



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação
Inclusiva em Moçambique

Adilson Valdano Muthambe

Salvador, 2022

Adilson Valdano Muthambe

Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação
Inclusiva em Moçambique

Tese elaborada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGpsi/UFBA).

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento.

Professora Orientadora: Dr^a. Giuseppina Marsico

Professora Co-orientadora: Dr^a Maria Virgínia Machado Dazzani

Salvador

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M992 Muthambe, Adilson Valdano
Competências e estratégias da atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique / Adilson Valdano Muthambe. – 2022.
184 f.: il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giuseppina Marsico
Co-orientadora: Maria Virgínia Machado Dazzani
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. 2022.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Psicologia educacional. 3. Educação inclusiva.
4. Psicólogos. I. Marsico, Giuseppina. II. Dazzani, Maria Virgínia Machado. III. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. IV. Título.

CDD: 155.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI



MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

TERMO DE APROVAÇÃO

**COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NAS ESCOLAS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE**

Adilson Valdano Muthambe

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico (Orientadora)
Universidade de Salerno - UNISA

Prof. Dr. Félix José Mulhanga
Universidade Pedagógica de Maputo - UniMaputo

Prof. Dr. Mariana Leonesy da Silveira Barreto
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Verônica Gomes Nascimento
Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU

Salvador, 03 de agosto de 2022.

Dou fé.

Prof.^a Dr.^a Giuseppina Marsico

Dedicatória

À minha esposa pelas orações e paciência e o cuidado dos nossos filhos durante a minha ausência; E aos meus Filhos Nicole, Annika, Taynara, Adilson Júnior e Samara para que este trabalho seja fonte de inspiração para eles continuarem com os estudos.

A minha Mãe Olga Muthambe, e aos meus irmãos Zélia, Tatiana, Edgar, Whitney, Sherley e Alan que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava aos estudos e a escrita desta tese.

Ao meu Tio Ubaldo Francisco Muthambe (em memória), pelo seu incentivo, orientações e tudo o que fez para a minha educação e escolarização.

A minha Avô materna" Paulina Cumbe Muthambe (Bisa), pelos ensinamentos, conselhos, orações e carinho.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela minha vida, e por me ajudar a alcançar este sonho. Às Professoras Giuseppina Marsico e Maria Virginia Machado Dazzani, minhas Orientadora e Co-orientadora respectivamente na elaboração desta tese, pelo apoio incondicional na minha integração em Salvador, nos grupos de pesquisa *CULTS*, *Kitchen Seminar*, pela paciência e ensinamentos ministrados.

Aos professores que compuseram a Banca do Exame de Qualificação: Prof^ª. Dr^ª. Sónia Sampaio e o Prof. Dr. °. Félix Mulhanga, pelas valiosas e profundas contribuições que permitiram ajustar texto final desta pesquisa. A Universidade Federal da Bahia e em especial ao Instituto de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação (POSPSI) que me concederam a vaga para frequentar curso de Doutorado em Psicologia.

Especial agradecimento ao Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC- PG, da CAPES - Brasil” pela Bolsa de Estudo concedida e pelo apoio financeiro durante este percurso.

Khanimambo ao grupo de pesquisa *CULTS* pelo apoio, aprendizado e partilha de experiências nas tardes de quinta-feira presencialmente em 2019 e online de 2020 à 2022, em especial aos Professores Patrícia Zucoloto, Vivian e Luca Tateo. E aos colegas Dionis Soares, Julie Anne, Leonardo Rocha e Cristiana Kaipper.

À Universidade Pedagógica de Maputo, por ter autorizado o meu pedido para continuação dos estudos. Em especial aos Professores Benvindo Maloa pelo apoio no processo de candidatura a bolsa de estudos, Jaime Alípio, Eduardo Humbane, Orlando Chemane, Lúcia Simbine e Bendita Lopes por me incentivarem a continuar com os estudos.

A querida Elba Oliveira, que leu os artigos complementares que compõe esta tese e ajudou na revisão linguística do português do Brasil, na organização e impressão do trabalho.

Por fim, agradeço as instituições co-participantes desta pesquisa nomeadamente a Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* e o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane, por aceitarem a minha produção de dados, contributo para análise das prática no contexto da escola inclusiva. Em especial aos queridos participantes, psicólogos, professores e gestores educacionais. Obrigado

No demais, irmãos meus, fortalecei-vos no Senhor e na força do seu poder. Revesti-vos de toda a armadura de Deus, para que possais estar firmes contra as astutas ciladas do diabo; Porque não temos que lutar contra carne e sangue, mas, sim, contra os principados, contra as potestades, contra os príncipes das trevas deste século, contra as hostes espirituais da maldade, nos lugares celestiais. Portanto, tomai toda a armadura de Deus, para que possais resistir no dia mau e, havendo feito tudo, ficar firmes. Estai, pois, firmes, tendo cingidos os vossos lombos com a verdade, e vestida a couraça da justiça, e calçados os pés na preparação do evangelho da paz; Tomando sobretudo o escudo da fé, com o qual podereis apagar todos os dardos inflamados do maligno. Tomai também o capacete da salvação e a espada do Espírito, que é a palavra de Deus, Orando em todo tempo com toda oração e súplica no Espírito e vigiando nisso com toda perseverança e súplica por todos os santos e por mim; para que me seja dada, no abrir da minha boca, a palavra com confiança, para fazer notório o mistério do evangelho, Pelo qual sou embaixador em cadeias; para que possa falar dele livremente, como me convém falar.

Efésios, cap. 6-10:20

Resumo

Este estudo objetivou analisar as competências e estratégias para a atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique. Em termos de orientação metodológica a pesquisa foi do tipo qualitativo e seguiu o paradigma interpretativista. Para a coleta de dados foram entrevistados 14 participantes, sendo 5 psicólogos (as), 6 professores (as) e 3 gestores (as) educacionais. A produção de dados seguiu as diretrizes da técnica de análise de conteúdo. Os resultados foram estruturados em função de quatro artigos complementares. No primeiro artigo, os dados indicaram que a implementação das políticas educativas permanece indefinida e os grupos sociais vulneráveis e em zonas recônditas não se beneficiam de alguns direitos. E as organizações da sociedade civil contribuem para a inserção dos psicólogos nas escolas através de projetos sociais. No segundo artigo os resultados revelaram que os psicólogos definiram a deficiência baseando-se na lesão e na estrutura social. As narrações destacaram competências fundamentais para atuar nas escolas, sendo: investigativa, de planejamento, avaliativa, comunicativa ou relacional, interventiva e administrativa. Todavia, enalteceram desafios como falta de recursos para realização de estágio em psicologia, o descompasso entre as competências definidas pelos cursos de psicologia e as demandas escolares, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas e inexistência do Conselho Nacional de Psicologia no país. No terceiro artigo os resultados demonstraram que o psicólogo na equipe multiprofissional desempenha o papel de mediador, planeja e coordena as atividades de outros profissionais, desenha o programa de intervenção preventiva, monitora o trabalho junto às famílias, serve de ponte nas relações entre escola, família, comunidade e elabora o relatório geral de atividades. Para finalizar os resultados no quarto artigo apontam que dentre os fatores que favorecem a atuação do psicólogo são, aceitação das ideias pela direção da escola e ações colaborativas com outros profissionais que compõem a equipe multiprofissional. E indicaram como fatores que dificultam a sua atuação as atitudes de professores, falta de colaboração das famílias, pouco financiamento para a elaboração de programas específicos e o caráter multilinguístico.

Palavras-chave: Competências, Estratégias, Psicólogo, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the skills and strategies of psychologists in schools in the context of inclusive education in Mozambique. In terms of methodological orientation, the research was a qualitative one and followed the interpretivist paradigm. Regarding the data collection, 14 participants were interviewed, being 5 psychologists, 6 teachers and 3 educational managers. Data production followed the guidelines of the content analysis technique. The results were discussed and structured in four complementary articles. In the first article, the data indicated that the implementation of educational policies remains undefined and vulnerable social groups especially in remote areas do not benefit from some interventions. Civil society organizations contribute to the insertion of psychologists in schools through social projects. In the second article, the results revealed that psychologists defined disability based on the kind of injuries and social structure. The participant highlighted fundamental skills to work in schools: investigative, planning, evaluative, communicative or relational, interventional and administrative. However, they highlighted challenges such as the lack of resources to carry out an internship in psychology, the mismatch between the competencies defined by psychology courses and school demands, the emphasis on theoretical approaches in detriment of practical activities and the absence of the National Council of Psychology in the country. In the third article, the results showed that the psychologist in the multidisciplinary team plays the role of mediator. She/he plans and coordinates the activities of other professionals, designs the preventive intervention program, monitors the work with families, serves as a bridge in the relationships between school, family, community and prepares the general activity report. Finally, the results in the fourth article point out that among the factors that favor the performance of the psychologist there are acceptance of ideas by the school board and collaborative actions with other professionals who make up the multidisciplinary team. The results indicated factors that hinder psychologist performance, the attitudes of teachers, lack of collaboration of families, little funding for the elaboration of specific programs and the multilingual character of the school system.

Keywords: Skills, Strategies, Psychologist, Inclusive Education.

Lista de Tabelas, Quadros, Figuras e Esquema

Tabela 1. Concepções dos psicólogos sobre deficiência	79
Quadro 1. Formulação de objetivos específicos	25
Quadro 2. Organizações não Governamentais Nacionais na Área de Educação Inclusiva	44
Quadro 3. Marcos históricos da psicologia em Moçambique	64
Quadro 4. Competências básicas para atuação do psicólogo na escola	68
Quadro 5. Caracterização dos psicólogos	72
Quadro 6. Dificuldades enfrentadas pelos psicólogos na escola	157
Quadro 7. Principais competências da atuação do psicólogo nas escolas	167
Gráfico 1. Classificação dos estudos quanto ao tipo	47
Gráfico 2. Classificação dos estudos quanto aos instrumentos de recolha de dados	49
Gráfico 3. Classificação quanto aos procedimentos de análise dos dados	50
Figura 1 . Modelo Ecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner	41
Figura 2. Mapa de localização dos CREI em Moçambique	44
Figura 3. Síntese da prática do Psicólogo nas escolas	119
Figura 4. Instrumentos aplicados pelos Psicólogos nas escolas	120
Figura 5. Tipos de Deficiência no CREI-Eduardo Mondlane	125
Esquema 1. Entrevista com Psicólogos	73

Lista de Abreviaturas e Siglas

PNE	Política nacional de educação de Moçambique
SNE	Sistema Nacional de Educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
CREI	Centros de Recursos de Educação Inclusiva
FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
ACAMO	Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique
AMA	Associação Moçambicana de Autistas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
IPS	Instituto de Psicologia
TCLE	Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organizações Não-Governamentais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PD	Pessoa com Deficiência
OSC	Organizações da Sociedade Civil
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
ONGD	Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento
EEIDCD Deficiência	Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência
CCSM	Comissão Coordenadora dos Serviços de Saúde Menta
PNSM	Programa Nacional de Saúde Mental

UEM	Universidade Eduardo Mondlane
ISP	Instituto Superior Pedagógico
APM	Associação de Psicologia de Moçambique
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
CPLP	Comunidade de Países da Língua Portuguesa

Sumário

INTRODUÇÃO	16
Justificativa	19
Objetivos da pesquisa	20
Questões de pesquisa	21
Metodologia proposta	21
Aspectos éticos	23
Análise de dados	24
Estrutura da tese	25
Referências	27
ARTIGO 1. Antecedentes da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique	
RESUMO	29
INTRODUÇÃO	30
Conceitos Básicos e Incidência da Educação Inclusiva	31
Postulados do Modelo Bioecológico para Educação Inclusiva	36
Breve Histórico da Educação Inclusiva em Moçambique	41
Perspectiva Legislativa	41
Perspectiva das Organizações da Sociedade Civil	45
Perspectiva Acadêmica	47
Considerações Finais	54
Referências	55
ARTIGO 2. Competências para Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência	
RESUMO	59
INTRODUÇÃO	60
A Psicologia em Moçambique: avanços e desafios	61
Competências na Formação Profissional do Psicólogo	64
Metodologia	71
Apresentação e Discussão dos Resultados	73
Concepção dos Psicólogos sobre Educação Inclusiva	73
Concepção dos Psicólogos sobre Deficiência	78
Competências e estratégia para atuação do Psicólogo nas escolas	83
Considerações Finais	94
Referências	95

ARTIGO 3. Práticas do Psicólogo no Processo de Educação Inclusiva nas Escolas Primárias Públicas de Gaza e Maputo

RESUMO	101
INTRODUÇÃO	103
Inserção do Psicólogo em Instituições Educacionais	106
Práticas do Psicólogo em Instituições Educacionais	108
Metodologia	112
Resultados e Discussão	113
Dimensão Psicólogos	113
Papel do Psicólogo na Equipe Multidisciplinar	114
Principais Atividades do Psicólogo na Escola	116
Concepções Teórico-metodológico e Instrumentos nas Práticas do Psicólogo nas Escolas	119
Dimensão Professores	122
Concepções dos Professores sobre Educação Inclusiva	122
Importância do Psicólogo no Apoio à Inclusão Escolar	125
Dimensão Gestores Educacionais	127
Considerações finais	136
Referências	139

ARTIGO 4 Fatores que Interferem na Atuação do Psicólogo nas Escolas

RESUMO	142
INTRODUÇÃO	144
Metodologia	147
Resultados	147
Fatores que Promovem a Atuação do Psicólogo nas Escolas	148
Fatores que Dificultam a Atuação do Psicólogo nas Escolas	149
Considerações finais	159
Referências	161

Proposta do Modelo de Competências e Estratégias para Atuação do Psicólogo nas Escolas

Introdução	164
Fundamentação	165
Objetivo Geral	166
Objetivo Específico	166
Principais competências da atuação do psicólogo nas escolas	166
Descrição das ações	168
Apoio aos gestores Educacionais	168
Apoio aos Professores	168
Apoio aos Alunos	169
Apoio as famílias	170
Operacionalização das atividades e instituições envolvidas	170
Referências	172

Considerações Finais	173
Contribuições	175
Limitações e sugestões	176

APÊNDICE A. Roteiro de Entrevista para Psicólogos

APÊNDICE B. Roteiro de entrevista para Professores e Gestores Educacionais

APÊNDICE C. Termo De Consentimento Informado Livre E Esclarecido (Tcle)

APÊNDICE D. Cronograma de Atividades

ANEXO I . Termo de Autorização Institucional da Universidade Federal da Bahia - Instituto de Psicologia- Programa de Pós-graduação em Psicologia

ANEXO II .Termo de Autorização Institucional do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane

ANEXO III Termos de Autorização Institucional da Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo*

INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional sobre as "competências e estratégias para a atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique" é um enfoque relativamente recente, mas muito importante em virtude das mudanças e exigências do contexto educacional atual. Na visão de Young (2007), a escola foi usada como instrumento para a colonização, ou seja, o velho ditado de que "a criança deve adaptar-se à escola", premissa que retardou o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Para o caso de Moçambique que foi herdeiro de um sistema de ensino primário e colonial desajustado à realidade, racista e discriminatório cujo objetivo era de fazer da escola o lugar para separar o povo entre os assimilados e os indígenas, os bons alunos e os alunos fracos, a problemática da exclusão escolar foi notória.

Para Franco (2015), Dazzani (2010) e Patto (1999) a escola não pode ser vista como um lugar de separação, de discriminação e exclusão de um grupo de pessoas através das suas normas, pois é nela que deve persistir a diversidade social. É neste âmbito que a política nacional de educação de Moçambique (PNE) de 1995 foi desenhada com o intuito de garantir acesso, permanência e conclusão do ensino básico às crianças com deficiência que apresentam um nível de afeção orgânica não muito agudo e que possam ser enquadradas em escolas regulares.

E para tal, torna-se pertinente a presença de uma equipe multidisciplinar composta por gestores (as) educacionais, professores (as), educadores (as), psicólogos (as), assistentes sociais, profissionais de saúde, de modo a responder de forma eficaz os parâmetros da educação inclusiva, adequando-se, deste modo, ao novo ditado "a escola deve se adaptar para receber as crianças e adolescentes e não o inverso".

Estabelecendo uma relação entre o velho e o novo ditado, tornam-se notáveis os desafios da prática educativa com crianças e adolescentes no contexto da educação inclusiva, uma vez que a escola é chamada a ter uma visão de conjunto e sistêmica, incluindo os pressupostos da educação não formal e da educação informal, reduzindo as diferenças entre as vivências do contexto familiar e do contexto escolar.

Para a contextualização do problema de pesquisa, partimos do pressuposto de que a escola é uma instituição que define um número de atividades curriculares a serem desenvolvidas pelos professores, assim como, conteúdos de ensino (Roldão,1999). Entende-se que é responsabilidade da escola garantir a concretização dos propósitos da educação básica propostos pelo Sistema Nacional de Educação (SNE).

Para o alcance deste objetivo, verifica-se na realidade moçambicana, um conjunto de passos que já foram dados e todos esses contributos constituem um capital de experiência significativa para a promoção da educação inclusiva. O avanço mais notável foi a aprovação da estratégia para a educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029, pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Entre as razões que contribuíram para o desenho do plano estratégico da educação inclusiva, está a identificação de cerca de 80 mil crianças com deficiência e com problemas de desenvolvimento, matriculadas nas escolas primárias (crianças) e secundárias (adolescentes) de todo país, dados obtidos a partir censo populacional realizado no ano de 2011. Esses dados foram fundamentados nos seguintes critérios de identificação (diagnóstico) da pessoa com deficiência: cego, surdo, braço, perna, paralisia, mental e por último a opção outra (MINEDH, 2018).

Ainda neste âmbito, foi analisado o levantamento estatístico anual realizado pelo MINEDH nos anos letivos de 2015, 2016 e 2017. Esse trabalho de diagnóstico foi desenvolvido por diretores de escola e professores na base dos seguintes critérios de identificação da criança com deficiência: visual, auditiva, físico-motor, fala e multi, a partir do qual foi possível constatar cerca de 51.876 alunos com deficiência nas escolas primárias do 1º grau (correspondente ao Ensino Fundamental I, 1ª a 5ª classe) e 16.360, alunos com deficiência nas escolas primária do 2º grau (correspondente ao Ensino Fundamental II, 6ª a 7ª classe), 7.794 alunos com deficiência na escola secundária geral do 1º ciclo (correspondente ao Ensino Fundamental II, 8ª a 10ª classe) e 2.584 alunos com deficiência na escola secundária geral do 2º ciclo (correspondente ao Ensino Médio, 11ª e 12ª classe), (MINEDH, 2018).

Por um lado, estes dados alarmantes colocam em causa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (crianças e adolescentes) nas escolas primárias e secundárias. Por outro lado, são dados questionáveis pelo motivo dos diretores de escola e professores envolvidos no processo de diagnóstico não terem uma preparação básica para o seu efeito, aspecto que pode ser comprovado através do plano curricular de formação de professores primários em Moçambique (10+1, 12+1 e outros).

Outra evidência são os resultados do estudo desenvolvido por Nhapuala (2014), na medida em que considerou que independentemente dos anos de prática, os professores continuam a apontar limitações na sua formação para responderem aos desafios da educação inclusiva. Associada a essa questão ambivalente sobre o diagnóstico de crianças com deficiência, verifica-se nas escolas do ensino básico e ensino secundário público moçambicano um fenómeno designado de manifestações espirituais de crianças, caracterizado por um comportamento anormal, alucinações visuais e auditivas e desmaios, que geralmente acontece com as meninas.

Face a essa situação, torna-se difícil pensarmos na educação inclusiva, ou escola para todos, apostando apenas na figura do professor para a realização de uma série de tarefas diversificadas que exigem a presença de outros profissionais. Nesse âmbito que as políticas educacionais a título de exemplo, o plano estratégico da educação 2012-2016, enfoque centrado na aprendizagem baseada nas competências, bem como a lei do sistema nacional de educação 6/92, nos seus artigos 2, artigo 7, artigo 8, nº 3 e no artigo 30 apresentam algumas áreas de atuação do psicólogo no apoio a crianças e adolescentes, nomeadamente: *i.* Ensino vocacional, (que é preocupação da psicologia vocacional), *ii.* Abordagem do desenvolvimento da personalidade, e da criatividade, e *iii.* Um olhar para o desenvolvimento ordenado por idades e os conteúdos de aprendizagem (que são preocupações da psicologia do desenvolvimento).

Para além destas ações, as Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique formam psicólogos anualmente. Este aspecto pode ser comprovado através do estudo de Taimo (2010) e do relatório anual 2016 da extinta Universidade Pedagógica de Moçambique, o qual revelou que em 2016, foram matriculados, cerca de 14.875 estudantes nos cursos de graduação oferecidos pela Faculdade de Educação e Psicologia, e graduados 684 estudantes no Departamento de Psicologia, sendo 260 do curso de Psicologia, 421 do curso de Psicologia Educacional e 3 do curso de Psicologia Laboral e das organizações.

No entanto, Chambal (2011) considera que apesar dos esforços feitos para a inclusão do psicólogo ou de tarefas associadas a este profissional, ainda há contradições entre as propostas políticas e a real capacidade de intervenção estratégica e pedagógica a diversos níveis que prejudicam a consolidação das políticas de inclusão escolar no sistema educacional.

Diante deste cenário contraditório, levantamos a seguinte questão de pesquisa: **Que competências os psicólogos têm e quais estratégias utilizam para responder aos alunos com deficiência em contextos de educação inclusiva?**

Justificativa

A presente pesquisa justifica-se por quatro aspectos a saber: teóricos, pessoais, pertinência social e acadêmica. Em relação aos teóricos destacamos por um lado as ideias de Bronfenbrenner (1979), Duarte e Vilaça (2004), que consideram que a intervenção psicológica é um processo que se insere no desenvolvimento humano e que tem o seu início a partir do nascimento, percorrendo a infância, adolescência e a idade adulta, ou seja, esses autores defendem o pressuposto de que a intervenção psicológica deve ocorrer ao longo da vida e não se limita aos momentos de crise ou de situações problemáticas.

Por outro lado, em termos de avanços teóricos a pesquisa pretende contribuir para ampliar o campo de atuação do psicólogo através da análise das suas competências e estratégias para atuar nas escolas inclusivas e nos centros de recursos de educação inclusiva (CREI) em Moçambique no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029. Por ser profissional da área de psicologia e ter sido coordenador do curso de Graduação em Psicologia Educacional na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e por ter participado no processo do desenho da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência em Moçambique no ano de 2018, despertou-me o interesse em indagar a questão das competências e estratégias adotadas pelos psicólogos na inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

Esta investigação enquadra-se no curso de Psicologia, na área de concentração psicologia do desenvolvimento e na linha de pesquisa Transições Desenvolvimentistas e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A importância social e acadêmica desta investigação se define por existir em Moçambique mais estudos direcionados à formação continuada dos professores para a educação inclusiva. Além disso, há um número maior de estudos focalizados nas políticas de inclusão em detrimento de estudos que exploram outras categorias, tais como as competências do psicólogo para atuar nas escolas, a educação inclusiva, o desenvolvimento da criança com deficiência, e que façam o cruzamento entre desenvolvimento, educação e aspectos socioculturais (Marsico, 2018).

Em Moçambique são desenvolvidas várias ações na área de educação inclusiva e apoio às crianças com deficiência por parte de algumas organizações da sociedade civil, como a Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO), Associação Moçambicana de Autistas (AMA), *Save the Children*, *Handicap International Mozambique*, UNICEF (*United Nations Children's Fund*) e instituições do Estado, nomeadamente, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), Ministério de Género Criança e Ação Social, Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho. Espera-se, com isso, oferecer subsídios para uma visão conjunta na coordenação da resposta educativa à criança com deficiência, bem como apresentar subsídios oriundos da psicologia cultural da educação que possam fundamentar as competências e estratégias para o psicólogo atuar nas escolas moçambicanas.

Objetivos da Pesquisa

Com base no problema levantado, estabelecemos como **objetivo primário** da pesquisa: Analisar as competências e estratégias para a atuação do psicólogo nas escolas em contexto da educação inclusiva. Para a operacionalização do objetivo geral definimos como **objetivos secundários**:

- Identificar as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia nacional da educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência;

- Descrever as concepções dos psicólogos sobre educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência;
- Descrever as práticas do psicólogo no apoio a inclusão de crianças com deficiência nas escolas vinculadas ao centro de recursos de educação inclusiva e a projetos sociais;
- Discutir fatores que promovem e dificultam a atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência;

Questões de Pesquisa

- Quais são as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto de implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência?
- Que concepções o psicólogo tem sobre a educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência?
- Quais são as práticas do psicólogo no apoio a inclusão de crianças com deficiência nas escolas vinculadas ao centro de recursos de educação inclusiva e a projetos sociais?
- Quais são os fatores que promovem e/ou dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto de implementação da estratégia de educação e desenvolvimento de crianças com deficiência?

Metodologia Proposta

Em relação à orientação metodológica, a **pesquisa foi do tipo** qualitativo e seguiu o paradigma interpretativista, que tem como base as concepções de caráter holístico para a interpretação de uma dada realidade social, ou de uma prática ou fenômeno, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos e das suas significações. Este paradigma valoriza a cultura, o contexto, a análise e descrição do mundo feita pelos participantes (Faye, 2014; Mugime & Leite, 2015).

Na visão de Creswell (2007), Starks e Brown (2007), Sampieri, Collado e Lucio (2014), a pesquisa do tipo qualitativo não é linear, não se preocupa com representatividade numérica, não segue uma sequência única e as etapas de trabalho constituem uma ação para alcançar os objetivos da investigação e responder as perguntas do estudo. Este posicionamento levou-nos a desenhar o quadro 1.

A **produção de dados** através de entrevista semi-estruturadas foi realizada em duas instituições co-participantes, Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane (CREIO-Eduardo Mondlane) localizado na Província de Gaza onde selecionamos 10 participantes distribuídos da seguinte maneira, 3 psicólogos (as), 6 professores (as) e 2 gestores (as) educacionais (diretora adjunta-pedagógica e o coordenador dos Serviços de Diagnóstico e Orientação SDO) (vide anexo II). Ainda nesse âmbito, selecionamos 3 psicólogos (as) e 1 coordenador do gabinete de atendimento psicológico na Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* que apoia algumas escolas primárias públicas na Cidade de Maputo através de projetos educativos (vide anexo III), **totalizando 15 participantes** na pesquisa. No processo de produção de dados, uma psicóloga do CREI-Eduardo Mondlane contraiu a COVID-19, reduzindo o número de participantes para 14, todavia não comprometeu os resultados desta pesquisa.

Os **critérios de inclusão/exclusão** dos participantes foram baseados na **i. Formação**, nas áreas de psicologia, pedagogia (professor) gestão educacional; **ii. Local de trabalho**, Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* e CRIE-Eduardo Mondlane; **iii. desempenhar tarefas da área de formação** que são compatíveis com os objetivos desta pesquisa. Considerando que no CREI, funciona uma escola com material acessível, contendo turmas inclusivas do ensino fundamental compostas por alunos com deficiência que são internos do CREI-Eduardo Mondlane durante o ano letivo podendo receber visitas de suas famílias mensalmente e alunos oriundos da comunidade, gestores (as) educacionais (diretor do centro, coordenador adjunto-pedagógico e chefe de secretaria), professores, psicólogos, terapeuta de fala, terapeuta ocupacional, assistente social e pedagogo.

Nesta pesquisa alcançamos no CREI- Eduardo Mondlane professores, psicólogos e gestores (as) educacionais e na Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* psicólogos e gestor educacional. O roteiro de entrevista dirigido aos psicólogos (as) foi composto por 5 dimensões e um total de 29 perguntas, sendo **i. Dados sociodemográficos** **ii. Concepções dos psicólogos sobre a educação inclusiva** **iii. Competências e estratégias para atuação do Psicólogo no contexto da educação inclusiva;** **iv. Fatores que promovem e dificultam a atuação do psicólogo na escola e** **v. Principais práticas do psicólogo na escola/centro de recurso** (vide apêndice A). O Roteiro de entrevista dirigido aos professores e aos gestores educacionais foi

composto por 2 dimensões e 16 perguntas, sendo *i.* Dados sociodemográficos *ii.* Importância da atuação do Psicólogo na escola (vide apêndice B).

Em conjunto (pesquisador, coordenação do CREI-Eduardo Mondlane e a coordenação da Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo*), discutimos as modalidades e produzimos um plano para aplicação das entrevistas contendo os seguintes dados: participante, data, local e hora. Devido ao cenário epidêmico, as restrições sociais e as mudanças no funcionamento das instituições públicas em Moçambique no ano 2021 (período em que coletamos os dados) não realizamos o pré-teste dos instrumentos, todavia os roteiros de entrevista passaram por uma avaliação rigorosa do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA.

Aspectos Éticos

Em relação aos aspectos éticos, importa salientar que o primeiro passo foi obter o termo de autorização institucional da UFBA (vide anexo I) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, de seguida o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA, através do site Plataforma Brasil, contendo Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido (Apêndice C), autorização das instituições Coparticipantes (Anexo II e III), seguindo as diretrizes da Resolução n° 466/2012 e resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, aprovado no dia 09 de Janeiro de 2021 sob n° CAAE 39364020.6.0000.5686-Parecer 4.493.634.

Para alcançar os participantes usamos o Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido (TCLE) (vide apêndice C), escrito em linguagem clara, explicando os riscos, benefícios e as medidas a serem adotadas. O qual foi verificado e assinado antes da aplicação das entrevistas. A assinatura do TCLE confirmou a participação espontânea e autorização para gravação das entrevistas em áudio e a utilização das vozes para fins acadêmicos.

Para prevenir os **riscos**, antes da aplicação das entrevistas foi realizada uma breve reunião geral com todos participantes destacando os assuntos que foram tratados na entrevista. Esta ação conscientizou os participantes sobre a temática em discussão prevenindo reações adversas. Em concordância com as instituições co-participantes, durante o processo de entrevistas o pesquisador foi acompanhado por um psicólogo que trabalha na Universidade Pedagógica de

Maputo (UPM), para assistência e apoio psicológico em caso de ocorrências nos locais onde ocorreram as entrevistas. Quanto aos **benefícios**, a pesquisa ofereceu um espaço de reflexão detalhado sobre as práticas dos participantes e permitiu iniciar um processo de mudanças na atuação profissional.

Análise de Dados

A produção de dados foi realizada seguindo a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016); Sampieri *et al.* (2014) e Creswell (2007), método típico para o tratamento de dados qualitativos. Segundo os autores, esta técnica, segue as seguintes etapas: *i.* Pré-análise, que consiste na organização das ideias “período das intuições”, a seleção do material a ser analisado e sua leitura detalhada, o que permitiu identificar as regras; *ii.* Exploração do material, é a etapa da administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise e visa a codificação e enumeração em função das regras de análise; *iii.* Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, esta fase é de organização e análise das categorias.

Etapa	Objetivos específicos	Atividades
1ª Etapa	Identificar as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de literatura sobre as principais competências para atuação do psicólogo nas escolas; -Elaboração do breve historial sobre a psicologia e o papel do psicólogo no contexto escolar moçambicano; - Realização de entrevistas a 6 psicólogos contendo questões abertas que indagam sobre as competências dos psicólogos(a) para atuar nas escolas.
2ª Etapa	Descrever as concepções dos Psicólogos sobre a educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão de literatura acerca das concepções do Psicólogo(a), sobre educação inclusiva e criança com deficiência; - Realização de entrevistas a 6 psicólogos sobre educação inclusiva, criança com deficiência e o papel do Psicólogo(a) nas escolas.
3ª Etapa	Descrever as práticas do psicólogo no apoio à	- Revisão de literatura e mapeamento das

	inclusão de crianças com deficiência nas escolas vinculadas ao centro de recursos de educação inclusiva e a projetos sociais.	práticas dos psicólogos no contexto da educação inclusiva. Instrumentos: Entrevistas a 6 psicólogos, 5 professores e 3 gestores educacionais (chefe da secretaria, coordenador adjunto-pedagógico e o diretor do centro de recursos de educação inclusiva).
4ª Etapa	Discutir os fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029.	- Revisão de literatura sobre os fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas; - Levantamento da realidade no que se refere aos fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas. Instrumentos: Entrevistas da etapa 1 e 2 tendo como participantes psicólogos(a).

Quadro 1. Formulação de objetivos primários

Nota. Elaboração do autor

Estrutura da tese

A tese está estruturada em quatro (4) capítulos, introdução onde apresentamos o problema, a justificativa, os objetivos, as questões de pesquisa e uma descrição geral da metodologia. Na tentativa de delinear um marco teórico em função dos objetivos da tese, no primeiro capítulo de contextualização, analisamos antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência, onde apresentamos os conceitos básicos que norteiam o estudo.

Na base dessas considerações, no segundo capítulo identificamos as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência 2020-2029, baseando-se nos pressupostos teóricos de Marsico (2018) e Bronfenbrenner (1979). Ainda nesse capítulo descrevemos as concepções dos psicólogos sobre a educação inclusiva.

