaços de discussão aberta das práticas dos professores, isto é, espaços que funcionam como colegialidade docente. O texto surge das aproximações que estamos a costurar para a produção da tese de doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense, intitulada “Práticas curriculares no Ensino Básico: tecendo e narrando redes de experiências da formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique”.

Como escreve Brandão (2014) ao caracterizar o professor Paulo Freire, é preciso que um professor esteja atento a ouvir os seus educandos, a dialogar com eles, a ensinar aprendendo e a aprender ensinando. O processo de *ensinar-aprender*<sup>25</sup> constitui um dos

<sup>23</sup>Doutorando da Universidade Federal Fluminense – RJ; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano; Bolsista do CNPq/MCT- Moçambique. Docente do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária e Cotidiano Escolar (GEPECE). [adiassane@yahoo.com.br](mailto:adiassane@yahoo.com.br)

<sup>24</sup>Professora da Faculdade de Educação da UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Coordenadora do GEPEMC - Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano. [clvperez@gmail.com](mailto:clvperez@gmail.com)

<sup>25</sup>Forma de escrita adoptada pelo grupo do Cotidiano Escolar como necessidade epistemológica para referenciar um movimento, uma relação indissociável entre os termos. Ao longo do textos existirão palavras juntas com essa lógica de escrita

dilemas pelos quais os professores de ontem e de hoje se têm deparado no seu quotidiano. Saber ouvir, escutar, e tomar centralidade à opinião do outro é um importante movimento que deve ser cultivado no seio dos professores não apenas no seio dos seus alunos, mas sobretudo, nos encontros que tomaram lugar nas ZIPs. Esse movimento só será possível se as autoridades educativas dessem oportunidade aos professores para se pronunciarem do que acham necessário para os seminários de capacitação ou formação contínua.

Neste texto, a intenção é apresentar a nossa visão sobre as ZIPs e discutir como os saberes dos professores são vistos nesses espaços. Acreditamos que as práticas ordinárias – experiências dos professores devem ser consideradas como práticas de formação profissional, o que designamos por *prática-formação*. Concebemos as práticas dos professores como sendo um conjunto de incertezas incobertas que precisam ser trazidas à luz do dia e ressignificadas, isto é, considerar o acaso, o não significante como tendo significado. Entendemos que é preciso dar centralidade das discussões relativas à formação contínua dos professores, à sua prática, ao seu quotidiano de actividades. Tomando como exemplo, a maior parte de nós professores nos tornamos profissionais a partir da nossa actividade quotidiana.

Dois momentos constituem este texto. Primeiro, centralizamos as nossas discussões na contextualização das ZIPs olhadas como espaço de colegialidade. No segundo momento, trazemos as ZIPs como espaços de formação contínua, trazendo também algumas falas dos professores sobre como concebem a ZIP nos diferentes momentos de formação.

### **As Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) como espaços de colegialidade docente.**

Por colegialidade entende-se como sendo um conjunto de processos articuladores que envolvem a colaboração e participação dos elementos que fazem parte de uma determinada organização. No caso da presente produção textual, trata-se de uma organização escolar que envolve um determinado número de escolas que na linguagem técnica é designado por Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs).

A história das Zonas de Influência Pedagógica tem a sua origem no período colonial. Como refere Chirime (2005, p.11),

Em 26 de Julho de 1958, através do Boletim Oficial (B.O.) de Moçambique, I serie nº 30, o Governo colonial português, através do Ministério do Ultramar, Direção Geral do Ensino, publicou um decreto com nº 41.681, o qual, no seu artigo 3º dizia que: Nas províncias ultramarinas dotadas de mais de um liceu ou escola do ensino Técnico- profissional será demarcada pelo respetivo governo, em portaria, a Zona de Influência Pedagógica de cada um daqueles estabelecimentos.

Como se refere aquele autor, só a “Portaria nº 14.394, publicada em outubro de 1960 no B.O. de Moçambique nº 44, I série” é que estabelece as primeiras ZIPs no território Moçambicano e tinham como finalidade:

Administração escolar. Agrupavam-se as escolas em torno de uma escola liceal que era considerada a sede e aí se arquivavam os processos dos alunos, passavam-se os certificados, delimitavam-se as áreas de recrutamento dos alunos, etc. (CHIRRIME, 2005, p.12)

Um ano depois da independência (1976) são recriadas as Zonas de Influências Pedagógica com propósitos administrativos e pedagógicos, no entanto só o diploma ministerial nº 60/2008 de 18 de junho, é que cria oficialmente as Zonas de Influência Pedagógica como hoje são concebidas.

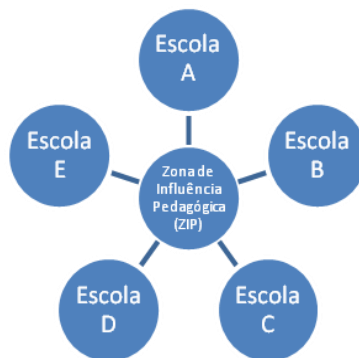
No seu artigo primeiro do referido diploma ministerial, define-as como “um órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, visando a superação pedagógica dos respectivos Professores e Professoras” e tem como objectivos:

- a) **A garantia do aperfeiçoamento pedagógico dos Professores e Professoras;**
- b) **A promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos Professores e Professoras;**
- c) O incentivo de intercâmbios pedagógicos, desportivos, culturais entre escolas da ZIP;
- d) A garantia da racionalização dos recursos e meios de ensino disponíveis na ZIP;
- e) **A promoção do apoio pedagógico entre Professores e Professoras da ZIP;**
- f) O incentivo da produção de material didático. (Artigo 3) (grifo meu).

A Zona de Influência Pedagógica é um centro que agrega um conjunto de escolas com finalidade de elevar o nível político, científico, e didático-pedagógico dos Professores e Professoras do Ensino Básico, (Chirrime, 2000). As ZIPs são responsáveis pelo apoio na implementação do programa de ensino, da organização política e administrativa das escolas e

da troca de experiências, apoio mútuo sob ponto de vista científico-pedagógico. O esquema que se segue dá pormenorizadamente como uma ZIP é constituída. É um determinado número de escolas que compõe uma ZIP.

Esquema 1: Zona de Influência Pedagógica



Fonte: Adaptado do Regulamento das ZIPs

Como refere Chirime (2000, p. 15), as Zonas de Influência Pedagógica foram gestadas para:

Criar condições para o professor primário se **poder aperfeiçoar e trocar experiências**; criar consensos através de reuniões da ZIP entre reformadores do ensino e os Professores e Professoras executores na escola; utilizar as ZIPs como um meio para alcançar o professor isolado e promover uma interação frutuosa dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE) em benefício de todos os intervenientes (**grifo meu**).

Como podemos notar, esses espaços desempenham um papel muito importante, uma vez que funcionam como um estimulante profissional, se tomarmos em consideração as diversas dificuldades da profissão docente, e que, o professor moçambicano passa, desde baixos salários, turmas numerosas, fraca formação, estatuto profissional baixo, falta de meios e material didático, entre outros. Esses espaços constituem lugares importantes para encontro e discussão dos problemas, práticas e experiências vivenciados nas escolas que a compõem.

Como referimos anteriormente, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), são um lugar de encontro e reencontro de Professores e Professoras, onde se discute ou se podia discutir os assuntos relativos à sua profissão e profissionalidade. Naqueles espaços, os encontros são considerados como caminhos que podem provocar deslocamentos de compreensões e produções dos sentidos de docência e da escola (Garcia, 2014). Segundo

aquela autora, “os encontros possibilitam a inclusão de outros-novos elementos num contexto para as quais não existe, ainda, um repertório organizado e estabelecido de sentido” (p.92). É nesses encontros ao nível das ZIPs onde há estranhamento das práticas e experiências dos professores possibilitando dessa forma o aperfeiçoamento assim como a sistematização dos saberes profissionais dos professores, transformando-as em espaços de formação.

As Zonas de Influência Pedagógica constituem-se de uma colegialidade burocrática. Esta preposição parte do princípio de que as decisões e actividades implementadas naqueles espaços constituem-se de uma imposição administrativa das autoridades que se encontram fora do raio de actuação dos professores das escolas que compõem as ZIPs. Essas autoridades, centrais ou locais, definem o que consideram necessário para o trabalho comum. É, portanto, uma acção obrigatória e aparece geralmente acompanhado por um plano de acção estranho aos professores no qual existe pouco espaço de liberdade para a criatividade dos mesmos.

Goméz (2001) observa que esta forma de colegialidade supõe uma imposição e não tem em vista a modificação de *práticas* e pode-se converter num instrumento de dominação e controlo das minorias divergentes e contestatórias impondo como correcto um pensamento homogéneo que impede a discrepância de contestação e a originalidade. Dessa forma a colegialidade burocrática, homologa as ZIPs, conduz a uma colaboração forçada e fictícia, meramente de obrigações, de saturação do trabalho e do fastio profissional e retarda os processos.

### **A Zona de Influência Pedagógica (ZIP) como espaço de formação contínua dos professores**

Muitos agentes se debruçam e influenciam a formação dos professores de todos os níveis de escolaridade. Essa demanda de abordagem traz consigo um número sem fim de agências internacionais que se propõem a “apoiar” financeira e metodologicamente na formação de professores, fundamentalmente nos países periféricos, como é o caso de Moçambique. Agências como o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) entre outros. Essas agências têm revelado nos últimos anos o quão são importantes

na sua intromissão em políticas de *forma(ta)ção*<sup>26</sup> de professores em nome da melhoria da qualidade de educação/ensino providenciando para esse fim, vários e diversificados programas.

Na óptica de Azevedo e Alves (2004), as discussões mais acaloradas sobre os contextos de formação de professores resumem-se em *cursos de formação inicial e cursos de actualização*. Embora esses contextos tenham grande importância para um todo conjunto de formação de professores, poucos se referem à formação que se centra na prática docente quotidiana. Aquelas autoras aludem que “os cotidianos escolares que são forjados pelos docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor” (Azevedo e Alves 2004, p.9). A troca de experiências, de olhares entre os diferentes sujeitos implicados no processo de *aprendizagem - ensino*, criam novos contextos e novas possibilidades de formação, diferentes daqueles hegemonicamente concebidos.