No terceiro capítulo descrevemos as práticas dos psicólogos nas escolas vinculadas ao centro de recursos de educação inclusiva e a projetos sociais. No quarto capítulo, discutimos fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência. E de seguida apresentamos uma proposta de modelo de competências e estratégias para atuação do psicólogo nas escolas tendo em consideração os cursos de graduação e a necessidade de introdução da formação continuada em psicologia. Por último apresentamos as considerações finais, contribuições, limitações do estudo e sugestões para futuros estudos.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (1ª ed.). São Paulo: Edições 70
- Chambal, L.A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. In X Congresso nacional de educação- Educare. (pp. 16511-16526) Curitiba.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dazzani, Maria V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica, *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.
- Duarte, M. T. & Vilaça, I. (2004). *A Exploração na Construção de Projectos Significativos* (1ª ed.). Coimbra: Almedina Editores.
- Faye, J. (2014). *The Nature of Scientific Thinking: on interpretation, explanation and understanding*. UK: Palgrave Macmillan.
- Lei nº 6/92 de 92 de 6 de Maio de 1992* (1992). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. *Diário da República*, I Série, n ° 19.
- Marsico G. (2018). Development And Education as crossing socio-cultural boundaries. In A. Rosa & J. Valsiner, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2nd Edition), (pp. 302-316), Cambridge University Press, Cambridge: UK.
- Ministério da Educação (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação*. Recuperado de <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/politica%20nacional%20da%20educacao.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Recuperado de http://mined.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016_VersãoAgosto2012_PO.pdf

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018). Plano de Orientação Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência. 2º Workshop sobre análise de dados e evidências. Maputo.
- Mugime, S. M. & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3 (5) 77-98.
- Nhapuala, G. A. (2014). Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutorado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho
- Patto, M. H. S. (1999). A produção do Fracasso Escolar Histórias de Submissão e Rebelia (1ª ed.). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise. (1ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). México. Mc Graw Hill Education
- Starks, H., & Brown T. S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17, 1372–1380.
- Taimo, J. U. (2010). Ensino Superior Em Moçambique: História, Política e Gestão, (Tese de Doutorado não publicada), São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba
- Universidade Pedagógica de Moçambique (junho, 2017). Gabinete de Planificação e Estudos. Relatório Anual 2016. Maputo.
- Young, M. (2007). Para Que Servem as Escolas? *Educação e sociedade* 28 (101), 1287-1302.

ARTIGO 1. Antecedentes da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência em Moçambique

RESUMO

A investigação sobre os antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência em Moçambique, contribuiu para uma intervenção holística e que responde às necessidades e exigências das escolas regulares e inclusivas. Nesta revisão teórica, elaboramos alguns conceitos tais como competência, estratégia, educação inclusiva e criança com deficiência. De igual modo analisam-se as práticas e desafios no domínio da educação inclusiva, tendo em consideração as realizações nas áreas, legislativa a extensão de direitos concedidos às pessoas com deficiência e aos grupos vulneráveis nas políticas educativas, práticas das organizações da sociedade civil (OSC) e pesquisa académica. De acordo com a revisão de literatura do tipo sistemático pode-se perceber de um lado que, os aspectos históricos da educação, a economia e o delineamento das pesquisas focados na política, na formação e práticas dos professores, influenciaram a formulação de estratégias, planos de ação, decretos, leis, numa perspectiva unidimensional, em detrimento da participação de outros profissionais como por exemplo o psicólogo no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. Notamos que a implementação de políticas educativas permanece indefinida e os grupos sociais vulneráveis e em zonas recônditas não se beneficiam de alguns direitos. Quanto às iniciativas das OSC, constatamos tentativas de inclusão do psicólogo nas escolas regulares através de projetos sociais. Com base nos resultados do estudo bibliográfico e dos pressupostos da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029, destacam-se algumas implicações para a análise das competências e estratégias utilizadas pelos psicólogos nas escolas.

Palavras-chave: Políticas Educativas; Educação Inclusiva; Atuação do Psicólogo.

ABSTRACT

Research on the background of the inclusive education and development strategy for children with disabilities in Mozambique has contributed to a holistic intervention that responds to the needs and requirements of regular and inclusive schools. In this theoretical review, we elaborate some concepts such as competence, strategy, inclusive education and children with disabilities. In the same way, practices and challenges in the field of inclusive education are analyzed, taking into account the achievements in the areas, legislation and the extension of rights granted to people with disabilities and vulnerable groups in educational policies, practices of civil society organizations (CSOs) and academic research. According to the systematic literature review, one can see that, on the one hand, the historical aspects of education, the economy and the design of research focused on policy, training and practices of teachers, influenced the formulation of strategies, plans of action, decrees, laws, in a unidimensional perspective, to the detriment of the participation of other professionals such as the psychologist in the process of school inclusion of children with disabilities. We note that the implementation of educational policies remains undefined and vulnerable social groups and in remote areas do not benefit from some rights. As for CSO initiatives, we found attempts to include psychologists in regular schools through social projects. Based on the results of the bibliographic study and the assumptions of the National Strategy for Inclusive Education and Development of Children with Disabilities 2020-2029, some implications for the analysis of skills and strategies used by psychologists in schools are highlighted.

Keywords: Educational Policies; Inclusive education; Psychologist's role.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de contextualizar o cenário da educação inclusiva da criança com deficiência em Moçambique, importa realçar que, atualmente, a prevalência da pessoa com deficiência é de 727.620 (2.6%) dados do censo populacional 2017. As iniciativas de inclusão social, combate a discriminação racial e financeira, tiveram início com os primeiros movimentos de libertação nacional em 1960, tendo-se consolidado com a frente de libertação de Moçambique (FRELIMO).

No que concerne ao campo da educação, o regime colonial estabeleceu um sistema de dois tipos de ensino, sendo, o ensino oficial destinado aos filhos dos colonos “assimilados” e o ensino rudimentar para os indígenas “nativos”, ambos com objetivos e práticas distintas (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005). Esta estrutura excludente do processo educativo foi vista como uma barreira a práticas inclusivas, por essa razão Zimbico (2019), após a independência nacional, ressaltou que o modelo de escolarização primária, concebido pelo regime colonial, não se ajusta à realidade da nova sociedade moçambicana.

Associado a este aspecto, Humbane (2017) defende que, em Moçambique, aparentemente, há uma crise educacional manifestada pela existência de uma escola com marcas deixadas pela colonização portuguesa. Estas colocações revelam as dificuldades enfrentadas no setor educacional moçambicano, a falta de coerência entre a organização formal da escola e a realidade, ou seja, a existência de uma escola que não responde às exigências culturais, o que tem implicações no processo de inclusão escolar. Após a independência nacional no ano de 1975, as discussões sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular intensificaram-se envolvendo instituições governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino superior, (Mauri, 2013).

Nesta época, verificaram-se tentativas de reestruturação do país em várias áreas, principalmente política, educação, saúde, agricultura e em simultâneo registravam-se constrangimentos tais como o conflito armado, uma das causas da deficiência adquirida tal como deficiência física, visual e mental. A falta de recursos financeiros limitou a reconstrução e construção de escolas, o acesso à educação das crianças com deficiência e a alocação de recursos e material acessível nas escolas. Outro constrangimento é referente aos mitos, *tabus* e crenças das etnias Bantu, onde em algumas comunidades há representações sociais de que a deficiência é resultante da feitiçaria.

Neste capítulo (artigo) contextualizamos a tese, analisamos antecedentes da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência tendo em consideração a perspectiva legislativa, práticas das organizações da sociedade civil e perspectiva acadêmica. Ainda neste capítulo, fez-se uma discussão teórica sobre os conceitos básicos que norteiam a pesquisa tais como, educação inclusiva, competências, estratégias e deficiência.

Para a realização deste artigo, procedeu-se a um levantamento bibliográfico que consistiu na leitura de dissertações, teses e artigos científicos no repositório eletrônico de algumas universidades brasileiras e portuguesas. Fez-se a análise documental, que consistiu na leitura de alguns documentos tais como leis, decretos, resoluções, planos estratégicos e relatórios no campo da educação, cuja publicação destes documentos está no intervalo de 1983 a 2018, disponíveis no portal do governo da República de Moçambique.

Conceitos Básicos e Incidência da Educação Inclusiva

Neste tópico tentamos elaborar os conceitos básicos da investigação tais como: educação inclusiva, competência, estratégia e deficiência. Fazendo uma análise ampla do conceito de educação inclusiva à luz da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), podemos sublinhar que se refere ao movimento político, social e humanista com finalidade de garantir os direitos educacionais das crianças em situação de exclusão e marginalização e com deficiência.

No sentido restrito, Mantoan (2015), define educação inclusiva como um processo no qual a escola oferece um espaço distinto e relacional, capaz de acolher e aceitar a existência da diversidade humana e que implica mudanças de perspectiva educacional, pois não só atinge alunos com deficiência, mas todos os demais. Ainda neste âmbito, Franco (2015:20) define educação inclusiva como um percurso de vida, um caminho de desenvolvimento com múltiplas etapas. E que a inclusão escolar é um processo que consiste em receber, encaminhar e adaptar a criança à sua cultura com a finalidade de prepará-la desenvolvendo competências e fornecendo ferramentas que vão lhe permitir sair da escola para a vida. Nesta ordem, a escola inclusiva é aquela que combate as atitudes discriminatórias, educa todos os alunos em salas de aula regulares e que compartilham o mesmo espaço de recreio, (Mena 2000, Cossing, 2010; Dazzani, 2010).

Com base nesses posicionamentos, consideramos a educação inclusiva como sendo o processo que visa responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos, aumentando a sua participação nos diferentes microssistemas, escola e comunidade. Envolve mudanças nas políticas, nos conteúdos escolares, nas estruturas e estratégias da educação formal e requer a atuação de uma equipe multiprofissional na escola.

De um lado, Da Silva (2016); Franco (2015); Nhapuala (2014); Stubbs (2008) consideram que a educação inclusiva surgiu através dos esforços dos ativistas, dos defensores da igualdade de gênero, deficiência, etnicismos, da necessidade de promover a qualidade e melhoria escolar, das agências internacionais governamentais, das ações da Organização das Nações Unidas (ONU), da situação mundial e dos problemas globais, da atividade das organizações não-governamentais (ONG), redes, movimentos e campanhas, das discussões e debates sobre as necessidades educativas especiais (NEE), das iniciativas da comunidade, programas baseados nas comunidades e lições de experiências em culturas e contextos diferentes.

De outro lado, os estudos revelam que o marco histórico dos debates sobre os direitos humanos e educação inclusiva tiveram início em 1948 quando ocorreu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1994). Após este marco histórico, destacaram-se alguns eventos como a conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, a Conferência promovida pela UNESCO na Cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, ambos eventos com enfoque no campo educacional e com o intuito de garantir o acesso e qualidade na escolarização de crianças com deficiência, em situação de exclusão e vulnerabilidade social.

No caso concreto de Moçambique, que ratificou a Declaração de Salamanca em 1998, quatro anos após a sua aprovação e implementação nos diferentes países do mundo, as primeiras ações desenvolvidas no país foram, o aumento de debates e reflexões sobre a formação de professores para a educação inclusiva, a implementação do projeto-piloto escolas inclusivas, a criação de centros de recursos de educação inclusiva. E nos últimos anos verifica-se um esforço no sentido do desenho de políticas públicas de educação centradas na inclusão escolar e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A discussão sobre o conceito de competências é relativamente antiga, no entanto alguns autores como Juliá (2006); Cruz e Schultz (2009) e Sacristán, Gómez, Rodríguez, Santomé, Rasco, Méndez (2011) consideram que o uso do termo competência passou a ser mais utilizado na idade média, concretamente no século XV no domínio jurídico. Mais tarde, no século XVIII, esse termo passou a abarcar as formas de expressão individual e a adaptação ao contexto.

Essas discussões geraram posicionamentos antagônicos que dificultaram a identificação de uma teoria coerente sobre competências. De um lado, Juliá (2006), Cruz e Schultz (2009) enaltecem que na elaboração do conceito competências é necessário ter em consideração o estabelecimento de limites conceituais e empíricos, validar competências, aspectos sociopolíticos e históricos, o contexto cultural e o nível de desenvolvimento do país. Por outro lado, Dos Santos, Kienen, Viecili, Botomé e Kubo (2009) consideraram que, na maioria das definições de competências, há ênfase no critério avaliativo e na capacidade de realizar determinadas tarefas de maneira eficaz. Estes critérios estão relacionados com as características topográficas e funcionais de competências, que enfatizam atividades realizadas por alguém e a qualidade daquilo que é realizado.

Na definição etimológica da palavra competência, constatamos que ela provém do *Latim competere*, que significa por um lado disputa, contenda, luta e rivalidade, e por outro lado significa capacidade humana, incumbência, poder ou atividade própria de alguém, ter aptidão para fazer algo ou para intervir em um assunto (Cruz & Schultz, 2009; Sacristán *et al.* 2011). Para Juliá (2006) o conceito de competências pode ser classificado em três perspectivas, sendo a funcional, que considera competência como sendo uma habilidade aprendida para desenvolver uma determinada tarefa e integra conhecimentos, destreza, valores pessoais e atitudes. A perspectiva comportamental, considera que as competências são verificadas num contexto social concreto, que permite a demonstração de capacidades para colocar em prática os valores, obrigações e responsabilidades inerentes a essa prática. E, por último, a perspectiva construtivista que define competência como um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes demonstradas em atividade prática e que são provenientes de uma formação e de interações sociais.

Nesta pesquisa identificamo-nos com a perspectiva construtivista que entende competência como um conceito holístico que integra conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidão, efetividade, valores e destreza no contexto da atuação profissional. Neste âmbito é importante salientar que deve estar plasmado nos programas de formação em psicologia que o futuro psicólogo necessita ser capacitado para exercer atividades e interagir e intervir nos diferentes microsistemas com os fenômenos que constituem objeto de intervenção psicológica.

As discussões em torno do conceito estratégia tiveram início no final do século XVIII e início do século XIX. Na primeira fase do uso deste termo o foco estava aliado ao contexto de guerra, nessa época estratégia era definida como a ciência ou arte de conceber, a tática e execução de guerra, ação de conduzir ou comandar o exército, papel fundamental dos generais, (Martins, 1984; Pilati & Andrade, 2005). Na visão de Fleury e Fleury (2001), estratégia é uma variedade de abordagens e recursos à disposição do psicólogo no processo da intervenção e avaliação psicológica.

Neste estudo, conceituamos estratégia como um conjunto de métodos, recursos utilizados pelo psicólogo para avaliar os acontecimentos e posteriormente escolher os processos mais eficazes para intervir. Trata-se de perceber, prever, perspectivar e construir formas peculiares para resolução de problemas devidamente identificados no contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência.

Outro conceito importante nesta pesquisa é o de pessoa com deficiência (PD), o qual a UNICEF (2014), definiu como sendo toda aquela pessoa que apresenta doenças físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais que impedem a sua plena interação e participação efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais. De acordo com a UNICEF (2014) o termo pessoa com deficiência (PD) pode ser conceituada em três modelos, nomeadamente o modelo da caridade, que considera a PD como sendo resultado de castigo ou tragédia Divina; O Modelo médico, que define a PD como uma condição do sujeito que precisa ser tratado ou curado por profissionais de saúde. E o modelo social, que considera deficiência como sendo resultado de opressão social, de interações entre o indivíduo com deficiência física, intelectual, sensorial ou mental e o ambiente social, cultural envolvente, ou seja, é a manifestação da diversidade humana que necessita adequação social para ampliar a participação da PD nos diferentes microsistemas.

Ainda neste contexto, Franco (2015) defende que a definição de pessoa com deficiência não deve limitar-se apenas aos aspectos físicos ou biológicos, mas também a interação destas dimensões do corpo ou do seu funcionamento com os fatores ambientais, culturais e pessoais.

Nos estudos desenvolvidos por Martins (2013) e Simbine (2016), constataram que parte significativa do povo moçambicano, acredita que existem forças sobrenaturais, espirituais por trás da deficiência, das doenças e da morte e que as doenças são classificadas com base em etiologia do invisível e do visível, dando ênfase às crenças do mundo invisível. Aprofundando os aspectos presentes na realidade moçambicana sobre deficiência destacamos o estudo desenvolvido pela RAVIM e *Handicap International* Moçambique (2010) sobre as representações coletivas das causas da deficiência no qual é constatado de um lado que a deficiência é compreendida como uma doença, esta representação enquadra-se no modelo médico da pessoa com deficiência. De outro lado, constataram que as causas da deficiência são crenças populares como: maldição, o destino, a má sorte, ou muito simplesmente o azar e estruturaram essas representações coletivas em 3 eixos: *i.* A deficiência é resultante de uma intervenção divina para punir os vícios ou os hábitos imorais dos pais; *ii.* A causa da deficiência é uma desavença entre inimigos vingado pelo recurso à magia negra; *iii.* A deficiência surge por uma maldição de origem mística. Esta classificação enquadra-se no modelo da caridade de deficiência.

Para além desses eixos, o que agrava as condições de vida das PD e torna a deficiência uma fatalidade em Moçambique são os conflitos armados pois, desde 1964, o país vive um cenário de guerra, associada a vulnerabilidade socioeconômica, o HIV-Sida, falta de acesso aos serviços sanitários e sociais básicos. Com base nessas evidências, corroboramos com o posicionamento de Bronfenbrenner e Ceci (1994), Franco (2015) e Simbine (2016) ao considerarem que a deficiência é inerente aos fatores que inibem a interação entre a criança suas características físicas, biológicas, psicológicas e os fatores ambientais e sócio-espirituais. Nesta concepção as limitações “deficiência” não se centram apenas na criança e despertam atenção para observação das características dos diferentes microssistemas e do conteúdo significativo para a criança nele existente.

Ainda neste âmbito, Franco (2015) sublinha que a resposta às necessidades das crianças com deficiência deve ser atual e fundamentada pela investigação. Este aspecto pode ser demonstrado pela colocação de Arantes, Mantoan e Preto (2006), que constataram em seus estudos que a criança com deficiência têm ritmos de aprendizagem diferentes em relação a “crianças ditas normais” e as escolas devem estar preparadas e incluir outros profissionais para auxiliar os professores na sua tarefa de atendimento às crianças com deficiência. É por essa razão que, nesta pesquisa, pretende-se fazer o cruzamento entre as competências do psicólogo, o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência e o contexto cultural. Para reforçar este posicionamento, Juliá (2006), considera que as competências próprias de uma profissão são contextualizadas e requer prática, supervisão e avaliação e lembra que não existem profissionais generalistas e que em todas as áreas de conhecimento há necessidade de especificar os programas de formação tendo em consideração as competências exigidas para atuação.

Por essa razão Anacha (2010), considera que a tarefa do Psicólogo não se limita apenas a aplicação de testes psicológicos na prática clínica, escolar ou do trabalho, é também um profissional que atua no âmbito das políticas públicas, gestão de sistemas de ensino e outros ambientes. Neste estudo concordamos com Da Silva (2016) quando considera que o psicólogo é um agente de equipe multiprofissional que atua na construção de sistemas inclusivos e que possibilita a aprendizagem colaborativa das crianças e trabalho em equipe e coordenado pela escola. Trata-se de um profissional que articula o diálogo entre os diferentes microssistemas em que a criança está inserida promovendo a inclusão escolar e social.

Postulados do Modelo Bioecológico para Educação Inclusiva

Esta pesquisa foi fundada no modelo bioecológico apresentado por Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Trata-se de uma teoria materialista-dialética com base epistemológica na visão de conhecimento construtivista-interacionista. Nela o autor compreende o desenvolvimento humano através de processos e construções abstractas, processos desenvolvimentistas e mentais, dando ênfase a aspectos contextuais (Dixon & Lerner, 1999; Franco, 2015). O desenvolvimento humano é pensado como um processo contínuo e recíproco caracterizado por mudanças e estabilidades ao longo do ciclo de vida e pressupõe a bidirecionalidade nas relações entre a pessoa e o ambiente através do tempo.

De acordo com Bronfenbrenner (1994), a principal influência sobre o curso e os resultados do desenvolvimento humano são as transições biológicas e sociais relacionadas a aspectos culturalmente definidos, como idade, expectativas de papel e oportunidades ao longo da vida. Essas transições podem ser normais, como a entrada na escola, a puberdade, o início da atividade ocupacional, o casamento e a aposentadoria. E transições não normativas, doença severa na família, morte, divórcio, mudanças súbitas, perda de emprego, de moradia, ganhar na loteria.

Fazendo breve descrição da biografia de Bronfenbrenner (1917-2005), importa ressaltar que o autor foi criado nas instalações de uma instituição estadual para pessoas com deficiência e sofrimento psíquico onde seu pai trabalhava como médico e neuropatologista. Esse ambiente e os conhecimentos recebidos de seu pai foram as bases para o desenho do modelo bioecológico e lhe permitiram concluir que manter os doentes em lugares fechados por muito tempo agravava o seu estado de saúde mental e ao levá-los a ambientes diferentes e atividade variadas, favorecia a sua condição e bem-estar social (Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013).

Além dessa experiência, ele enfrentou a mudança de contexto da Rússia para os Estados Unidos da América (EUA) devido à revolução na Rússia, o que lhe possibilitou a interação com um cenário multicultural diferente, caracterizado por hábitos, costumes e práticas escolares específicas. Nesse percurso Bronfenbrenner (1917-2005) teve contato com Lev Vygotsky (1896-1934) que o influenciou a formular uma teoria de desenvolvimento cognitivo baseada em vínculos entre fatores sócio-históricos e processos educacionais como a interação entre pais e filhos (Sheehy, 2013).

Outro psicólogo que influenciou as ideias de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) foi Kurt Lewin (1890-1947) precursor da teoria de campo que considera os eventos dentro do tempo de vida de uma pessoa e todas influências que agem sobre ela em um dado momento, (Sheehy, 2013; Benetti, Vieira, Crepaldi, Schneider, 2013). Com estas ideias, no modelo bioecológico, Bronfenbrenner substituiu o comportamento por desenvolvimento e acrescentou o construto tempo na fórmula básica da teoria de campo, passando de $C=F(AP)$ para $D =F(AP)+T$ ¹.

¹ A teoria de campo explica o comportamento humano a partir da equação: $C = f (P,M)$, onde o comportamento (C) é função (f) ou o resultado da interação entre a pessoa (P) e o meio ambiente (M) que a rodeia. Enquanto o modelo bioecológico de desenvolvimento humano explica na base da seguinte fórmula: $D =F(AP)+T$, onde o D (desenvolvimento humano) é produto da interação entre a função (F) , pessoa (P) e o meio ambiente, associado ao tempo (T) em que ocorre os eventos.)

Estas influências levaram Bronfenbrenner a reformular várias vezes a sua teoria, que foi em sua primeira fase (1979) designada de modelo ecológico e que enfatizava o ambiente como elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano. Na segunda fase (1992), abarcou outros microssistemas passando a designar a teoria de sistemas ecológicos. Na terceira fase (1999) incluiu quatro construtos na sua teoria, processos proximais, pessoa, contexto e o tempo designado de modelo PPCT que descrevemos a seguir.

Os processos proximais, referem-se às formas particulares na interação entre o organismo e o ambiente que operam ao longo do tempo e são os principais motores do desenvolvimento, podem conduzir a pessoa a dois tipos de efeitos. O efeito de competência, caracterizado por aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento e o efeito de disfunção, manifestação recorrente de dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento, (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1992 e Krebs, 1995).

No contexto de inclusão escolar de crianças com deficiência esta teoria sugere a predominância do efeito de competência e propõe cinco aspectos para que a interação entre o organismo e o ambiente seja bem sucedida: a) a pessoa deve estar engajada em uma atividade; b) a interação deve acontecer em uma base regular através de períodos prolongados de tempo; c) as atividades devem ser progressivamente complexas; d) deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais e; e) os objetos e símbolos no ambiente devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

No construto pessoa, Bronfenbrenner (1992) considerou que as características pessoais são produtoras quanto produto do desenvolvimento. Ele distingue três particularidades sendo a primeira a força que se refere aos elementos que colocam os processos proximais em movimento, os sustentam e podem ser classificadas em geradoras (curiosidade, disposição para engajar-se em atividades) ou desorganizadoras (apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva e impulsividade). A segunda particularidade, são os recursos biopsicológicos que incluem experiências, habilidades e conhecimentos necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais ao longo dos diferentes estágios do desenvolvimento.

Nesta perspectiva a deficiência representa as condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo tais como deficiências física ou baixo peso ao nascer, defeitos genéticos, mental e outros. Enquanto que competência se refere a capacidades, habilidades, conhecimentos e as experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento, ampliando a efetividade dos processos proximais de forma construtiva. E por último a terceira particularidade do construto pessoa são as demandas que inclui aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento de processos proximais. Com base nesse construto, na inclusão escolar da criança com deficiência o psicólogo pode direcionar o seu foco nas competências e nas forças geradoras da criança em detrimento da deficiência e forças desorganizadoras.

O construto contexto, caracteriza-se pela interação de quatro níveis ambientais sendo o microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Krebs,1995). O microsistema é o contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados face-à-face. A pessoa percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente o que vai além das características objetivas do meio. O mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas inter-relações estabelecidas por eles. Este é ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar novo ambiente. O Exossistema envolve os ambientes onde a pessoa não frequenta como participante ativo, mas que também desempenha uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento. Por último o macrossistema, é definido através de padrões culturais gerais e é composto pelo conjunto de ideologias, valores e crenças, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no quotidiano das pessoas que influenciam o desenvolvimento humano.

Tendo em consideração a diversidade cultural, multilinguística, as desigualdades socioeconômicas e as diferentes formas na organização das escolas públicas, particulares e comunitárias de Moçambique, o construto contexto é pertinente e o modelo bioecológico é que melhor se adequa a esta pesquisa por considerar o desenvolvimento humano como uma construção social e histórica, no qual o contexto influencia os sujeitos e é por ele influenciado.

O construto tempo permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano, destacando mudanças, estabilidades e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. É caracterizado por três níveis, sendo o microtempo, refere-se a continuidade e descontinuidade observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. Mesotempo, refere-se à periodicidade dos episódios dos processos proximais através de intervalos maiores de tempo como dias, semanas de modo a produzir resultados significativos no desenvolvimento. E o macrotempo, que abarca as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade através das gerações assim como esses eventos afetam e são afetados dentro do ciclo de vida.

Considerando que, em Moçambique, vivencia-se o cenário de conflito armado, conflitos étnicos, pressões internas e externas em vários domínios incluindo a educação desde 1975 até aos dias de hoje, o construto tempo poderá auxiliar a compreender na unidade de análise fatores que promovem e dificultam a atuação do Psicólogo na escola, os depoimentos dos psicólogos sobre os fatores e influências em diferentes momentos do seu percurso profissional e desenho de perspectivas futuras na sua atuação.

Outro aspecto que torna esta teoria adequada à nossa pesquisa é, a criança com deficiência não é o fator problemático na escola, não pode ser compreendida de forma isolada sem a conexão com os demais fenômenos que o cercam porque ela aprende numa relação dialética com a família, escola e o meio social onde está inserida.

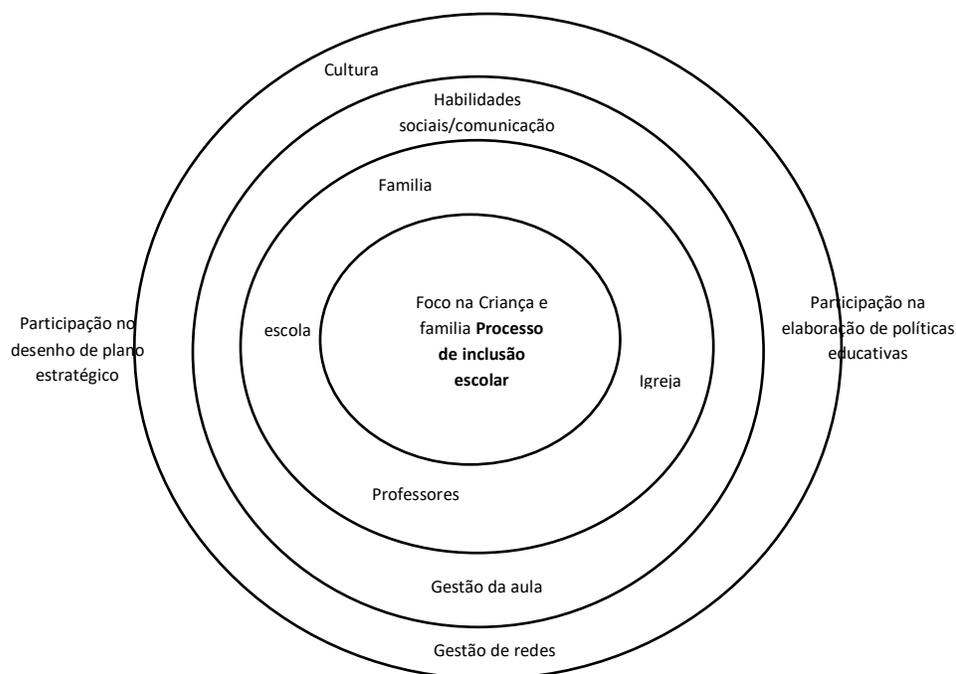


Figura 1. Modelo Ecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner

Nota: Reproduzida a partir de Franco (2015, p. 38)

Breve Histórico da Educação Inclusiva em Moçambique

Neste tópico apresentamos as realizações inerentes à educação inclusiva em Moçambique no intervalo de 1983 a 2018. A descrição dos antecedentes foi realizada em três perspectivas: a perspectiva legislativa, a perspectiva das organizações da sociedade civil (OSC) e a perspectiva acadêmica, como forma de evidenciar as competências para atuação do psicólogo nas escolas.

Perspectiva Legislativa

O desenho de políticas educativas para a promoção da educação inclusiva em Moçambique data do mês de Março de 1983 quando da aprovação da lei n° 4/83 do SNE, que estabelece, no seu capítulo I, artigo 1 alínea a) que a educação é um direito de todo cidadão, artigo 3 alínea f) a estreita ligação entre a escola e a comunidade. Nesta época (1983), as tentativas de implementação de educação inclusiva eram notáveis através da partilha dos mesmos espaços entre “alunos com deficiência” e “alunos ditos normais”. E evitar a discriminação social baseada no tribalismo, garantir o direito à educação a todas crianças moçambicanas independentemente da condição física e outras particularidades.

Com o fim do conflito armado conhecido como “a guerra dos 16 anos” (1976-1992) através da assinatura do acordo geral de paz na cidade de Roma (Itália), entre o governo de Moçambique e o Partido da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) e a ligeira melhoria das condições sociais, econômica e organizativas do processo pedagógico, o Estado, através do Ministério da Educação, atual Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), aprovou a lei do SNE n° 6/92 de 6 de Maio. Nesta época, a educação inclusiva passou a centrar-se no bem-estar do aluno, como também a incluir a participação de outras entidades, tais como cooperativas e OSC, motivo que contribuiu, de forma significativa, na reconstrução e construção de algumas infra-estruturas escolares, no apoio pedagógico, a recursos materiais e financeiros e na formação de professores.

No ano de 1995, o Estado moçambicano aprovou a política nacional de educação e a respectiva estratégia de implementação. Este instrumento promoveu a implementação de uma educação inclusiva em três eixos: *i.* Expansão do acesso à educação primária; *ii.* Promoção do acesso à rapariga nas classes iniciais e *iii.* Identificação e classificação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) de modo a facilitar um atendimento apropriado nas escolas regulares. O terceiro eixo desta política, permite considerar que, nesta época, o país vivenciou uma situação de implementação da educação especial no contexto da educação inclusiva, motivo que impulsionou a ratificação da Declaração de Salamanca, em 1998.

Outra ação marcante foi a implementação do projecto-piloto de educação inclusiva em 1998, intitulado “projeto de escolas inclusivas” desenvolvido em cinco (5) províncias do país, sendo duas (2) da região sul (Maputo Cidade e Maputo Província), duas (2) da região centro (Províncias de Sofala e Zambézia) e uma (1) da região norte (província de Nampula). O projeto foi implementado com financiamento da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e teve como objetivo combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças (Nhapuala, 2014).

As atividades desenvolvidas pelo projeto-piloto consistiram, basicamente, em desenvolver capacitação para os professores e gestores provinciais, envolvê-los no processo de identificação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas e realização de eventos para permitir a partilha de experiências sobre metodologias inclusivas.

Com a implementação destas atividades foi possível identificar as seguintes dificuldades: desistência escolar de alunos com deficiência, limitações na formação de professores, pouca participação da família e problemas relacionados com as infra-estruturas escolares (Chambal 2011; Nhapuala 2014).

Em resposta a essas questões, em 1999, o conselho de Ministros aprovou a lei nº 20/99 e o PNAAD (2006-2010), instrumentos que visavam promover e valorizar a participação ativa da pessoa com deficiência na vida social, econômica e cultural do país, atribuindo ao MINEDH a responsabilidade na garantia do acesso e integração de crianças com deficiência nas escolas regulares. Outra ação importante neste âmbito foi a aprovação do diploma Ministerial 191/2011 de 25 de Julho, que cria os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), instalados de forma estratégica nas três regiões do país ² conforme o mapa abaixo, que tinham como finalidade lecionar nos níveis primário, secundário e profissional inclusivo. Os centros contam com o apoio de psicólogos, terapeutas de fala, professores, gestores educacionais e assistentes sociais como agentes da equipe multiprofissional.

² Na região sul do país, província de Gaza localiza-se o CREI Eduardo Mondlane, na região centro, província de Tete encontra-se o CREI de Matundo e na região norte, província de Nampula está o CREI Josina Machel.

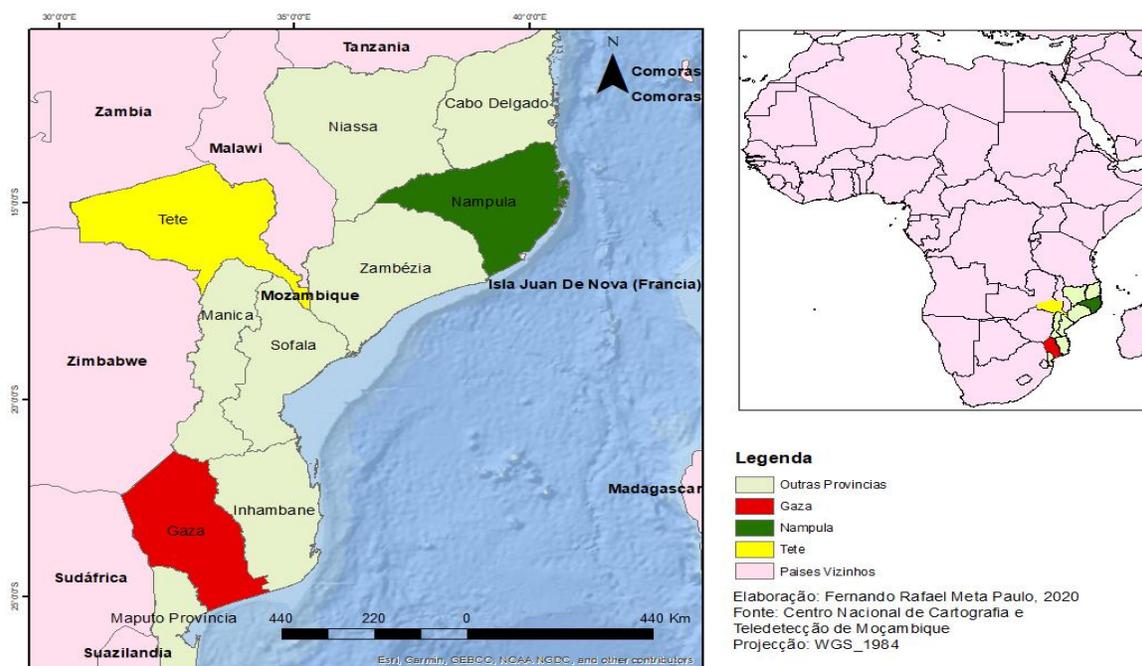


Figura 2. Mapa de localização dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva em Moçambique

Nota: Elaborado por Paulo (2020)

A partir disso, notou-se, “avanço” em algumas escolas particulares, pois passaram a adotar os serviços de psicologia designados de clínica -escola. Ainda no âmbito dos antecedentes da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (SEID CD)2020-2029, foram aprovados vários instrumentos legais em Moçambique tais como o decreto 53/2008 de 30 de Dezembro que aprova o regulamento de construções e dos dispositivos técnicos de acessibilidade; O PNAC II 2013-2019 cujo *slogan* foi “a criança em primeiro lugar”; O PNAD II (2012-2019), desenvolvido segundo o *slogan* “ nada para nós sem nós”, com a finalidade de responder ao desafio do aumento³ do número de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares.

³ O aumento de crianças com deficiências nas escolas foi resultado do projeto piloto escolas de inclusivas implementado em 1998. Com esta ação muitas crianças com deficiência que antes não tinham acesso a escolarização, tiveram a oportunidade de frequentar o ensino fundamental, registrando um aumento de 441 em 1998 para 74.401 em 2000 alunos com deficiência nas escolas regulares.

Com base na análise da perspectiva legislativa da educação em Moçambique, constatamos a tendência de aprovação de instrumentos de massificação do ensino e de ratificação de políticas internacionais. Contudo é necessário repensar nas atividades a serem desenvolvidas nas escolas inclusivas, nas competências dos psicólogos e nas ações estratégicas de acompanhamento.

Perspectiva das Organizações da Sociedade Civil

Neste tópico apresentamos uma breve descrição de algumas práticas inerentes ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência através da iniciativa das organizações da sociedade civil (OSC), destacando as principais contribuições e ações estratégicas.

De acordo com Mauri (2013), a nível mundial houve uma evolução nas tipologias das organizações não-governamentais (ONG) durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. Inicialmente eram consideradas ONG humanitárias, vocacionadas na ajuda aos refugiados de guerra, população vulnerável e pobre. Devido à pressão internacional, as ações das ONG humanitárias alargam-se abarcando, deste modo, a educação para o desenvolvimento e o desenvolvimento sustentável, passando a ser designadas organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD).

No caso concreto de Moçambique, em termos estatísticos existem cerca de 4000 mil associações e 465 ONG nacionais, (Mauri, 2013). Essas organizações e associações atuam em áreas distintas e apresentam uma diversidade em termos de metodologias de intervenção. Para conferir apresentamos o quadro 2, que espelha algumas ONGs no país.

Nº	Associação	Ano de fundação	Grupo Alvo	Principais acções	Metodologia
1	ADEMO	1989	Pessoas com deficiência	Inclusão social, educativa e laboral da pessoa com deficiência; Mapeamento das pessoas com deficiência	Palestras de sensibilização, Advocacia e <i>lobby</i> , projectos de geração de renda, escola especial comunitária
2	ACAMO	1995	Pessoas com deficiência visual (cegos)	Apoio aos cegos e deficientes visuais, inclusão educativa, actividades recreativas	Advocacia e <i>lobby</i> , Formações, marchas, palestras, acções de sensibilização
3	FAMOUD	-	Pessoas com deficiência	Promoção dos direitos da pessoa com deficiência, Sensibilização das responsabilidades do governo sobre as pessoas com deficiência.	Advocacia e <i>lobby</i> , acções de formação e palestras.
4	ASUMO	1991	Pessoas com deficiência auditiva	Atividades culturais, promoção dos direitos da pessoa com deficiência, saúde.	Advocacia e palestras.

Quadro 2. Organizações não Governamentais Nacionais na Área de Educação Inclusiva

Nota. Elaboração do autor

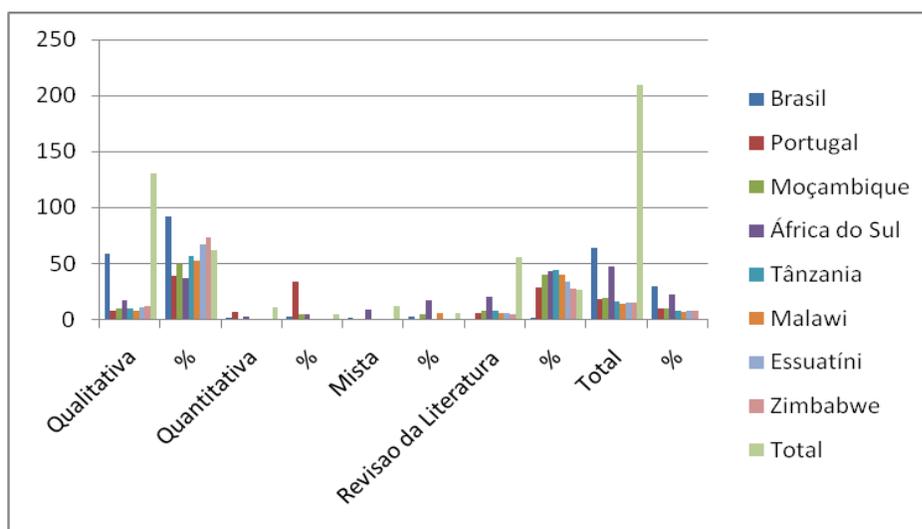
Este quadro foi elaborado com base nos seguintes critérios: atuar a mais de cinco anos e desenvolver atividades em parceria com o MINEDH nas escolas. Com base nas informações obtidas consideramos que essas ONG impulsionaram o desenho de políticas e de programas voltados para a educação inclusiva e o debate sobre a formação de professores. Elas foram pioneiras na formação de equipes multidisciplinares (incluindo o psicólogo) nas escolas e promotoras do acesso escolar a crianças com deficiência.

Perspectiva Acadêmica

Neste tópico descrevemos as pesquisas sobre a educação inclusiva com o intuito de contribuir para uma visão geral das realizações e possíveis implicações para o contexto moçambicano. A partir de um universo de 210 estudos, estabelecemos como critérios para descrição, o local e o tipo de pesquisa, instrumentos usados, técnicas de recolha de dados e, por último, o foco e principais conclusões. Quanto ao local, além de Moçambique, fizemos o levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, Portugal e em alguns países vizinhos de Moçambique tais como República da África do Sul (RSA), Tanzânia, Malawi, Essuatíni e Zimbabwe.

Optamos pelo Brasil por ser o país onde frequente o doutorado e que apresenta laços históricos e culturais com Moçambique e Portugal por ser o país que colonizou nosso país e influenciou o sistema educativo moçambicano. O levantamento nos países vizinhos, acima mencionados, forneceu uma visão sobre o nível de implementação da educação inclusiva, que permitiu comparar com Moçambique.

Gráfico 1: Classificação dos estudos quanto ao tipo



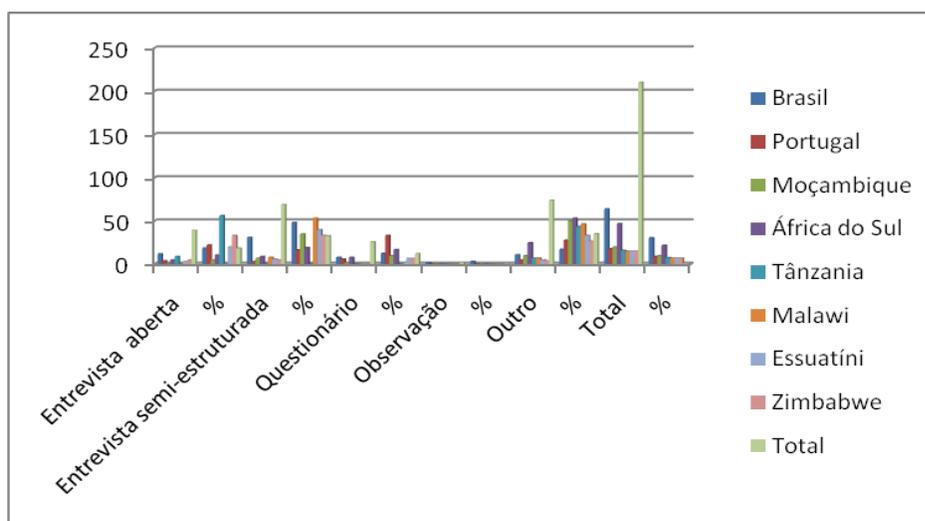
Nota. Elaboração do autor

Fazendo uma análise de dados a partir do levantamento de algumas pesquisas realizadas no Brasil, verificamos que, das 64 pesquisas, 92.18% são do tipo qualitativo, 3.13% quantitativo, 3.13% misto e 1.56% foram dedicadas à revisão da literatura. Estes dados corroboram com os resultados obtidos por Lopez (2015) no indicador característica dos estudos, que destaca que, no Brasil, são realizados mais estudos empíricos em detrimento de estudos teóricos na área de psicologia do desenvolvimento.

Quanto ao levantamento dos trabalhos realizados em Portugal constatamos que, dos 18 estudos 38.89%, são do tipo qualitativo, 33.33% quantitativo e 27.78% revisão da literatura. É importante destacar que, em Portugal, são desenvolvidos estudos do tipo pesquisa-ação o que coloca o país como um dos primeiros com sistema educativo inclusivo. Em relação à RSA verificamos que, das 47 pesquisas, 36.17% são do tipo qualitativo, 4.3% quantitativo, 42.53% do tipo misto e 17 % do tipo revisão de literatura. E na Tanzânia, dentre as 16 pesquisas 56.25% são do tipo qualitativo e 43.75% revisão da literatura.

O caso de do Reino de Essuatíni, onde decorre a estratégia de educação inclusiva (2017-2021) constatamos que dentre as 15 pesquisas 66.67% são do tipo qualitativo e 33.33% revisão da literatura. Ainda neste âmbito, no total de 15 pesquisas referentes ao Malawi, 53.33% são do tipo qualitativo, 6.67% do tipo misto e 40% revisão da literatura. Em relação ao Zimbabwe, outro país que faz fronteira com Moçambique, realizamos um levantamento de 15 pesquisas das quais 73.33% qualitativo e 26.67% revisão da literatura. Por último fez-se o levantamento de 20 pesquisas referentes a Moçambique das quais 50% são do tipo qualitativo, 5% quantitativo, 5% do tipo misto e 40% revisão da literatura.

De um modo geral o quadro revela que das 210 pesquisas analisadas 62.38% são do tipo qualitativo, 5.24% são do tipo quantitativo, 5.71%, do tipo misto e 26.67% revisão da literatura. Este cenário revela que a maior parte dos estudos empíricos no campo da educação inclusiva são do tipo qualitativo. A percentagem das pesquisas do tipo revisão da literatura justificam-se porque neste campo as discussões estão em volta das questões políticas, currículos de formação de professores e estratégias de educação inclusiva. Outro aspecto interessante é: 39.95% das pesquisas realizadas na região da África Austral são do tipo qualitativo, o que permite analisar o contexto de forma holística. Por este motivo neste estudo seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa.

Gráfico 2: Classificação dos estudos quanto aos instrumentos de recolha de dados

Nota. Elaboração do autor

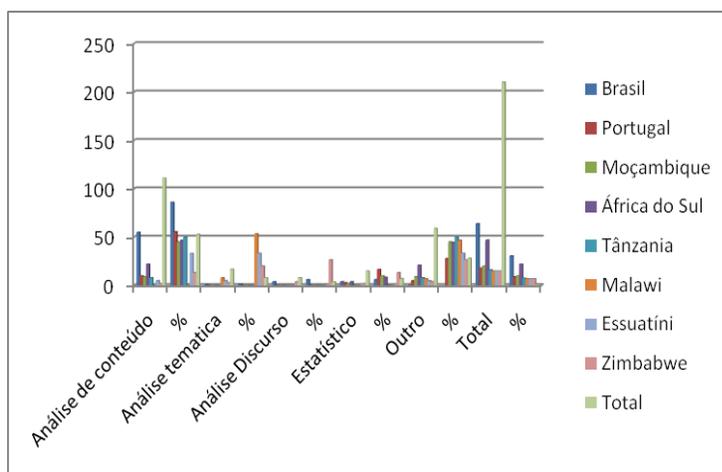
Partindo do pressuposto que a maior parte das pesquisas analisadas é do tipo qualitativo, a diversidade dos instrumentos utilizados é demonstrada da seguinte maneira: no Brasil 18.75% pesquisas utilizaram entrevista aberta, 48.4 % entrevista semi-estruturada, 12.5% questionário, 3.2% observação e 17.2% outro. Importa salientar que em algumas pesquisas foram utilizados mais de dois tipos de instrumentos de recolha de dados. No caso de Portugal 22.22% das pesquisas aplicaram entrevista aberta, 16.67% entrevista semi-estruturada, 33.33 % questionário e 27.78% outros. Enquanto que na RSA, 10.64 % das pesquisas aplicou o roteiro de entrevista aberto, 19.15% entrevista semi-estruturada, 17.02% questionário e 53.19 % outro.

Na Tanzânia 56.25% usaram entrevista aberta e 43.75% outro. Em relação ao Reino de Essuatíni 20% usaram entrevista aberta, 40% entrevista semi-estruturada, 6.67% questionário e 33.33% outros. No que se refere ao Malawi, 53.33% usaram entrevista semi-estruturada, 46.67% outro. Para o Zimbabwe 33.33% utilizaram entrevista semi-estruturada, 6.67% questionário e 26.67 % outro. Para finalizar em Moçambique 5% entrevista aberta, 35 % entrevistas semi-estruturada, 10% questionário, 50% outro.

De um modo geral, os instrumentos aplicados nas pesquisas empíricas do tipo qualitativo variaram entre 18.57% entrevistas abertas e 32.85% entrevistas semi-estruturadas. Estas duas modalidades de entrevistas adotadas permitem uma interação dinâmica na qual o pesquisador pode reajustar as perguntas ao longo do processo de produção dos dados em função das narrativas do entrevistado, o que proporciona um clima favorável para a descoberta e busca de

informação. Foi com base neste argumento que neste estudo optamos por aplicar o roteiro de entrevista semi-estruturada.

Gráfico 3: Classificação quanto aos procedimentos de análise dos dados



Nota. Elaboração do autor

Quanto à análise de dados, as pesquisas realizadas no Brasil revelaram que cerca de 85.93% usaram a análise de conteúdo, 1.56% análise temática, 6.25% análise de discurso e 6.25% procedimento estatístico. Essas pesquisas tiveram como foco as políticas e estratégias de inclusão; redes de apoio à inclusão; formação de professores; desafios enfrentados por alunos com deficiência tais como barreiras nas infra-estruturas; falta de material acessível; atuação da equipe multiprofissional no processo de inclusão; atuação do psicólogo e do assistente social na inclusão escolar da criança com deficiência; pouca participação da família no processo de inclusão escolar e outros.

No que se refere a Portugal os dados revelaram que 55.56 % usaram a análise de conteúdo, 16.67% procedimentos estatísticos e 27.77% outros. Os estudos tiveram como foco as concepções de professores, pais e encarregados de educação e alunos sobre a educação inclusiva; formação de professores; políticas educativas e mudanças no sistema de ensino; avaliação dos níveis de implementação das estratégias de educação inclusiva; análise de boas práticas em educação inclusiva; a participação das universidades e das organizações da sociedade civil no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência; participação do psicólogo e do assistente social na inclusão escolar e programas e redes de apoio à educação inclusiva.

Na RSA os resultados demonstraram que 46.8% usaram a análise de conteúdo, 8.52% procedimento estatístico e 44.68% outros. As discussões sobre a educação inclusiva nesse país apontaram para o *white document* (livro branco) que se refere a estratégia de educação inclusiva e que já se encontra na sua sétima edição devido a falta de clareza e ambiguidade sobre os objetivos de inclusão e lacunas na sua implementação. Os estudos sobre a educação inclusiva na RSA negligenciaram as implicações do *apartheid* na organização da escola regular atual. Outros estudos nesse país destacaram a falta de recursos para os professores; a necessidade da reforma dos programas de formação e capacitação de professores; infra-estruturas escolares inadequadas; a necessidade da abordagem integrada da educação inclusiva e o papel do psicólogo na educação inclusiva. O estudo de Berger (2013) revelou que a inclusão na RSA continua a ser mais uma aspiração do que uma realidade e que os psicólogos podem atuar, através de uma abordagem colaborativa, no âmbito do planejamento e implementação da política de educação inclusiva.

Na Tanzânia os dados mostraram que 50% das pesquisas usaram a análise de conteúdo e 50% outros procedimentos de análise. Quanto ao foco e principais conclusões, estas pesquisas apontaram para o aumento do número de escolas e de alunos com deficiência matriculados; a necessidade de se ajustar o sistema nacional de educação e de reorganização das escolas regulares para acomodar as crianças com deficiência; a necessidade da reforma do currículo de formação de professores; a incoerência entre os pressupostos da estratégia nacional de educação inclusiva e a preparação dos professores para ensinar crianças com deficiência nas escolas regulares. Essas pesquisas identificaram desafios tais como barreiras de acessibilidade; falta de equipamentos e materiais; atitudes negativas dos professores sobre a inclusão; falta de apoio das autoridades escolares e outros.

No caso do Reino de Essuatíni os dados indicam que cerca de 33.33 % pesquisas usaram a análise de conteúdo, 33.33 % análise temática, 33.33% recorreram a outros procedimentos de análise de dados. No entanto as essas pesquisas apontaram a falta de instalações escolares adequadas; dificuldades dos professores para identificarem os alunos com dificuldade na aprendizagem nas salas de aulas; necessidade de reforma do currículo da formação de professores de modo a alinhar com as políticas de inclusão; dificuldades das famílias para apoiar os seus filhos “alunos com deficiência”; falta de recursos materiais e financeiros; problemas na eficácia da administração escolar; a corrupção entre os funcionários da educação; problemas na

implementação da educação inclusiva em todas escolas do país e a necessidade de revisar e alinhar claramente as políticas educativas no país.

Em relação a análise de dados no Malawi os resultados revelaram que cerca de 53.33 % usaram a análise temática e 46.67% outros procedimentos de análise de dados. As pesquisas indicam a existência de tensões na concepção e implementação da educação inclusiva; turmas numerosas; a necessidade de melhorar o currículo de formação de professores para responderem aos alunos com deficiência e introdução de programas de treinamento para professores; falta de materiais de aprendizagem adequados e uso de linguagem inadequada no plano estratégico de educação inclusiva.

No Zimbabwe os dados apontam que 13.33 % das pesquisas adotaram a análise de conteúdo, 20% análise temática, 26.67% análise de discurso, 13.33% procedimento estatístico e 26.67% outros procedimentos. Nesse país as pesquisas apontam para a falta de ativismo e participação das organizações da sociedade civil na promoção da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência; falta de uma política específica para a educação inclusiva; escassez de recursos materiais; necessidade de treinamento dos professores; atitudes negativas dos professores face a crianças com deficiência; queixas por parte dos pais de alunos com deficiência devido às condições que as escolas oferecem; distância escola-casa; falta de transporte e outros aspectos.

Os resultados do levantamento feito em Moçambique revelaram que dentre das 20 pesquisas 45% usaram a análise de conteúdo, 10 % análise temática e 45 % outros procedimentos. As pesquisas exploraram as percepções dos professores sobre alunos com deficiência; formação e capacitação dos professores; implementação das políticas de inclusão escolar; concepções de deficiência; desempenho escolar de alunos com deficiência que sempre apontam para o fraco desempenho; infraestruturas inadequadas; a problemática da distância escola-casa; limitações na participação da família na educação dos filhos; falta de material acessível; problemas no acesso, permanência e conclusão do ensino primário de crianças com deficiência.

Apesar de, até 2016, Moçambique ocupar a quarta posição dos países africanos na luta contra a discriminação e exclusão da pessoa com deficiência, ainda enfrenta alguns problemas tais como altos índices de repetência; o abandono escolar do aluno; absentéismo de alunos e professor; falta de infra-estruturas escolares adequadas; pouca participação da família; o conflito armado nas regiões centro e norte do país; mudanças constantes no currículo de formação de professores e a necessidade de adequar as estratégias pedagógicas.

O desenvolvimento deste tópico, permitiu-nos compreender que os estudos sobre educação inclusiva na região da África Austral, particularmente em Moçambique, negligenciaram os aspectos socioculturais tais como o carácter étnico, multicultural, linguístico e as crenças e cultos aos antepassados. Importa salientar que Appiah (1997) enfatizou a pertinência da inclusão e contextualização da dimensão cultural na interpretação dos fenômenos psicológicos, o que permite obter uma compreensão exaustiva dos problemas. Associado a isto, Matiquite (2018) no seu estudo sobre publicação científica de Moçambique constatou que as áreas do conhecimento que mais publicam são saúde e agricultura em detrimento da educação e que as pesquisas realizadas são publicadas com predominância em língua inglesa por pesquisadores nacionais e estrangeiros e com o apoio de organizações não governamentais e agências de cooperação internacional.

Considerações Finais

Este estudo, baseado na revisão de literatura do tipo sistemática, descreve o estágio atual do desenvolvimento da educação inclusiva no contexto moçambicano tendo em consideração as realizações e os desafios no domínio legislativo, das organizações da sociedade civil e na perspectiva acadêmica. Em relação à perspectiva legislativa no período 1983 a 2018, constatamos que os aspectos históricos da educação, a economia e o delineamento das pesquisas focado em aspectos políticos e na formação e práticas dos professores, influenciaram a formulação de estratégias, planos de ação, decretos, leis numa perspectiva unidimensional, em detrimento da participação de outros profissionais como por exemplo o psicólogo no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência.

Outro aspecto, é que a implementação das políticas educativas permanece indefinida e os grupos sociais vulneráveis e em zonas recônditas não se beneficiam de alguns direitos, como a escolaridade obrigatória devido à falta de escolas, por razões económicas ou por serem regiões onde prevalece o conflito armado. Nesta pesquisa, identificamos as práticas das organizações da sociedade civil, como sendo eixo de várias contribuições, tais como: Surgimento de centros de atenção à educação inclusiva, inserção do psicólogo nas escolas e a promoção do acesso à escola a crianças com deficiência. Todavia, percebemos a necessidade de definição de uma visão sistêmica e de uma intervenção que oriente as práticas das OSC, devido a uma série de iniciativas de estruturação de serviços de apoio à educação inclusiva, mas de forma isolada.

Na perspectiva acadêmica, constatamos que as áreas do conhecimento que mais publicam são saúde e agricultura em detrimento da educação o que sugere o investimento na produção de pesquisas na área da educação. Outro aspecto é que os estudos sobre educação inclusiva negligenciaram aspectos socioculturais. Apesar dessas fragilidades Moçambique ocupa a quarta posição dos países africanos na luta contra a discriminação e exclusão da pessoa com deficiência.

Referências

- Anacha, A. A. (2010). Psicologia escolar e educação Especial: Versões, Inserções e Mediações. *23* (83) 73-93.
- RAVIM & Handicap International Moçambique (2010). As Pessoas com Deficiência em Maputo e Matola: Representação Social da deficiência; Situação Sócio-econômica; Condições de acesso aos Serviços Sanitários e sociais; Sistema de actores locais. Recuperado em 03/04/2022 <https://www.yumpu.com/pt/document/read/41157654/as-pessoas-com-deficiencia-em-maputo-e-matola-handicap->
- Appiah, K. A. (1997). Na casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura. Contraponto. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro.
- Bronfenbrenner, U. (1979) The ecology of Human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In. R. Vasta (Org.), six theories of child development: Revised formulations and current Issues (pp.187-249). London: Jessica Knigsley
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4), pp. 568-586.
- Chambal, L.A. (2011). As políticas de inclusão escolar em Moçambique e a escolarização dos alunos com deficiências uma trajetória de pesquisa. In X Congresso nacional de educação- Educare. (pp. 16511-16526). Curitiba
- Cossing, A. O. (2010). Inclusão: Atitudes e práticas de professores do Ensino Básico. (Dissertação de mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional. Universidade Pedagógica de Moçambique. Maputo.
- Cruz, R. M. Schultz, V. (2009). Avaliação de Competências Profissionais e Formação de Psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (3) 117-127.

- Da Silva, M. A. B. (2016). A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva (Dissertação de mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.
- Dazzani, Maria V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica, *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>
- Diploma Ministerial nº 191/2011. (2011). Aprova a abertura dos Centros de Recurso de Educação Inclusiva. Maputo.
- Dixon, R. A. & Lerner, R.M. (1999). History and systems in developmental psychology. In M. H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental Psychology: an advanced textbook* (pp. 3-45). Mahwah/London: LEA.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência. 1ª (Ed.) São Paulo Brasil. Editora Brasileira.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *RAC, Edição Especial*. 183-196.
- Franco, V. (2015). Introdução à Intervenção Precoce no Desenvolvimento da Criança: Com a família, na comunidade, em equipe. (1ª ed.) Portugal. Aloendro edições.
- Gil, A. C. (1985). O Psicólogo e sua Ideologia. *Psicologia: ciência e profissão*. 5 (1) 13-17
- Instituto Nacional de Estatística (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados Definitivos Moçambique. Maputo. Recuperado de <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>
- Juliá, M. T. (2006). Competencias Profesionales del Psicólogo Educacional: uma Tarea Asociativa. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 15(2) 115-130.
- Koller, S.H. (2005). Ecologia do Desenvolvimento Humano Pesquisa e intervenções no Brasil, *Casa do Psicólogo*. 2 (1) (51-65).
- Krebs, R.J. (1995) Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Santa Maria/RS: Casa Editorial.

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 (1983). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Diário da República, I Série, n.º 12.

Lei nº 6/92 de 92 de 6 de Maio de 1992 (1992). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Diário da República, I Série, n.º 19.

Lopez, F. N. (2015). De uma Psicologia do Desenvolvimento ao Desenvolvimento de uma Psicologia: Revisão de uma Práxis Científica. (Tese de Doutorado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Salvador

Dos Santos, G. C. V. Kienen, N.; Viecili, J.; Botomé, S. P.; Kubo, O. M. (2009). Habilidades “e” “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares. *Interação em Psicologia*, v. 13(1), p. 131-145.

Matiquite, P. C. S. (2018). Publicação Científica de Moçambique. (Tese de Doutorado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC

Mantoan, M.T. E., Prieto, R.G. Arantes, V.A. (2006). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos* (3ª Ed.). São Paulo. Editora Summus.

Marsico, G. (2018). The Challenges of the Schooling from cultural psychology of education. *Integr psych behav.* 52 (1) 474-489.

Martins, R. F. R. C. (1984). Acerca do Conceito de Estratégia. *IND revista nação defesa* 9 (29) 98-125.

Martins, B. S. (2013). *Sentido Sul: A Cegueira no Espírito do Lugar*. 1ªed. Coimbra: Edições Almedina, S.A,

Mauri, G. (2013). Organizações não-governamentais e Desenvolvimento: Análise do trabalho de Algumas ONG em Moçambique (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa

- Mena, L. B. F. (2000). Inclusões e Inclusões: A Inclusão Simbólica. *Psicologia Ciência e profissão* 20 (1) 30-39.
- Nhapuala, G. A. (2014). Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique. (Tese de Doutorado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho
- Patto, M. H. S. (1999). A produção do Fracasso Escolar Histórias de Submissão e Rebeldia (1ª ed.). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Pilati, R. & Andrade, J. E. B. (2005). Estratégia para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento: Proposição Conceitual e Desenvolvimento de uma Medida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2) 207-214.
- Resolução nº 20/99 de 23 de Junho de 1999. Aprova a Política Nacional para Pessoa com Deficiência. Maputo
- Sacristán, J. G.; Gómez, Á. I. P.; Rodríguez, J. B. M.; Santomé, J. T.; Rasco, F. A.; Méndez, J. M. Á. (2011). Educar por Competências: O que há de novo? Artmed Editora, Porto Alegre. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima.
- Sampaio, Ct., E Sampaio, SMR. (2009). *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- Stubbs, S. (2008). Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos. (2ª ed.) Algarve: Editora Ingrid Lewis.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Recuperado de portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.
- UNICEF (2014). Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission. Webinar. Companion Technical Booklet
- Young, M. (2007). Para que servem as Escolas? *Educação e sociedade* 28 (101), 1287-1302.

ARTIGO 2. Competências para Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Crianças com Deficiência

RESUMO

Partindo do pressuposto que algumas escolas públicas e particulares moçambicanas privilegiam a atuação de equipes multiprofissionais que inclui o psicólogo para a inclusão de crianças com deficiência, nesta pesquisa estabelecemos como objetivo identificar as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029. Desenvolvemos a revisão da literatura do tipo sistemática que consistiu em sintetizar os resultados de diversos estudos primários que resultaram em dois tópicos fundamentais: a psicologia em Moçambique e competências para a formação profissional do Psicólogo. Com base na metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas a cinco (5) psicólogos que atuam nas escolas e no centro de recursos de educação inclusiva (CREI). Os dados interpretados com base na análise de conteúdo revelaram que os psicólogos apresentaram concepções diferentes sobre educação inclusiva e parte deles afirmou não ter conhecimento sobre a EEIDCD 2020-2029. Os psicólogos definiram a deficiência tendo como base o corpo com lesão e a estrutura social das comunidades em detrimento da ênfase em questões culturais e místicas. Através das narrativas dos psicólogos destacamos algumas competências para atuar nas escolas como a investigativa e de planejamento, avaliativa, comunicativa ou relacional, interventiva, administrativa; Todavia identificamos alguns desafios para atuação do psicólogo na escola como a falta de recursos para realização de estágio em psicologia, o descompasso entre as competências na formação e as demandas escolares, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas, assim como falta de uma ordem profissional que defende os direitos, deveres e orienta o exercício profissional do psicólogo.

Palavras-chave: Competências do Psicólogo; Educação Inclusiva; Deficiência.

ABSTRACT

Assuming that some Mozambican public and private schools favor the performance of multiprofessional teams that include the psychologist for the inclusion of children with disabilities, in this research we established the objective of identifying the competences for the performance of the psychologist in elementary schools in the context of the implementation of the Inclusive Education and Development of Children with Disabilities (EEIDCD) Strategy 2020-2029. We developed a systematic literature review that consisted of synthesizing the results of several primary studies that resulted in two fundamental topics: psychology in Mozambique and skills for the professional training of the Psychologist. Based on the qualitative methodology, interviews were carried out with five (5) psychologists who work in schools and in the inclusive education resource center (CREI). The data interpreted based on content analysis revealed that psychologists had different conceptions about inclusive education and part of them claimed to have no knowledge about the EEIDCD 2020-2029. Psychologists defined disability on the basis of the injured body and the social structure of communities at the expense of an emphasis on cultural and mystical issues. Through the psychologists' narratives, we highlight some skills to work in schools such as investigative and planning, evaluative, communicative or relational, interventional, administrative; However, we identified some challenges for the psychologist's performance at school, such as the lack of resources to carry out an internship in psychology, the mismatch between skills in training and school demands, emphasis on theoretical approaches to the detriment of practical activities, as well as the lack of an order professional who defends the rights, duties and guides the professional practice of the psychologist.

Keywords: Psychologist Competencies; Inclusive education; Deficiency.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as competências do psicólogo para atuar em escolas, se intensificaram nos anos de 1962, (Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017). Nesta época, as teorias sobre a cognição, aprendizagem e o desenvolvimento humano nutriram a esperança dos professores em superar os problemas existentes nas escolas (Salgado, 2012).

Foi um período onde a tarefa do psicólogo nas escolas limitava-se à avaliação, identificação e “reabilitação” dos alunos com problemas de aprendizagem, o que colocava o aluno com deficiência no centro do problema. Por essa razão, Andrada (2005) considera que a prática do psicólogo nas escolas regulares tem sido modificada radicalmente ao longo de sua história voltando-se para uma prática relacional, baseada em um pressuposto do ser humano em construção histórica e social. Ainda neste âmbito Santos (2014) considera que a atuação do psicólogo na escola, se dá no sentido de criar novas possibilidades de participação para todos, contemplando as singularidades.

Compreendendo a evolução da tarefa do psicólogo na escola e a necessidade de contribuir para o processo educativo inclusivo, estabelecemos como objetivo deste estudo identificar as competências para a atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia nacional de educação inclusiva e o desenvolvimento da criança com deficiência. Este objeto de estudo é um tema da atualidade e necessário à escola. Para Andrada (2005), Salgado (2012) e Brandão (2012), a inclusão de crianças com deficiência na escola regular é uma questão delicada que requer o envolvimento de especialistas, trabalho em equipe e participação ativa da família.

Tratando-se de uma sociedade multicultural, diversificada e com um histórico de constituição de nação recente (1975) convive com uma diversidade na organização das escolas primárias públicas. Acrescente-se que as causas da deficiência são atribuídas a aspectos misticos, congênitos ou resultado de conflito armado. Neste cenário, tendo a competência como uma aptidão para intervir em um assunto, destacamos o Modelo Bioecológico para identificar as competências para atuação do psicólogo nas escolas.

Deste modo, nos colocamos os seguintes questionamentos: que competências o psicólogo deve ter para atuar nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029? Quais são as competências para lidar com as deficiências nas escolas propostas pelos programas de formação de psicólogos nas instituições de ensino superior (IES) em Moçambique? Quais são os pontos de convergência e divergência entre as principais dimensões da EEIDCD 2020-2029 e as competências propostas pelos programas de formação de psicólogos das IES?