A formação contínua de professores é alicerçada por um conjunto de modelos. E na prática quotidiana enquadra-se no modelo construtivista. Nesta abordagem, as práticas formativas são “organizadas a partir de uma reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (Santos, 2014, p.34). A formação é entendida como um processo permanente de construção e reconstrução da docência. A formação nestes moldes é deslocada para a escola com as suas práticas e contradições. São as práticas quotidianas que definem as necessidades de formação, olhando para as experiências dos professores nas relações que estabelecem com os seus pares, com os seus alunos e com a comunidade onde vivem e convivem.

Compartilhamos com a ideia de Tardif (2004), que advoga ser impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores são, fazem e pensam nos seus espaços de trabalho.

Os saberes dos professores são uma realidade social que é materializada por um conjunto de elementos e de saberes próprios. É nessa perspectiva de entender o processo de formação dos professores, que devemos considerar as escolas como espaços (Certeau, 2013) de trabalho dos professores e como lugares de encontro e discussão dos diversos saberes que

---

<sup>26</sup>Designamos por *forma(ta)ção* as acções levadas a cabo para dar receitas aos professores de como podem lidar com os seus alunos na sala de aulas



trazem as marcas do seu trabalho. Desta forma, as ZIPs desempenham um papel importante para análise e discussão descompromissada da prática docente.

Entendemos que a abordagem da formação contínua baseada nas ZIPs deve ou deveria ser embasada nos *saberes-fazeres* dos professores tentando considerar – como diz Ferrazo (2008) uma *diversidade de possibilidades*. A composição da própria ZIP pressupõe uma diversidade de saberes e experiências. Olhamos a diversidade de possibilidades, como a capacidade que as pessoas têm de trazer à discussão de processos de trabalho sistematizados ou não, experiências comuns de homens ordinários para os espaços educativos.

Ferrazo (2008) defende que a formação contínua deveria assumir o cotidiano vivido enquanto *espaço-tempo* de compreensão da complexidade da educação, e não propostas prescritas de conteúdos e metodologias, traduzidas em reciclagens, capacitações, cursos e palestras. Para ele, a formação contínua teria sentido se fosse um espaço de discussão onde os sujeitos ressignificassem as suas marcas que carregam ao longo de anos de experiência. Ao propormos esta discussão nestes rabiscos, arriscamo-nos em dizer que olhamos as experiências dos professores como potencial que ajuda na melhoria da sua função de professor e de educador.

Concebemos a formação contínua de professores como complexidade, com isso acreditamos, como nos lembra Morin (2013), que a ciência é sempre um campo aberto onde se combatem não só as teorias, mas também os princípios de explicação universalmente aceites. Em Moçambique, o processo de formação contínua de professores que ocorrem nos diferentes espaços educativos com maior enfoque para as ZIPs é fundado naquilo que Ferrazo designa por *propostas prescritas*, caracterizando dessa forma aqueles espaços como uma *colegialidade burocrática* (Gómez, 2001, p.171). As propostas prescritas têm pouca sintonia com a realidade concreta do trabalho dos professores o que evidencia de certa forma a pouca ou inexistente participação dos professores na escolha dos temas ou mesmo a falta de conhecimento dos que se acham como sendo formadores dos contextos em que os professores trabalham e de quem são os professores em processo de formação.

A propósito, Ferrazo (2008, p.21), defende que, “a formação contínua poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessituras e ampliação das redes de *saberes-fazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”. O autor assegura

ainda que a formação contínua deve ser “um processo que aconteça em meio às redes quotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o quotidiano vivido enquanto *espaço-tempo* de análise da complexidade da educação” (Ferraço 2008, p.21). A vida e o convívio em rede significa considerar as ideias e experiências do outro, não se compadecendo com a definição de receitas para que os que *não sabem* tomem como de medicamento se tratasse.

Esquema 2: ZIP como local de formação continuada de Professores e Professoras



Fonte: Adaptado do Manual de Apoio à ZIP

O esquema acima tenta ilustrar como uma Zona de Influência Pedagógica pode constituir um espaço de formação contínua de Professores e Professoras. As quatro categorias que mencionámos no esquema devem constituir o centro de atenção da ZIP se ela quiser ser um espaço de formação e de produção de um conhecimento solidário (Pérez, 2015).

Ao concebermos a ZIP como espaço formativo da forma como é apresentado no esquema, estamos a deslocar-mo-nos de uma colegialidade burocrática para uma colegialidade espontânea. Esta requiere um processo de colaboração que pressupõe um espaço de liberdade e de intervenção para elaborar os seus próprios projectos e experiências ou para responder com um determinado grau de autonomia às exigências de orientações e recomendações dos especialistas. Entendemos nesta perspectiva de colegialidade espontânea que as ZIPs devem ser espaços abertos de contribuições individuais que devem ser debatidas e reflexionadas, pois todo o processo de construção cognitiva constitui-se de um processo inacabado, provisório e criativo.

Essa proposição encontra o seu enquadramento no artigo 3 do Regulamento das Zonas de Influência Pedagógica que estabelece que um dos seus objectivos é **garantir o aperfeiçoamento pedagógico dos Professores e Professoras e promover o seu desenvolvimento profissional contínuo, bem como promover o apoio pedagógico entre eles enquanto pertencentes à ZIP**. Estes objectivos vistos literalmente revelam-nos que a ZIP seria um lugar por excelência para a discussão dos problemas dos e pelas Professoras e Professores, de modo a melhorar a sua prática quotidiana. E são nesses lugares onde ocorrem as relações sociais e profissionais entre Professores e Professoras de diferentes escolas e diferentes perspectivas de análise do processo educativo. Como afirma Fontana (2010),

as relações sociais que se estabelecem entre o(a) professor(a) e seus pares, seus alunos, suas leituras, seus superiores hierárquicos etc. são marcas do tempo e do lugar ocupado pelo sujeito. O conteúdo nelas elaborado independem do indivíduo em si. Eles são lidos como efeito da conjuntura histórico-social (p.53).

Embora as ZIPs sejam espaços para a formação contínua dos Professores e Professoras, raras vezes acontecem encontros de reflexão.

O que notamos nas nossas conversas com os Professores e as Professoras é que sentem falta de encontros onde podiam discutir as suas experiências:

*Deveria haver capacitações abrangentes e encontros aos sábados. Antigamente havia encontros aos sábados que normalmente discutíamos as nossas dificuldades e sanávamos com as experiências dos outros, mas essa prática já não existe, mas acho que vamos a tempo de implementar de novo. (Prof. Paunde)*

Os encontros aos sábados foram abolidos por determinação ministerial. Na actualidade, os Professores e Professoras realizam actividades extra-aula ao longo da semana embora isso não conte para a sua carga horária.

Quando os encontros acontecem, na óptica de alguns Professores e Professoras, têm funcionado mais para questões marginais à formação continuada. Aliás em conversa com Salazar Picardo nos informou que na sua forma de ver como as ZIPs funcionam, *passou de um órgão de gestão pedagógica para órgão de controlo*. Esses espaços embora tenham sido criados para fundamentalmente tratar de aspectos pedagógicos, têm-se transformado para actividades da área administrativa como: o processamento de salários, marcação de faltas, divisão e controlo de fundos de Apoio Directo às Escolas (ADE) de entre outras funções administrativas.

Do encontro que participamos na ZIP de Muecate-sede, onde o tema de discussão era *A Planificação do processo de ensino aprendizagem para o 3º trimestre de 2015*, chamou-nos à atenção uma fala que transcrevemos:

*O modelo de plano que vamos seguir a partir de hoje é este, todos os Professores e Professoras da ZIP devem usar este modelo porque são instruções superiores, quem for apanhado (com a supervisão) a usar outro modelo, o problema é dele - Moderador.*

Esta fala revela-nos aquilo que Freire designa por aderência ao tecnicismo, nota-se que embora demorássemos mais de 3 horas naquele seminário não discutíamos práticas, mas se davam receitas. Essa forma de estabelecer parâmetros, o que se deve usar, faz com que os Professores e Professoras vejam no técnico (do INDE, Distrital ou Provincial) o seu testemunho de professor.

Freire (2013) a propósito da prescrição escreve que, toda a prescrição é a imposição de uma consciência do outro. Daí o sentido alienador da prescrição que transforma a consciência recebedora (consciência hospedeira) da consciência opressora. O comportamento dos Professores e Professoras face às suas práticas é um comportamento prescrito – “faz-se à base de pautas estranhas a eles”, a pauta dos técnicos criando dessa forma a *auto-desvalia*. Os Professores e Professoras não consideram as suas ideias, valorizando aquilo que eles consideram como sendo instruções, se convencem da incapacidade de fazer diferente daquilo que está instituído.

O facto do modelo de plano escolhido ser justificado por simples razão de existirem instruções para o seu uso, revela a tendência prescritiva. Entendemos que uma formação contínua de Professores e Professoras tem que ser feita a partir das suas necessidades e não de necessidades feitas por técnicos distantes da escola. Reali (2009) recorda-nos que a formação contínua deve estar adaptada às escolas específicas e à estrutura, e o conteúdo destes programas deve ser determinado pelos Professores e Professoras.

No grupo dos Professores e Professoras das escolas, existem alguns que querem *ser*, mas temem, estão entre seguir as prescrições ou ter opções próprias. É nesse momento em que os professores tentam alguma margem de fuga, embora se encontrem constantemente “enjaulados” e num processo de extremo controlo quer dentro da escola ou por equipas de inspecção/supervisão escolar que são exteriores à escola.

Um dos Professores da EPC de Tulua, apresentou a seguinte fala, referindo a elementos constituintes do plano em discussão: *-O Modelo que é usado em Tulua não se coloca CL, tinha que se tirar a coluna de CL porque dá muito trabalho.* Continuou justificando: *- O retirar a coluna do CL não significa que o professor não tenha em conta os conteúdos locais* - (Professor Paunde). Os Professores e as Professoras encontram-se nesse trágico dilema entre o ser e não ser. Ao nosso entender o importante não é propriamente explicar aos Professores e Professoras o que e como devem fazer, mas acima de tudo, dialogar com eles sobre a sua prática.

Ferraço, na sua análise sobre a função social da escola afirma que ela tem que ampliar as possibilidades de conhecimentos, isto é, ampliar as redes de saberes existentes. E é nessa perspectiva que deve ser pensada a problemática de formação continuada de Professores e Professoras como um movimento de tessitura e ampliação das redes de saberes-fazer dos educadores tendo como ponto de partida e de chegada, o quotidiano vivido pelos sujeitos que corporizam o dia-a-dia da escola.