O estudo está estruturado em seis tópicos: *i.* A psicologia em Moçambique: avanços e desafios; *ii.* Competências na formação de psicólogos; *iii.* Metodologia; *iv.* Apresentação e discussão dos resultados e, por último, *v.* Considerações finais e *vi.* Referências.

A Psicologia em Moçambique: avanços e desafios

Para identificar as competências do psicólogo para atuar nas escolas no contexto da educação inclusiva, é imprescindível a retrospectiva sobre a psicologia em Moçambique destacando seus avanços e desafios. No geral, a Psicologia é considerada uma ciência jovem mais com uma longa história.

No caso específico de Moçambique, país que alcançou a independência nacional apenas em 1975, a prática da Psicologia é recente. Ela passou a ser implementada no período colonial nos anos 1960, por intermédio dos serviços de saúde, departamentos de psiquiatria num contexto hospitalar. Nessa época, registrou-se uma experiência deficitária em termos de estrutura, organização dos serviços, número reduzido de especialistas e pouca interação entre os serviços de saúde mental e a comunidade (Dos Santos, 2011).

Após a independência nacional, em 1979, foram notáveis as primeiras tentativas de reestruturação dos serviços de saúde mental, quando foi criada a Comissão Coordenadora dos Serviços de Saúde Mental (CCSM). Volvidos cinco (5) anos, por volta de 1984, foi realizado o primeiro seminário nacional de saúde mental cujos resultados demonstraram, por um lado o nível de desestruturação dos serviços de saúde mental e, por outro a necessidade do desenho do Programa Nacional de Saúde Mental (PNSM), como forma de melhor servir à comunidade, (Dos Santos, 2011).

Este programa, foi visto como uma resposta ao cenário vivenciado na época, razão pela qual foi descrito como programa estratégico e serviu de linha de orientação metodológica para o funcionamento dos diferentes serviços clínico, domiciliar e institucional de psiquiatria e saúde mental. É a partir deste conjunto de atividades que foi privilegiada a formação de pessoal nas áreas de psiquiatria, psicologia, para atuar na prevenção, tratamento e reabilitação dos pacientes.

Na década de 1980, registram-se alguns cenários tais como: *i.* A prática da psicologia e da psiquiatria era desenvolvida por psicólogos e psiquiatras estrangeiros, por exemplo, a área da psiquiatria era fundamentada pelos pressupostos da teoria de psiquiatria social de Franco Basaglia (1924-1980); *ii.* Constatou-se a necessidade de formação de psicólogos e psiquiatras nacionais para atuarem em diferentes contextos como unidades sanitárias, educação, empresas, organizações e outras áreas afins.

Nesta direção, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) ofereceu a disciplina de introdução à psicologia nos cursos das áreas de educação e política. No ano de 1985, foi criado, através do despacho Ministerial nº 73/85, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), que ofereceu o curso de Psicologia e Pedagogia com duração de 5 anos. Esta foi a primeira instituição no país a oferecer o curso de licenciatura em Psicologia Escolar que, atualmente, tem a duração de 4 anos. Para garantir o funcionamento desta instituição, muitos jovens foram enviados para diversos países dos continentes europeu (Alemanha, Rússia e Portugal) e americano (Brasil, Chile e Cuba) para formação em diversas áreas incluindo a Psicologia.

Com base neste registro, assinala-se o início, organização e institucionalização da Psicologia em Moçambique. A reforma institucional de 2003 resultou na passagem do ISP para Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), que incluiu no seu organograma a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia e Departamento de Psicologia, o que impulsionou a reforma dos programas curriculares possibilitando a introdução de novos cursos específicos nas áreas de Psicologia e Educação, sendo que, em 2004, fez-se a reforma do curso de Psicologia e Pedagogia introduzindo o curso de Licenciatura em Psicologia Escolar. Com a reforma curricular do curso de Licenciatura em Psicologia Escolar de 2010, foi introduzido o curso de Licenciatura em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Moçambique, em 2014.

Estas reformas podem ser classificadas em dois sistemas de formação de psicólogos, o primeiro decorreu de 1986 a 2003 designado de sistema sequencial e o segundo que está em vigor desde 2004 até o presente, e é considerado como sistema integrado. Estes dois sistemas diferem pelas atividades práticas dispostas na matriz curricular dos cursos. No sistema sequencial, as atividades práticas eram realizadas no 5º ano da formação e, no sistema integrado, essas atividades são realizadas do 1º até ao 4º ano dos cursos de Licenciatura.

Em 2019, o governo da República de Moçambique, aprovou a reestruturação da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) formando cinco (5) novas universidades: Universidade do Rovuma, Universidade Licungo, Universidade do Púngue, Universidade do Save e Universidade Pedagógica de Maputo, todas oferecendo curso de graduação em Psicologia (Mazoio, 2019). Deste modo, existem, no país, mais de 20 instituições de ensino superior entre públicas e privadas que oferecem o curso de Licenciatura em Psicologia em vários domínios, como a Psicologia Educacional, Psicologia Social e das Organizações, Psicologia Clínica, Psicologia do trabalho entre outras.

Outro esforço que podemos realçar, foi o reconhecimento da Associação de Psicologia de Moçambique (APM) através do Decreto 21/91, de 3 de Outubro, de 2004. A APM é uma organização sócio profissional de direito privado e interesse social sem fins lucrativos e tem como objetivos: *i.* Congregar e representar os licenciados em psicologia; *ii.* Promover e defender os interesses das profissões psicológicas; *iii.* Promover e defender a deontologia profissional como fonte de dignificação da profissão de psicólogo e de proteção de seus utentes. Através dos estatutos e objetivos pré-estabelecidos, verifica-se uma tendência da APM de desempenhar o papel de uma ordem profissional (conselho de psicologia de Moçambique), o que é contraditório.

Todavia persistem alguns desafios na área de psicologia, como a necessidade de oferecer cursos de psicologia cuja matéria responda às exigências da diversidade cultural e sócio-espirituais presentes no contexto moçambicano. A necessidade de monitorar a atuação do psicólogo de modo que se fundamente em instrumentos que tenham suporte na pesquisa empírica. E por último a necessidade de aprovação de uma ordem de psicologia cuja função é defender os interesses, direitos, deveres e orientar o exercício profissional do psicólogo.

Nº	Marco histórico	Período/ano
1	Introdução de serviços de psiquiatria nas unidades sanitárias	1960-1979
2	Reestruturação dos serviços de saúde mental	1979
3	Realização do primeiro seminário nacional de saúde mental	1984
4	Criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP)	1985
5	Introdução do curso de Pedagogia e Psicologia no ISP	1986
6	Introdução do curso de graduação em Psicologia Escolar	2003
7	Reconhecimento da Associação de Psicologia de Moçambique (APM)	2004
8	Introdução da Pós Graduação em Psicologia	2008
9	Introdução do curso de graduação em Psicologia Educacional	2010
10	Introdução do curso de graduação em Psicologia Clínica	2014
11	Submissão da proposta da ordem de Psicologia a Assembleia da República	2014
12	Auscultação pública sobre a pertinência da fundação da ordem de Psicologia de Moçambique	2021

Quadro 3. Marcos históricos da psicologia em Moçambique

Nota. Elaboração do autor

Competências na Formação Profissional do Psicólogo

Ao indagar sobre as competências na formação profissional do psicólogo para atuar nas escolas, tivemos em consideração dois aspectos, o primeiro, a Lei número 27 de 29 de Setembro de 2009, que regula o ensino superior de Moçambique, a análise de programas de formação em psicologia de três instituições do ensino superior (IES) públicas de Moçambique nos indicadores organização, bases e diretrizes de conceptualização e habilitações ou áreas específicas. No segundo aspecto, verificamos os termos de referência para o psicólogo atuar nos centros de recursos de educação inclusiva e as propostas dos serviços distritais de educação, juventude e tecnologia (SDEJT) sobre a atividade do psicólogo nas escolas regulares e inclusivas em Moçambique.

A formação moçambicana em psicologia obedece à Lei do ensino superior nº 27 de 29 de Setembro de 2009 de Moçambique. De acordo com o artigo 22 desta lei, o ensino superior no país estrutura-se em três ciclos de formação estabelecidos no artigo 22 da Lei, nomeadamente o 1º, 2º e 3º, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciado, Mestrado e Doutoramento, respectivamente. Os participantes no nosso estudo foram psicólogos cuja formação enquadra-se no artigo 23, número 2 da Lei do ensino superior de Moçambique. Importa salientar que a Universidade Pedagógica do Maputo é a primeira a oferecer o programa de doutoramento em Psicologia Educacional no País.

De acordo com López (2015), existe um amplo consenso na literatura de que a atuação do psicólogo deve se apoiar numa concepção complexa da realidade. Este pressuposto influenciou, de forma significativa, o desenho dos programas de graduação em Psicologia das universidades moçambicanas, apesar de que ainda são notadas diferenças nos indicadores de avaliação das disciplinas oferecidas, função/papel do psicólogo na escola, especialidades e competências básicas na formação. Esta questão pode estar associada à falta de uma ordem nacional de Psicologia (Conselho nacional de Psicologia de Moçambique) e a falta de bases e diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, o que justifica a necessidade de maior coordenação na formação teórica e prática do psicólogo em Moçambique.

Aliada a essas diferenças e necessidades, percebe-se que a formação em Psicologia em Moçambique é generalizada e tende a seguir estruturas, bibliografia, instrumentos de medida e documentos oficiais de alguns países europeus e americanos como por exemplo a Declaração de Bolonha (1999) e as normas da APA. Esta tendência justifica-se por muitos psicólogos moçambicanos obterem a graduação e pós-graduação em países desses continentes e por falta de bibliografia nacional específica em Psicologia.

No entanto, Simbine (2016) considera que Moçambique aponta uma forma de ser, estar e lidar com os fenômenos psicológicos que se distingue da perspectiva ocidental, devido à natureza cultural, holística, interpessoal, religiosa, artística e espiritual características de seu povo. Razão pela qual, neste estudo, compreendemos que é imprescindível que os cursos de psicologia estabeleçam a competência para análise do contexto de atuação nos seus programas curriculares.

Para garantir o atendimento de crianças com diferentes deficiências, o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane (CREI) apresentou uma proposta de atividades para o psicólogo que vai de a) Realização de atendimento psicopedagógico de crianças, jovens e adultos com deficiência; b) Análise e intervenção no ambiente de aprendizagem do contexto escolar e familiar; c) Decisão sobre os tipos de avaliação que devem ser realizadas aos alunos com NEE; d) Assessorar as famílias no atendimento preventivo educativo; e) Aconselhamento educacional junto das famílias com educandos com NEE; f) Prioriza, junto das famílias, o atendimento precoce às crianças com deficiência; f) Aplicação de testes de orientação vocacional e profissional; h) Aconselhamento psicológico dos professores e demais funcionários de modo a prevenir problemas que podem advir de questões profissionais do seu dia-a-dia até ao i) Aconselhamento dos alunos de modo a prevenir problemas de aprendizagem e comportamentos inadequados.

Com este conjunto de atividades e sem intenção de reduzir as competências do psicólogo ao contexto da deficiência, subentende-se que o CREI-Eduardo Mondlane privilegia as competências de planeamento e organização da intervenção; para atuar em processos psicológicos individuais, para intervenção centrada no aluno e no grupo; para avaliação, comunicativa e investigativa. As IES que oferecem o curso de Psicologia em Moçambique classificam as competências na formação de psicólogos em quatro grupos, sendo competências gerais, competências específicas, competências para o trabalho administrativo e competências para coordenação profissional.

Este posicionamento clarifica a falta de coerência entre as competências pré-estabelecidas nos programas de formação de psicólogo nas IES e as competências sugeridas pelo CREI Eduardo Mondlane que é um potencial empregador do psicólogo escolar/educacional em Moçambique. Não se pretende a padronização das competências do Psicólogo, mais que se leve em consideração este detalhe de modo a contextualizar os programas curriculares dos diferentes cursos de psicologia.

Comparando Moçambique e países africanos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e países vizinhos, como Angola e África do Sul, no domínio das competências para a formação do psicólogo, destaca-se o estudo de Francisco (2013) que constatou que os psicólogos angolanos foram unânimes em afirmar que as competências relevantes na atuação do psicólogo são competências para análise do contexto de atuação

profissionais e competências para atuar em processos coletivos junto a outros profissionais, em detrimento de competências para a elaboração de relatos científicos e para atuar em processos psicológicos individuais. O autor ressalta que estas percepções resultam de a formação de Psicologia em Angola estar marcada apenas pelo ensino, dissociado da pesquisa e da extensão.

No caso da África do Sul o estudo de Berger (2013), chamado “*The Role of the Educational Psychologist in Supporting Inclusion at School Level*”, constatou que as atividades desenvolvidas pelo psicólogo ajudam a construir abordagens colaborativas e têm implicações no planejamento e implementação de políticas educativas, razão pela qual sugere que os psicólogos educacionais sul africanos encontrem formas de desenvolver trabalhos junto aos serviços distritais de educação, órgão responsável pelas escolas.

A partir da análise da situação de Moçambique, Angola e África do Sul, identificamos alguns aspectos semelhantes que diz respeito às competências relevantes na formação do psicólogo e que são imprescindíveis as competências comunicativas, para análise do contexto e atuar em processos coletivos. Este ponto de convergência associa-se às demandas socioculturais e às escolas de psicologia de países dos continentes europeu e americano onde esses psicólogos africanos realizaram estudos de pós-graduação

No âmbito da implementação da educação inclusiva, o governo da República de Moçambique, em parceria com a Finlândia, aprovou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029 através da resolução nº 40/2020 de 10 de Julho de 2020. Este documento para além de propor a participação do psicólogo na equipe multiprofissional para atuar nas escolas, é orientado pelas perspectivas longitudinal do desenvolvimento ao longo da vida, centrado na criança e sua família, baseado na comunidade (cultura e recursos), na qualidade de vida e enfatiza a formação de profissionais. E como forma de operacionalização da (EEIDCD, 2020-2029), foram definidas cinco (5) áreas de intervenção e com base nessas áreas e na discussão sobre as competências na formação do psicólogo, propomos o quadro 4 que descreve as competências básicas para atuação do psicólogo na escola.

Construtos do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner	Princípios norteadores da EEIDCD 2020-2029	Áreas de intervenção da EEIDCD 2020-2029	Proposta de competências para atuação do psicólogo	Atividades
Pessoa, Forças (geradoras e desorganizadoras), <i>Recursos biopsicológicos</i> (deficiência e competência) <i>Demandas.</i>	Perspectiva longitudinal do desenvolvimento ao longo da vida	Detecção e intervenção precoce de deficiência e de situações de risco grave em crianças até 6 anos	Investigativa e planejamento	<p>-Avaliar processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem normais e atípicos, desde os primeiros meses de vida à velhice (Vidal, 2007);</p> <p>- Avaliação diagnóstica do aluno, do grupo/família (visão global do desenvolvimento);</p> <p>- Direcionar sua atitude para forças geradoras e competência das crianças com deficiência;</p>
Contexto Microsistema Configura-se nas casas das famílias, seus aspectos físicos e interação entre seus membros	Perspectiva centrada na criança e sua família	Serviço de apoio às famílias, escolas;	Avaliativa	<p>-Avaliação das necessidades, recursos e apoios</p> <p>-Potenciar os professores na sua interação pedagógica;</p>
Contexto Mesosistema , inclui inter-relações entre dois ou mais ambientes: famílias, creche, escola, igreja.	Abordagem baseada na comunidade (cultura e recursos)	Articulação intersectorial	Comunicativa ou relacional (Simbine 2016; Franco, 2015)	<p>- Intervir no contexto amplo a nível da escola;</p> <p>- Coordenar ações preventivas e intervencionistas junto com outros profissionais (Julia, 2006);</p> <p>-Desempenhar papel de mediador entre as diferentes partes família, escola e comunidade (Figueira,2018);</p> <p>-Escuta atenta ao longo do aconselhamento e orientação escolar;</p> <p>-Elaboração de relatórios, avaliações,</p>

				artigos/comunicações sobre o trabalho, projetos de intervenções e fornecer o <i>feedback</i> direto para a pessoa ou grupos;
Contexto Exossistema, envolve os ambientes onde a pessoa não frequenta como participante ativo, mais desempenha influência sobre o seu desenvolvimento	Conceito de qualidade de vida (e não apenas de aprendizagem acadêmica)	Inclusão educativa pré-escolar das crianças com deficiência	Interventiva	-Intervenção indireta centrada no aluno e no grupo; - Intervir em questões centradas no aluno e na família; - Intervenção psicotécnico e adaptação curricular para crianças com deficiência;
Contexto Macrossistema, inclui Padrões culturais gerais, ideologias, políticas, formas de governo, valores e crenças, de uma determinada província ou país.	Ênfase na formação de profissionais e estabelecimento de um sistema educativo inclusivo	Sistema Nacional de Diagnóstico e Intervenção Precoce	Administrativa	-Liderança da equipa multidisciplinar no sistema de educação provincial ou regional; - Elaboração de projetos socioeducativos, a fim de resgatar valores e autoconhecimento; - Apoiar a formulação do projeto educacional institucional; -Acompanhamento e avaliação do processo de melhoria da aprendizagem organizacional e micropolítica da escola, ZIPs, distrito ou Província.

Quadro 4. Competências básicas para atuação do psicólogo na escola

Nota: Elaboração do autor

Para atuação do Psicólogo na escola no contexto da educação inclusiva seguindo o modelo bioecológico é imprescindível o conhecimento de alguns princípios tais como o da globalidade, contextualidade e da oportunidade (Franco, 2015). Estes princípios permitem obter informações que fundamentam a intervenção do psicólogo. Nesse sentido Juliá (2006), destaca algumas competências profissionais básicas na formação em Psicologia, sendo definição de metas, avaliação, desenvolvimento, intervenção, avaliação da planificação e comunicação.

No quadro 4, espelhamos as ideias de Juliá (2006) e de Feixas (2005) sobre as competências do Psicólogo, no entanto, não é nosso objetivo esgotar a lista de competências para os psicólogos atuarem nas escolas moçambicanas, mas com base nos construtos do modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1999), sugerimos descritores com que se adequam aos princípios e áreas de intervenção da (EEIDCD, 2020-2029), que podem contribuir para a elaboração dos termos de referência e inclusão gradual dos psicólogos nas escolas primárias públicas e inclusivas.

Dazzani (2010), ao discutir a educação inclusiva no Brasil, relacionou o perfil profissional do psicólogo escolar às ações que contemplassem a prevenção e promoção do bem-estar na escola, atuando para a redução do fracasso escolar e de outros fatores que inibem as potencialidades dos alunos. A autora afirma que é pertinente a integração deste profissional em equipes e grupos de trabalho multidisciplinares, discutindo com outros profissionais aspectos do desenvolvimento da criança.

Assim, para atuar no contexto moçambicano é necessário que o psicólogo tenha conhecimento acerca de como a diversidade cultural, étnica, de gênero e outras influenciam e afetam a avaliação psicológica além de se apropriar sobre a legislação educativa, habilidades para assessorar, aconselhar e interagir com alunos, professores, e outros profissionais vinculados a área da educação, saúde mental, serviços sociais e outras.

Metodologia

A escolha das instituições participantes nas províncias da Cidade de Maputo e Gaza se deu pelo maior número de escolas primárias públicas que contam com o apoio do psicólogo e porque essas instituições (Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* e o Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane) atuarem regionalmente cobrindo outras províncias da zona sul de país e valorizando a atuação do psicólogo nas suas intervenções. A pesquisa configurou-se como qualitativa e teve como objetivo identificar as competências para atuação do psicólogo nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência.

Importa ressaltar que em consonância com a Resolução N°466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde do Brasil, a pesquisa contou com carta de anuência das instituições co-participantes de Moçambique e teve seu projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia-CAAE n° 39364020.6.0000.5686, parecer n° 4.493.634.

Os participantes da pesquisa foram cinco psicólogos, dos quais três atuam nas escolas inclusivas beneficiárias dos projetos da associação *Khandlelo* e os outros dois atuam no CREI-Eduardo Mondlane, sendo quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino. Salientamos que, na planificação inicial, estabelecemos como participantes da pesquisa seis psicólogos, mas, devido a questões de saúde, associadas à pandemia da COVID 19, não foi possível entrevistar uma psicóloga vinculada ao CREI que, no período da produção de dados estava doente.

A produção de dados foi planificada mas, devido ao *lockdown* por conta da pandemia da COVID 19 na República de Moçambique, as entrevistas foram realizadas nos meses de Abril (na Associação *Khandlelo* na Cidade de Maputo) e no mês de Junho (no Centro de recursos de Educação Inclusiva na Província de Gaza) respeitando o decreto presidencial n.º 7/2021 de 5 de Março em especial o artigo 4 medidas de Prevenção e Combate a COVID 19 alínea a), b),c) d) e artigo 20 funcionamento das instituições públicas e privadas n.º 1 que estabelece “enquanto vigorar a Situação de Calamidade Pública, o funcionamento das instituições públicas e privadas deve observar as medidas de prevenção e combate à pandemia da COVID-19”. Foi realizada uma única entrevista com cada participante com a duração média de 50 minutos, registradas num gravador de modo a preservar as informações para posterior transcrição, organização e análise.

É necessário salientar que, tanto a associação *Khandlelo* como o CREI Eduardo Mondlane manifestaram atitudes de abertura para a realização das entrevistas presenciais, disponibilizando salas o que facilitou a relação entre o pesquisador e os participantes. Todos os participantes deste estudo concluíram a graduação em psicologia em uma instituição de ensino superior (IES) pública, em particular na Universidade Pedagógica de Maputo e têm o tempo médio de serviço de cinco anos. O quadro abaixo caracteriza os participantes, que foram identificados pela letra “P” (inicial de Psicólogo), seguida dos números de 1 a 5 para distingui-los, preservando assim a sua identidade.

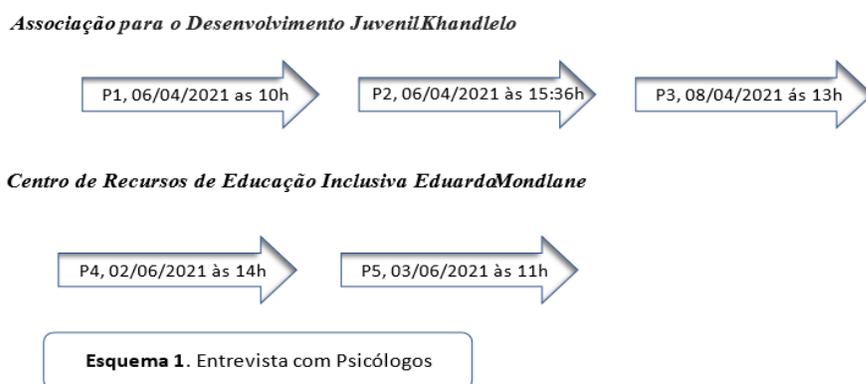
Participantes	Sexo	Idade	Local de atuação	Tempo de serviço	Ano de conclusão da graduação	Instituição de ensino superior formadora
P1	M	33 anos	Associação Kandlelo	5	2015	Universidade Pedagógica de Maputo
P2	M	26 anos	Associação Kandlelo	5	2017	Universidade Pedagógica de Maputo
P3	F	23 anos	Associação Kandlelo	2	2020	Universidade Pedagógica de Maputo
P4	M	49	CREI	6	2015	Universidade Pedagógica de Maputo
P5	M	38 anos	CREI	7	2014	Universidade Pedagógica de Maputo

Quadro 5. Caracterização dos psicólogos

Nota. Elaboração do autor

Para este estudo foram analisadas as perguntas da parte B (Concepção dos Psicólogos sobre a educação inclusiva) e C (Competências e estratégia para atuação do Psicólogo na escola) do roteiro de entrevista aplicado aos psicólogos. A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, realizado em três fases, a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016).

Dessa forma, as narrativas dos participantes foram transcritas, divididas em unidades de registro, que correspondem às partes do roteiro de entrevista. As unidades de registro foram agrupadas por temática, originando-se, as categorias de análise de dados. O processo de produção de dados decorreu na sequência abaixo:



Esquema 1. Processo de produção de dados

Nota. Elaboração do autor

Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste tópico, apresentamos os resultados da pesquisa de acordo com sinalizações que surgiram durante a análise dos dados. Ao longo da discussão dos resultados, discutimos os achados em relação à literatura tendo em conta as semelhanças e potenciais contradições.

Concepção dos Psicólogos sobre Educação Inclusiva

O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência exige conhecimento sobre as políticas educativas nas dimensões nacional e internacional, particularmente as políticas ratificadas pelo país (Chambal, 2011; Dazzani, 2010; Franco, 2015; Sampaio & Sampaio, 2009). Considerando que a inclusão é um processo que inicia na família, nas comunidades e na escola e que envolve dimensões micro, meso, exo e macro, defendemos que essa exigência não é apenas para os planificadores da educação ou dos profissionais que atuam na escola. Ela é abrangente e deve incluir a família, professores e outros sectores da sociedade.

Para uma compreensão mais exaustiva, exploramos o conhecimento dos psicólogos sobre a EEIDCD 2020-2029, os conceitos de educação inclusiva, deficiência, e os tipos de deficiência nas escolas mais atendidas. Os psicólogos apresentaram diferentes narrativas sobre o contexto em que ouviram falar da Estratégia Nacional para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de crianças com Deficiência em Moçambique 2020-2029, destacando-se: *Sim, já ouvi falar da estratégia Nacional para a educação Inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique e o projeto que estou vinculado na associação Khandlelo atua na área de promoção da cidadania nas escolas e no apoio a crianças com necessidades educativas especiais. Para nós, toda aquela criança que, por qualquer situação ou qualquer circunstância, tem as suas faculdades mentais reduzidas e precisa de atenção especial nos processos de ensino e aprendizagem. Para essas crianças deve ser desenhado um modelo de intervenção que se ajuste à sua realidade* (Entrevistado P1).

Em relação a essa questão P4 relatou que: *Nunca ouvi falar da Estratégia Nacional para a Educação Inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique, mas no CREI implementámos algumas estratégias de inclusão no âmbito das nossas atividades* (Entrevistado P4). Na mesma direção P5, afirmou que nunca ouviu falar da EEIDCD 2020-2029. Enquanto que P2 relatou que: *Já tive a oportunidade de ouvir falar sobre a estratégia Nacional para a educação Inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique e foi no âmbito da formação do curso de graduação em Psicologia, na disciplina de Necessidades educativas especiais.*

O P3 afirmou: *Eu ouvi falar sobre a estratégia Nacional para a educação Inclusiva e o desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique durante a formação em psicologia, onde nós abordamos sobre várias questões em torno da educação, em particular sobre as crianças com deficiência.*

O quadro de narrativas é controverso, de um lado, todos psicólogos que participaram no estudo têm o tempo médio de trabalho no contexto de educação inclusiva de 5 anos de experiência o que era suposto que todos tivessem o conhecimento das políticas educativas em vigor no país pois é provável que durante esse período as instituições que atuam na área de educação inclusiva tenham oferecido capacitações contínuas e sistemáticas de curta duração aos seus colaboradores com a finalidade de integrá-los na filosofia de trabalho.

De outro lado, os dados pessoais dos psicólogos mostraram que um psicólogo foi graduado em 2014, dois foram graduados em 2015, um em 2018 e dois em 2020. Tendo em consideração que todos foram formados na Universidade Pedagógica de Maputo no curso de Psicologia Educacional, que passou por uma revisão curricular no ano de 2014, há possibilidade desta diversidade de opiniões dos psicólogos estar associada a mudanças no tratamento do conteúdo sobre as políticas educativas no curso. Esta especulação pode ser fundamentada no estudo de Chambal e Bueno (2014) no qual concluíram que a formação docente nas universidades, em razão do seu caráter autônomo, caracteriza-se pela diversificação, dispersão e diferenciação na denominação, conteúdo e bibliografia dos cursos e disciplinas específicas.

Importa ressaltar que, na atualidade, o trabalho do psicólogo na escola está direcionado ao processo de ensino e aprendizagem, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo, promoção de saúde, cidadania e desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com deficiência. Nestes domínios não há um posicionamento de neutralidade, pois toda ação é mediada pelas questões éticas e políticas, por essa razão o conhecimento das políticas educativas nacionais é imprescindível para o profissional de Psicologia.

Na análise das definições de educação inclusiva, colocamos a seguinte questão: Como você define educação inclusiva? Os conceitos foram definidos de formas diferentes por diferentes participantes, mais indicam que essas compreensões são orientadas institucionalmente:

*[...]..Para nós **educação inclusiva é aquela que está vocacionada para todo tipo de criança que nos é apresentada**, posso dizer que uma criança em cadeira de rodas, é preciso que haja um ajuste para que ela possa ter um espaço concreto para circular tal como as outras crianças que não precisam provavelmente de cadeiras de rodas; Uma criança que tenha deficit mental, lenta em captar os conteúdos programados, pode participar das atividades que provavelmente conseguem captar os conteúdos sem problemas e assim a educação acaba sendo inclusiva para todo tipo de problema que nos possa ser apresentado por uma criança. Quando não conseguimos suprir com uma determinada especificidade de uma criança, exemplo de uma criança com deficiência visual, encaminhamos para um serviço melhorado na qual ela pode ter apoio, mas antes nós trabalhamos com a família dessa criança para que ela possa ser compreendida como uma pessoa, um ser humano como qualquer outro ser humano independentemente da sua deficiência (Entrevistado P1).*

Esta definição de educação inclusiva sublinha a necessidade de inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de uma resposta que visa maximizar a inclusão e participação do aluno na sua própria aprendizagem e reduzir a exclusão escolar. Esta perspectiva vai na direção do posicionamento de Franco (2015) que define inclusão escolar como um processo que consiste em receber, encaminhar e adaptar a criança à sua cultura com a finalidade de prepará-la desenvolvendo competências e fornecendo ferramentas que vão lhe permitir sair da escola para a vida. De outro lado, sinaliza a existência de alguns elementos no atendimento de crianças com deficiência, tais como as ações conjuntas entre diversos profissionais, trocas de experiências e trabalho articulado entre instituições que apoiam a criança e a família.

O entrevistado P5 definiu a educação inclusiva de forma semelhante: *educação inclusiva é quando há atendimento de todas as crianças com deficiência ou sem deficiência no contexto escolar e na sociedade*. Com base nas ideias de Diniz (2007) podemos enquadrar os posicionamentos de P1 e P5 no modelo social da deficiência. Esta visão revela que a educação inclusiva não é somente a responsabilidade da escola em atender a criança com deficiência, promovendo adaptações curriculares, mas é um processo que visa acompanhar toda a vida da pessoa nos diferentes microssistemas em que ela se movimenta. Aqui a sociedade é chamada a fornecer a cada um a igualdade, o acesso aos diferentes serviços e a garantir os direitos. Quanto a esse aspecto Franco (2015), considera que as exigências da inclusão não permitem que se trabalhe apenas com a criança ou com a família, mas toda a comunidade e seus recursos devem ser mobilizados.

Na narrativa do P2, foi notório que o enfoque da educação inclusiva deve ser o atendimento das crianças com deficiência, mas compreende que se trata de um processo abrangente a todas as crianças:

Eu defino a educação inclusiva como sendo aquela educação que dá prioridade a crianças com deficiência, seja ela deficiência física, seja ela intelectual, ou qualquer outra deficiência. Quero mais focar a questão da educação inclusiva a todo aquele processo que se faz para tentar enquadrar todas as crianças no contexto escolar
(Entrevistado P2)

A definição de educação inclusiva centra-se no apoio e intervenção psicológica a crianças com deficiência. Essa perspectiva vai na contramão dos pressupostos do modelo bioecológico que compreende a educação inclusiva como um processo que atende todas crianças na escola independentemente das suas condições. Para este modelo, a educação inclusiva tem como finalidade enquadrar as crianças com deficiência na família, na comunidade, no bairro, na escola, igreja e em outros microssistemas. Considera que as crianças aprendem melhor através de experiências do dia-dia, nas interações com pessoas mais próximas, família, amigos, vizinhos e outros.

Ainda neste âmbito o entrevistado P3, mencionou que a educação inclusiva é um processo que atende às demandas específicas de cada aluno na escola: [...] *A educação inclusiva como um sistema de educação que responde às necessidades específicas de cada cidadão que se encontra no contexto escolar. [...] a educação inclusiva em Moçambique ainda está muito longe de ser alcançada porque nós estamos a trabalhar mais com a integração dos indivíduos do que com a inclusão tendo em conta as necessidades particulares de cada um,* (Entrevistado P3).

Esta definição enquadra-se nos pressupostos da educação formal. Nela o participante considera que a educação inclusiva no país está muito longe de ser alcançada e que neste momento nota-se a integração dos alunos com deficiência nas escolas em detrimento da inclusão escolar no sentido estrito do termo. Este posicionamento corrobora com os resultados obtidos no estudo realizado por Chambal (2011) que constatou que a implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique permanece distante da proposição de universalização do atendimento dos alunos com deficiência na escola. Através da narrativa de P3, subentendemos que no sistema educativo moçambicano há crianças que são vulneráveis ao abandono escolar e que enfrentam barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção do P4, a educação inclusiva é um processo que abarca a integração, a participação e destaca a funcionalidade das atividades e interação destas dimensões com fatores ambientais e pessoais:

Educação inclusiva é integrar o aluno dentro da sala de aulas e incluir nas atividades do dia-a-dia, [...] nas visitas feitas às escolas, os professores alegam praticar a inclusão porque está lá o aluno com uma deficiência, mas não faz o devido acompanhamento individualizado a este aluno ou não faz a adaptação curricular para o mesmo aluno poder aprender e não respeita o ritmo de aprendizagem desse aluno. (Entrevistado P4)

Diferentemente do P3, o P4 considera que a integração é uma fase do processo de inclusão escolar de uma criança com deficiência e enaltece a necessidade de envolver o aluno com deficiência nas atividades escolares. Na sua narrativa o P4 revelou a existência de concepção distorcida sobre a educação inclusiva, limitações no acompanhamento individualizado e na adaptação curricular para alunos com deficiência entre alguns professores primários nas escolas moçambicanas. A par destas constatações alguns estudos como Chambal (2011), Chambal e Bueno (2014), Nhapuala e Almeida (2016), apontam sérias lacunas na preparação dos professores para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares. Esta queixa sinaliza a necessidade de melhorar a dimensão prática na formação de professores primários para educação inclusiva.

Com base nos princípios da globalidade, da contextualidade e da oportunidade que regem a intervenção precoce em crianças com deficiência, podemos considerar pertinente a participação de vários elementos no processo de educação inclusiva e não tê-la como um processo unidimensional e focado na criança com deficiência e no contexto escolar.

Concepção dos Psicólogos sobre deficiência

Na tentativa de elaboração do conceito de deficiência, Diniz (2007) levanta a discussão dualista sobre o significado da expressão pessoa com deficiência, de um lado, ela pode significar "propriedade do indivíduo e não da sociedade", de outro lado "pessoa deficiente" ou "deficiente" demonstram que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe.

A analogia da autora, é equiparada ao modelo social o qual considera a deficiência como resultado do ordenamento político e econômico dos sistemas sociais opressivos que levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência. E o modelo médico da deficiência reconhece o corpo com lesão.

No contexto moçambicano podemos destacar o estudo desenvolvido por Simbine (2016), sobre “concepções da deficiência: Embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique”, nesta pesquisa participaram dois (2) psicólogos e a autora constatou que as crenças interferem na concepção da deficiência e há sempre um culpado quando algo que se considera fora do normal ou sucede, neste caso, a própria deficiência. Deste modo a atuação do psicólogo em Moçambique passa por estas tensões, por atuar num contexto em que a concepção

sócio-espiritual da deficiência é vista como a única solução para a cura. Nesta pesquisa auscultamos as opiniões de cinco psicólogos moçambicanos sobre o conceito de deficiência e a partir das narrativas obtivemos a tabela 1 que segue abaixo:

Nº	Opiniões
P1	<i>Antes devo dizer que a deficiência é vasta, temos a deficiência mental que é toda aquela criança que por ordem psicológica ela apresenta algum déficit intelectual, precisa ser ajustada algumas intervenções ou algum modelo que seja específico para ela, bem como aquelas crianças que apresentam deficiências físicas e por conta dessa deficiência o recinto escolar para ela apresenta-lhe desafios, então é preciso que se ajuste esse mesmo recinto para suprir as necessidades dessa criança.</i>
P2	<i>Uma criança com deficiência defino como sendo uma criança que necessita de apoio de todos em geral, no contexto escolar para poder aprender e conseguir sobreviver na sociedade então são crianças que precisam do nosso apoio, pedagógico, na escola e o apoio social.</i>
P3	<i>Nós consideramos uma criança com deficiência aquela criança que tem uma anomalia que a diferencia das outras pessoas, essa anomalia pode ser verificada tanto em âmbitos físicos e psicológico.</i>
P4	<i>Temos aquelas deficiências visíveis que inclui a visual, a aditiva e físicas que são as mais visíveis. E temos aquelas deficiências não visíveis como o atraso mental, problemas que necessitam de um estudo para descobrir se realmente a criança tem problemas de aprendizagem ou tem atraso mental apesar de nós não sermos próprios para definir do que realmente se trata.</i>
P5	<i>Podemos considerar criança com deficiência toda aquela criança que tem dificuldade de executar uma determinada atividade em comparação com as outras crianças ditas normais, por exemplo quando estamos perante uma criança com dificuldade visual e para trabalhar com essa criança precisaríamos de recursos como óculos recomendados pelo medico oftamologista</i>

Tabela 1: Concepções sobre deficiência

Nota. Elaboração do autor

Diferentemente das conclusões de Martins (2013) e Simbine (2016), nesta pesquisa os psicólogos apresentaram um conceito de deficiência que contém elementos semelhantes ao posicionamento de Diniz (2007), que descreve a deficiência tendo como base o corpo com lesão e a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Este posicionamento corrobora em parte com a definição plasmada nas políticas educativas de Moçambique que considera pessoas com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou

sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade como as demais pessoas.

Em relação ao primeiro aspecto, corpo com lesão, enquadram-se as narrativas do P1, P3 e P5 e no segundo aspecto, estrutura social que oprime a pessoa deficiente, localizamos as falas do P2 e P4. Através das falas dos participantes, percebemos que neste conceito incluíram aspectos sociais pois o país vive um cenário de conflito armado desde 1964 até aos dias de hoje, associada a vulnerabilidade socioeconômica, o HIV-Sida, dificuldade de acesso aos serviços sanitários e sociais básicos o que condiciona de certo modo a participação das crianças com deficiência na escola e em outros microssistemas.

Parece que as concepções dos participantes sobre a criança com deficiência são orientadas institucionalmente. Por exemplo nas narrativas dos psicólogos da Associação *Khandlelo* são visíveis trechos tais como “necessita de apoio de todos em geral; dificuldade de executar uma determinada atividade em comparação com as outras crianças e os desafios impostos à criança com deficiência pela estrutura arquitetônica do edifício escolar e composição do recinto escolar”. Esta constatação está alinhada ao posicionamento de Franco (2015), Mantoan e Arantes (2006) que defendem que as características do meio condicionam a participação da criança nas atividades escolares.

Nas narrativas dos psicólogos do CREI, foi notório o uso de termos “deficiências visíveis” e “deficiências não visíveis” ou ainda criança que tem uma “anomalia”. Os psicólogos consideram que as condições físicas e psicológicas das crianças limitam a participação destas nas atividades escolares. Esta constatação remete ao construto pessoa analisado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1992), que distingue três particularidades: forças geradoras ou desorganizadoras, recursos biopsicológicos e as demandas.

No entanto o posicionamento dos psicólogos do CREI sobre o conceito de criança com deficiência enquadram-se nas forças desorganizadoras, nas condições que limitam ou inibem a integridade funcional da criança e nas demandas que inclui aspectos que estimulam ou desencorajam as reações do ambiente social, favorecendo ou não o estabelecimento de processos proximais.

Alguns estudos sobre educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência em Moçambique limitam-se a explorar um único tipo de deficiência, exemplo: alunos surdos, Gueve (2016); crianças e jovens cegas e com baixa visão, Martins (2013); Siyawadya (2018), crianças com paralisia cerebral, jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental, Pereira (2016); crianças com perturbações de desenvolvimento, Da Silva (2019) e outros estudos.

Nesta pesquisa indagamos sobre os tipos de deficiência mais frequentes nos espaços escolares com base nas narrativas dos psicólogos. Esta dimensão para além de identificar os tipos de deficiência, sugere focos a serem explorados em estudos futuros. Quando questionados sobre as deficiências mais frequentes nos espaços escolares, os psicólogos do CREI foram unânimes em mencionar que as deficiências mais frequentes nos espaços de atuação são a deficiência visual e a deficiência auditiva.

Nós aqui no centro de recursos temos dois tipos de deficiência mais frequentes, que são a deficiência visual e a deficiência auditiva, mas isto porque em cada ano letivo oferecemos vagas alunos com um determinado tipo de deficiência, exemplo para este ano (2021) as vagas foram somente para alunos com deficiência visual e alunos com atraso mental, (Entrevistado P4).

Eu não tenho dados como tal, mas acho que atendemos mais alunos com deficiência visual e alunos com deficiência auditiva, (Entrevistado P5).

Tendo em consideração que o CREI-Eduardo Mondlane é uma instituição de carácter regional que acolhe crianças das quatro províncias da região sul do país (Maputo, Cidade de Maputo, Gaza e Inhambane) e que oferece da 1^a à 12^a classes do ensino primário e secundário respectivamente, sendo que algumas crianças que frequentam a escola do CREI estão em regime interno e outras crianças habitam nos bairros do distrito da Macia onde se localiza o CREI, era suposto identificar outros tipos de deficiência para além das deficiências visual e auditiva tal como mencionaram os P4 e P5.

Ora vejamos, se no ano de 2021 as vagas foram reservadas para alunos com deficiência visual e alunos com atraso mental, e tendo em consideração que o CREI oferece o ensino secundário desde o ano de 2017, era suposto a presença de crianças com diferentes tipos de deficiência e não somente a deficiência visual, auditiva, e atraso mental. Em relação a esta questão verifica-se discrepância nas narrativas dos psicólogos da associação *Khandlelo*, sendo que:

As deficiências mais frequentes são de ordem psicológica, podemos destacar síndrome de Down, déficit de atenção e hiperatividade e em casos mais graves temos algumas crianças com transtorno do espectro autista, (Entrevistado P1).

Eu em particular me deparo com crianças com necessidades específicas de aprendizagem tais como a dislexia, a disgrafia e discalculia essas são de maior percentagem nos espaços de atuação. Agora voltando mais para a questão da deficiência no sentido verídico, posso dizer que existem casos de alunos com deficiência física (locomoção), as deficiências sensoriais (audição, visão), entre várias outras deficiências. No âmbito dessas dificuldades trabalhamos em parceria com um hospital, (Entrevistado P2).

Eu me deparo mais com crianças com deficiência física, crianças oriundas de famílias com baixa renda, crianças com desvio de conduta por causa da condição dos bairros onde atuamos na Cidade de Maputo, (Entrevistado P3).

A associação *Khandlelo* atua na cidade de Maputo com a filosofia de centros abertos de acolhimento, projetos sociais nas comunidades, e intervenção psicopedagógica nas escolas, tendo um total de 3 centros, nomeadamente o centro educativo das Famílias de Laulane, centro educativo das famílias de George Dimitrov, e centro educativo Maria Grazia Rizzo beneficiando crianças e famílias de 36 bairros de 3 distritos municipais. Este cenário justifica a diversidade de opiniões dos psicólogos e a existência de vários tipos de deficiência, tal como mencionaram P1, P2 e P3.

Com base nas narrativas dos psicólogos, podemos tirar a seguinte ilação: As deficiências mais frequentes atendidas na Associação *Khandlelo*, são físicas, desvio de conduta, e déficit de atenção e hiperatividade. Associando esta constatação às narrativas dos psicólogos do CREI e

aos resultados do relatório do censo populacional 2017, verifica-se que as deficiências mais presentes no contexto escolar moçambicano são física, visual e auditiva.

Competências e estratégias para atuação do Psicólogo nas escolas

Neste tópico, indagamos as percepções dos psicólogos sobre as competências necessárias e estratégias aplicadas na sua atuação na escola em contextos de educação inclusiva. Para operacionalização deste propósito a produção de dados foi em volta da formação na área da Psicologia, a relação entre a formação e atuação na escola, aspectos importantes na formação dos futuros psicólogos, principais competências do psicólogo, respostas às demandas da prática profissional e o papel do psicólogo na inclusão escolar de crianças com deficiência.

Para a compreensão da formação em psicologia, colocamos a seguinte questão: Na sua visão, como é a formação na área da Psicologia e o que a caracteriza? As narrativas dos psicólogos apontaram fragilidades na formação, particularmente nas disciplinas de estágio, a falta de disciplinas específicas para educação inclusiva, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas. Diante desses aspectos o P5, considerou que a formação na área de psicologia em Moçambique é caracterizada por falta de atividades práticas e fragilidades no estágio, ora vejamos:

Na verdade, há vários desafios ainda por serem supridos nessa área e essa questão de uma psicologia puramente específica para lidar com crianças deficientes ainda é um caos, digo isso porque suponhamos que temos uma criança ou um determinado grupo de crianças surdas, os psicólogos não estão treinados ou não foram treinados durante a formação, não tem uma disciplina específica para direcionar o psicólogo a lidar com essa situação, (P1).

Eu acho que a formação na área de psicologia é interessante e torna-se uma necessidade no contexto moçambicano na medida em que existem vários problemas nas escolas. Posso ressaltar que atualmente a formação em psicologia não é só teórica, mas inclui a componente prática, (P2).

Para a área de Psicologia em Moçambique eu acho que o nível de formação dos discentes ainda está muito baixo para responder aquelas que são as necessidades do país no ramo da psicologia. As instituições do ensino superior têm trabalhado de forma a

melhorar essas questões, mas ainda não estamos em um nível satisfatório. Encontramos muitos profissionais de psicologia com muito conhecimento das teorias que aprendeu durante a formação, mas não tem experiência prática no âmbito da formação, nem sabemos devidamente como aplicar aquelas teorias todas que aprendemos no contexto de sala de aulas. Eu acho muito deficiente a formação dos psicólogos em Moçambique por não se valorizar muito a questão prática durante a formação, (P3).

Primeiro temos muitos psicólogos que não estão enquadrados para trabalhar na sua área e quanto ao psicólogo em Moçambique, o psicólogo deve trabalhar, ler mais e investigar, mais visto que nós não temos aqui no centro material para isso, não basta ser psicólogo ter matéria-prima e não ter como dar seguimento a essa área, através de formações, intercâmbios o que não acontece com os psicólogos aqui em Gaza. O outro aspecto que está a falhar é a questão prática durante a formação do psicólogo, (P4).

Eu posso visitar um pouco aquilo que foi a minha formação no geral, para esta área de inclusão eu senti um pouco falta da prática o estágio era fraco. No meu curso não tínhamos nenhuma disciplina específica para a área de educação inclusiva como necessidades educativas especiais, no curso de psicologia escolar, só vimos a psicologia no contexto geral, mas agora com a reforma do próprio currículo o atual curso de psicologia educacional já oferece a disciplina de necessidades educativas especiais, (P5).

Na parte inicial da produção de análise dados, os psicólogos dizem que não tem conhecimento da estratégia nacional para educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência, razão pela qual para além das fragilidades e desafios destacados nas suas narrativas, subentende-se que é importante incluir disciplinas relacionadas às políticas educativas nacionais nos programas de graduação em psicologia. O estudo desenvolvido por Francisco (2013), sobre Psicologia: formação e exercício profissional em Angola, aponta que a formação em psicologia em Angola é recente e está em expansão de cursos, mas sem a necessária qualidade de formação. Por outro lado, a profissão apresenta muitas fragilidades, a saber: alto índice de desemprego, o descompasso entre habilidades e demandas do mercado e o foco em atividades consideradas tradicionais.

Importa salientar que esse estudo teve como foco de análise a formação e exercício profissional de modo geral, enquanto que, nesta pesquisa, tentamos analisar a relação entre a formação em psicologia e a atuação do psicólogo na escola, concretamente na dimensão inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique. Portanto, no estudo realizado em Angola foram exploradas dimensões macrossistêmicas enquanto, neste estudo, exploramos dimensões microssistêmicas.

Todavia as formações em psicologia em Moçambique têm os seus marcos a partir da década 1980 através de instituição pública e em Angola registra-se a formação em psicologia no início da década 2000 por intermédio de instituições privadas. Embora essa diferença em termos cronológicos podemos indicar alguns aspectos comuns tais como as fragilidades na formação, o descompasso entre habilidades e demandas, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas, assim como a falta de uma ordem que defende os direitos, deveres e orienta o exercício profissional.

Ainda no domínio da formação em psicologia, colocamos a seguinte pergunta aos psicólogos: Qual é a relação que você faz entre a sua formação em psicologia e sua atuação na escola? Tratando-se de uma pergunta que complementa a primeira questão sobre a formação em psicologia, confrontamos as opiniões dos psicólogos na primeira e na segunda questão. Foi possível verificar algumas incoerências nas suas narrativas sobre a formação em psicologia: *Estabeleço uma boa relação porque o aprendizado ao longo da formação, permitiu-me atuar nas escolas fazendo base de dados, levantamento das necessidades ou da real situação do grupo alvo, o nível do conhecimento dos professores para o acompanhamento psicopedagógico de crianças com deficiência. A formação permitiu-me fazer um trabalho de base e descobrir as particularidades que cada escola apresenta e, a partir daí, desenhamos um plano de intervenção específico para lidar com as necessidades, falo da formação que temos dado aos professores na matéria de necessidades educativas especiais. Atendimento de crianças com dislexia, disgrafia e outras que apresentam traumas afetivos por conta da violência doméstica, da negligência, a pobreza absoluta, então o nosso modelo de intervenção espelha todos esses problemas que foram identificados, (Entrevistado P1)*

Esta narrativa, revela que a formação em psicologia forneceu subsídios para atuar no contexto da educação inclusiva, forneceu conhecimentos sobre diagnóstico, elaboração de planos de intervenção psicológica para crianças com deficiência e elaboração de planos de capacitação de professores na matéria de necessidades educativas especiais. Com este conjunto de habilidades e competências adquiridas na formação nota-se que o seu discurso é resultante do investimento na situação prática. Em relação a esta questão, o P2 relatou o seguinte:

Existe uma relação direta, eu acho que se estou na escola a atuar na área de psicologia é porque tive que passar da formação, logo existe essa forte relação e os conhecimentos que eu fui adquirindo da universidade, hoje ajuda-me na atuação no campo da psicologia. [...] Participo num programa de formação de professores cujo objetivo é formar os professores do ensino básico na matéria de necessidades educativas especiais para que o professor tenha algumas noções para poder interagir com alunos com deficiência, (Entrevistado P2).

No trecho acima, P2 reconheceu que a formação em Psicologia em Moçambique forneceu-lhe elementos básicos para atuar no contexto da educação inclusiva. Quando confrontamos as narrativas nas primeira e segunda perguntas sobre a formação, nota-se que o P2 foi congruente, pois foi o único participante que considerou a formação em psicologia interessante, necessária, teórica e prática. Quanto à mesma questão o P3 a semelhança de P2, também foi coerente nas suas narrativas, enquanto que o P5, enalteceu as suas práticas, todavia todos enalteceram a pertinência da competência investigativa do psicólogo.

A formação deu-me bases para atuar na prática, tanto nas escolas como dentro da própria comunidade. Entretanto, quando eu faço um balanço da percentagem de aplicação do que eu aprendi ao longo da formação e o que eu aplico no contexto da escola, acredito que 40% corresponde a conteúdos adquiridos na formação. [...] é necessário que o próprio psicólogo, no âmbito da sua atuação busque se informar mais, busque investigar para sanar as dúvidas que não foram sanadas no âmbito da formação. Nós nos baseamos muito nas teorias de outros países e continentes, mas não olhamos muito para o nosso contexto, seria importante também que no programa do ensino

tivesse uma disciplina que respondesse às problemáticas da nossa região, (Entrevistado P3).

Eu acho que a universidade dá bases e cabe ao formando também fazer a sua parte que é aperfeiçoar e investigar, e é o que eu estou a fazer, estou a investigar para melhorar a minha atuação. Se calhar falta direcionamento dos próprios psicólogos em onde devem atuar, eu sinto que nas escolas não existem psicólogos para fazerem o acompanhamento psicopedagógico das crianças, a maior parte das escolas públicas não têm psicólogos, (Entrevistado P5).

Através da confrontação das narrativas do P3 em relação a primeira e segunda perguntas sobre a formação em psicologia, nota-se que ele foi coerente e em algum momento sentiu-se despreparado para lidar com uma série de barreiras à aprendizagem dos alunos com deficiência na medida em que enalteceu que o nível de formação na área de psicologia ainda está muito abaixo das necessidades do país. Razão pela qual sugere que no âmbito da atuação profissional é importante que o psicólogo tenha atitude e competência investigativa e participe de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras.

Este posicionamento enquadra-se na competência investigativa para atuar nas escolas, e é importante tendo em consideração que a psicologia é uma área de conhecimento que exige a reflexão sobre a prática e propõe novas estratégias de intervenção. De acordo com G. Marsico (comunicação pessoal, 7 julho, 2021), não existe um modelo padronizado e estático da prática do psicólogo nas escolas a nível mundial e a atitude investigativa do psicólogo é pertinente e deve ser contínua.

Na confrontação das narrativas do P5 em relação às primeira e segunda perguntas sobre a formação em psicologia, notamos que ele enalteceu o caráter proativo do psicólogo, de um lado, considerou que a componente prática da formação em Psicologia é deficitária e a disciplinas de necessidades educativas especiais têm um caráter generalista. E de outro lado, considerou que a universidade dá bases e cabe o formando fazer a sua parte que é aperfeiçoar e investigar, e lamentou o fato da maior parte das escolas públicas moçambicanas não terem psicólogos.

[.....] A formação em psicologia só precisa de acrescentar um e outro aspecto nos programas curriculares e intensificar as atividades práticas. É importante dar espaço

para a atuação do psicólogo nas escolas e disponibilizar gabinetes para o efeito. O psicólogo deve ser dado espaço para atuar, (Entrevistado P4).

Na questão anterior, o P4, relacionou a formação em psicologia e o enquadramento profissional, fato que também foi visível em P5 e que se alia ao indicador 3 (currículo) do mapa de indicadores, padrões e critérios de verificação dos cursos de graduação da Comissão Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ), o qual tem a finalidade de verificar a relevância do perfil do graduado para satisfazer as demandas da sociedade. Outro aspecto retirado na narrativa do P4 está associado a algumas queixas como a falta de espaço para a atuação do psicólogo nas escolas, falta de recursos para intervenção psicológica, falta de intercâmbio entre instituições nacionais e entre instituições nacionais e estrangeiras, e a fragilidade das atividades práticas na formação em Psicologia.

A esse respeito Berger (2013) e López (2015), defendem que a formação em psicologia deve contemplar conhecimentos e competências subjacentes ao desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e qualidade educativa. Uma ação que reflete a partilha de visões e experiências para co-avaliar, co-ajudar e co-resolver problemas contando com a rede de interconexões vital com os demais sujeitos da comunidade educacional.

Quando questionados sobre os aspectos que consideram importantes na formação dos futuros psicólogos para atuar nas escolas, os participantes mencionaram que é pertinente melhorar as práticas psicológicas, fornecer bases para o diagnóstico psicológico, aprofundar conteúdos sobre a deficiência, e propor atividades para desenvolvimento de habilidades para análise dos problemas da escola numa perspectiva sistêmica, e por último destacaram a necessidade de as universidades terem docentes competentes. De seguida apresentamos as narrativas de cada participante:

Se estamos a tratar por exemplo da Psicologia Educacional, a formação básica de um psicólogo deve incidir sobre questões relacionadas com diagnóstico. Saber conduzir a consulta e a intervenção psicológica no contexto escolar. Há necessidade de saber quais são as fragilidades da escola, das nossas comunidades, que tipo de crianças podemos encontrar nas nossas comunidades para que o trabalho do psicólogo educacional seja bem elaborado, (Entrevistado P1).

Neste trecho, o P1 fundamentou a relevância de incluir na formação em Psicologia, competências para o reconhecimento do campo de atuação profissional e competências para práticas relacionais, reflexão conjunta e multidisciplinar na medida em que estabelece a relação entre psicólogo, escola e comunidade. Ainda neste âmbito, o P2 e P3 destacaram a dimensão prática na formação em Psicologia:

Eu acho que é relevante que na formação dos futuros psicólogos haja mais atividades práticas e técnicas interventivas [...] a universidade já cria vários programas de estágios interessantes, mas por causa da demanda deve investir muito na supervisão do estagiário, nas seções de intervenção, e na troca de experiência entre os estudantes de diferentes universidades, (Entrevistado P2).

[.....] então é importante que os docentes estejam capacitados para abordar sobre a questão prática no âmbito da formação. As próprias universidades devem trabalhar na seleção dos docentes capacitados para formar os futuros psicólogos tendo em conta não só a questão teórica, mas também a questão prática, (Entrevistado P3).

Estes posicionamentos destacam a componente dos estágios curriculares como um dos desafios na formação em Psicologia. Este cenário também marcou a experiência de Angola e África do Sul. A fragilidade dos estágios curriculares, assim como outros aspectos do curso não era alheio à direção do curso e da instituição, pois desde 1986 período em que o ISP oferecia o curso de Licenciatura em Psicologia e Pedagogia com a duração de 5 anos até aos dias hoje (atual universidade Pedagógica de Maputo) o curso de psicologia passou por processos de revisão curricular, reforma curricular, associadas a reforma institucional.

Por exemplo, em 2003, as razões que ditaram a reforma curricular e a necessidade de concepção de um curso que respondesse às necessidades de formação de um psicólogo atuante na escola e que resultou na introdução do curso de Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Escolar eram de que o curso de licenciatura em Psicologia e Pedagogia apresentava duas variantes, não sendo possível aprofundar conteúdos ligados às necessidades educativas especiais, orientação escolar e profissional, aconselhamento psicológico, dentre outras áreas específicas da Psicologia, voltadas para a educação. E em termos estatísticos esse curso apresentava cerca de 33.3% de conteúdos de psicologia, 37.5% de conteúdos de pedagogia, 25% de disciplinas gerais e 4.2% de disciplinas de gestão escolar (Universidade Pedagógica, 2004b).

Os psicólogos se sentiram limitados para lidar com alguns casos de alunos com deficiência e apontaram como um dos aspectos importantes a incluir na formação dos futuros psicólogos o aprofundamento de conteúdos sobre o atendimento psicológico de crianças com deficiência, fato destacado nas narrativas de P4 e P5:

Um dos aspectos que o psicólogo deve ter ao longo da sua formação para além das atividades práticas está relacionado com a disciplina de necessidades educativas especiais, abordar sobre cada tipo de deficiência a fundo, suas características básicas e as próprias estratégias, (Entrevistado P4).

[.....] mas eu acho que na formação em Psicologia poderia se melhorar a questão das práticas psicológicas para atuar na área das necessidades educativas especiais, (Entrevistado P5).

Neste estudo um dos focos foi a questão das competências específicas para o psicólogo atuar no contexto da educação inclusiva. A esse respeito Francisco, (2013); López (2015) concluíram que a falta de clareza sobre as competências específicas para o psicólogo atuar na escola não é observada apenas nos membros da comunidade educativa, mas também se verifica ao nível dos psicólogos.

Ao analisar os resultados em volta da pergunta: De um modo geral quais são as competências necessárias para um psicólogo atuar na escola? Notamos que os psicólogos moçambicanos têm clareza sobre as suas competências para atuar na escola. Nas suas narrativas foram repetidas as seguintes competências do psicólogo: Empatia, escutar, observar, formular hipóteses, investigar, amor à profissão, sigilo profissional, imparcialidade na resolução dos problemas e humildade, profissionalismo e ou ética e profissional, como podemos observar:

*Em primeiro lugar a **empatia não pode falhar**, a **capacidade de escutar**, de **observar**, a **capacidade de formular hipóteses** e sugerir provavelmente estratégias para resolver aqueles que são os problemas observados. Existem competências mais específicas que estão ligadas a aceder o **conhecimento exato das ferramentas**, das teorias que são aplicadas para cada contexto, saber qual é a linha de orientação teórica e metodológica que utiliza, (P1).*

As competências necessárias estando nessa área, devem ser de um indivíduo com conhecimentos na área de necessidades educativas especiais. É preciso ter competências em trabalhar em sistema braille, [...] competências em matérias de línguas de sinais [...] outras competências para a adaptações curriculares para crianças que não tem o mesmo ritmo de aprendizagem que as outras, (P2).

As competências principais que um psicólogo deve ter para atuar no contexto de escola são: a questão do profissionalismo do psicólogo [...] a empatia, onde o psicólogo deve se preocupar com a própria criança, não permitindo que as suas preocupações interfiram no seu trabalho. A outra questão é, o psicólogo precisa assumir que nem tudo está sob o seu controle. Por último, o psicólogo em contexto escolar deve optar pela imparcialidade na resolução dos conflitos, (P3).

As competências necessárias para um psicólogo poder atuar na escola são amar a sua profissão [...] porque nessa área de educação inclusiva devemos ter amor pelas crianças, sentir o problema que a criança enfrenta sendo seu próprio problema, um psicólogo deve ter sigilo profissional, (P4).

[...] Uma das competência que o psicólogo deve ter para atuar na escola é a empatia, ele precisa se identificar com a causa, se colocar no lugar das crianças [...] porque vivem uma realidade e sofrem com isso [...] precisa melhorar muito nas suas estratégias de intervenção falo de uma intervenção não só no contexto da educação, mas de uma intervenção também no contexto familiar [...]o psicólogo deve ter o hábito pela leitura porque os nossos manuais, a mídia estão sempre a trazer conhecimentos novos e quando o psicólogo é apaixonado pelo seu trabalho ele tem essa capacidade de fazer leitura e comparação, (P5).

Comparando entre as narrativas dos psicólogos e o diagrama do modelo orientador da atuação do psicólogo educacional proposto por López (2015) que enaltece as competências para assessorar, avaliar, investigar e intervir. concluimos que os participantes mencionaram competências pessoais do Psicólogo em detrimento de competências e dos atributos profissionais do psicólogo. Este fato pode ser justificado de um lado pelas experiências profissionais dos

participantes e de outro lado, por algumas características do país como o conflito armado, a pobreza, as carências sociais, afetiva que descrevem maior parte da população, e pelo modelo da caridade que é predominante.

Um cenário diferente da realidade moçambicana foi identificado no estudo desenvolvido por Dos Santos, Menezes, Borba, Ramos, e Costa, (2017) no qual identificaram 44 competências para o psicólogo atuar na escola das quais 28 são concernentes ao modelo de atuação institucional, 8 são relacionadas à atuação institucional junto ao aluno, 5 concernentes a competências pessoais e 3 são relacionadas ao modelo de atuação clínica.

Neste quadro, é notável que os resultados de Dos Santos *et al* (2017), não enaltecem as competências para os psicólogos atuarem sobre os aspectos pessoais, tal como verificamos nas narrativas dos psicólogos moçambicanos. Embora haja essa diversidade, importa salientar que tanto os psicólogos moçambicanos assim como os resultados dos estudos de Francisco (2013); Dos Santos, *et al* (2017), Lopez (2015), consideram que a competência de pesquisa direcionada a geração conhecimento é indispensável para atuação do psicólogo.

Aliado a essa constatação Da Silva (2018), considerou que os psicólogos dentro do processo de inclusão e independentemente do contexto, devem demonstrar competências para atender alunos com transtornos globais do desenvolvimento, pois estes distúrbios caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, o que limita a participação dos alunos nas atividades escolares. Este posicionamento coloca um enorme desafio a diversos programas curriculares de formação em Psicologia, incluindo os de Moçambique. Comparando as competências registradas nas narrativas dos participantes desta pesquisa às proposta de competências do modelo de atuação institucional de Marinho-Araújo e Almeida (2005) e Souza (2009) citados por Dos Santos *et al* (2017) e as competência desenhadas com base do no modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner no quadro 4, obtivemos a seguinte conclusão:

Todas competências propostas no modelo de atuação institucional podem ser incluídas no modelo Bioecológico de competências profissionais do psicólogo, sendo que na **competência investigativa e planejamento**, incluímos a análise contextual, elaborar pesquisas e estudos; **competência avaliativa**, incluí atenção à saúde, análise contextual; avaliação, atuação junto à família; A **competência comunicativa ou relacional**, inclui ações como promover

esclarecimento, mediação, formação continuada de professores; atuação interdisciplinar; despatologização do fracasso escolar; promover espaços de diálogo, **competência interventiva**, atuação junto à comunidade, atuação junto ao docente, atuação junto aos funcionários, estabelecer parcerias; atuação preventiva; assessoria e orientação, análise do clima educacional; e, por último, a **competência administrativa**, que inclui elaborar projeto político-pedagógico, auxílio à gestão escolar, gestão de projetos e programas.

Com base nesta situação arriscamo-nos a afirmar que a proposta de modelo de atuação institucional de Marinho-Araújo e Almeida (2005) e Souza (2009), refere-se a um conjunto de atividades a serem desempenhadas pelo psicólogo na escola e que podem ser inseridas no quadro de competências profissionais do psicólogo para educação inclusiva elaborado a partir do modelo bioecológico.

Considerações Finais

Este estudo procurou analisar a coerência entre as competências que o psicólogo tem para atuar nas escolas e as competências propostas pelos programas de formação em psicologia no contexto da implementação da EEIDCD 2020-2029 em Moçambique. E analisou os pontos de convergência e divergência entre as principais dimensões da EEIDCD 2020-2029 e as competências propostas pelos programas de formação de psicólogos das IES.

Embora os psicólogos sejam formados na mesma instituição de ensino superior e que todos tenham 5 anos de experiência profissional na área de educação inclusiva, apresentaram concepções diferentes sobre educação inclusiva e, parte deles, afirmou não ter conhecimento sobre a EEIDCD 2020-2029, documento que orienta as práticas nas escolas inclusivas. Esta constatação sugere a necessidade da formação contínua de psicólogos, pois as atividades práticas exigem uma visão coletiva e associativa que coloque em sintonia as instituições formadoras de psicólogos, os serviços distritais de educação juventude e tecnologia e as escolas.

As pesquisas de Martins (2013) e Simbine (2016) concluíram que a atuação do psicólogo nas escolas moçambicanas passa por algumas tensões devido às questões sócio-espirituais da deficiência, todavia, nesta pesquisa, os psicólogos apresentaram a definição de deficiência tendo como base o corpo com lesão e a estrutura social e as condições econômicas das comunidades. Ainda nesse âmbito a pesquisa permitiu compreender que as deficiências mais frequentes atendidas pelo psicólogo são: físicas, desvio de conduta, e déficit de atenção e hiperatividade, física, visual e auditiva.

Diante desta situação os participantes indicaram as competências investigativa e de planeamento, avaliativa, comunicativa ou relacional, interventiva, administrativa, como sendo imprescindíveis para o seu trabalho nas escolas. Foi possível constatar a importância de habilidades e conhecimentos para elaboração de planos de capacitação de professores na matéria de necessidades educativas especiais e habilidades pessoais.

Todavia, os psicólogos indicaram alguns desafios como a falta de recursos para realização de estágio em Psicologia, o descompasso entre as competências (conteúdos) e as demandas das escolas, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas, assim como a falta de uma ordem que defenda os direitos e devres e orienta o exercício profissional do psicólogo.