Ferraço defende que a formação continuada de educadores deve assumir o quotidiano escolar como um *espaço-tempo* de análise da complexidade da educação, “pensar a formação continuada de Professores e Professoras a partir do que é de fato realizado na escola” (FERRAÇO, 2008, p.33).

A atitude de dependência que foi criada no seio dos Professores e das Professoras através de prescrições curriculares leva àquilo que chamaria por *necroprofissionalização*. O processo de *prescrever receitas* nas sessões de formação contínua tem por objectivos manter ordem no sistema, maior controlo da actividade dos professores e professoras, assim como de regular as condições e critérios de obtenção dos resultados.

Embora a prescrição curricular possibilite a ordem, segundo Sacristán (2000), apresenta suas inconveniências: “tira aos professores a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas [...]; produz uma relação unidirecional e individualista entre o professor e a burocracia que presta orientações precisas de ordem metodológica para realizar o ensino adequado” (p. 142).

Reconhecemos a necessidade de um maior controlo ao sistema educativo, no entanto é preciso que nas sessões onde os professores e as professoras se encontram, tenham uma

liberdade de esgrimir os seus argumentos de modo a partilhar com os seus companheiros de caminhada.

### **(In)conclusões**

Discutimos neste texto a nossa reflexão sobre a complexidade do funcionamento das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) consideradas como espaços de (re)encontro e discussão das práticas dos professores em Moçambique. Ao considerar a ZIP como uma colegialidade, estamos a inferir aquele espaço como preferencial para os professores apresentarem as suas potencialidades, fraquezas e angústias profissionais de modo que haja uma planificação consentânea das sessões de formação contínua que estejam vinculadas com as suas necessidades. Dessa forma partiríamos de uma colegialidade burocrática (característica das nossas ZIPs hoje) para uma colegialidade espontânea. Esse movimento requer das autoridades que entendam a necessidade de colaboração entre os diferentes elementos que compõem as ZIPs para o empoderamento dos professores.

### **Referências bibliográficas**

- Azevedo, J. G. de e Alves, N. G. (2004). A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: J. G. de Azevedo e N. G. Alves (Org.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Brandão, C.R. (2014). *História do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Certeau, M. de (2013). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chirime, E. F. (2005). *ZIP: Zonas de Influência Pedagógica*. Maputo: Texto Editores.
- Chirime, E. F. (2000). *Perspectivas actuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica: Um estudo comparativo: ZIP do Centro Hípico em Manica e as de CAZUZO e Novera em Nampula*. Maputo: DINAME.
- Ferraço, C. E. (2008). Currículo, formação contínua de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: C. E. Ferraço (Org.). *Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo*, 2ed. São Paulo: Cortez.

- Fontana, R. A. (2010). *Como nos tornamos professoras?* 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- Freire (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 47ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Gómez, A. I.P. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Morin, E. (2013). *Ciência com consciência*. 15ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Oliveira, I. B. de (2008). Criação curricular, autoformação e formação contínua no cotidiano escolar. In.: FERRAÇO, C. E. Ferraço (Org.). *Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo*, 2ed. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, I. & Courela, C. (2013). *Mudança e inovação em Educação: o compromisso dos Professores*. In.: Revista Interações n° 27, pp 97-117.
- Pérez, C. L. V. (2015). (Com)posições, construções e tessituras: Algumas (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. In.: C. E. FERRAÇO et all. (Org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petropolis, DPet Alii.
- Realí, A. M. de M. R. (2009). Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In.: M. da G. N. Mizukami e A. M. de M. R. Realí. *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa*. São Carlos: EdUFSCar.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ed. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, E. O. dos (2014). *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*, 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

## 10. Professores reflexivos: Análise dos pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos

Benedito Maurício Sapane<sup>27</sup>

Universidade Pedagógica de Moçambique - Maputo, Moçambique

**Resumo:** Este artigo procura problematizar os pressupostos que levam os professores a participarem ou não na construção do seu conhecimento profissional. O pano de fundo suporta que a prática profissional dos professores subordina-se às investigações levadas a cabo pelos especialistas e políticos da educação, removendo de certo modo a autonomia profissional dos professores e afligindo a sua flexibilidade. Este foi metodologicamente construído recorrendo à combinações hermenêuticas e, durante este cruzamento, a razão levou-nos à tese de que devido a uma racionalidade do tipo técnico – científico os professores circunscrevem os seus conhecimentos, criatividade e competência dentro dum arcabouço definido previamente, culminando com uma dicotomia que procura saber se a flexibilidade é uma questão técnica ou ética.

### Introdução

O presente artigo, intitulado “Professores reflexivos”, enquadra-se no campo das Ciências da Educação, tem como principal objectivo contemplar uma análise reflexiva e crítica sobre o texto de Ariana Cosme (2009) «A redefinição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional».

Assim, em primeira instância, importa salientar que o presente artigo pretende discutir as condições de afirmação dos professores como profissionais reflexivos, a partir de uma reflexão sobre os pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos que a sustentam. Trata-se de uma problemática em torno do campo educativo, onde com muita intensidade discutimos a questão de racionalidade técnico-científica como um princípio determinante da

---

<sup>27</sup> Docente da Universidade Pedagógica, afecto no Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia ([bmsapane@yahoo.com.br](mailto:bmsapane@yahoo.com.br))



afirmação dos professores como reflexivos. Importa mostrar no seguimento da presente reflexão a vertente ética e técnica como uma base conceptual, epistemológica e pedagógica de afirmação dos professores como profissionais reflexivos, isto é, tentamos questionar e confrontar o texto em causa com outros autores e dar a conhecer a outra face que consideramos fundamental na discussão sobre a racionalidade técnico-científica.

Deste modo, optámos por organizar o presente trabalho em três secções. Numa primeira fazemos uma breve explicação sobre os ideais de Cosme (2009) ao que concerne a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, dando a conhecer os pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos por ela defendidos, que mais adiante irão ser analisadas. Em seguida, numa segunda parte, uma abordagem em torno dos aspectos técnicos e éticos que determinam os professores como reflexivos, aliando, porém os diferentes ideais aos pressupostos da autora ora citado dando a conhecer outras vertentes de pensar o mesmo assunto e numa terceira parte fazemos uma reflexão final onde levantaremos algumas das ideias consideradas relevantes na discussão sobre a racionalidade técnica e a afirmação dos professores como profissionais reflexivos com as nossas perspectivas sobre esta temática como um empreendimento ético e/ou técnico.

### **Condições de Afirmação dos Professores como Profissionais Reflexivos**

Com o presente trecho, pretendemos dar seguimento às condições de afirmação dos professores como profissionais reflexivos, a partir de pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos defendidos por Cosme (2009), mostrando deste modo as razões que sustentam a sua reivindicação. Deste seguimento, constatamos que Cosme apresenta a redefinição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional a partir de uma racionalidade do tipo técnico-científico. A autora sustenta as suas ideias com base num postulado de Domingos (2003) segundo o qual há uma ideologia que acabou de se construir como um instrumento de controlo da profissão docente, no momento em que os docentes fizeram depender do aumento das suas competências profissionais e condições da sua afirmação social, o incremento e promoção de responsabilidades técnicas, as quais, de acordo com os pressupostos da racionalidade técnico-científica, seriam determinadas por especialistas e investigadores e, é assim, que a ideologia do profissionalismo, legitimada pelo vínculo que estabelece com a racionalidade técnica.

Cosme (2009) diz que contribui paradoxalmente para a redução da margem de autonomia profissional dos professores, contribuindo dessa forma para accionar o seu processo de proletarização técnica, que em função da qual se produz uma perda de controlo sobre as formas de realização de trabalho e, sobre as decisões técnicas sobre o mesmo, o que no caso dos professores contribui para incentivar o processo de proletarização ideológica relacionado com a perda de controlo sobre os fins e os objectivos sociais para os quais se orienta o trabalho.

No entanto, é a partir do postulado acima que o mesmo autor (idem, 2009) defende que foi a racionalidade técnico-científica que permitiu a afirmação socioprofissional dos professores, embora o custo da tal opção, sustentado numa fé inquestionável da ciência como motor do progresso humano, conduzisse à perda de controlo sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido às iniciativas dos decisores e dos especialistas em domínios relacionados com a fase de concepção dos projectos, circunscrevendo-se, por isso, os seus conhecimentos e competências profissionais a algumas das dimensões da execução, as quais, determinadas mesmo assim e de alguma forma, do exterior do grupo profissional docente e dos contextos concretos onde este opera.

Tendo em conta a conjuntura acima e o domínio dos especialistas e decisores políticos sobre o trabalho docente, Cosme (2009, p.101) sustenta ainda que “a prática profissional se subordina as investigações, sem a interpelar e sem contribuir activa e decisivamente para esta mesma investigação, daí que compita aos especialistas prescrever métodos, procedimentos e técnicas que os professores deverão ser capazes de aplicar, sem discutir os seus fundamentos”.

É com base na dissertação acima que se pode afirmar por parafraseamento à Ariana Cosme (2009) que a racionalidade profissional técnico-científica é, em larga medida, credora das transformações globais que a modernidade potenciou, quando contribui para a afirmação das crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado no campo das reformas educacionais. A afirmação dos professores como profissionais reflexivos corresponde a um modo de configurar a acção docente diferente daquela que a racionalidade técnico-científica suscita.

O texto aqui problematizado sustenta que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos constitui um movimento que corresponde tanto à denúncia das limitações e dos equívocos da racionalidade técnico-científica como afirmação de outro projecto de autonomia profissional que, vinculado a outro modo de entender as finalidades da escola e o papel dos professores, neste âmbito recusa a ideologia do profissionalismo que aquela racionalidade sustenta. Uma recusa cujo contraponto passa pela afirmação da opção, em função da qual se valoriza o valor da profissionalidade como modo de resgatar o que de mais positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao ofício da docência. Um ofício que não pode ser objecto nem de uma definição prévia nem de uma definição unidimensional.

De acordo com a mesma autora a construção da profissionalidade docente conduz á aceitação e reconhecimento da autonomia profissional dos professores, a qual lhes permita assumir as responsabilidades pelas decisões que tomam. Estas não devem se encontrar nem prefiguradas nem passíveis de ser definidas de forma dissociada das vicissitudes relativas às interacções pessoais e culturais concretas que possam ocorrer nos contextos escolares.