Referências

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/?format=pdf&lang=pt>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (1ª ed.). São Paulo: Edições 70
- Batram, D. E Roe, R. (2005) definition and assessment of competences in the context of European Diploma in psychology. *European psychologist*.Vol.10 (2): 93–102 DOI [10.1027/1016-9040.10.2.93](https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.2.93)
- Berger, M. (2013). The role of the educational psychologist in supporting inclusion at school level. University of Pretoria. Disponível em <https://repository.up.ac.za/handle/2263/40459>
Recuperado em 03 de 09 de 2021.
- Bernardes, C. T. R. (2016). *Competências e Habilidades na Formação em Psicologia: Os Desafios do saber Fazer*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Alagoas. Alagoas.
<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2123/1/Compet%C3%A2ncias%20e%20habilidades%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20psicologia%20-%20os%20desafios%20do%20saber-fazer.pdf>
- Brandão, H. P. (2012). *Mapeamento de Competências-métodos, Técnicas e Aplicações em Gestão de Pessoas* (1ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Brito, C. E.; Ferasso, M; Brito, S.M. (2015). *A Gestão Universitária em Moçambique*. 5ª Conferência Forges: Fórum Da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Coimbra.
https://www.researchgate.net/publication/335475007_A_gestao_universitaria_em_Mocambique

- Canadian Psychological Association (CDA). Guidelines for professional practice for school psychologist. June, 2001. https://cpa.ca/documents/Guidelines_School_Psychologists.pdf
- Chambal, L. A. e Bueno, J. G. S. (2014). A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Perspectiva Crítica. *Cad. Cedes, Campinas*, 34 (93), p. 225-239. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200006>
- Coll, C.; Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Escolar* (2ª Ed.) Porto Alegre. Artmed
- Creswell, J. W. (2007). *Projecto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, R. M. & Schultz, V. (2009). Avaliação de Competências Profissionais e Formação de Psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (3) 117-127. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013
- Da Silva, A. F. P. B. (2019). *A Intervenção Psicomotora em Moçambique: das competências psicomotoras e adaptativas para a Qualidade de Vida de crianças com perturbações de desenvolvimento*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Recuperado em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19966/1/2019_Dissertacao%20RP_Filipa_Silva_ultimo.pdf no dia 21/02/2021
- Da Silva, E. C. F. (2018). *O Psicólogo como Mediador na Educação Inclusiva*. Editora: Figueira Digital 1ª edição
- Dazzani, Maria V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica, *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>
- Decreto n.º 7/2021 de 5 de Março. Medidas para a contenção da propagação da pandemia da COVID-19. Recuperado em <https://www.ta.gov.mz/Legislacao/Decretos/Decreto%20n.%C2%BA%207%20-%202021%20de%205%20de%20Mar%C3%A7o.pdf> no dia 05 de Setembro de 2021.

Diniz, D. (2007). O que deficiência. Editora Brasileira

Dos Santos P. F. (2011). Avaliação dos Serviços de Saúde Mental em Moçambique. (Dissertação de mestrado não publicada), Organização Mundial de Saúde Departamento de Saúde Mental e Dependência de Substâncias. Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Médicas. Lisboa. Recuperado em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7708/1/Santos%20Palmira%20TM%202011.pdf> no dia 05 de Setembro de 2021.

Dos Santos, D. C. O.; Menezes, A. B. C.; Borba, A.; Ramos, C. C. & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de Competências do Psicólogo Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2) 225-234. Recuperado em <https://www.scielo.br/j/pee/a/8dV4qCZTf4ShMQnKvmNbZjz/?format=pdf&lang=pt> consultado no dia 30/08/2021.

Dos Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). Habilidades” e “Competências” a Desenvolver na Capacitação de Psicólogos: Uma Contribuição da Análise do Comportamento para o Exame das Diretrizes Curriculares, *Interação em Psicologia* 13 (1), 131-145.

Feixas, M. (coord.) (2005). Proyecto de Diseño del Plan de Studios y el Titulo y Grados de Psicología. Proyecto ANECA. Programa de convergencia Europea. <https://www.um.es/docencia/agustinr/ie/Europa/docs/2004FacPsSantCompos-Competencias.pdf>

Francisco, J. M. S. D. (2013). Psicologia: Formação e Exercício Profissional em Angola. (Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federada Bahia. Salvador. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14517/1/TESE%20Jo%C3%A3o%20Manuel%20Saveia%20Daniel%20Francisco.pdf> em 05 de Setembro de 2021

Instituto Superior de Estudos e Defesa Armando Emílio Guebuza (ISEDEF) (2017), Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Psicologia Escolar. Matola.

- Juliá, M. T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*. XV(2), 115-130 ISSN: 0716-8039. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415207> em 05 de Setembro de 2021
- López, R. B. (2015). Perspectivas Acerca Del Rol Del Psicólogo Educacional: Propuesta Orientadora de Su Actuación En El Ámbito Escolar. *Atualidades Investigativas en Educación, Universidade de Costa Rica*, 15(3), 1-21 DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Marsico, G. (2018). The Challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 52 (1) 474-489. DO: 10.1007/s12124-018-9454-6
- Mazoio, L. (2019, Janeiro 29). Governo extingue Universidade Pedagógica e Cria Cinco Novas Universidades. <https://www.opais.co.mz/governo-extingue-up-e-cria-cinco-novas-universidades/>
- Mantoan, M.T. E., Prieto, R.G. Arantes, V.A. (2006). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos* (3ª Ed.). São Paulo. Editora Summus.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018). Plano de Orientação Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência. 2º Workshop sobre análise de dados e evidências. Maputo.
- Moçambique, Lei 27/2009, de 29 de Setembro 2009 (2009). Lei do Ensino Superior. Recuperado em https://iset-oneworld.ac.mz/images/phocadownload/Biblioteca/ES/1.LEI_272009.pdf no dia 05 de Setembro de 2021
- Moçambique, Lei n.º. 8/91, de 18 de Julho de 2004 (2004). Aprova e Reconhece a Associação de Psicologia de Moçambique (APM). Maputo.
- Moçambique, Resolução n.º 40/2020 (2020). Sobre a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029. Conselho de Ministros. Maputo, 10 de Julho de 2020.

- Pereira, D. A.. (2016). Intervenção Psicomotora por Terras de Moçambique - Crianças com Paralisia Cerebral e Jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID): Uma realidade escondida. Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora. Universidade de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/12381/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf> consultado no dia 21/02/2021(pag. 38-50).
- Rosário, L. J, C (2013). Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique. Revista de Ensino Superior nº 10. UNICAMP. Recuperado em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/universidades-mocambicanas-e-o-futuro-de-mocambique> no dia 05 de Setembro de 2021.
- Salgado, A. M. (2012). Passos e Impasses na Inclusão Escolar de Crianças Autistas e Psicóticas: da Incerteza de saber a Figura do Professor e o Olhar para o Sujeito. *Revista temas em educação, João Pessoa, 21* (2) 67-87 Recuperado em <https://www.proquest.com/docview/2344220625> no dia 05 de Setembro de 2021.
- Simbine, A. J. (2016) Concepções da Deficiência: Embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique. (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Rio De Janeiro-Niterói. Pag. 31- 43 e 71 a 85. Recuperado em http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_d_Alexandra.pdf no dia 05 de Setembro de 2021.
- Siyawadya, G. I. (2018). Trajetórias de Inclusão de Crianças e Jovens Cegas e Com Baixa Visão no Instituto de Deficientes Visuais da Beira, Moçambique. Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia. Recuperado em <https://core.ac.uk/download/pdf/275657218.pdf> no dia 18 de Agosto de 2021.
- Universidade Pedagógica, Departamento de Psicologia (2014b). Relatório de Autoavaliação do Curso de Psicologia Educacional, Maputo.

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

Artigo 3. Práticas do Psicólogo no Processo de Educação Inclusiva nas Escolas Primárias Públicas de Gaza E Maputo

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo descrever práticas do psicólogo no apoio à inclusão de crianças com deficiência em escolas junto ao centro de recursos de educação inclusiva e projetos sociais. A pesquisa foi do tipo qualitativo e aprovada através do parecer 4.493.634 do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participaram 14 pessoas, sendo 3 psicólogos (a) e 1 gestor educacional da associação *Khandlelo*, 2 psicólogos (as), 6 professores (as) e 2 gestores (as) educacionais da escola primária vinculada ao Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. A produção de dados seguiu as diretrizes da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados revelaram que na prática do psicólogo na escola, surgem dois espaços distintos: o interior da escola e a comunidade onde a escola está inserida, desenvolvendo ações diagnósticas, observações dos alunos, assistência de aulas, reforço escolar, atividades lúdicas, palestras, produção de material didático, assessoria aos professores, adaptações curriculares, atividades extracurriculares, visita domiciliar, reuniões e elaboração de programas junto aos pais. Na equipe multiprofissional, o psicólogo desempenha o papel de moderador onde planifica e coordena as atividades de outros profissionais, desenha o programa de intervenção preventiva, monitora o trabalho junto às famílias, serve de ponte nas relações entre escola, família, comunidade e elabora o relatório geral de atividades. Os gestores e professores reconheceram a importância do psicólogo na escola, no entanto, devido à burocracia para o atendimento às queixas escolares, sugeriram mudanças na atuação do psicólogo do modelo transdisciplinar para o interdisciplinar. Todos participantes indicaram um referencial teórico-metodológico coerente com a psicologia escolar crítica baseada na Orientação à Queixa escolar e com o modelo bioecológico, todavia notamos fragilidades na correspondência entre referencial teórico-metodológico e os instrumentos utilizados pelo psicólogo. A pesquisa indica que a maior parte dos professores não conhece as políticas educativas enquanto que os gestores educacionais conhecem, o que sugere a disseminação de políticas educativas junto aos professores. Para finalizar, através da avaliação dos participantes identificamos famílias que se envolvem no acompanhamento escolar de seus filhos e a necessidade de definição de estratégias de sensibilização das famílias que pouco se envolvem nesse processo.

Palavras-chave: Práticas do Psicólogo; educação inclusiva; Escola.

ABSTRACT

The present study aimed to describe the psychologist's practices in supporting the inclusion of children with disabilities in schools along with the inclusive education resource center and social projects. The research was qualitative and approved through opinion 4,493,634 of the Ethics Committee in Research with Human Beings of the Institute of Psychology of the Federal University of Bahia (UFBA). 14 people participated, being 3 psychologists and 1 educational manager from the Khandlelo association, 2 psychologists, 6 teachers and 2 educational managers from the primary school linked to the Eduardo Mondlane Inclusive Education Resource Center. Data production followed the guidelines of the content analysis technique proposed by Bardin (2016). The results revealed that in the practice of the psychologist at school, two distinct spaces arise: the interior of the school and the community where the school is located, developing diagnostic actions, student observations, class assistance, tutoring, recreational activities, lectures, production of didactic material, advice to teachers, curricular adaptations, extracurricular activities, home visits, meetings and elaboration of programs with the parents. In the multiprofessional team, the psychologist plays the role of moderator where he plans and coordinates the activities of other professionals, designs the preventive intervention program, monitors the work with families, serves as a bridge in the relationships between school, family, community and prepares the report. activity overview. Managers and teachers recognized the importance of the psychologist in the school, however, due to the bureaucracy to attend to school complaints, they suggested changes in the psychologist's performance from the transdisciplinary to the interdisciplinary model. All participants indicated a theoretical-methodological framework consistent with critical school psychology based on the Guidance for School Complaints and with the bioecological model. However, we noticed weaknesses in the correspondence between the theoretical-methodological framework and the instruments used by the psychologist. The research indicates that most teachers do not know about educational policies while educational managers do, which suggests the dissemination of educational policies among teachers. Finally, through the evaluation of the participants, we identified families that are involved in the school monitoring of their children and the need to define strategies to raise awareness of families that are little involved in this process.

Keywords: Psychologist Practices; inclusive education; School.

INTRODUÇÃO

A formação em psicologia e as práticas do psicólogo na escola tem sido foco de discussão por psicólogos de diferentes países como Brasil (Patto 1999, Dazzani, 2010 e Da Silva 2018), Angola, (Francisco 2013), África do Sul (Berger 2013) e Moçambique (Simbine, 2016). Embora esses estudos tenham sido desenvolvidos com base em diferentes orientações metodológicas incluindo pesquisas do tipo quantitativa, qualitativa e revisão de literatura os resultados apontam que os planos curriculares dos cursos de graduação em Psicologia enfatizarem disciplinas tais como Psicologia da Saúde, Psicofisiologia, Genética e Neurofisiologia Humana, Psicomotricidade e Psicométrica, matérias que habilitam o futuro psicólogo a atuar com base nos critérios de normalidade psíquica, fato que pode limitar a compreensão de aspetos concretos do contexto histórico-cultural. Esse componente da formação do psicólogo remete à prática clínica nas escolas sustentada pela perspectiva paradigmática, segundo a qual o psicólogo é um perito cuja ação baseia-se na testagem e avaliação, atendimento individual do aluno como um sujeito fragmentado e descontextualizado (López, 2015).

Ainda nesse âmbito destacamos algumas perspectivas que demonstram a evolução na prática do psicólogo nas escolas tais como a histórica, acadêmica-formativa e a perspectiva da realidade educacional segundo os autores (López, 2015). A perspectiva histórica encontra-se subdividida em quatro momentos. O primeiro momento refere-se ao final do séc. XIX e início do séc. XX, quando o foco da prática do psicólogo era descobrir e acompanhar as formas como os alunos com deficiência mental ou com problemas de comportamento aprendem os conteúdos escolares.

No segundo momento, referente aos meados do séc. XX, registra-se a ampliação de dois focos, o primeiro refere-se aos espaços de atuação do psicólogo, podendo atuar dentro e fora da escola, na comunidade e na família através de palestras. O segundo é referente ao grupo alvo, que passa a incluir "alunos ditos normais", explorando aspectos emocionais e sociais. No terceiro momento, meados do séc. XX até ao início da década de 1980, nota-se mudanças no grupo alvo do psicólogo, que passa a atender todos os alunos no interior da escola independentemente da sua condição, professores e família. A sua ação consiste no treinamento de professores, tornando-se no profissional que serve de ponte entre o conhecimento psicológico e a prática escolar.

O quarto e último momento desta perspectiva, se estende do final da década de 1980 ao final do século XIX, e foi marcado pela iminência dos modelos cognitivo-comportamental, sistêmico e construtivista. Os fenômenos psicológicos passaram a ser analisados através de um sistema dinâmico que envolve o aluno, escola, professores, família e comunidade. A ênfase na atuação do psicólogo passa a ser o comportamento e diferenças individuais, capacidade de aprendizagem, dificuldades apresentadas pela escola, políticas educativas e suas implicações nas práticas escolares.

Dentre essas características, importa salientar que, no contexto educacional moçambicano, persistem algumas representações sociais sobre a figura do psicólogo aliadas à perspectiva histórica tais como, o psicólogo é um profissional que desenvolve as suas ações dentro e fora da escola, é um perito, cujo foco é descobrir e acompanhar as formas como os alunos com deficiência aprendem. Essas representações sociais estão aliadas às crenças de que o psicólogo é um profissional cuja prática está direcionada para o atendimento de pessoas com deficiência, ou anormais, "loucos".

De acordo com a perspectiva acadêmica-formativa, há consenso de que a formação em psicologia é generalista e incompleta para direcionar o psicólogo à escola e ao processo de inclusão. Por essa razão é pertinente que a formação seja contínua e direcionada a teoria e a prática. Para Patto, (1997) e Tada, Sábia, e De Lima (2010) a formação tem levado o psicólogo a exercer a prática clínica nas escolas por meio de atendimento individual e a longo prazo, realizando anamnese, aplicando testes de inteligência e de personalidade cujos resultados tendem sempre a culpabilizar o aluno e sua família pelo insucesso escolar, pela deficiência, pelos problemas emocionais, de saúde e condições socioeconômicas. Essa forma de argumentar o insucesso escolar dos alunos, limita a elaboração de uma explicação e compreensão mais exaustiva sobre a complexidade do cotidiano escolar que envolve vários elementos que interferem no desempenho escolar.

De forma restrita, o estudo de Aquino e Ferreira (2016) sobre "concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar" desenvolvido no Brasil, concluiu que embora a formação dos psicólogos mostra-se favorável à inclusão escolar, suas ações ainda se encontram distantes da perspectiva inclusiva. Para sanar esta dificuldade os pesquisadores ressaltam a necessidade de uma formação acadêmica coerente com o contexto de atuação do psicólogo considerando que esse é um dos primeiros passos para iniciar o processo de inclusão escolar.

Esta constatação corrobora com as ilações de Da Silva (2018) no seu estudo sobre o psicólogo como mediador na educação inclusiva, destacando que a emergência de novas teorias e práticas à psicologia escolar ao considerar que a primeira mudança deve ocorrer na formação do psicólogo de modo a clarificar os aspectos concretos de uma realidade que se transforma ininterruptamente. Deve seguir uma ação processual, que considere o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Para Marinho e Almeida (2005), é importante o estabelecimento de uma relação paralela entre a formação e as práticas do psicólogo na escola. O que justifica a implementação da formação contínua que tem o papel fulcral de redirecionamento da identidade do psicólogo de modo que este possa ter compreensão sobre o processo de escolarização pautado numa prática contextualizada e fundamentada na teoria histórico-crítica.

É assim que, nesta pesquisa, nos dedicamos a descrever as práticas do psicólogo no apoio à inclusão de crianças com deficiência em escolas junto ao centro de recursos de educação inclusiva e projetos sociais através das concepções de psicólogos, professores e gestores educacionais moçambicanos. Para o alcance deste objetivo, descrevemos o processo de inserção e práticas do psicólogo em instituições educacionais.

Inserção do Psicólogo em Instituições Educacionais

Na tentativa de esclarecer o processo de inserção do Psicólogo em instituições educacionais da rede pública, destacamos as experiências do Brasil, Portugal, África do Sul e por último, de Moçambique. Patto (1997), distinguiu três períodos da história da psicologia no Brasil, de 1906 a 1930, denominado de modelo Europeu cuja prática do psicólogo era laboratorial e distante do contexto sociocultural. De 1930 a 1960 caracterizado pelo tecnicismo americano, a ação do psicólogo baseava-se na aplicação de testes psicológicos, diagnóstico, predição e controle e no período de 1960 em diante, designada de período adaptacionista, o foco do psicólogo era de solucionar problemas de aprendizagem e comportamentos dos alunos.

Dentre as razões que fundamentaram a inserção do psicólogo na escola na década de 1970 encontram-se, ampliação do sistema educacional através da lei nº 5.692, o que resultou no aumento do número de alunos na escola e as fragilidades das intervenções pedagógicas. Todavia a profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil através da Lei 4119, de 27 de agosto de 1962 que introduziu cursos de formação em instituições de ensino Superior (Patto, 1997; Antunes, 2012). Atualmente a psicologia no Brasil conquistou o seu espaço de atuação e o processo de contratação de psicólogos para atuar na escola e em alguns Estados obedece a concurso público. No entanto persiste o desafio de contextualizar as práticas do psicólogo por forma a responder às demandas locais.

Em Portugal, a prática da psicologia foi notável a partir de 1911 em algumas universidades da cidade de Lisboa como uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação em Filosofia e formação de professores primários. Nesta época a prática do psicólogo era laboratorial e voltada ao ensino. Na década de 1950, registraram-se as primeiras defesas de graduação de temas de psicologia no curso de Filosofia (Borges, 1986; Francisco, 2013). A psicologia foi instaurada oficialmente em 2008 através da aprovação da Ordem dos Psicólogos Portugueses, com a Lei n. 57/2008, de 4 de setembro, a qual aprovou os seus Estatutos e regulamentou a prática de psicologia no País (Borges, 1986).

De acordo com Lionel (2014), a primeira associação profissional de psicologia, da República da África do Sul, designada de *South African Psychological Association* (SAPA), foi criada em 1948 com 34 membros brancos e a sua consolidação foi marcada por históricos de racismo, *apartheid*, e dificuldades de adesão de psicólogos negros à SAPA. Exemplo deste fato

ocorreu em 1957, quando uma psicóloga sul-africana negra, Josephine Naidoo, candidatou-se a membro da SAPA e seu pedido foi recusado. Em 1962 quando a SAPA finalmente admitiu psicólogos nacionais negros, vários psicólogos brancos renunciaram ao vínculo com o Instituto de Psicologia da República da África do Sul (PIRSA).

Em 1983 a SAPA foi restabelecida, aberta para todos os psicólogos independentemente da sua raça, cor da pele e ou grupo étnico. Do ponto de vista da educação inclusiva os psicólogos trabalham em colaboração com as escolas, serviços distritais de educação, família e a comunidade baseando-se em modelos sistêmicos. As suas práticas assentam-se em alguns valores democráticos de igualdade, direitos humanos, justiça social e aceitação da diversidade e tem a finalidade de promover ambientes de aprendizagem positivos nos quais alunos e professores de diversas origens tenham acesso aos serviços de psicologia. Todavia o profissional de psicologia na República da África do Sul ainda é marginalizado devido à baixa remuneração (Berger, 2013; Lionel, 2014).

Importa salientar que a psicologia na República da África do Sul desenvolveu-se em paralelo com a Psicologia internacional, por exemplos a *gestalt* terapia evoluiu na África do Sul nos anos 1940, as contribuições da psicanálise na explicação do conflito racial e as contribuições de Gordon Allport sobre preconceito, percepção, caráter nacional e conflito intergrupar, (Lionel, 2014).

Na realidade Moçambicana a inserção do psicólogo em instituições educacionais (IE) é por meio de concurso público e de estágios técnico-profissionais. Deste modo podemos indicar quatro vertentes de inserção do psicólogo em IE, a primeira ocorre no âmbito de ensino nas universidades e institutos de formação de professores, o psicólogo geralmente é contratado para lecionar. A segunda é o vínculo às escolas e aos centros de recursos de educação inclusiva, a principal tarefa é garantir atendimento psicológico de alunos, professores, gestores e auxiliares e geralmente o concurso público obedece os regulamentos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Para o caso das escolas particulares o edital para a contratação é da responsabilidade dessas instituições e por último a contratação do psicólogo pelas associações e organizações da sociedade civil que desenvolvem atividades junto às escolas.

Como é possível verificar a contratação de psicólogos para atuar em instituições de ensino público em Moçambique é feita mediante procedimentos diversificados em função das normas de cada instituição. No entanto, há casos em que o psicólogo atua como professor do ensino básico ou secundário pelo fato de antes de frequentar o curso de psicologia, já ser professor com formação no Instituto de Formação de Professores (IFP). De um modo geral, os psicólogos em Moçambique desempenham o papel de professor em escolas, de técnico da educação em serviços distritais de educação e de educador nos centros infantis, creches e em associações não governamentais.

Importa salientar que nos períodos em que a Psicologia evoluiu no Brasil, Portugal e África do Sul, na República de Moçambique esta disciplina ainda não existia formalmente e, nos dias de hoje, persistem desafios como a baixa remuneração e a necessidade de fortalecimento e divulgação da figura de psicólogo.

Práticas do Psicólogo em Instituições Educacionais

Na descrição da prática do psicólogo em instituições educacionais, destacamos as perspectivas da realidade histórica descrita por López (2015) por sua defesa de que as ações do psicólogo sigam o modelo sistêmico, dinâmico e construtivista. Nesse sentido, descrevemos dois métodos, o de orientação à queixa escolar e a intervenção precoce no desenvolvimento da criança.

O método de orientação à queixa escolar (OQE), surge entre os anos 1980-1990 no Brasil quando as práticas de saúde, educação, e as explicações sobre as dificuldades de aprendizagem centradas nas características individuais do aluno, na dinâmica familiar e na situação social, passaram a ser repensadas tendo como hipótese básica de que a gênese das dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a condições e práticas pedagógicas ineficazes (Patto, 1990, Bueno, Morais, 2007, Souza, 2014).

Com base nessa mudança de perspectiva, os psicólogos investiram em intervenções com o intuito de problematizar, reverter o funcionamento das escolas, desconstruir a prática da produção do fracasso escolar e reduzir encaminhamentos de alunos para atendimento clínico, externo à escola como a psiquiatria.

Para a operacionalização destes propósitos, foi necessário consolidar a proposta metodológica de OQE que inclui a definição de construtos como pessoa, contexto, processos proximais e tempo, e a redefinição do objeto da OQE passando a ser a investigação e intervenção, a rede de relações da qual a queixa escolar emerge ao longo de uma história que lhe dá sentido. Essa forma de atuação é sustentada pelos pressupostos do modelo bioecológico, que constitui a base teórica da nossa pesquisa.

Para Souza (2014), quando o psicólogo adota o método de OQE, as suas atividades centram-se em colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola), promover a circulação das informações dentro da rede, releituras de casos, busca de soluções conjuntas e identificar, mobilizar e fortalecer os aspectos positivos na rede. Essa prática do psicólogo baseada no método de OQE contribuiu significativamente para a redução da desistência escolar e dos encaminhamentos das crianças para especialistas da área de saúde no Brasil (Patto, 1990, Bueno, Morais & Urbinatti 2001, Braga & Morais, 2007, Souza, 2014).

O primeiro contato do método de OQE na realidade moçambicana deu-se entre os meses de março a novembro 2014, através de curso de aperfeiçoamento e assessoria virtual para psicólogos e professores universitários oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), resultante do intercâmbio entre a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e o IPUSP.

Este treinamento resultou em algumas inovações na revisão curricular do curso de Licenciatura em Psicologia Educacional na FEP, em 2014, como a introdução da disciplina de "intervenção psicológica em contexto de escola" que tem como principal unidade temática o método de OQE. Esta ação impulsionou a difusão e implementação da OQE em algumas escolas primárias públicas através de atividades desenvolvidas pelos estagiários do curso de Licenciatura em Psicologia Educacional.

Outro método pertinente, no domínio da prática do psicólogo em instituições é o de intervenção precoce no desenvolvimento da criança (IP), fundamentado em alguns modelos sistêmicos como a teoria da vinculação, teoria sistêmica familiar e social e o modelo da ecologia do desenvolvimento humano. Este método surgiu para responder o atendimento da criança num

contexto de rápidas mudanças, da globalização, tecnologias de informação e conhecimento (TICs) que tem implicações na educação infantil, e no atendimento de crianças com deficiência.

A IP visa prover as famílias de suporte e de recursos através de apoio de membros formais e informais das redes de suporte que estimulam o desenvolvimento da criança (Alexandre, 2010; Franco, 2015). É uma prática integrada centrada na criança e na família e inclui ações de natureza preventiva de modo a garantir as condições facilitadoras do desenvolvimento.

Este método passou por várias fases de desenvolvimento sendo que, na década de 1970, registrou-se a primeira fase cujo foco era dotar as famílias de meios e apoios capazes de responder às necessidades da criança. Ainda na mesma época, emergiu a segunda fase que reconheceu a importância do papel ativo dos pais nos programas educativos dos seus filhos. Na terceira fase notou-se a ampliação da tarefa dos pais passando a desempenhar o papel de co-terapeutas e co-tutores nos programas educativos dos seus filhos, facilitando deste modo a atuação do psicólogo. Na quarta e última fase, concretamente nos anos 1980, a família passa a ser alvo de intervenções a nível de recursos e informação (Alexandre, 2010).

Atualmente, trata-se de uma proposta metodológica que não se destina apenas às crianças com deficiência, mas que inclui crianças com algum atraso no desenvolvimento ou que se encontram em risco. Para a perspectiva de IP a deficiência é a existência de uma limitação físico, biológica e restrições da funcionalidade (interação corpo e ambiente) e da participação nas atividades sociais e escolares (Alexandre, 2010; Franco, 2015).

Com base nessas concepções o atendimento da criança com deficiência deve seguir duas vias: A primeira, refere-se ao acesso aos programas e serviços que a comunidade disponibiliza ao nível da saúde, educação, e apoio social. E a segunda é referente ao acesso aos serviços de IP específicos para atender as necessidades globais de desenvolvimento da criança com deficiência. Dentre as razões que tornam este método adequado à realidade moçambicana é não representar um modelo fechado, seguindo uma perspectiva que constrói as suas bases de atendimento a partir das práticas e da experiência concreta do contexto de intervenção.

É um método centrado na infância e tem a vantagem de o investimento em idades precoces prevenir custos mais elevados em intervenções posteriores e os resultados de pesquisas mostrarem a eficácia de boas práticas em IP a curto, médio e longo prazo a nível do desenvolvimento e inclusão escolar (Franco, 2015).

Outra particularidade é que este método orienta-se nos princípios da globalidade, contextualidade e da oportunidade, o que permite atender a criança na sua totalidade explorando as dimensões cognitiva, emocional, saúde, desempenho escolar e outros, tendo em consideração os problemas concretos da realidade moçambicana e as escassas oportunidades advindas da economia, das políticas, das ações das associações e organizações da sociedade civil e centros educativos de modo a satisfazer as necessidades globais de desenvolvimento da criança.

A finalidade da IP é de alcançar o máximo desenvolvimento pessoal da criança e de promover a máxima inclusão, acessibilidade e participação em diferentes atividades e contextos. De acordo com a IP a criança é considerada um sujeito ativo e o papel do psicólogo centra-se nas seguintes atividades:

- **Avaliação diagnóstica:** Estação pode ser do tipo etiológica (origem genética da deficiência), tipo sindrômico (características e sinais comuns e fornece informações sobre os limites do desenvolvimento das crianças), e tipo funcional (descrição do que a criança faz e do que ela é capaz de fazer, informações concretas sobre as competências, habilidades motoras, sociais e de adaptação ao contexto);
- **Organização diagnóstica:** Permite a organização da informação em 3 níveis sendo a criança, família e a comunidade, tendo em consideração os seus transtornos e fatores de risco. Exige o uso de uma linguagem comum entre os diferentes profissionais que atuam na IP e focaliza os aspectos biológicos, psicológicos e sociais;
- **Avaliação das necessidades, recursos e apoio:** Permite obter uma visão geral da situação concreta e das intervenções programadas, das necessidades, das infraestruturas, das organização do planeamento dos recursos, e as diferentes

forças desorganizadoras nos eixos ambiente, família (formas de relação criança-família) e criança.

- **Intervenção precoce:** o psicólogo deve ter competências para intervenção, supervisão, avaliação e monitoria do desenvolvimento da criança, bem como o acolhimento de novos casos.

O primeiro contato do método do método de IP a realidade moçambicana ocorreu no ano de 2018, no âmbito da elaboração da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência (2020-2029).

Metodologia

Para analisar as práticas do psicólogo no apoio à inclusão de crianças com deficiência em escolas junto ao centro de recursos de educação inclusiva e projetos sociais, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas aos psicólogos, professores e gestores educacionais. Com base nessa estratificação dos participantes obtivemos informações para realizar uma análise exaustiva que permitiu descrever, de forma concreta, a autoavaliação dos psicólogos sobre a prática nas escolas, bem como a percepção de professores e gestores educacionais sobre a atividade do psicólogo no contexto da educação inclusiva.

A pesquisa foi do tipo qualitativo e apreciada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos do Instituto de Psicologia (POSPSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo aprovada com o Protocolo nº CAAE 39364020.6.0000.5686-Parecer 4.493.634. As entrevistas ocorreram em salas concedidas pelas instituições co-participantes, a associação para o desenvolvimento juvenil *Khandlelo*, localizada na Cidade de Maputo e a escola primária vinculada ao Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane (CREI-Eduardo Mondlane), localizada no distrito da Macia província de Gaza. O início das entrevistas foi condicionado à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por cada participante e pela observância do decreto presidencial n.º 7/2021 de 5 de sobre as medidas de contenção e prevenção da COVID-19 na República de Moçambique.

Participaram deste estudo 14 pessoas, um elemento a menos em relação à planificação inicial pelo fato de uma psicóloga do CREI encontrar-se doente (COVID-19) durante o período das entrevistas, passando a contar com cinco psicólogos (as), seis professores de escola primária pública, e três gestores (as) educacionais. Dentre os (as) psicólogos (as): a) um do sexo feminino e quatro do sexo masculino; b) o período em que concluíram a graduação variou de 2014 e 2020; c) A faixa etária variou entre idade mínima de 23 anos e idade máxima de 49 anos; d) o tempo médio de atuação na área foi de cinco anos; e) em relação a instituição formadora, todos psicólogos obtiveram o grau de Licenciatura na Universidade Pedagógica de Maputo; f) dentre os 5 psicólogos (as) três atuam na Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* e dois atuam no CREI-Eduardo Mondlane.

A produção de dados seguiu as diretrizes do método análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). Após a transcrição literal das entrevistas e do processo de categorização no qual identificamos os argumentos, as explicações e contradições sobre as práticas do psicólogo nas escolas, estruturamos a análise de dados em três dimensões respeitando os participantes da pesquisa, resultando em dimensão psicólogo (a), dimensão professor (as) e por último a dimensão gestores (as) educacionais.

Resultados e Discussão

Importa ressaltar que na análise de dados, tentamos realizar a triangulação entre as informações obtidas através das entrevistas aos participantes, as teses do modelo bioecológico e os propósitos da pesquisa. Para melhor distinção das opiniões dos participantes, na dimensão psicólogo (a), identificamos os participantes com a letra P, seguida de um número resultando em P1, P2, P3, P4 e P5. E na dimensão professor (a) adotamos a letra inicial do nome, sendo I, M, O, A, C, P. Quanto aos gestores (a) educacionais identificamos a partir das letras GE, seguida de um número para distingui-los sendo GE1, GE2 e GE3.

Dimensão Psicólogos

Nesta dimensão analisamos as informações referentes às percepções dos psicólogos sobre *i.* o papel do psicólogo na equipe multidisciplinar; *ii.* principais atividades do psicólogo na escola; *iii.* concepções teórico-metodológico e instrumentos aplicados na prática do psicólogo nas escolas e *iv.* avaliação do envolvimento familiar no acompanhamento escolar dos seus filhos.

Papel do Psicólogo na Equipe Multidisciplinar

Para descrição das práticas do psicólogo na escola junto ao centro de recursos e projetos sociais, iniciamos por questionar os psicólogos (as) sobre o papel que desempenham na equipe multidisciplinar. P1 entende que, *na Associação Khandlelo a equipe multiprofissional é composta por educadores, assistentes sociais e que o psicólogo é um "braço a mais" no trabalho de todos profissionais [...] ele participa na planificação das atividades, no desenho do plano estratégico, na elaboração do programa de intervenção psicoeducativo concreto que responda à necessidade, tanto do coletivo como dos indivíduos.* Na sua compreensão, o psicólogo na equipe multiprofissional tem um papel fundamental na compreensão das tarefas de cada elemento do processo de ensino e aprendizagem, e do impacto das ações de cada profissional para o grupo alvo.

Já P2, salienta que *[...] a equipe multidisciplinar da Khandlelo contém psicólogo, que ocupa uma posição de destaque e é responsável pela identificação de alunos com deficiência, auxilia o professor e monitora as famílias dos alunos através de visita domiciliar.* Acrescenta ainda que esta equipe é composta por assistente social, que integra a visita domiciliar, educadores, responsáveis pelo reforço escolar e outros profissionais que atuam na área das atividades extracurriculares como técnicos de futebol, judô, artes, desenho e teatro. Segue afirmando que, em caso específico de encaminhamento da criança para outras instâncias externas à instituição, a equipe multiprofissional tem auxílio de profissionais dos serviços distritais de saúde e assistentes jurídicos.

Segundo P3, *a equipe multiprofissional da associação Khandlelo para além do psicólogo é composta por profissionais da educação, da saúde, da justiça e da comunidade.* Nesse sistema, *o psicólogo tem a responsabilidade de fazer avaliação do problema, plano de intervenção e a intervenção psicológica [...] a função do psicólogo é garantir o atendimento psicológico, mas também trabalhar em coordenação com outros profissionais e, caso seja necessário, fazer um encaminhamento.*

P4 e P5 foram unânimes comentando que: *No CREI o papel do psicólogo está interligado a de outros profissionais como assistente social, terapeuta de fala, terapeuta ocupacional e professor. Disseram que o assistente social elabora o historial da criança com base nas informações obtidas junto aos pais e ou encarregados de educação das crianças durante as visitas domiciliare, e fornece essa informação ao psicólogo que elabora um plano de intervenção e submete ao sector pedagógico para aprovação, e este encaminha para a secretaria, e esta tem a responsabilidade de apresentar o plano de intervenção ao internato do CREI.* Com base nessas informações e procedimentos nota-se que o assistente social e o chefe de internato do CREI- Eduardo Mondlane são figuras importantes para a atuação do psicólogo.

É notável que os psicólogos entrevistados tiveram o cuidado de mencionar os profissionais que compõem a equipe multiprofissional e enaltecer o papel do psicólogo como mediador no processo de atendimento e inclusão escolar de alunos com deficiência, fazendo encaminhamentos de casos tornando o trabalho mais completo.

Um aspecto interessante levantado pelo P2 e P3 é a existência de técnicos de desporto e de artes na equipe multiprofissional na associação *Khandlelo* o que torna o trabalho mais participativo e recreativo fato que permite desenvolver várias habilidades de sociabilidade, intelectuais e motoras nas crianças e obter muitas informações sobre os seus avanços. Outro aspecto, está relacionado com os procedimentos relatados pelos P4 e P5, que descrevem uma cadeia de atividades e cultura institucional no âmbito da atuação do psicólogo no CREI-Eduardo Mondlane, fato que, em algum momento, parece indicar uma estrutura burocrática o que pode ter implicações na dinâmica e intervenção psicológica em casos que exigem respostas imediatas.

De um modo geral, na associação *Khandlelo*, que atua junto às escolas do distrito municipal *Nlhamankulu* da cidade de Maputo, assim como no CREI-Eduardo Mondlane que cobre as escolas primárias de todas províncias do sul do País (Maputo Cidade, Maputo Província, Inhambane e Gaza), o psicólogo na equipe multiprofissional têm o papel fundamental de planificar e coordenar as atividades de outros profissionais que compõem a equipe, elaborar o programa de intervenção preventiva, orienta e aconselha os professores, educadores e outros profissionais, monitora o trabalho junto às famílias dos alunos através de visita domiciliar e reuniões e elaborar o relatório geral de atividades mensal, trimestral, semestral e anual. Para atingir esses objetivos, os psicólogos precisam trabalhar em colaboração com escolas, serviços

distritais de educação, juventude e tecnologia, direção provincial da saúde e vereação municipal da educação na implementação e avaliação dos seus programas.

Principais Atividades do Psicólogo na Escola

Na realidade de algumas escolas moçambicanas o psicólogo desenvolve as suas atividades no gabinete de atendimento psicológico, por exemplo no CREI-Eduardo Mondlane esse gabinete é designado de sala de serviços de diagnóstico e orientação (SDO). Com este espaço de atuação foi possível descrever de forma peculiar as principais atividades deste profissional na escola.

Tal como já mencionamos, o edital de concurso público para contratação de psicólogo em instituições educacionais é elaborado com base no regulamento interno e interesses das instituições que oferecem a vaga, o que subentende que a tarefa deste profissional pode variar de instituição para instituição. Assim achamos ser oportuno analisar as principais atividades desenvolvidas pelo psicólogo na escola respeitando os critérios das instituições co-participantes da nossa pesquisa.

No que concerne a pergunta "quais são as principais práticas que você desenvolve na escola?". Iniciamos por descrever as narrativas dos psicólogos da Associação *Khandlelo*, P1 mencionou que: *Nas escolas a primeira coisa que fazemos é a observação e assistência de aulas, analisamos a interação professor-aluno, aluno-aluno e em algumas turmas prestamos o reforço escolar e desenvolvemos atividades lúdicas.* Dessa forma, entendemos que o trabalho do psicólogo envolve as competências investigativa e de exploração do contexto escolar. Através das atividades lúdicas, percebemos que a criatividade é um elemento fundamental na busca por novas formas de avaliação dos alunos e dos professores para a promoção da saúde escolar e bem-estar subjetivo, o que contribui para maior participação e melhoria de desempenho escolar dos alunos incluindo os com deficiência diminuindo as situações de risco de desistência e do fracasso escolar.

Essa forma de estar do psicólogo na escola também contribui para a quebra do *tabu* e de preconceitos associado à figura do psicólogo, o que de certo modo facilita a inclusão e deste profissional no ambiente escolar o que consideramos dupla inclusão no contexto escolar, sendo a dos alunos e a do próprio psicólogo.

Em relação a essa questão poderá P2: *As principais práticas do psicólogo na escola são identificar o aluno com necessidades educativas especiais, capacitar os professores em matérias ligadas a necessidades educativas especiais e inclusão escolar, sensibilização dos pais, e para além disso trabalho com o conselho de escola na definição de atividades extracurriculares.* Nesta narrativa para além de ampliar o grupo alvo e atividades do psicólogo, o P2 destacou o trabalho na comunidade, através de ações como sensibilização dos pais e atividades extracurriculares. Este aspecto é muito importante para a sociedade moçambicana onde a cobertura em termos de apoio direto às escolas, a distribuição de meios e materiais didáticos e outros recursos é desigual e limitada, associada à existência maioritária de grupos vulneráveis no meio rural.

Nesta senda, compreendemos que a atividade do psicólogo na escola, em Moçambique, vai, ao menos parcialmente, na direção daquilo que defende Andrada (2005) de que a prática do psicólogo deve mudar de um paradigma clínico individualista para uma prática relacional mais colaborativa baseada em toda a escola e visando criar espaços de reflexão acerca dos problemas da escola. Em relação a este assunto, o posicionamento de P3 vai ao encontro da narrativa de P2 na medida em que relatou que: *As principais atividades que desenvolvo na escola estão voltadas para a área psicossocial, onde nós trabalhamos muito na identificação de crianças com deficiência e junto dos profissionais de educação, professores, diretores de escola e da comunidade, criamos um plano de ação para responder às necessidades das crianças com deficiência.*

Deste modo, podemos concluir que as principais atividades desenvolvidas na escola pelos psicólogos vinculados aos projetos sociais da associação *Khandlelo* resumem-se ao diagnóstico e intervenção psicológica, pesquisa do contexto escolar, sensibilização da família sobre a importância do acompanhamento escolar dos seus filhos, capacitação e assessoria de professores primários na matéria de necessidades educativas especiais (NEE), reforço escolar, atividades lúdicas, entrevistas individuais e dinâmicas do grupo.

Os entrevistados P1, P2 e P3, foram unânimes ao afirmar que, depois de 2 anos de implementação do projeto de intervenção psicológica nas escolas, verificaram mudanças de comportamento de alguns pais que passaram a manifestar interesse pelas informações sobre o desempenho escolar de seus filhos, participar nas atividades do conselho de escola e nas reuniões. Ainda que sublinhem que muitas famílias não colaboram com a escola. Em relação às

narrativas dos psicólogos do CREI-Eduardo Mondlane, o entrevistado P4 destacou as seguintes atividades do psicólogo na escola: P4 *As principais tarefas do psicólogo na escola são a intervenção, avaliação e aconselhamento psicológico.*

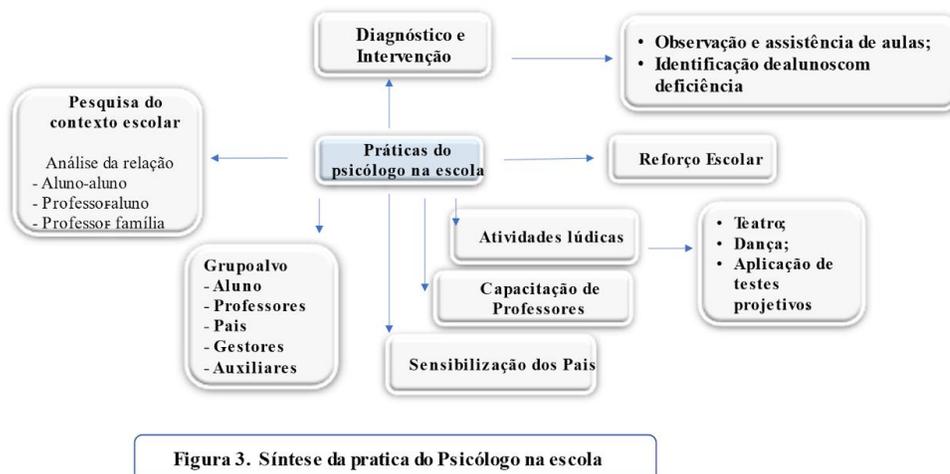
Este posicionamento nos remete às competências interventiva, comunicativa e à necessidade de conhecimento das teorias psicológicas que orientam os processos de avaliação e aconselhamento psicológico. Com estes descritores o psicólogo pode atender às necessidades dos alunos, ajudando a minimizar a exclusão escolar e outras barreiras à aprendizagem dos alunos. Para concluir este ponto, apresentamos a narrativa de P5: *O psicólogo tem a tarefa de apoiar os professores, educadores e alunos. Ele também participa na produção de material didático e acompanhamento do dia-a-dia das crianças no internato do CREI-Eduardo Mondlane.*

O posicionamento de P4 e P5 é muito pragmático, esta tendência associa-se à filosofia de trabalho adotada no CREI-Eduardo Mondlane que, durante o ano letivo, alberga as crianças com deficiência no internato da instituição, que podem receber visitas dos familiares. Esta forma de atuar é adequada ao modelo intradisciplinar, no qual o trabalho do psicólogo na equipe multiprofissional é realizado em espaços próprios e com o grupo alvo previamente definido.

No que concerne ao trabalho com a família dos alunos, P4 e P5 no decorrer de suas atividades deparam-se com dois grupos de famílias, sendo aquelas que encaram o seu envolvimento no acompanhamento escolar de seus filhos com seriedade e outras que não apresentam essa atitude. Para exemplificar, compartilharam duas situações na escola do CREI-Eduardo Mondlane, uma em que um pai matriculou o seu filho com deficiência auditiva e "abandonou o menor no internato" durante o ano letivo, não fez nenhuma visita e, no período de férias letivas, não manifestou o interesse de levar a criança para casa. Outra situação foi registrada no trabalho de sensibilização das famílias na comunidade, em que os psicólogos identificaram algumas famílias que optaram por "esconder ou isolar" os seus filhos, crianças com deficiência física, alegando que a criança seria inútil.

Diante dessas ocorrências podemos considerar que um dos principais desafios na prática do psicólogo na escola é o de sensibilização das famílias sobre a importância da inclusão escolar de crianças com deficiência. Esse profissional pode colaborar com os professores, treinando-os sobre o tipo de apoio que podem ser fornecidos às crianças com deficiência e nas adaptações curriculares, com as famílias, aconselhando os pais sobre os benefícios de colocar as crianças

em um ambiente escolar inclusivo, Além disso, podem também contribuir para a promoção da saúde física, mental e emocional das crianças, garantindo que elas participem de forma significativa das atividades escolares, alcancem seu potencial e sejam capazes de se envolver na tomada de decisões apoiar suas comunidades e alcançarem o bem-estar econômico quando saírem da escola.



Nota: Elaboração do autor

Concepções Teórico-metodológico e Instrumentos na Prática do Psicólogo nas Escolas

As relações entre Psicologia, deficiência e educação inclusiva em Moçambique foram fortalecidas com a instalação dos cursos de graduação em psicologia e pedagogia, psicologia escolar, psicologia educacional e educação e assistência social em diferentes instituições de ensino superior como a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA) e outras.

A literatura indica que o referencial teórico-metodológico e instrumentos usados na prática do psicólogo nas escolas são diversificados na definição da abordagem adequada para apoiar a inclusão (Deniz 2007; Franco 2015 Da Silva 2018). Enquanto um grupo de pesquisadores opta por uma abordagem ecológica e teorias sistêmicas (ação processual), outro

grupo aposta na abordagem de educação especial fundamentada no modelo médico-pedagógico, concentrada no diagnóstico e classificação da deficiência. Nesta pesquisa, colocamos a seguinte pergunta para os psicólogos: "Quais são os instrumentos que geralmente usa no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência?".

Nas suas narrativas os psicólogos da associação *Khandlelo* e do CREI-Eduardo Mondlane mencionaram que em sua atividade usam vários instrumentos em função do que se pretende alcançar, da limitação da criança, das interações sociais, afetivos e educacionais e das potencialidades a serem estimuladas de forma individual e coletiva. A figura 4 apresenta as narrativas dos entrevistados:

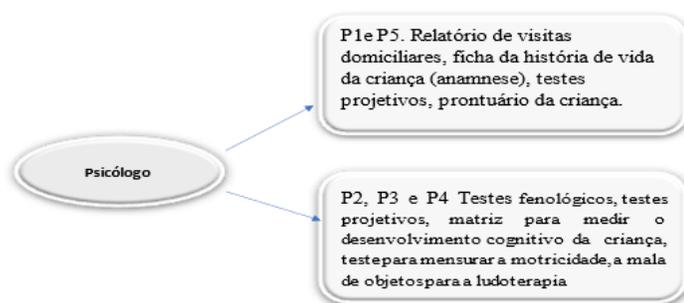


Figura 4: Instrumentos aplicados pelos Psicólogo nas escolas.

Nota. Elaboração do autor

Ainda nesta categoria, buscamos conhecer os referenciais teóricos que sustentam a prática dos psicólogos no apoio à inclusão escolar apresentando a seguinte questão aos psicólogos: "Qual é o referencial teórico-metodológico em que se apoia?". Em relação a essa questão os entrevistados P1 e P5 mencionaram como referência as teorias cognitivo comportamental, gestalt e a psicanálise. Enquanto que o entrevistado P4 citou instrumentos e diversos autores que norteiam seu trabalho, como o manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM5), teorias de desenvolvimento cognitivo de Piaget, teoria sociointeracionistas de Vygostky e teoria de aprendizagem social de Albert Bandura. Para

finalizar, os entrevistados P2 e P3 indicaram a teoria cognitiva comportamental (TCC), a gestalt terapia e a teoria religiosa⁴.

Através das narrativas dos entrevistados, notamos que tanto os autores como o referencial teórico que orientam a prática do psicólogo no apoio à inclusão escolar são coerentes com a psicologia escolar crítica fundamentada no método de OQE. Todavia em algum momento da conversa com os entrevistados, percebemos algumas limitações na correspondência entre referencial teórico-metodológico e os instrumentos aplicados, essa constatação se deva à pela inexistência da formação contínua em Psicologia em Moçambique. Esta constatação remete-nos ao posicionamento de Marinho e Almeida (2005), ao mencionarem que deve haver uma relação entre a formação do psicólogo e as demandas escolares.

Nas narrativas de P2 e P3 que curiosamente atuam na associação *Khandlelo*, foi evidente a teoria religiosa, o que pode ser justificado de um lado, pela filosofia de atuação desta associação, caracterizada pelo modelo interdisciplinar e tem colaboração com certas congregações da igreja católica como centro das irmãs Scalabrini, centro educativo Maria Grazia Rizzo e centro educativo das famílias do bairro George Dimitrov, e porque na sociedade moçambicana os aspetos sócios-espirituais e tradicionais, constituírem uma realidade.

Além disso, nos arredores da Associação, no distrito Municipal *Nlhamanculo* estar repleto de várias congregações religiosas deste a islâmica (mesquitas), evangélicas (templos da Assembleia de Deus e outros), zion e a católica. Este cenário revela que a população tem sido influenciada por crenças religiosas, constatação fundamentada no modelo bioecológico que destaca a igreja como um microssistema que influencia o desenvolvimento humano. Todavia os psicólogos moçambicanos podem ampliar o seu campo de atuação em detrimento de limitar suas práticas a questões sócios-espirituais e tradicionais, como sugerem os estudo de Martins (2013) e Simbine (2016).

⁴ É uma abordagem da sociologia da religião e defende que a humanidade, a terra e o universo são frutos da criação de um ser ou seres sobrenaturais. Busca explicações para narrativas mítico-religiosas presentes nas escrituras sagradas.

Dimensão Professores

Par o alcance dos objectivos nesta dimensão, entrevistamos 6 professores (as), sendo (as): a) 3 do sexo feminino e três do sexo masculino; b) o período em que concluíram a graduação variou de 2014 a 2020, sendo que três concluíram em 2016, um em 2014, um em 2018 e um em 2020 respetivamente; c) quanto a faixa etária, as idades variaram entre 34 a 42 anos, com idade mínima de 34 anos e máxima de 42 anos; d) o tempo médio de atuação na área foi de 4 anos; e) Em termos de áreas de conhecimento, um foi formado em Ciências da Educação, dois em Psicologia Educacional, um em ensino de Inglês, um em Psicologia Clínica e Organizacional e um em Educação de Infância. Todos professores atuam na escola primária do CREI-Eduardo Mondlane e fazem parte da equipe multiprofissional composta por psicólogos, terapeutas, educadores e gestores (as) escolares.

Para distinção e compreensão das opiniões dos (as) participantes no processo de análise de dados, identificamos cada professor (a) com a letra inicial do seu nome, resultando em professores (as) I, M, O, A, C, P. Com base na análise de conteúdo, definimos 2 categorias sendo: 1) Concepções de professores sobre inclusão escolar de crianças com deficiência e 2) Importância do psicólogo no apoio à inclusão escolar.

Concepções dos Professores sobre Educação Inclusiva

Esta categoria refere-se às concepções dos professores sobre a educação inclusiva. Com base nas perguntas foram construídas três subcategorias: definição de educação inclusiva; conhecimento da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência 2020-2029; e o conceito de deficiência. Quanto à definição de educação inclusiva, os relatos diferem: Professor I: *Educação inclusiva é um processo que consiste em avaliar as competências dos alunos dentro da sala de aula e a partir dessas competências dá-se continuidade na aprendizagem [...].* Na mesma linha de pensamento o Professor M: *[...] a educação inclusiva tem como foco garantir o atendimento a cada criança dentro da sala de aulas.*

Nesta visão de educação inclusiva, o participante destacou práticas desenvolvidas dentro da sala de aulas o que remete às ações do professor. Todavia, a educação inclusiva é um processo que envolve a participação de todos e inclusive de outros profissionais como o psicólogo, assistentes sociais e a comunidade. Acreditamos que a educação inclusiva é um processo envolvente e que requerer mudanças epistêmicas na sua implementação, razão pela qual, ao discutirmos esse conceito precisamos ter em consideração as diversas formas de aprendizagem e os profissionais envolventes.

Para os professores O, A e P: *A educação inclusiva é um processo que visa garantir o atendimento de alunos com deficiência, assim como outros alunos que não tem nenhuma deficiência. É uma educação para todos.* Para finalizar esta subcategoria apresentamos a definição do Professor C: *A educação inclusiva em poucas palavras é um processo em que todos alunos tem os mesmos direitos e devem aprender num único ambiente escolar [.....] trata-se de forma igualitária, de partilha do mesmo recinto escolar e sala de aulas.*

Com base nestes posicionamentos percebemos que os professores O, A, P e C resumiram a educação inclusiva a um conjunto de atividades direcionadas aos alunos, independente da sua condição física, cor da pele e grupo étnico, ou seja, como um processo que beneficia todos alunos. Esta visão respeita os ideais da UNESCO (1994) que considera educação inclusiva como sendo um processo que assegura a igualdade de oportunidades e aos princípios do método de OQE que são contextualidade, oportunidade e globalidade.

Contudo, nos dias de hoje a questão da igualdade social e educacional, pode ser entendida como uma realidade utópica, limitada aos ideais políticos e de difícil concretização prática devido a várias razões e um dos exemplos é a questão da frequência à escola em algumas regiões de Moçambique que está condicionada ao conflito armado e ao elevado custo de vida e a vulnerabilidade social.

Quanto à subcategoria conhecimento da EEIDCD 2020-2029, os participantes apresentaram compreensões variadas. O professor I, ouviu falar da EEIDCD 2020-2029 durante a formação na Universidade Pedagógica de Maputo no curso de Licenciatura em Ciências da Educação, na disciplina de Necessidades Educativas Especiais tendo aprofundado a informação sobre este documento ao longo de sua atuação profissional na escola primária do CREI- Eduardo

Mondlane. Enquanto que a professora M, teve conhecimento sobre a EEIDCD (2020-2029) durante a participação em alguns eventos científicos, palestras e seminários. E os professores O, A, C e P, relataram que não tem conhecimento sobre EEIDCD (2020-2029).

Este cenário é crítico, pois a maior parte dos entrevistados não tem conhecimento do instrumento orientador das práticas inclusivas em Moçambique. E sendo professores primários que atuam na mesma escola, era de se esperar que todos tivessem a conhecimento sobre a EEIDCD (2020-2029) pois na fala do professor I relevou ter aprofundado o conhecimento sobre o documento no âmbito da atuação profissional.

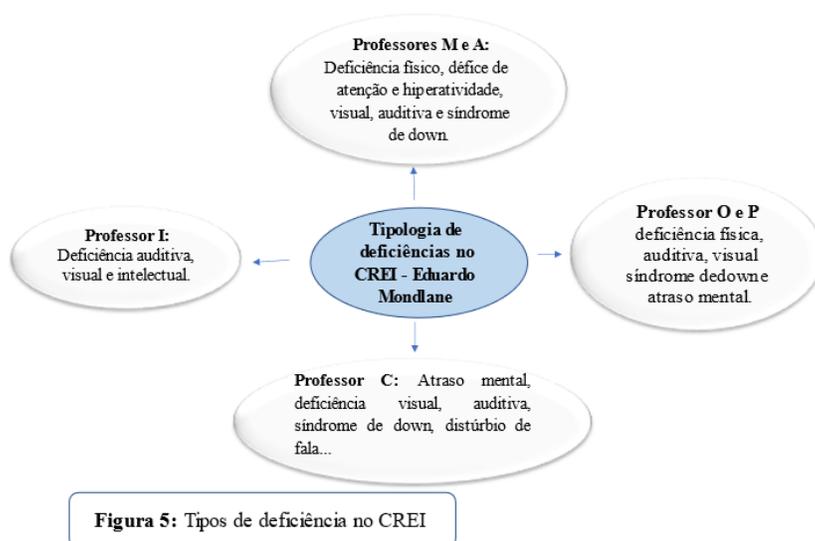
No que se refere ao conceito de criança com deficiência os professores apresentaram diferentes posicionamentos, sendo que os professores I, M, consideram criança com deficiência quando um dos membros ou uma das partes do corpo da criança está impedido de realizar algumas atividades e que a difere de crianças ditas normais. Enquanto que os professores O e P, foram unânimes na definição da criança com deficiência: *Só podemos considerar uma criança com deficiência apenas com base nos resultados da avaliação diagnóstico.*

Os professores A e C disseram que: *Criança com deficiência é aquela que apresenta uma certa limitação numa área e que não permite a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.* Em todas definições nota-se a valorização das particularidades da criança, uma tentativa de compreensão coerente com o seu ritmo na aprendizagem, em detrimento das características do meio social e sem intenção de culpabilização do professor ou da família sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças.

No estudo de Nhapuala e Almeida (2016), os resultados indicaram que existem diferenças significativas na compreensão da criança com deficiência entre os professores com experiência anterior de trabalho com alunos com NEE e professores sem experiência nesta área. Para o caso concreto da nossa pesquisa, os participantes foram apenas professores com o tempo médio de atuação em escolas inclusivas de 4 anos o que significa que tem experiência de trabalho com alunos deficiência, todavia persistem diferenças significativas no conceito de criança com deficiência.

As definições dos professores A e C corroboram com as concepções de Franco (2015) e Da Silva (2007) ao enaltecerem a questão da existência de limitação em uma área que não permite a participação ativa da criança no processo de ensino e aprendizagem. Portanto importa salientar que está limitação pode estar aliada às características da criança e ou do meio em que ela se encontra.

Explorando a visão dos professores moçambicanos que participaram nesta pesquisa relativamente ao tipo de deficiência mais frequente na escola primária do CREI-Eduardo Mondlane, obtivemos respostas diferentes, cenário que se assemelha aos resultados da subcategoria conceito de deficiência, todavia registrou-se a frequência de deficiências física, visual, auditiva e intelectual, como demonstra a figura 5:



Nota. Elaboração do autor

Importância do Psicólogo no Apoio à Inclusão Escolar

Atualmente a escola é caracterizada pela diversidade e práticas funcionais específicas, todavia, o seu objetivo fundamental é garantir o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e de qualidade aos alunos. Para o alcance deste objetivo estabelecido na Lei 18/2018, Sistema Nacional da Educação em Moçambique, o psicólogo, deve agregar valores e atuar na construção do saber global, como fomentador de dúvidas sobre a prática pedagógica.

De acordo com Da Silva (2018), o psicólogo deve atuar como mediador dentro da escola, serve de ponte nas relações entre a escola, família e o aluno e desempenha um papel fundamental no atendimento dos alunos, professores (as), gestores (as) escolares, funcionários (as), auxiliares e outros profissionais. Esta constatação corrobora com a fala dos psicólogos no tópico sobre o papel do psicólogo na equipe multidisciplinar.

Explorando as opiniões dos professores sobre a importância do Psicólogo no apoio a inclusão escolar colocamos duas perguntas: Porque razão você considera importante a presença do psicólogo na escola? Quais são as principais práticas que o psicólogo desenvolve nas escolas?

Os resultados da primeira pergunta mostram que todos professores consideram importante a participação do psicólogo dentro do contexto escolar, pois foram unânimes em mencionar que o psicólogo pode contribuir na melhoria do ambiente escolar no apoio aos professores, técnicos e alunos. Por exemplo, o professor C, considera que: *O psicólogo é muito importante no contexto da inclusão porque ele é munido de conhecimentos que explicam o desenvolvimento da criança e as estratégias pedagógicas adequadas para cada faixa etária.*

Nesse sentido vale ressaltar os pressupostos do método da OQE, que considera o psicólogo como assessor dos professores na medida sugere a utilização das técnicas psicológicas com a finalidade de colher e problematizar as versões de cada participante na rede de apoio (criança, família e escola), promover a circulação das informações dentro das redes, releituras de casos, busca de soluções conjuntamente criança, família e escola, identificar, mobilizar e fortalecer os aspectos positivos na rede.

Os resultados da segunda pergunta revelaram que os professores consideram que as principais práticas do psicólogo na escola são: A orientação dos alunos e professores, acompanhamento e avaliação dos alunos no seu dia-a-dia, palestras; capacitar os professores na identificação de alunos com deficiência; fornece estratégias para o professor caminhar de forma independente e atua junto à família, visto que na realidade moçambicana a convivência, conflitos e crenças familiares interferem no desempenho escolar do aluno.

No entanto os professores A e C, relataram alguns constrangimentos na colaboração com os psicólogos. Algumas vezes se deparam com situações em que necessitavam de orientação para tomar decisões urgentes diante de circunstâncias delicadas que envolviam alunos com deficiência, mais, devido a questões burocráticas, o psicólogo não compareceu no momento em que foi solicitado dificultando assim o seu trabalho.

Relataram ainda que quando identificam um problema no aluno, devem solicitar a presença do psicólogo na sala de aulas por escrito através de um formulário dirigido ao gabinete de Serviços de Diagnostico e Orientação (SDO) e este depois do parecer deve encaminhar o formulário ao sector pedagógico que tem a missão de avaliar, aprovar, e autorizar a data em que o psicólogo deve efetuar a visita na sala de aulas. Portanto devido a essas dificuldades e das atitudes face ao outro, os professores sugerem a mudança nesses procedimentos que orientam a prática do psicólogo na escola de um modelo transdisciplinar para um modelo interdisciplinar e dinâmico.

Diante deste contexto percebemos na narrativa dos professores o entendimento de que o Psicólogo é um profissional importante e que possui conhecimentos e experiências relevantes sobre inclusão escolar, entendemos que a perspectiva da OQE é adequada às escolas moçambicanas porque enaltece o papel do psicólogo na assessoria dos professores, elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos, análise e intervenção relacionadas às interações na sala de aula, elaboração de programas junto aos pais, o diagnóstico e encaminhamento de problemas relativos às queixas escolares.

Dimensão Gestores Educacionais

Nesta dimensão buscamos descrever as concepções dos gestores educacionais sobre educação inclusiva, o papel do psicólogo na equipe multidisciplinar, as práticas do psicólogo na escola, o referencial teórico-metodológico e instrumentos aplicados na prática do psicólogo e avaliação do envolvimento familiar no acompanhamento escolar dos seus filhos. Entrevistamos 3 gestores (as) educacionais que coordenam equipas multiprofissionais que incluem o psicólogo. Dentre os (as) gestores (as) educacionais: a) 2 são do sexo masculino e 1 do sexo feminino; b) quanto a conclusão da graduação, 1 concluiu em 2010, 1 em 2014 e 1 em 2018; c) Quanto a faixa etária, as idades variaram entre 28, 39 e 58 anos; d) O tempo médio de atuação profissional na área gestão educacional foi de 7 anos; e) Em termos de áreas de conhecimento, 1 é formado em

Psicologia e Pedagogia, 1 em Psicologia Educacional com habilitação em Educação e Assistência Social e 1 em Ensino de Língua Portuguesa.

Quanto ao vínculo institucional nesta dimensão encontramos, uma gestora pedagógica da escola primária do CREI-Eduardo Mondlane, um coordenador do gabinete dos serviços de diagnóstico e orientação (SDO) no CREI-Eduardo Mondlane, e um coordenador do gabinete de atendimento psicológico na associação para o desenvolvimento juvenil *Khandlelo*.

No processo de análise de dados identificamos os gestores escolares a partir das letras GE, seguida de um número para distingui-los sendo, GE1, GE2 e GE3. Para o alcance dos objetivos, nesta dimensão analisamos 15 perguntas. De acordo com o resultado da primeira pergunta, todos gestores afirmaram que conhecem a EEIDCD 2020-2029, este resultado é positivo na medida em que estão melhor orientados para atuar na área de educação inclusiva. O GE1, afirmou que teve o primeiro contacto com esse documento a partir das suas atividades na associação *Khandlelo*: *A estratégia Nacional de Educação Inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência 2020-2029, é um documento que fornece diretrizes para atuar no contexto de inclusão, organização de ensino e formação de professores primários, mais em minha opinião, repito minha opinião, é um documento bem delineado, porém a sua operacionalização é muito deficiente.*

Os argumentos deste relato podem estar associados às condições precárias das escolas, a falta de recursos para responder as diversas demandas escolares, falta de rampas, salas de aulas com pouca iluminação e pinturas não recomendáveis. Em relação a mesma questão GE2 e GE3 foram unânimes em afirmar que tiveram contacto com a EEIDCD 2020-2029 no âmbito de seu desenho, concretamente no segundo workshop de divulgação da proposta da EEIDCD 2020-2029 às instituições de ensino, organizado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) no ano de 2018. Este cenário é contraditório em relação a dimensão professores, pois a maior parte deles não tem conhecimento da EEIDCD 2020-2029, o que sugere a necessidade de redefinição de estratégias de divulgação das políticas que orientam a educação inclusiva junto aos professores.

A segunda pergunta foi referente ao conceito de educação inclusiva, nas suas narrativas os gestores todos mencionaram que trata de um processo que visa criar espaços e dar oportunidades a todas as crianças de participar nas atividades escolares. Para o GE1 *A educação inclusiva é um espaço educativo que responde as necessidades de todas as crianças, que dispõe de recursos exclusivos para responder a cada necessidade que aparece no contexto educacional.* Enquanto que o GE2 definiu a educação inclusiva como *um modelo de ensino em que se dá oportunidade a todas pessoas independentemente da sua deficiência respeitando aquilo que é o ritmo de aprendizagem de cada aluno.* Para finalizar o G3 relatou: *Para mim a educação inclusiva tem haver com o atendimento da diversidade, dar oportunidade a cada criança de desenvolver as suas competências, personalidade dentro das suas limitações, desenhar estratégias, metodologias de como podemos levar essa criança a aprender.*

O enfoque dos gestores (as) educacionais foram as práticas que garantem o acesso e a participação de todas as crianças nas atividades escolares, aspeto que responde aos pressupostos da política nacional de educação inclusiva.

No que se refere a terceira pergunta, "Na sua opinião quando se considera criança com deficiência?", os gestores (as) educacionais apresentaram relatos semelhantes e coerentes com abordagem do modelo bioecológico que define a deficiência como uma disfunção da criança ou limitações imposta pelo ambiente social onde ela está inserida, sendo que G1, definiu criança com deficiência como sendo aquela que quando feita avaliação em algumas dimensões existências apresenta algum desvio ou disfunção, que pode ser física, intelectual ou outra. Esta definição corrobora com as definições dos professores O e P, que enalteceram os resultados da avaliação diagnostica.

Para GE2 [...] *criança com deficiência é aquela que tem a uma limitação para atingir o seu potencial humano, essa parte do seu organismo não lhe permite atingir o seu potencial máximo quando comparada com outras crianças e dificulta a sua participação no ambiente onde ela está inserida.* Enquanto que GE3 definiu criança com deficiência como sendo aquela que apresenta uma diferença do padrão dito normal de uma pessoa, e essa deficiência pode ser física, mental, ou outra.