É preciso recordar que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, capazes de serem co-protagonistas na produção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, começa por uma opção dependente de outra em que se entende a escola como um espaço onde seja possível se produzir deliberações que permitam aos seus alunos poderem usufruir plenamente das oportunidades educativas que essa mesma escola lhes proporciona, tendo em conta os saberes, experiências de vida e potencialidades pessoais e sociais.

### **Racionalidade técnico-científica e autonomia profissional dos professores**

Neste seguimento, procuramos discutir as limitações da afirmação dos professores como profissionais reflexivos a partir de uma perspectiva conceptual, epistemológica e pedagógica do processo educativo, porém, sustentando as ideias apresentadas com base numa racionalidade do tipo técnico-científica defendida por Cosme (2009), dado que para esta autora, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos foi se constituindo historicamente com base numa ideologia que acabou por se constituir como um instrumento de controlo da profissão docente, no momento em que os docentes fizeram depender do aumento das suas competências profissionais e condição da sua afirmação social, o incremento e promoção de responsabilidades técnicas, as quais, de acordo com os

pressupostos da racionalidade técnico-científica, seriam determinadas por especialistas e investigadores.

É a partir da perspectiva acima descrita que nos propusemos a realçar que a racionalidade técnico-científica é uma ideologia de pensar e/ou condicionar a afirmação dos professores como profissionais reflexivos dissociada da realidade daquilo que constitui a prática docente, isto é, são ideais queiramos pedagógicos ou mesmo epistemológicos que não condizem com a prática quotidiana, trata-se de decisões que ocorrem na ausência dos professores ou sem o seu consentimento, o que de certo modo condiciona a sua limitação para se afirmarem como profissionais reflexivos, dado que a sua acção prática circunscreve-se dentro da ideologia acima descrita. É com este propósito que pode se assegurar e enfatizar-se que:

A prática profissional subordina-se, assim, à investigação educacional, sem a interpelar e sem constituir activa e decisivamente para esta mesma investigação, daí que compita aos especialistas prescrever métodos, procedimentos e técnicas que os professores deverão ser capazes de aplicar, sem discutir os seus fundamentos (Cosme, p. 101).

Relativamente aos pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos apresentados atrás, resulta interessante realçar que a ideia de racionalidade técnico-científica está concomitantemente relacionada com a questão de performatividade em questões de prática educativa, pois, concordando com Flores e Simão (2009) a performatividade resulta numa concepção reducionista da educação, dado que conceber a actividade educativa em termos técnicos e contratuais – económicos - não só reduz, como ainda alerta aquilo que conta como “educação” e muda, conseqüentemente, o que significa ser professor. Resulta na incapacidade de ver, ignorar ou até mesmo negar aspectos importantes da realidade educativa. Estes aspectos são vistos como sendo irrelevantes, sem valor e, portanto “ignoráveis”.

Deste seguimento, verifica-se que a racionalidade técnico-científica encontra-se numa linha de vários pressupostos que a sustentam, porém coloca em causa ou condiciona a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, pois segundo os ideais de performatividade aqui apresentados, durante as duas últimas décadas, a educação e o ensino caíram num encantamento, segundo o qual as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados. Cada vez mais, a educação é considerada pelos

decisores políticos e também pela “opinião pública” como um investimento que tem de ser gerido eficazmente (Flores & Simão: 2009).

Salientes estes pressupostos que constituem uma realidade educativa é de questionar mais uma vez a autonomia dos professores! Dadas às circunstâncias, em que momento e espaço os professores terão uma liberdade ou autonomia completa para se afirmarem como profissionais reflexivos? Logicamente que a sua afirmação como profissionais reflexivos estará limitada dentro destes pressupostos com vista a justificar o investimento em causa, pois actualmente o assunto qualidade está intimamente ligado aos resultados escolares, dado que os professores são avaliados e legitimados como reflexivos quando apresentam bons resultados, sem, contudo investigar o processo de aquisição de tais resultados – é o que convenientemente e tendo em conta o mundo capital podemos apelidar de “Educação aplicada”.

Para Nóvoa (1995, p.72) “o posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afectam todo o sistema, tais como o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professor”. Esta ideia vem nos confirmar que de facto a racionalidade técnico-científica coloca em causa a afirmação dos professores como reflexivos, o que quer dizer que as condições para se afirmarem como tais, estão cercadas por um manancial técnico definido sem o seu consentimento, colocando em causa a sua autonomia. É deste raciocínio que corroborando com Arfwedson (Apud Nóvoa: 1995) consideramos que a autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

Nesta discussão somos chamados a questionar a relação que os professores desenvolvem com a racionalidade técnico-científica e o grão de sua autonomia ao relacionarem-se com pressupostos pedagógicos pré-estabelecidos. A resposta à questão encontra-se no limite que os professores têm de se afirmarem como profissionais reflexivos, circunscrevendo seus conhecimentos, criatividade e competência dentro da racionalidade técnico-científica ora em causa. Este aparato relacional sustentado por pressupostos

pedagógicos que fundamentam a racionalidade e o desenvolvimento profissional dos professores levam-nos a reconhecer que:

(...) a racionalidade técnico-científica como instrumento de construção de conhecimento profissional contribui para a desqualificação dos professores como grupos profissionais e coloca-os num beco sem saída quando se discute a possibilidade de as escolas e o modelo de educação escolar responderem às necessidades e exigências do mundo e das sociedades em que vivemos (Cosme 2009, p.105).

É partindo do princípio de que a racionalidade técnico-científica determina o conhecimento profissional dos professores que concluímos que o exercício de autonomia docente, bem como o nível de sua afirmação como reflexivos estão sujeitos a vários limites sustentados por aquela racionalidade.

Todavia, justificações para argumentar e tentar potenciar a racionalidade técnico-científica não rareiam, dado que esta conjuntura beneficia os investigadores e especialistas educacionais, e como afirma Fendler (Apud Flores & Simão, 2009, p.86) “quando a investigação sobre a formação de professores fornece elaborados programas que ensinem os professores a serem práticos reflexivos, o pressuposto implícito é de que os professores não são reflexivos, a não ser que pratiquem as técnicas promovidas pelos investigadores”. É irónico que a retórica dos práticos reflexivos se centre nos professores a auto-capacitar/emancipar, mas os requisitos para se aprender a ser reflexivos baseiam-se no pressuposto de que os professores são incapazes de praticar a reflexão sem a orientação dos especialistas.

### **Professores Reflexivos: Uma questão ética e/ou técnica?**

Neste prosseguimento do trabalho pretendemos discutir assuntos relacionados com a reflexividade docente e, que condizem com questões éticas sob as quais os professores devem ganhar a sua afirmação como profissionais reflexivos. E é partindo da ideia de Nóvoa (1995) que defende a profissionalidade docente como a afirmação do que é específico na acção docente – referindo-se, portanto, ao conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor – que podemos afirmar que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos enquanto questão ética deve ser contextualizada, o que significa que deve ser analisada em função das actividades que são desenvolvidas pelos professores no exercício das suas funções e da realidade social que o conhecimento profissional pretende legitimar. E dado que a ética docente se caracteriza por aquilo que é bom, vinculado às atitudes e convicções, há que voltar a relacionar a questão de

ética com a questão técnica, pois só é considerável bom aquilo que constitui o resultado pré-estabelecido pelos especialistas e investigadores por meio de uma racionalidade técnico-científica, isto é, aquilo que eles esperam do trabalho do professor, e não estando a par da tal racionalidade, há que perguntar: o que será ou é a condição e afirmação dos professores dentro desta limitação e/ou ausência de autonomia profissional?

Todavia, dado que o empreendimento ético do professor está intimamente ligado ao conjunto de costumes e hábitos que caracterizam a sua actividade profissional enquanto um profissional reflexivo há que corroborar com Popkewitz (Apud Nóvoa, 1995) quando assegura que a participação dos professores na construção de seu conhecimento profissional deve ser visto em três, embora consideraremos neste trabalho apenas dois níveis ou contextos diferentes, a saber:

*a) o contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos prática. Contexto que define as funções que, de forma mais imediata dizem respeito aos professores.* Esta é evidentemente uma perspectiva que alia os aspectos técnico-científicos e os aspectos éticos da racionalidade docente, dado que o professor deve garantir a sua reflexão e a sua participação na auto-construção profissional a partir da confrontação do que está instituído, queiramos pelos políticos ou especialistas da educação com a realidade escolar e social que lhe espera. Antes é preciso salientar que o instituído constitui uma base de arranque para a acção dos profissionais e não um produto acabado que deve ser implementado mecanicamente – é o princípio de reflexividade docente – pois o professor reflexivo é exactamente aquele que revela competência e criatividade na construção do seu conhecimento profissional, o que de certo modo queremos dizer que a existência de uma ideologia de trabalho docente é um princípio de desenvolvimento profissional e exercício ético dos mesmos, porém a *racionalidade técnico-científica* deve ser feita conjuntamente com os professores, deve se aproximar mais da realidade, do concreto, com vista a ultrapassar os dilemas actuais sobre a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, pois, corroborando com Cosme (2009) há uma necessidade de os professores se assumirem como agentes capazes de reflectirem sobre as vicissitudes da sua vida nas escolas, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, o que resulta de um entendimento distinto daquele que a racionalidade técnico-científica promove, quer acerca do papel que se atribui aos alunos e aos professores neste âmbito. Estamos perante uma chamada de atenção aos

especialistas e investigadores para que possam tomar decisões juntamente ou com o consentimento dos professores, pois estes é que conhecem a realidade, é que interagem com a realidade social que os circunda;

*b) o contexto profissional dos professores que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.). Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma escola, ou a todo o colectivo profissional.* No entanto a discussão da afirmação dos professores como profissionais reflexivos e éticos passa pela necessidade de analisar o tipo de actividades que como grupo realizam para legitimar os desígnios sociais, dado que é este o espírito de colegialidade que estimula a reflexão, a participação e a autonomia destes profissionais e, é no trabalho em equipa onde cada um revela as suas limitações e potencialidades na compreensão do instituído para a transposição e consecução dos objectivos socialmente definidos. Esta é uma perspectiva de pensar a afirmação dos professores como profissionais reflexivos bastante legítima, dado que o trabalho que estes realizam constitui, em fim, uma devolução das perspectivas socioculturais, vista a escola como um espaço de reprodução sociocultural, no entanto há que verificar e analisar a reflexão e as actividades que os profissionais realizam para garantir a sua afirmação profissional no contexto sociocultural. Nesta mesma perspectiva é preciso ter em conta a acção reflexiva dos professores na construção daquilo que comumente se chama “currículo local”, que é o enquadramento de conteúdos considerados relevantes pela sociedade endógena no currículo oficial, estes estão para além dos programas pré-definidos, pois é neste enquadramento profissional onde assenta o empreendimento ético dos professores, claro se este for cumprido com êxito.

A partir de um referencial de Nóvoa (1995) há que salientar que a discussão sobre o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional e/ou os pressupostos técnicos ou éticos sob os quais assenta a tal afirmação, não é excludente da compreensão da dialéctica entre as expectativas externas e os projectos internos, dado que estes nos permitem evitar a afirmação ingénua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente.

Assim, acreditamos que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos não se pode fundamentar e/ou desenvolver com base na questão de racionalidade técnico-



científica e das diferentes regras normativas consequentes do trabalho de investigadores e técnicos da educação, ainda que exista a implicação inevitável da influência destes na sua afirmação. Trata-se de uma questão que implica necessariamente que se olhe para o professor não como um mero receptor dos programas pré-definidos, reduzindo as suas perspectivas, a sua capacidade de reflexão, análise e transposição do que já está instituído em realidade concreta de sala de aulas, pois ele é mais do que isso. Queremos salientar aqui a responsabilidade ética do professor, considerando que este transforma o instituído e ajusta a realidade existente. No entanto, a sua afirmação como profissional reflexivo passa pelo processo de apropriação de um conjunto de juízos e trabalhos hierarquicamente organizados, o que significa que não se realiza num vazio. Isto leva os professores à necessidade de irem também desenvolvendo e fornecendo suas bases conceptuais, epistemológicas e pedagógicas para que o seu trabalho seja o mais concreto possível, isto é, a sua afirmação passa pela construção das suas próprias perspectivas e pensamentos em relação ao trabalho que vão realizando – surge, no entanto aqui uma espécie de afirmação de poder, pois, os professores procuram livrar-se do “sequestro<sup>28</sup>”.

No entanto, trabalhando em equipa a sua meta principal deverá ser de estabelecer uma construção conjunta de uma reflexividade sobre os programas, métodos e procedimentos, bem como da realidade que os rodeia, e não uma simples passividade, domesticação e transmissão numa verdadeira interacção pedagógica ajustada aos interesses, necessidades e características do trabalho dos investigadores e técnicos de educação, embora haja uma pressão no sentido de fazê-lo. Em fim corroborar com Cosme (2009) quando afirma que a reflexividade docente não é, pois, um fim em si, mas um meio através do qual se pretende contribuir para o desenvolvimento de projectos que se desenvolvam sob a égide da racionalidade pedagógica democrática.

### **Considerações Finais**

Dada a Reflexão em torno das condições de afirmação dos professores como profissionais reflexivos, chegamos à ideia de que estamos perante um problema que nos leva a reflectir em duas perspectivas tendo em conta a problemática que nos propusemos a pensar nela. Neste seguimento nos encontramos entre a perspectiva *técnica e ética* como condições basilares de afirmação dos professores como profissionais reflexivos:

---

<sup>28</sup>Refereimo-nos ao processo de governamentalidade caracterizado por dependencia criada pela racionalidade técnico-científica

A afirmação dos professores como profissionais reflexivos numa perspectiva técnica está assente nas condições de trabalho propostos como uma ideia geral daquilo que se espera da escola pela sociedade e, pelos técnicos e investigadores educacionais, assim como a “implementação” destas pelos professores enquanto profissionais dependentes. Queremos aqui revelar que a reflexividade dos professores é sustentada ou mecanizada pela racionalidade técnico-científica, o que de certa maneira podemos considerar que há mais receptividade docente e não reflexividade, dado o nível de decisões tomadas na sua ausência sobre o seu trabalho e, o modo como circunda as suas acções, tornando-o dependente e limitado. Aqui está assente o facto de a racionalidade técnica colocar os professores como executores de propostas que os especialistas constroem, pois, e de acordo com um alerta de Nóvoa (1995) os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas da acção. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

E numa perspectiva de empreendimento ético, consideramos que é dentro da prática que o professor deve reflectir, agir, planificar e exercer a sua actividade docente com prudência, equanimidade, perseverança com vista a garantir a sua afirmação como um profissional reflexivo, pois é a partir do seu trabalho como um profissional que trabalha em grupo tanto com os seus colegas, bem como com os seus alunos que a sua condição ética lhe leva a sua afirmação. Trata-se de um conjunto de atitudes/convicções, comportamentos na acção e sobre a acção do professor sob as quais se define a condição ética. Estamos perante um problema complexo, que só pode ser entendido dentro de um conceito global sobre a profissionalidade docente, procurando envolver todas as vertentes da actividade exercida pelos professores enquanto profissionais reflexivos. É por isso que corroboramos com Sykes (Apud Nóvoa, 1995) ao dissertar que para levar a cabo uma actividade docente, de forma efectiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de actuar – o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho – mas deve também avaliar as consequências das suas acções, considerar desenvolvimentos alternativos da acção, colocar e resolver problemas idiossincráticos e recorrentes e, utilizar uma série de balizas conceptuais neste processo cognitivo e interactivo. No entanto, uma correcta compreensão do profissionalismo docente e da sua afirmação como reflexivos implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa, dado que professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a

intersecção de diferentes contextos, e é o que justifica a relação existente entre as informações técnico-científicas e a reflexividade docente na afirmação dos professores como reflexivos.

Embora reconheçamos que a afirmação dos professores como profissionais reflexivos é uma actividade complexa e dependente de vários pressupostos técnicos, há que estimar, potenciar e pesquisar a prática que sustenta a actividade docente, dado que é uma das condições para a sua afirmação, bem como envolvê-los na construção da racionalidade técnica. No entanto estamos ainda perante um início de uma discussão sobre a afirmação dos professores como profissionais reflexivos autónomos, dada a vicissitude dicotómica entre a racionalidade técnica e o contexto concreto de actividade docente. Todavia considera-se o presente texto não um produto cabal em si mesmo, daí que todas as críticas construtivas serão bem-vindas.

### **Referências Bibliográfias**

COSME, Ariana (2009). A redefinição da função docente e o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento profissional. *In* Ariana Cosme, Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada (100-118). Porto: LivPsic.

FLORES, Maria A. e SIMÃO, Ana M. V. (2009). O comprimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In* Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores Contextos e Perspectivas (61-98). Portugal: Edições pedagogo.

NÓVOA, António (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores *In* Profissão professor (63-92). Porto: Porto editora.

## 11. Auto-eficácia e motivação académica na perspectiva sócio-cognitiva de aprendizagem

Vinólia Filipe Mondlane Francisco<sup>29</sup>, Francisco Ernesto Francisco<sup>30</sup> & Bendita Donaciano Lopes<sup>31</sup>

### RESUMO

Propomo-nos, com este corpo de revisão, discutir a associação do senso entre a auto-eficácia e a motivação académica, sob prisma sócio cognitivo de aprendizagem de Albert Bandura que, no contexto da psicologia da educação, este modelo apresenta uma abordagem com enfoque para as crenças e expectativas intrapessoais próprias dos alunos. Enfatizamos aqui, questões de auto-eficácia e motivação académica ressaltando o papel do aluno e do professor no contexto ecológico - sistémico de aprendizagem. Nesta lógica, a auto-eficácia é assumida como conjunto de percepções ou crenças que pesam sobre o sujeito em relação às suas singulares capacidades, habilidades e competências de organização e execução das actividades para determinados resultados académicos. E, a motivação neste caso, representa uma energia intrínseca ou extrínseca, que estimula o organismo à acção. Em meio a esta discussão, a auto-eficácia e motivação representam-se como dois construtos interdependentes e indissociáveis, elegíveis, para o desempenho, desenvolvimento e rendimento académico do aluno. O professor encarregado de competências interpessoais, lhe é nobre e exclusivo o acto pedagógico para suscitar, promover e assegurar o desenvolvimento destas capacidades de acordo com as particularidades, experiências de êxito e fracasso do aluno, a realidade sistémica e os objectivos de realização educativa.

**Palavras-chave:** Auto-eficácia, Motivação, Aluno, Professor.

### Introdução

A auto-eficácia académica é um construto alvo de debates, discussões e pesquisas no domínio da psicologia da educação desde os anos 50 do séc. XX (Bandura, 1986, 1997). Contrariamente à motivação académica que emerge 20 anos antes do igual período. (Crestani, 2015). Desde então, diversas teorias desenvolveram-se permitindo uma sistematização de estudos sobre a motivação escolar. Em oposição com os modelos anteriores, as teorias mais recentes têm em comum a característica de serem sociais e cognitivas, ou seja, privilegiam cognições e percepções pessoais. Neste contexto mais abrangente, a motivação surge operacionalizada através de metas ou motivos, atribuições de causalidade, crenças e expectativas (Bzuneck, et al., 2014).

<sup>29</sup> Licenciada em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica – Montepuez, Docente na Universidade Católica de Moçambique (UCM) e Professora de Filosofia na Escola Secundária “15 de Outubro” - Montepuez. Correspondência: [mondlaneguiamba@gmail.com](mailto:mondlaneguiamba@gmail.com)

<sup>30</sup> Mestrando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica - Quelimane, Docente e Investigador pelo Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, UP – Montepuez.

<sup>31</sup> Doutora em Ciências da Educação, na Especialidade em Psicologia Educacional, pela Universidade do Minho Portugal, docente afecta na Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Pedagógica, Maputo, lecciona nos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, nas Universidades Públicas e Privadas, é actualmente Presidente da Escola Doutoral de Psicologia na mesma Faculdade em Maputo.

A auto-eficácia concerne às crenças tidas como percepções pessoais sobre a capacidade de organizar e operacionalizar determinados cursos de actividades. Nesta direcção, tais crenças são consideradas elementos-chave da motivação e da realização social e académica do sujeito (Bandura, 1986; 1994; 1997; Neves & Faria, 2006; Teixeira, 2011; Fontes&Azzi, 2012; Silva, et al., 2014). Os alunos desenvolvem crenças sobre si próprios como alunos e sobre suas capacidades cognitivas, se são bons ou maus estudantes, se são inteligentes ou se têm um modo peculiar para uma determinada matéria. Essas convicções, conforme Bandura (1993), determinam necessariamente maior ou menor envolvimento e persistência na realização das actividades escolares. Por outro lado, o estudante terá uma noção do controlo que exerce sobre o seu próprio pensamento (Martinelli & Sassi, 2010).

A motivação por seu turno, respeita o que desperta e direcciona a conduta, representa um factor interno ou externo que inicia, dirige e integra o comportamento do sujeito. Dito doutro modo, os motivos despertam o organismo, dirigem-no para um determinado alvo e o mantêm em acção (Maslow, 1954; Nérici, 1991; Brunner & Zeltner, 1994; Doron & Parot, 2001; Monteiro & Santos, 2002; Pestana & Páscoa, 2002; Santos, 2004; Mwamwenda, 2004; Balancho & Coelho, 2006; Piletti, 2008; Chiavenato, 2009; Piletti, 2009; Roia, 2012; Mondlane, 2014). É um processo cognoscitivo, uma força que impele o organismo à acção (Garrido, 1990). É fundamentalmente aquilo que move o sujeito, que o coloca em acção, leva a uma escolha, instiga, garante persistência naquilo que objectiva alcançar (Boruchovitch & Bzuneck, 2009). Neste entendimento, a motivação indica acções que condicionam o comportamento humano, por isso, é benéfico dizer que tal comportamento depende de cada indivíduo e que este se manifesta por meio de diferentes traços de personalidade. Ao que enunciam, Mucchielli (1949); Boruchovitch & Bzuneck (2009) este construto está estreitamente associado às ciências psicossociais não existindo deste modo uma teoria geral das motivações.

É desde modo que se justifica o interesse em reflectirmos sobre a auto-eficácia e motivação académica dos alunos no campo da prática e investigação educacional, dado que neste campo a motivação académica dos alunos assume-se como sendo uma das variáveis psicológicas mais decisivas e determinantes do sucesso na aprendizagem. Tal posicionamento decorre do facto dos dois constructos serem cada vez mais evidentes e significativos à medida que o nível de escolaridade evolui. E, experimentando uma taxonomia para as actuais teorias motivacionais relacionadas com o contexto escolar, destacamos a perspectiva de Pintrich

(2003) que propõe cinco famílias básicas de construtos sócio cognitivos sobre o que faz o aluno estudar, respectivamente, (i) a auto-eficácia adaptativa e percepções de competência, (ii) atribuições adaptativas e crenças de controlo, (iii) altos níveis de interesse e de motivação intrínseca, (iv) altos níveis de valorização, e, finalmente (v) as metas ou motivos almejados pelos alunos (Bzuneck, et al., 2014,). Não obstante a importância e o reconhecimento sociopedagógico atribuído aos cinco conceitos em epígrafe, o nosso interesse prende-se fundamentalmente em reflectir sucintamente em torno da auto-eficácia enquanto distinta e determinante variável no âmbito da motivação, cognição e aprendizagem do aluno.

Nas entrelinhas dos modelos teóricos mais destacados actualmente e com foco em crenças e expectativas, elegemos a teoria sócio cognitiva de auto-eficácia introduzida por Bandura (1986, 1997). E, vale-nos apontar Schunk que desenvolveu dezenas de estudos específicos, e individualmente, mais contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Pintrich e Schunk, 1996).

### **Auto-eficácia Académica**

O modelo sócio cognitivo de Bandura defende que a realização humana depende da interacção entre os comportamentos pessoais e as condições ecológicas. Entre os factores que compõem esta teoria, a auto-eficácia se destaca como a variável intrapessoal que mais influencia a conduta humana (Bandura, 1986; 1994;1997). *Consegues estar à altura do que os teus pais esperam de ti? Gostas de participar em debates na turma?* (Pastoreli, Caprara & Bandura, 1998; Azzi & Polydoro, 2006) representam algumas das questões principais para a autoavaliação do aluno (*quem sou eu?*) no âmbito da sua realização académica. Havendo este reconhecimento e como parte integrante da sua teoria social, Bandura (1986, 1994; 1997) introduziu no vocabulário psicológico o construto de auto-eficácia. E, tal como nos confere Bzuneck, et al., (2014), na dimensão mais ampla deste quadro teórico foi demonstrada a dinâmica da reciprocidade triádica de três componentes para explicar o desempenho das pessoas: (1) o próprio comportamento; (2) os factores intrapessoais (pensamentos, percepções, crenças, etc.) e (3) os factores ambientais.

Os estudos conduzidos por Bandura resultaram que a auto-eficácia possui função reguladora sobre a conduta, actuando como uma mediadora entre cognição, emoção e motivação (Costa & Boruchovich, 2006). Tais julgamentos podem influenciar as aspirações e

o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança diante das dificuldades, a resiliência às adversidades, a qualidade de pensamento analítico, a atribuição de causalidade para o sucesso ou insucesso e outras dimensões (Medeiros, et al., 2000). Neste seguimento, a auto-eficácia particulariza-se enquanto uma crença pessoal, ou percepção auto referenciada muito específica, que influencia a conduta e o próprio meio ecológico envolvente, sendo da mesma forma afectada pelo comportamento e por factores exógenos. A auto-eficácia é, portanto, um julgamento pessoal das próprias capacidades de organizar executar determinados cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de desempenho em uma determinada tarefa ou situação (Bandura, 1993; 1994; 1997; Barros & Santos, 2010; Fontes&Azzi, 2012; Silva, et al., 2014;). Para mais ênfase, Teixeira (2011) realça a relevância das crenças sobre as capacidades que o sujeito executa, advogando que as crenças surgem quando na vida do sujeito acontecem determinados eventos que sejam significativos e que influenciem na sua percepção e capacidades próprias. As crenças neste caso, dependem crucialmente da avaliação que o sujeito faz sobre o seu desempenho, bem como da percepção avaliativa que o sujeito faz de si próprio com base na opinião da maioria.

No contexto académico (auto-eficácia académica), as crenças correspondem às convicções pessoais sobre as capacidades relacionadas às demandas específicas do quotidiano e das actividades escolares (Bandura, & Schunk, 1981; Schunk, 1991), ou seja, a auto-eficácia representa um conjunto de crenças e de expectativas alusivas às capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas de modo a conseguir concretizar objectivos e alcançar determinados resultados no que respeita ao domínio da realização escolar (Neves & Faria, 2006). Conforme apuramos deste conceito, trata-se de uma avaliação ou percepção individual quanto à própria aptidão, habilidades, inteligência, conhecimentos, experiências e convicções representados pelo termo capacidades. Não é a questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes, mas trata-se de o sujeito acreditar possuí-las. Além disso, são capacidades direccionadas para organizar e executar linhas de actividades (*eu posso fazer*). E, por último, há uma componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Logo, as pessoas com tal crença de auto-eficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objectivo de atender às exigências da situação proposta e as acções que conduzam a esse objectivo. (ver Bzuneck, 2011).

A teoria da auto-eficácia tem como elemento-chave a auto percepção da capacidade face a uma tarefa de aprendizagem e de realização académica (Bzuneck, et al., 2014). A sua formação é circunstancial e contextualizada, conduzindo-se para as especificidades de cada domínio particular de realização, de cada situação e até mesmo de cada actividade (Neves & Faria, 2007), o que equivale estabelecer diferenças entre a auto eficácia do auto conceito e de expectativas e resultados positivos, pois este segundo (*auto conceito*) é também uma avaliação sobre as próprias capacidades, dado que é mais genérica ou específica de certo domínio ou disciplina (Bong & Skaalvik, 2003) ou seja, é a percepção que o sujeito tem de si mesmo (Silva & Vendramini, 2005; Faria & Santos, 2006; Souza & Brito, 2008; Barros & Morreira, 2011; Campira, Araújo, & Almeida, 2013, 2015). Por exemplo, exprime enunciados como “sou bom em Matemática” ou “sou uma aluna inteligente”. (Bzuneck, et al., 2014). Por isso, MWAMWENDA (2004) acrescenta que, tal capacidade reúne no sujeito um conjunto de percepções, crenças e atitudes pessoais.

O julgamento de auto-eficácia em contrapartida, incide sobre uma acção determinada, num certo contexto, como seria a tarefa de resolver um problema de matemática com três grandezas numéricas implicadas (Pajares & Resimiller, 1994), *Em segundo lugar*, embora as acções se dirijam explicitamente a metas, a crenças de auto eficácia, não equivale a expectativa de resultado. A diferença é subtil, podendo dizer-se que são duas distintas expectativas. A expectativa da meta é a crença sobre os resultados das acções. Um aluno, por exemplo, pode acreditar que o uso de boas estratégias de aprendizagem levará a excelentes produtos de aprendizagem e a classificações elevadas, mas pode não se sentir capaz de utilizar tais estratégias.

Na definição do papel da auto-eficácia, Bandura (1986, 1994; 1997) mencionou que, a crença das próprias capacidades é melhor preditor daquilo que o sujeito fará das próprias capacidades reais, ou seja, não basta que alguém seja capaz para que os comportamentos sejam emitidos, é necessário que acredite nessa capacidade. Recuados ao tempo, Pajares e Olaz (2008) revelam que, até ao ano 2004, se empreenderam mais de 3 mil estudos sobre este construto, mostrando a sua relevância para a motivação e o desempenho em diversas áreas. No contexto escolar, tais resultados encontram-se documentados, por exemplo, em síntese de autores como Bong & Skaalvik (2003); Pajares & Miller (1994); e Schunk & Pajares (2004), apenas para elucidar alguns exemplos.



As crenças de auto-eficácia podem ser mais ou menos robustas. O seu desenvolvimento, segundo Bandura (1986, 1994; 1997), decorre de 4 importantes variáveis, respectivamente, **(1ª) experiências de êxito** (as experiências anteriores de êxitos em tarefas similares alimentam o sentimento de eficácia quando o aluno se defronta com novos desafios. Ao contrário, fracassos repetidos tendem a enfraquecer essa crença; **(2ª) experiências vicariantes** (a percepção do sucesso conquistado por outras pessoas percebidas como do mesmo nível também actua como factor influente. É o caso típico de modelação, com elevado poder de afectar a auto-eficácia do observador, particularmente quando ele não dispuser de um outro referencial para se auto-avaliar); **(3ª) persuasão verbal** (nas situações escolares, pais e professores podem alimentar a crença dos alunos ao adoptarem algumas formas de persuasão verbal, seja pela comunicação portadora de confiança na capacidade, por exemplo um feedback que explica o sucesso alcançado ao facto de se “ser capaz”.) e **(4ª) reacções fisiológicas** (a auto-eficácia é influenciada por reacções fisiológicas percebidas aquando duma resposta comportamental).

Numa avaliação por exemplo, o *suor*, *taquicardia* ou *dor lombar* podem ser interpretados pelo aluno como sinais de que não conseguirá executar bem o teste, ou seja, terá surgido uma condição debilitante da auto-eficácia. Por outro lado, sentir-se menos perturbado por tais sintomas facilitará a manutenção dos sentimentos de auto-eficácia. (Patrício, 2012; Bzuneck, et al., 2014). Assim, as crenças de auto-eficácia constituem-se em poderoso factor motivacional, mas não são suficientes, considerando o facto de, Schunk & Pajares, et al., (2004), entre outros, alertarem para duas limitações. A **primeira** consiste em que não é suficiente um aluno acreditar ser capaz, pois terá que efectivamente possuir as competências exigidas para cada caso. A falta de real capacidade impede experiências de êxito, o que, por sua vez enfraquecerá a própria auto-eficácia. Na mesma linha, Schunk e Meece (2005) ressaltam que, alunos sem crenças positivas a respeito de suas capacidades mostram menor persistência em actividades escolares quando comparados com aqueles que possuem um bom senso de auto-eficácia.

E, para Silva, et al., (2014) *crianças com pior desempenho escolar apresentaram senso de auto-eficácia também inferior*. (p.426). Por seu turno, Costa & Boruchovitch (2006) consubstanciam tal facto ao revelarem que, as crianças com baixo senso de auto-eficácia em um dado domínio tendem a escapar de tarefas complexas ou difíceis, percebendo-as como uma ameaça da *self*. Medeiros (2000) não refuta tal hipótese ao mencionar que, sujeitos com

esta conduta no ambiente escolar apresentam baixas aspirações e pouco envolvimento com metas, tendo preocupações principalmente com o autodiagnóstico, e não em ter um melhor desempenho. Por outras palavras, para a motivação académica, além de sólidas crenças de auto-eficácia, os alunos precisam possuir igualmente expectativas positivas de resultados. Neste ângulo, a auto-eficácia correlaciona-se positivamente também com estratégias de auto-regulação e negativamente com a ansiedade e o stress. (Joo, Bong, & Choi, 2000). Em *segundo* lugar, como próprio Bandura (1986; 1994; 1997) reconheceu, o sentido de controlo duma pessoa sobre o ambiente será pleno somente quando, além da crença de que pode executar as acções, a pessoa considere que essas acções conduzirão aos resultados desejados. Esta influência ocorre tanto por acção directa como por seu impacto nos processos motivacionais, auto-regulação e auto-percepção, nas expectativas de resultados, nas escolhas e interesses, os quais, por sua vez, afectam o nível e o tipo de comportamento (Bandura, 1993; 1994; 1997; Schunk, & Pajares, 2001; Schunk, 1984).

### **Motivação Académica**

Na linha da motivação humana, vários estudos emergem, como mencionamos nas considerações iniciais, desde a década de 30, com o intuito de descobrir a influência dos sujeitos uns sobre os outros, e sobretudo, compreender o aparecimento de comportamentos sociais imprevisíveis e agressivos. (Crestani, 2015). Quando o aluno se dedica em uma actividade preocupado somente em lograr uma nota alta, em ganhar um presente especial que o pai prometera ou para ser reconhecido como o mais inteligente do grupo ou sala, podemos dizer que tal *motivação é extrínseca*, ou seja, o comportamento é motivado primordialmente pelos efeitos do contexto. Já quando a conduta é movida pelo interesse, pela curiosidade em estudar o assunto sem almejar necessariamente alguma recompensa externa, tal *motivação é eleita intrínseca* (Silva & Sá, 1997). Teóricos da abordagem sócio cognitiva da aprendizagem têm identificado certas crenças como os principais mediadores cognitivos que intervêm na motivação (Woolfolk, 2000).

Por isso, a fraca motivação, desinteresse pela aprendizagem, dos alunos no processo de ensino e aprendizagem implica o baixo grau de desempenho dos alunos durante as actividades escolares e tal fenómeno pode estar associado às estratégias de ensino e aprendizagem do professor (Maslow, 1954; Nérici, 1991; Mwamwenda, 2004; Balancho & Coelho, 2006; Piletti, 2008; Piletti, 2009; Roia, 2012; Mondlane, 2014). Por isso o professor

tem a nobre missão de despertar interesses, motivações e assegurar o desenvolvimento das crenças sobre as capacidades dos alunos na realização escolar. Das competências do professor, Rogers (1951); Caballo (1982; 1987); Del Prette & Del Prette (1996); Capelo (2000); Perrenoud (2001) e Ferraz, 2009 e Francisco (2014), alertam sobre a necessidade de estabelecimento de pedagógicos vínculos de afetividade (relacionamento professor - aluno) baseados em competências e habilidades pessoais e interpessoais do professor, respectivamente, a humildade, compreensão empática, aceitação incondicional, assertividade, confiança, respeito, responsabilidade, escuta activa, altruísmo, transferência, resiliência, congruência, imparcialidade, autenticidade, flexibilidade, espírito de paz e cidadania, solidariedade, liberdade, o clima, o calor emocional, auto-estima, auto-conceito, entusiasmo, transparência e feedback positivo, sinceridade e honestidade, entre outras qualidades. Além da motivação, no senso da auto-eficácia, associa-se variáveis como o desempenho académico (Silva, e tal., 2014); a idade, a depressão e aceitação em grupos (Pastorelli, et al., 2001; Jenkins, Goodness & Buhrmester, 2002; Vekiri & Chronaki, 2008).

### **Sinalizando o Papel do Professor**

Antes do uso de qualquer estratégia que estimule a motivação e crenças positivas sobre a auto-eficácia, é necessário assegurar-se que o aluno possua os conhecimentos, as habilidades e as capacidades necessárias, bem como assegurar que ele já detenha expectativas positivas do resultado a ser alcançado (Bzuneck, 2001) dado o reconhecimento da complexidade de acções que levem à concretização deste aspecto. Nesta lógica, é imprescindível que todos os educadores/professores devam, na teoria e na prática didáctica – pedagógica, ter em consideração a subjectividade do sujeito. Por essa razão, Silva (2004) reconhece as particularidades dos alunos e segue uma opção, quanto a nós, para se conseguir implementar a mudança, estimular a motivação e promover a auto-eficácia (autoavaliação) junto dos alunos. E, neste seguimento conforme abona, é necessário considerar alguns passos, respectivamente, **(a)** definir metas reais, claras e alcançáveis; **(b)** treinar com o aluno a formar e/ou reformular as suas expectativas sobre as competências próprias; **(c)** estabelecer junto do aluno estáveis atribuições de causalidade interna, que sejam específicas; e **(d)** é crucial garantir e seleccionar os recursos pessoais, sociais e materiais que favoreçam a execução do comportamento desejado. Sobre alunos com baixas crenças de auto-eficácia.

Souza & Barrera (2007) adicionam ser importante que **(a)** durante o dia ou semana seja feita autoavaliações otimistas com o próprio aluno sobre a própria capacidade para determinada tarefa, de modo a que estas autoavaliações não se distanciem da realidade, e que não sejam ilusórias sobremaneira. Se as autoavaliações não forem demasiado fantasiosas, as crenças otimistas vão ajudar a encorajar o esforço e a perseverança que são necessários para a obtenção de resultados pessoais e sociais positivos, bem como de algum modo a cultivar também o pensamento crítico. Se tal acontecer, podemos estar perante uma estratégia pedagógica interessante e vantajosa para os alunos com baixas crenças de auto-eficácia; **(b)** alunos inseridos em contexto de sala de aula devem ser valorizados (reforço positivo) pelo seu desempenho, e esta valorização do desempenho dos alunos poderá ser uma fonte de motivação para os alunos conseguirem acreditar nas suas capacidades, e por conseguinte começarem a procurar resultados positivos nas suas tarefas académicas.

No geral, sujeitos que recebem um *feedback* positivo, onde o objectivo é anunciar o seu progresso em determinada tarefa, contribui substancial e efectivamente para que haja um elevado grau de auto-eficácia e deste modo promove que o aluno tenha uma sensação de controlo sobre os próprios resultados e de forma indirecta do desenvolvimento das competências (Souza & Barrera, 2007). Aliás, para que os professores possam ajudar os seus alunos em termos dos processos motivacionais, o professor para além de exercer a sua profissão, ensinando os conteúdos da sua disciplina, deve ser capaz de despertar a curiosidade e o interesse para uma determinada aprendizagem. (Veiga Simão, 2002). Tal competência pedagógica implica, no professor o espírito e cultura de planificação de actividades de aprendizagem de modo a que estimule a motivação nos alunos e lhes forneça as informações necessárias para serem desenvolvidos os mecanismos de auto-regulação.

Todas estas estratégias são extremamente importantes, pois possibilitam que determinadas intervenções pedagógicas aconteçam em contexto escolar, de modo a favorecer aos alunos melhores rendimentos, e que possam incrementar a sua capacidade de se envolver nas situações de aprendizagem. Constatadas e asseguradas, todas as questões em epígrafe, consideramos, com necessária cautela que, o reforço do desempenho do aluno terá influência nas próprias crenças de auto-eficácia e deste modo a janela da motivação do aluno estaria em aberto. (Bzneck, 2001), o que corresponde assumir que a observância de todos estes aspectos poderá desaguar na mudança de conduta, em termos de persistência e em termos da sua própria aprendizagem do aluno. (Patrício, 2012).

## Considerações Finais

Em síntese, fortes crenças de auto-eficácia têm relação directa com melhor desempenho escolar. Tais crenças influenciam directamente a selecção e uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, elas conduzem a métodos de estudo que respondem decididamente por resultados positivos. Em outras palavras, as crenças de eficácia levam os alunos a escolhas acertadas de cursos de acção frente às exigências académicas, o que não corresponde dizer que, as crenças de eficácia, por si, levem à solução de problemas, mas em função dessas crenças os alunos definem estratégias adequadas nas suas realizações. Apesar de obstáculos e fracassos, os alunos persistem enquanto não chegarem ao cumprimento da tarefa. De acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989; 1993), as crenças de auto-eficácia de uma determinam seu nível de motivação e constituem um incentivo para agir e imprimir uma determinada direcção nas acções pelo fato de psicologicamente antecipar o que se pode realizar para obter resultados desejados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de acção, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objectivos concretos. (Pajares, 1997).

Na vida académica, um aluno motiva-se a envolver-se nas actividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades. Neste curso, o aluno seleccionará actividades e estratégias de acção que, segundo seu prognóstico, poderão ser operacionalizadas por ele e refutará outros objectivos ou cursos de actividade que não lhe representem incentivo, dada a incapacidade de as implementar. Com efeito de fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes alheias. É nesta lógica, que Bandura (1986, 1993, 1994, 1997) considera os julgamentos de auto-eficácia como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria performance, ou seja, esses outros factores, que também contribuem para predição do desempenho, não produzirão resultados desejados, a menos que ocorra a mediação das crenças de auto-eficácia.

Tendo em vista, todavia, as repercussões científicas sobre a auto-eficácia e motivação académica aqui apresentadas, sugere-se que aqueles grupos menos auto-eficazes recebam maior atenção de suas famílias e da comunidade escolar, com intervenções que favoreçam o

senso de auto-eficácia (Silva, et al., 2014). Desta forma, os professores devem promover *empowerment* motivacional à turma, garantindo experiências agradáveis e desafiadoras, de modo que os alunos possam superar os obstáculos que lhes são colocados (Bzuneck, 2001; Molina, & Del Prette, 2007) e atinjam com maior êxito e satisfação os resultados das suas realizações escolares.

## Referências bibliográficas

Almeida, L.S., (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Amaral, A. O. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR7/9) a alunos moçambicanos*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Amaral, A. O., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014), “Raciocínio e rendimento escolar: Estudo com adolescentes moçambicanos da 8.<sup>a</sup> à 10.<sup>a</sup> classe”. In: *Atas do I Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Rendimento* Braga: Centro de Investigação em Educação, pp. 38-48.

Amaral, A. O. (2010)., *Adaptação e avaliação de bateria de prova de raciocínio (BPR 7/9): resultado de um estudo exploratório junto de alunos de Quelimane de 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> Classe*, Dissertação de Mestrado. Maputo.

Azzi, R.G. & Polydoro, S., (2006). “Autoeficácia proposta por Albert Bandura”. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. (Org.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, pp. 9-23.

Balancho, M. J. & Coelho, M. F. (2006). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto.

Bandura, A. (1977). “Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*, 84/2, , pp. 191-215.

Bandura, A. (1998). Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. v. 4, p. 71-81, 1994. Reprinted, In: Friedman, H, (Ed.). Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, p. 15-41.

Bandura, A., (1997). *self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981), "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41/3, pp. 586-598.
- Bandura, A., (1993) "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist*, 28., pp. 117-148.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M., (2013). "Autoconceito global em estudantes do ensino superior: Um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas". *Psicologia em Revista*, 19/2, pp. 232-249.
- Barros, M. & Santos A. C. B. (2010), "Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos". *Revista Espaço Acadêmico*, X,112, pp. 1-12.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003), "Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?" *Educational Psychology Review*. 15, pp. 1-40.
- Boruchovitch, E.& Bzuneck, J.A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4.ed. Petrópolis: Vozes,
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1994), *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*, 1.ed. Petrópolis, Vozes.
- Bzuneck, J. A., (2001), "As Crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno". In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, pp. 116-133.
- Bzuneck, J. A., et al., (2014), "Motivação acadêmica dos alunos". In: *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. Leandro S. Almeida & Alexandra M. Araújo (Eds.), Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC). Braga, Portugal. pp. 173-213.
- Caballo, V. E. "Los componentes conductuales de la conducta assertiva". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37/3, 1982, pp. 473-486.
- Caballo, V. E. (1987), *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Campira, F. P., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2013), "Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos". In: *Revista AMAzônica*, XI/1, pp, 26-46.
- Campira, F. P., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2015), "Estudo diferencial do autoconceito de estudantes universitários moçambicanos em função do género e residência". In: *III*

*SEMINÁRIO INTERNACIONAL “COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO”*

Campus de Gualtar, Instituto de Educação, pp. 112-121.

Capelo, F.M. (2000), “Aprendizagem Centrada na Pessoa”. *Revista de Estudos Rogerianos - A pessoa como centro*.

Chiavenato, I., (2009), *Recursos Humanos o capital humano das organizações*. 9.ed. Rio de Janeiro, Brasil.

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. A. (2006). “Auto-eficácia e a motivação para aprender: Considerações para o desempenho escolar dos alunos”. Em Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, pp. 87-109.

Crestani, R. L., (2015). *Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás,

Del Prette, Z. A. P & Del Prette, A., (1996), “Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento”. *Psicologia Reflexão & Crítica*, 9, pp. 233-255.

Doron, R. & Parot, F., (2001)., *Dicionário de Psicologia*. 1.ed. Lisboa, Climepsi Editores.

Faria, L., & Santos, N. L., (2006), “Autoconceito acadêmico, social e global em estudantes universitários”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, pp.225-235.

Ferraz, V. M. V., (2009), “A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia moral”. IX Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE*, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia, pp.7150-7164.

Francisco, E. F., (2014), *O Fraco Relacionamento Professor-Aluno no Processo Educativo*. Monografia científica. Universidade Pedagógica, Montepuez,

Garrido, I., “Motivacion, emocion y accion educativa”. In: Mayor, L. & Tortosa, F. (Eds.), *Âmbitos de aplicacion de la psicologiamotivacional*. 1990, pp. 284-343.

Jenkins, R. S., Goodness, K. & Buhrmester, D., (2008), “Gender differences in early Vekiri, I., & Chronaki, A. Gender issues in technology use: perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school”. *Computers & Education*, 51/3, pp. 1392-1404.

Joo, Y. J., Bong, M. & Choi, H. J. “Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction”. *ETR&D*, 48/2, 2000, 5-17.



- Loureiro, S. R. & Medeiros, P. C. O., (2004). “Sentido de auto-eficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem”. Em Maturano, E. M. *Vulnerabilidade e proteção*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Martinelli, S. C. & SASSI, A. G., (2010), “Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica”. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30/4, pp. 780-791.
- Maslow, A., (1954), *Motivation and Personality*. Oxford, England: Harpers.
- Medeiros, P. C., et al., (2000) “A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem”. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 13/3., pp. 327-336.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, A. (2007), “Mudanças no status sociométrico negativo de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11/2, pp. 299-310.
- Mondlane, V. F., (2014), *Fraca Motivação dos Alunos e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem: Caso da 7ª classe - EPC de Ncoripo (2010-2012)*. Monografia Científica. Universidade Pedagógica, Montepuez.
- Monteiro, M. & Santos, M. R., (2002), *Psicologia: 2ª parte*. Lisboa. Porto.
- Mucchielli, A., (1949), *As Motivações*. Mem-Martins: Publicações Europa América.
- Mwamwenda, T. S. (2004), *Psicologia educacional, Uma Perspectiva Africana*; Texto, Maputo,
- Neves, S. & Faria, L., (2006), *Construção, Adaptação e Validação da Escala de Autoeficácia Acadêmica (EAEA)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.
- Neves, S. P., & Faria, L., (2007), “Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemáticas”. *Análise Psicológica*, 4/25, pp. 635-652.
- Nérici, I., *Introdução à Didática Geral*. 16.ed. S. Paulo, Atlas, 1991.
- Pajares, F. & Miller, M. D., (1994), “Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 86/2. pp. 193-203.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008), “Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral”. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Eds.), *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artmed, pp.97-122.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., & Bandura, A. (1998), “La misura dell’ auto efficacia percepita in eta’ scolare: Un contributo preliminare”. *Eta’ Evolutiva*, 61, pp. 28-40.
- Pastorelli, C., et al., (2001), “The structure of children’s perceived self-efficacy: A Cross-National Study”. *European Journal of Psychological Assessment*, 17/2, pp. 87-97.

- Patrício, A. S. A., (2011/2012), *Crenças de autoeficácia e objetivos. Um estudo exploratório*. Mestrado Integrado Em Psicologia (Seção de Psicologia de Educação e da Orientação), Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P., (2001), “Dez novas competências para uma nova profissão”. In *Pátio*. Revista pedagógica, Porto Alegre, Brasil,. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça, 17, Maio-Julho, pp. 8-12.
- Pestana, E. & Páscoa, A. (2002), *Dicionário Breve da Psicologia*, 2.ed. Lisboa, Presença.
- Piletti, Claudino., (2008), *Didáctica Geral*. 23.ed. São Paulo. Ática.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Rogers, C., (1951), *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Londres: Constable.
- Roia, F. (2012), *Baixa Motivação em aulas de Biologia, na Escola Secundária de Riane: Monografia científica*, Universidade Pedagógica. Nampula, 2012.
- Santos. R. P., (2004), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. São Paulo. Course Pack.
- Schunk, D. H. (1984), “Self-efficacy perspective on achievement behavior”. *Educational Psychologist*, 19/1, pp. 48-58.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L., (2005), “Self-efficacy development in adolescents”. Em Urda, T., & Pajares, F. *Self-efficacy beliefs of adolescents* Charlotte: Information Age Publishing, pp. 71-96.
- Schunk, D. H. & Pajares, F., (2001), “The development of academic self-efficacy”. Em Wigfield, A. & Eccles, J. (Orgs.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, pp. 1-27.
- Schunk, D. H & Pajares, F., (2004), “Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence”. In D. M. McInerney, & S. Van Eten (Eds.), *Big theories revisited*. Greenwich, Conn: Information Age. pp. 115-138.
- Silva, J. et al., (2014), “Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental”. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro, pp. 411-420.
- Stevanato, I. S., et al., “Auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”. *Psicologia em Estudo*, 1/8. 2003, pp. 67-76.
- Stratton, P. & Hayes, N., (1994), *Dicionário de Psicologia*. São Paulo, Thomson. 1994.

- Teixeira, M. O., (2011), “Enfoque decisional e cognitivo”. In M. Afonso Ribeiro, L. & Melo-Silva. L., (2011), (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*, Vol. 1, São Paulo, Vetor Editora, pp. 167-194.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I. & Simão, A., (2004), *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. L., & Sá, I., (2003), *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005), “Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística”. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2/9, 261-268.
- Simão, A., (2002), *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F., (2008), “Crenças de auto-eficácia, auto conceito e desenvolvimento em Matemática”. *Estudos de Psicologia*, 25/2, pp. 193-20.
- Woolfolk, A., (2000), *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.