Essas concepções de deficiência remetem-nos aos ideias de Rodrigues e Lima (2017) sobre a tese da organicidade e que entende a deficiência, como um processo natural fato que impulsionou as práticas do modelo médico da deficiência contribuindo gradualmente a escolarização da criança com deficiência (classe hospitalar).

A quarta pergunta explorou a opinião dos gestores (as) sobre as deficiências mais frequentes no local de trabalho, sendo que GE1 relatou que no âmbito de seu trabalho são mais frequentes deficiência que afetam a área da aprendizagem por exemplo déficit de atenção-hiperatividade, autismo, dificuldades de escrita, deficiências física, visual e auditiva. Enquanto que GE2 considerou que *a nível do sector que coordena as deficiências mais frequentes são auditiva e intelectual*. Para finalizar o GE3 relatou que *de acordo com as estatísticas da direção pedagógica do CREI-Eduardo Mondlane as deficiências mais frequentes são auditiva, visual e atraso mental*.

Comparando as narrativas dos gestores (as) educacionais sobre a classificação das deficiências mais frequentes nas escolas, com o relato dos professores e os resultados do censo populacional 2017 constatamos que existem diferenças significativas entre as deficiências atendidas pelos psicólogos da Associação *Khandlelo* e psicólogos do CREI-Eduardo Mondlane. Este fato é justificado pela filosofia de atuação adotada pelas duas instituições, sendo que a primeira implementa o modelo aberto e a segunda o modelo semi-aberto. Com base nos resultados do censo populacional e nos relatos apresentados podemos concluir que a nível da região sul do país as deficiências, mais frequentes são física, visual, auditiva e mental. E a nível nacional a deficiência mais frequente é a física com maior prevalência de casos de pernas e braços amputados, o que indica que sejam resultantes do conflito armado.

A quinta pergunta questiona aos gestores se conhecem a importância do psicólogo na escola, na resposta todos afirmaram que sim, por isso valorizam a figura desse profissional nas equipes que coordenam. Na sexta pergunta, questionamos sobre que elementos podem se incluir na formação de futuros psicólogos, nas suas narrativas GE1 e GE3 afirmaram que *é importante melhorar a componente prática, incluir conhecimentos sobre a produção de materiais, adaptação de testes psicológicos, língua de sinais, ampliar o tempo do estágio em Psicologia, incluir na matriz curricular do curso a disciplina de educação inclusiva [...] outro aspecto importante é, os cursos de psicologia devem influenciar as escolas das comunidades ao redor da*

universidade. Ainda neste ponto o entrevistado GE2 relatou que é preciso que as políticas orientem a formação em psicologia em Moçambique e que a sociedade reconheça a importância do psicólogo nas escolas.

Nestes relatos os gestores (as) concordaram que é necessário melhorar a componente prática da formação em psicologia, pelo fato de receberem nas instituições onde dirigem psicólogos recém formados e com fraco domínio dos procedimentos básicos no processo de inclusão escolar. A esse propósito, Tada, Sápia e Lima (2010) consideram que a formação em psicologia deve ser pragmática e contextualizada.

Concordamos com o posicionamento de GE2 ao referenciar a necessidade de definição de políticas e disseminação da figura do psicólogo na sociedade, pois até aos finais do ano de 2011, alguns sujeitos com formação superior não tinham o conhecimento de que em algumas escolas moçambicanas, as equipes multiprofissionais eram compostas por psicólogos, como é o caso da escola primária do CREI-Eduardo Mondlane e algumas escolas primárias do distrito Municipal *Nlhamanculo*.

No tocante a sétima pergunta, referente às concepções dos gestores (a) sobre a atuação do psicólogo na equipe multiprofissional, o GE1 afirmou que *o papel do psicólogo é de mediador, tem a tarefa mais global de liderar a equipe composta por nutricionistas, educadores, assistentes sociais, professores de artes, técnicos de desporto, coordena as atividades junto à família e monitora o encaminhamento do aluno a outros profissionais*. Enquanto que os entrevistados GE2 e GE3 relataram que no *CREI Eduardo Mondlane, as principais tarefas do psicólogo na equipa multiprofissional são diagnóstico dos alunos, intervenções individualizadas, orientação e aconselhamento de professores, assistente social, educadores, terapeutas e as famílias*.

Estes relatos partilham concepções de Almeida (2004), López (2015) e Da Silva (2018), defende o papel do psicólogo como mediador, que estabelece a ponte nas relações entre a escola e os diferentes microssistemas que envolvem a criança. Quanto à oitava pergunta sobre as principais práticas que o psicólogo pode desenvolver na escola os gestores afirmaram que, *na escola as principais práticas do psicólogo começam por receber a queixa escolar, identificação de crianças com problemas de aprendizagem, orientação e aconselhamento de professores, auxiliares, funcionários e gestores escolares, elabora o plano pedagógico e faz adaptações*

curriculares para apoiar as crianças com certas dificuldades[...] para tal ele deve ter competências para planificar, diagnosticar e intervir em contextos de educação inclusiva.

As práticas mencionadas enquadram-se no conceito de escola inclusiva e corroboram com a proposta de Braz-Aquino e Ferreira (2016) ao mencionarem que o papel do psicólogo é de desenvolver ações preventivas contra o *bullying*, preconceito das crianças com deficiência, indisciplina, planeamento pedagógico, orientação e aconselhamento de docentes, cuidadores e pais, encaminhamento de casos, promoção de encontros com as crianças com NEE e escuta das crianças. Essas práticas adequam-se a perspectiva sistêmica e tendem a não culpabilizar o aluno pelo fracasso escolar.

Tendo em consideração as narrativas dos gestores (as) e a existência de casos de crianças com deficiência matriculadas na escola, mas que não estão incluídas nas atividades escolares, podemos concluir que as práticas sugeridas por Braz-Aquino e Ferreira (2016) podem se adequar a realidade moçambicana de forma gradual e alternativa por forma a potenciar o processo de inclusão escolar.

Em relação a nona pergunta que explorou a opinião dos gestores escolares sobre os instrumentos aplicados pelo psicólogo no processo de inclusão escolar foi possível obter as seguintes narrativas: *G1 A nível da Khandlelo os psicólogos aplicam testes psicológicos para várias áreas como área cognitiva, testes que avaliam a memória, percepção, inteligência e outros aspectos; área social, testes de habilidades sociais e comunicativas ou de fala.* E GE2 e GE3 mencionaram que a nível do CREI-Eduardo Mondlane o psicólogo aplica alguns instrumentos adaptados como a ficha de anamnese, ficha específica para intervenções, ficha de consentimento livre e esclarecido, ficha de apoio psicopedagógico, ficha de registro das atividades, ficha de avaliação de desempenho do aluno e relatório de avaliação do aluno.

As narrativas revelaram que os psicólogos enfatizam os testes psicológicos para avaliação da área cognitiva e instrumentos adaptados para o levantamento das queixas escolares na realidade moçambicana. Esta constatação é positiva e se deve estimular a prática de uso de instrumentos adaptados visando a contextualização e promovendo a decolonização das práticas em psicologia.

Tendo em consideração que as práticas dos psicólogos no processo de inclusão escolar podem ser influenciadas pelas concepções teóricas que orientam o seu trabalho, questionamos os

gestores (as) escolares sobre o referencial teórico-metodológico adotado pelos psicólogos. Em relação a essa questão GE1 relatou que os psicólogos da associação *Khandlelo* baseiam-se nas teorias de Vygotsky, Piaget, Rogers, Freud e a abordagem sistêmica. Justificou o uso dessas perspectivas teóricas de base epistêmica diferentes por pautarem por um modelo de intervenção psicológica aberto e dinâmico, pois no âmbito de atuação profissional já enfrentaram vários desafios, incluindo casos que exigiram do psicólogo o trabalho junto às igrejas, curandeiros (praticantes de medicina tradicional) e psiquiatras.

Enquanto que GE2 não respondeu à questão, esta atitude pode estar associada a área da formação inicial, que foi Licenciatura em ensino de língua portuguesa em detrimento de psicologia área onde atua. Para GE3 os psicólogos no contexto de inclusão escolar recorrem as perspectivas de Mwamwenda, Wallon e Bautista.

Estes relatos revelaram que os gestores (as) educacionais indicaram como referencial teórico-metodológico da prática do psicólogo, teorias ocidentais, o que sugere a necessidade de adaptação dos instrumentos e concepções teóricas à realidade moçambicana. Esta constatação corrobora com a fala dos gestores na descrição dos instrumentos aplicados pelos psicólogos, que na sua maioria são adaptados para crianças moçambicanas.

Em relação a décima pergunta sobre o grupo alvo do psicólogo nas escolas, todos gestores (as) educacionais mencionaram que para além do aluno, ele atende a família (pais), professores (as), funcionários, auxiliares, técnicos, educadores, gestores (as) escolares e outros profissionais da equipe multiprofissional. Para enaltecer esse aspecto apresentamos a fala de GE1 que relatou: *atendemos qualquer pessoa que faça parte do sistema de interesse e que possa nos ajudar a alcançar os nossos objetivos que são em última instância garantir o bem-estar e inclusão social e escolar da criança.*

Diante desta constatação, questionamos os gestores (as) educacionais sobre a avaliação que fazem sobre a participação da família na escola. Quanto a esse aspecto todos gestores (as) mencionaram que a família não participa nas atividades da escola e não acompanham devidamente o desempenho escolar de seus filhos. Na fala de GE1, mencionou que:

GE1 [...] nós temos uma cultura nacional de pais que não são participativos, a educação ainda é compreendida como sendo da responsabilidade do professor e da escola e que a educação escolar é a mais importante em relação a educação familiar, essa

compreensão está relacionada com o nível de escolarização dos pais, vulnerabilidade social e condições econômicas e financeira das famílias.

Em função deste desafio, questionamos os gestores (as) educacionais sobre que orientações são indicadas para as famílias dos alunos. Através das narrativas percebemos que esta sendo feito um trabalho pelos psicólogos no sentido de garantir a participação do país no acompanhamento escolar de seus filhos, munindo os pais de recursos matéris e informativos de modo a proceder com conhecimento da causa no acompanhamento escolar de seus filhos, palestras de sensibilização, reuniões, visitas domiciliares e trabalho em rede.

GE1 relatou que, *no trabalho com os pais nós consciencializamos sobre os riscos de não levar as crianças à escola a curto e médio e longo prazos, de não acompanhar a aprendizagem escolar dos filhos e de não participar nas reuniões organizadas pela escola.*

Nas suas narrativas GE2 e G3 mencionaram que, no âmbito da nossa atividade trabalhamos em parceria com algumas organizações não governamentais (ONG) como a *Save de Childrem* e realizamos visita domiciliar onde orientamos e esclarecemos as famílias que a criança com deficiência é igual a outras crianças e tem os mesmos direitos perante a lei [...] e que a família dê oportunidade a criança de frequentar a escola. Para o alcance deste objetivo os entrevistados GE2 e GE3 enaltecem a importância de algumas competências como investigativa, comunicativa e idoneidade pois existem algumas habilidades éticas que são inegociáveis na prática do psicólogo como o sigilo profissional e o caráter humanístico que envolve a empatia, consideração positiva incondicional e congruência.

Enquanto que o entrevistado GE1, destacou a importância de competências como o domínio técnico, conhecimento dos critérios de avaliação, dos procedimentos de atendimento psicológico, do quadro legal no domínio da educação, competências pessoais (domínio próprio), de análise de contexto, interventiva e comunicativa.

Por fim, indagamos aos gestores educacionais sobre como o psicólogo busca responder às demandas na sua prática nas escolas. Nas suas narrativas os gestores (as) foram unânimes em afirmar que: *Para responder as demandas os psicólogos adotam algumas estratégias como a aprendizagem constante, o intercâmbio que consiste na intervisão e troca de experiências e pode ser feito de duas maneiras, interna quando corre entre psicólogos alocados na mesma escola e*

externa quando ocorre entre psicólogos alocados em diferentes escolas e o trabalho junto às universidades e as escolas primárias na elaboração de planos de intervenção psicológica.

A este respeito, concordamos com Franco (2015) ao ressaltar a pertinência do trabalho em rede no apoio à inclusão escolar de crianças com deficiência, destacando o modelo da multidisciplinaridade onde a criança é o centro das atividades e os profissionais não estabelecem nenhuma relação entre si, a criança recebe atenção do educador, do professor, médico, psicólogo e cada um faz o seu trabalho separadamente. No modelo da interdisciplinaridade os profissionais tendem a interligar as suas práticas, trocam informações e respeitam os procedimentos uns dos outros. Por último no modelo transdisciplinar o foco da equipe é a criança no seu contexto, os profissionais trabalham juntos, há reconhecimento de competências comuns, áreas partilhadas e formas de avaliação.

Todavia as práticas de inclusão escolar baseadas no modelo interdisciplinar se adequam a melhor a estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029 em Moçambique.

Considerações Finais

Este estudo teve como principal objetivo descrever as práticas do psicólogo no apoio à inclusão de crianças com deficiência em escolas junto ao centro de recursos de educação inclusiva e projetos sociais através das concepções de psicólogos, professores e gestores (as) educacionais. Nesta perspectiva tentamos descrever as concepções de professores e gestores educacionais sobre a educação inclusiva tendo em consideração as políticas educativas em vigor, as concepções de psicólogos, professores e gestores (as) educacionais sobre o papel do psicólogo na equipe multidisciplinar, as práticas do psicólogo na escola, o referencial teórico-metodológico e os instrumentos aplicados na prática do psicólogo e avaliação do envolvimento familiar no acompanhamento escolar dos seus filhos.

A primeira temática investigada consistiu nas concepções de professores e gestores escolares acerca da inclusão escolar. Os resultados apontam que a maior parte dos professores não tem conhecimento da EEIDCD 2020-2029, o que pode ser desfavorável para o processo de educação inclusiva. Enquanto que os gestores conhecem a EEIDCD 2020-2029, favorecendo as práticas nas escolas inclusivas.

Em relação às práticas do psicólogo na escola, a pesquisa permitiu distinguir dois espaços de atividade sendo o interior da escola onde este profissional desenvolve ações como o diagnóstico e intervenção, pesquisa do contexto escolar, assistência de aulas, reforço escolar, atividades lúdicas, palestras, produção de material didático supervisão e assessoria dos professores e adaptações curriculares. E na comunidade onde a escola esta inserida, onde orienta e aconselha os pais, desenvolve atividades extracurriculares, visitas domiciliares, palestras e reuniões. Para a realização destas atividades os participantes enaltecem a pertinência de competências comunicativa, para planificar, diagnosticar, intervir e para análise de contexto.

De acordo com os professores, existem limitações na atuação do psicólogo nas escolas, aliadas aos procedimentos burocráticos no atendimento de queixas escolares, razão pela qual sugerem a mudança de atuação de um modelo transdisciplinar para um modelo interdisciplinar e dinâmico que privilegia a partilha de informação, reuniões regulares, coesão grupal, cooperação, e comunicação entre os membros da equipe multiprofissional.

Quanto a subcategoria referencial teórico-metodológico e instrumentos aplicados, os psicólogos indicaram algumas escolas da psicologia (perspectiva naturalista) sendo teorias gestaltista, psicanalítica, cognitivas e religiosa, enquanto que os professores e gestores educacionais indicaram alguns psicólogos que se destacaram (perspectiva personalista) sendo, Piaget, Vygostky Bandura, Rogers, Freud, Mwamwenda, Wallon e Bautista. E quanto aos instrumentos aplicados pelo psicólogo os resultados indicam que os participantes enfatizaram os testes psicológicos para avaliação da área cognitiva e instrumentos adaptados para o levantamento das queixas escolares tais como ficha de anamnese, ficha específica para intervenções, ficha de consentimento livre e esclarecido, ficha de apoio psicopedagógico, ficha de registro das atividades, ficha de avaliação de desempenho do aluno e relatório de avaliação do aluno.

Estes resultados sugerem um referencial teórico-metodológico coerente com a psicologia escolar crítica baseada na OQE, com a perspectiva histórica de intervenção psicológica nas escolas e com o modelo bioecológico que sustenta a nossa pesquisa. Todavia notamos limites na correspondência entre os instrumentos e o referencial teórico-metodológico indicados, motivo que pode aliar-se a inexistência da formação contínua em Psicologia, o que sugere a necessidade de introdução da formação contínua que subsidie o trabalho do psicólogo na articulação entre teoria e prática no processo de inclusão escolar em Moçambique.

Quanto ao envolvimento familiar no acompanhamento escolar dos seus filhos, os participantes identificaram famílias que encaram o acompanhamento escolar de seus filhos com afinco e também registraram desafios relacionados a definição de estratégias de sensibilização contínua das famílias sobre a pertinência da escolarização das crianças com deficiência.

Embora não seja o nosso objetivo estabelecer comparações, os resultados obtidos evidenciaram que as práticas do psicólogo nas escolas junto ao centro de recursos de educação inclusiva adotam a perspectiva transdisciplinar, enquanto que as práticas do psicólogo nas escolas beneficiárias de projetos sociais adotam a perspectiva multidisciplinar.

Com base nos relatos dos participantes os resultados sugerem a necessidade de melhorar a componente prática dos cursos de licenciatura em psicologia, incluir conteúdos sobre a produção de materiais, adaptação de testes psicológicos, língua de sinais, ampliar o tempo do estágio em Psicologia, incluir a disciplina de educação inclusiva. É importante a definição e aprovação de políticas que orientam a formação em psicologia e a disseminação da figura do psicólogo na sociedade moçambicana.

Referências

- Braz-Aquino, F. S. B. & Ferreira, I. R. L. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão* 36 (2) 255-266. DOI: 10.1590/1982-3703000442014
- Alexandre, J. M. D. (2010). A Criança com Autismo: Os Desafios da Inclusão Escolar. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no Curso de Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48577994.pdf> Recuperado em 04/0/2022A
- Almeida, I. (2004). Intervenção Precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Revista Análise Psicológica*, XXII (1), 65-72.
- Andrada, E, G.C (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), pp.196-199
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um Ensaio sobre suas Contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), 44-65
- Braz-Aquino, F. S. B. & Ferreira, I. R. L. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão* 36 (2) 255-266. DOI: 10.1590/1982-3703000442014
- Berger, M.(2013), The role of the educational psychologist in supporting inclusion at school level. University of Pretoria. Disponível em <https://repository.up.ac.za/handle/2263/40459> Recuperado em 03 de 09 de 2021.
- Braga, A. G. & Morais, M. L. S. (2007). Queixa Escolar: Atuação do psicólogo e Interfaces com a educação. *PSICOL. USP*, 18(4), 35-51 Recuperado em 02/04/2022 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772007000400003
- Bueno, M. T. B., Morais, M. L. S., & Urbinatti, A. M. I. (2001). Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In M. L. S. Morais & B. P. Souza (Eds.), *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento queixa escolar* (pp. 51-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Da Silva, E. C. F.(2018). O Psicólogo como Mediador na Educação Inclusiva: Novas Teorias e Práticas à Psicologia Escolar. Editora: Figueira Digital 1ª edição.
- Lionel, N. (2014). A history of South African (SA) psychology. *Universitas Psychologica*, 13(5), 1983-1991. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.hsap>
- López, R. B. (2015). Perspectivas Acerca Del Rol Del Psicólogo Educacional: Propuesta Orientadora de Su Actuación En El Ámbito Escolar. *Atualidades Investigativas en Educación*, Universidade de Costa Rica, 15(3), 1-21 DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S.F.C.. (2005). *Psicologia Escolar Construção e Consolidação da identidade profissional*. Campinas SP. Ed. Alínea
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018). *Plano de Orientação Estratégica para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência workshop 2 Análise de dados e evidências*
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2014). Alunos desafiados em leitura e escrita não são disléxicos. Nova escola (entrevista na revista digital iba.com.br)
- Souza, F. A & Magalhães, R. (Org) (2005). *Catálogo de Abordagens Terapêuticas*. S. Paulo: Casa do Psicólogo
- Tada, I. N. C.; Sábia, I.P. & De Lima, V. A. A. (2010). *Psicologia Escolar em Rondônia: Formação e Práticas*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. (14) 2 pp.333-340.
- Martins, B. S. (2013). *Sentido Sul: A Cegueira no Espírito do Lugar*. 1ªed. Coimbra: Edições Almedina, S.A,
- Neves, MMBJ; Almeida, SFC & Chaperman, MCL (2002). *Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia*

escolar e educacional. *Psicologia. Ciência e Profissão*, 22(2): 2-11
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>

Rodrigues, A. P. N. & Lima C. A. (2017). A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Territórios Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil* (3) 5 DOI 10.33052/2525-7668 recuperado em 03 /04/2022
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/index>

Artigo 4. Fatores Que Interferem na Atuação do Psicólogo nas Escolas

RESUMO

O objetivo deste estudo foi discutir fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência 2020-2029. descreveu potencialidades e barreiras da atuação dos psicólogos nas escolas e forneceu uma visão geral sobre como os desafios do processo de inclusão escolar estão ou podem ser abordados em contextos de recursos limitados. A pesquisa foi do tipo qualitativa, os dados foram coletados por meio de entrevistas presenciais semiestruturadas, a catorze pessoas, três gestores educacionais, seis professores e cinco psicólogos da escola primária do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane e da associação para o desenvolvimento juvenil *Khandlelo*, respectivamente. Os resultados indicam potencialidades que viabilizam o processo de educação inclusiva à luz da EEIDCD 2020-2029 e contribuem para a configuração gradativa do espaço do psicólogo nas escolas. O grupo de psicólogos indicou alguns fatores que promovem a sua atuação nas escolas, como a inserção em escolas primárias públicas, a aceitação de suas ideias pela direção das escolas, ações colaborativas com outros profissionais da equipe multiprofissional da escola e de outras instituições parceiras. Além disso, os psicólogos mencionaram algumas barreiras, como atitude de professores que dificultam a assistência de aulas, crenças e mitos sobre a deficiência, frequência de casos de crianças com problemas nutricionais devido à fome e dificuldades no atendimento de crianças diagnosticadas com déficit de atenção e hiperatividade. Nos grupos de professores e gestores educacionais, reconheceram a importância das ações que o psicólogo desenvolve na escola e descreveram fatores que interferem na prática do psicólogo como a falta de colaboração por parte das famílias, de financiamento para a elaboração de programas específicos na escola, e de domínio de algumas línguas nacionais (adotadas no ensino bilíngue) por parte dos psicólogos. Para além disso, os gestores educacionais, enalteceram as iniciativas de trabalho em equipe e colaboração intersectorial no processo de educação inclusiva.

Palavras-chave: Psicólogos, Professores, Gestores educacionais, Escola, Educação Inclusiva

ABSTRACT

The objective of this study was to discuss factors that promote and hinder the performance of psychologists in elementary schools in the context of the implementation of the inclusive education strategy and development of children with disabilities 2020-2029. described the potentialities and barriers of psychologists' work in schools and provided an overview of how the challenges of the school inclusion process are or can be addressed in contexts of limited resources. The research was qualitative, data were collected through semi-structured face-to-face interviews with fourteen people, three educational managers, six teachers and five psychologists from the primary school of the Eduardo Mondlane Inclusive Education Resource Center and the association for youth development. *Khandlelo*, respectively. The results indicate potentialities that enable the process of inclusive education in the light of the EEIDCD 2020-2029 and contribute to the gradual configuration of the psychologist's space in schools. The group of psychologists indicated some factors that promote their work in schools, such as inclusion in public primary schools, acceptance of their ideas by the school administration, collaborative actions with other professionals from the multidisciplinary team of the school and other partner institutions. In addition, psychologists mentioned some barriers, such as the attitude of teachers that make it difficult to attend classes, beliefs and myths about disability, frequency of cases of children with nutritional problems due to hunger and difficulties in caring for children diagnosed

with attention deficit and hyperactivity. In the groups of teachers and educational managers, they recognized the importance of the actions that the psychologist develops in the school and described factors that interfere in the psychologist's practice, such as the lack of collaboration on the part of the families, of financing for the elaboration of specific programs in the school, and mastery of some national languages (adopted in bilingual education) by psychologists. In addition, educational managers praised teamwork initiatives and intersectoral collaboration in the inclusive education process.

Keywords: Psychologists, Teachers, Educational managers, School, Inclusive Education

INTRODUÇÃO

É um grande desafio aos psicólogos o processo de inclusão de alunos com deficiência e aplicações de intervenções preventivas nas escolas, pois cabe a eles, construir alternativas para fazer face a várias demandas, tais como: problemas de comportamentos dos alunos, dificuldades de aprendizagem, abstinência de professores, desentendimentos na relação entre alunos, professor-aluno e famílias que não comparecem à escola a fim de acompanhar o desempenho escolar de seus filhos.

Aliado a este cenário, as escolas primárias públicas nos distritos das províncias de Gaza e cidade de Maputo localizam-se em comunidades com poucos recursos, onde existem professores sobrecarregados com turmas numerosas, turmas multi-classe, falta de material didático, alunos que podem ser traumatizados pelo conflito armado, desnutridos, infectados pelo HIV/Sida, vítimas de calamidades naturais e a disparidade entre a língua materna e o idioma de ensino o que remete a práticas de ensino bilíngue.

Esses fatores que norteiam a atuação do psicólogo na escola, podem ser analisados a partir de uma dimensão macrossistêmica para outra dimensão microssistêmica. Em relação a primeira dimensão identificamos a falta de políticas públicas para o insercao de profissionais de Psicologia na rede pública de ensino, Dazzani (2010); Andrada, Dugnani, Petroni e Souza (2019); dificuldades advindas da economia, como pouco investimento na formação contínua de psicólogos, pobreza e subdesenvolvimento, Shultz e Shultz (2019); Preconceito e discriminação; questões culturais, as pandemias de HIV/SIDA e da COVID-19 (Martins, 2013; Simbine, 2016; Shultz & Shultz, 2019). No que tange a segunda dimensão, percebemos dificuldades no reconhecimento da função do psicólogo(a) na escola, a necessidade de definição de uma orientação teórica-metodológica adequada ao contexto social e cultural, caráter multilinguístico, instalações escolares precárias, atitudes e envolvimento dos pais.

Para romper essas barreiras e criar vínculos entre o psicólogo e a escola, é necessária atuação em rede, pois a inclusão escolar é de responsabilidade de todos. Por exemplo no âmbito do desenho da Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) 2020-2029, participaram várias instituições como o Ministério da Educação e Desenvolvimento humano (MINEDH), Ministério da Saúde (MISAU), Ministério de Gênero

Criança e Ação Social (MGCAS), Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica de Maputo baseando-se em uma abordagem colaborativa, a qual pode ser reeditada na prática do psicólogo para dar suporte a educação inclusiva.

Apesar da elaboração de políticas públicas e estratégias de educação, Moçambique ainda não traduziu os resultados em qualidade da educação, este fato é comprovado através dos resultados da avaliação de desempenho e investimento dos países da região da África Austral, onde nota-se um desempenho inferior em termos de qualidade da educação, baixos níveis de aprendizagem, absentismo de professores, alta taxa de repetência e evasão que resultam em aumento das matrículas nas primeiras séries (Bassi, Medina & Nhamossa, 2018).

Os debates sobre os problemas de escolarização promovidos pelas diferentes mídias em Moçambique (Televisão, Rádio, redes sociais e outras plataformas), enaltecem temas como a formação de professores, turmas numerosas, a participação da família, capacidade e esforço de gestores escolares, em detrimento de conteúdos relacionados à inclusão de outros profissionais no apoio ao processo de ensino e aprendizagem (PEA).

Todavia, no final do ano 2021 foram destacadas duas grandes iniciativas, a primeira relacionada a parceria entre a Associação Visão Juvenil e o MINEDH na inclusão de estagiários de psicologia nas escolas públicas, através do Programa Nacional de Afetação de Psicólogos nas Escolas (PNAPE) 2021-2026 que beneficia 60 escolas da Província da cidade de Maputo, sendo 40 do ensino secundário e 20 do ensino primário, com o objetivo de apoiar a resposta das direções das escolas na sensibilização e assistência de alunos com necessidades educativas especiais, orientação vocacional, e assistência aos professores com problemas sociais que interferem negativamente no PEA, alunos vítimas de violência, *bullying*, assédio sexual, consumo de drogas, casos de uniões prematuras, trabalho infantil e depressão.

A segunda iniciativa foi da autoria da Associação de Psicólogos de Moçambique (APM), que consistiu na auscultação dos psicólogos sobre a pertinência da aprovação da ordem de psicologia. Na fase inicial deste conjunto de ações, identificamos alguns constrangimentos e limitações na articulação entre a coordenação da Associação Visão Juvenil e a direção de algumas escolas primárias públicas, o que culminou com a interdição dos estagiários de

psicologia nessas escolas. Por outro lado, notamos a falta de retorno da APM sobre o processo de auscultação dos psicólogos.

A origem desses problemas no contexto moçambicano está ligada às dificuldades de comunicação e organização do trabalho de campo. A esse respeito Moolla e Lazarus (2014), defendem a tese de que os desafios que os psicólogos enfrentam quando colaboram com outros setores para facilitar a inclusão escolar, são classificados em diversos discursos e visões de mundo; papéis e limites; fatores pessoais e interpessoais; necessidades de treinamento; e desafios organizacionais. Para Martínez (2010) o psicólogo em muitas situações é percebido de forma apreensiva por parte de outros profissionais do contexto escolar, Do mesmo modo, Novaes (2010) considera que a maior parte dos psicólogos saem despreparados da universidade para enfrentar as novas realidades sociais, culturais e educativas.

Na visão de Barreto, Cafalange e Lima (2009), os desafios na prática do psicólogo em contexto escolar residem na indefinição do seu papel e das atribuições, a dificuldade na comunicação com outros profissionais da equipe multiprofissional, baixos salários, a carga horária reduzida e pela perspectiva individualizada de trabalho dos professores. Para resolver esse cenário problemático, o psicólogo pode empregar uma perspectiva sistêmica que enfatiza a relação entre as pessoas e seus ambientes e examinar as características de cada pessoa (aluno, professor, gestores, família) que faz parte da rede de interesse.

É nesse âmbito que discutimos sobre fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da EEIDCD 2020-2029. De forma específica descrevemos as potencialidades e as barreiras da atuação dos psicólogos nas escolas primárias vinculadas ao CREI-Eduardo Mondlane e beneficiárias do projeto social da Associação *Khandlelo*. Esta ação forneceu uma visão geral sobre como os desafios do processo de inclusão escolar são abordados em contextos de recursos limitados.

Metodologia

A pesquisa foi do tipo qualitativo e seguiu um paradigma interpretativista. Participaram 14 pessoas, dentre elas, três gestores educacionais, seis professores (as) e cinco psicólogos (as). Em termos de vínculo empregatício, os participantes atuam no CREI Eduardo Mondlane na Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo*. Tal como procedemos no estudo complementar três, sobre a "práticas do psicólogo no processo de educação inclusiva nas escolas primárias públicas de Gaza e Maputo", identificamos os psicólogos com a letra P, seguida de um número, P1, P2, P3, P4 e P5, os professores foram identificamos com a letra inicial do seu nome, I, M, O, A, C, P e os gestores (a) educacionais foram identificamos com as letras GE, seguida de um número para distingui-los GE1, GE2 e GE3.

Para o estudo empírico obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia-CAAE nº 39364020.60000.5686, parecer nº 4.493.634. A produção de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas e da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A pesquisa é qualitativa e explorou a autoavaliação dos psicólogos e as percepções de gestores educacionais e professores sobre os fatores que interferem na atuação do psicólogo nas escolas.

Resultados

Nesta pesquisa foram analisadas cinco questões do roteiro de entrevista aplicado aos psicólogos e quatro do roteiro aplicado aos professores e gestores educacionais. A produção dos dados ocorreu em três etapas. Na primeira, todas as entrevistas foram analisadas de forma global, verificando a coerência entre as perguntas e as respostas dos participantes. Na segunda etapa, analisamos as convergências, repetições e divergências. Por último, na terceira etapa, com base nas palavras que mais se destacaram nas narrativas dos participantes, construímos duas categorias, uma designada de fatores que promovem a atuação do psicólogo nas escolas onde descrevemos casos bem-sucedidos e outra designada de fatores que dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas. Os resultados representam a opinião e a construção de significados dos três grupos, psicólogos, professores e gestores educacionais respectivamente.

Fatores que Promovem a Atuação do Psicólogo nas Escolas

Para descrever os fatores que promovem a atuação do psicólogo nas escolas, convidamos os psicólogos a exemplificar, a partir da sua experiência, momentos em que se sentiram bem-sucedidos na inclusão escolar de crianças com deficiência. O entrevistado P1, relatou que se sentiu bem-sucedido quando a direção da escola procedeu segundo suas sugestões em sobre a reabilitação da estrutura arquitetônica da escola, e em parceria com os serviços distritais de educação juventude e tecnologia decidiram reformar o edifício e construir rampas para facilitar a circulação de alunos com deficiência física.

Em relação a essa questão o P2 compartilhou duas situações em que foi bem-sucedido, primeiro a partir dos trabalhos de sensibilização das famílias de crianças com deficiência sobre a pertinência de acompanhamento escolar de seus filhos, onde registrou-se mudanças nas crenças e atitudes de alguns pais em relação a deficiência, passando a envolver-se mais nos assuntos da escola. A segunda experiência deu-se no caso de uma criança diagnosticada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o psiquiatra prescreveu medicamentos que prejudicavam o desempenho escolar do menor, todavia após muitos encontros foi definida uma estratégia de apoio à criança que não prejudicasse o seu desempenho escolar. De certo modo, estes resultados corroboram com a visão de Young (2007), na medida em que considerou que as escolas devem se adaptar para receber as crianças e adolescentes e não o inverso.

De outro lado, as experiências relatadas por P1 e P2 enquadram-se nos ideais de Oliveira, Tavares, Santos e Freitas (2014), ao enaltecer que a inclusão escolar requer colaboração de toda a comunidade escolar, para que não haja somente a transformação na estrutura física da escola, mas a mentalidade, havendo o acolhimento das crianças com deficiência, a educação com fácil acesso e garantindo-lhes desenvolvimento e crescimento. A colaboração intersetorial reúne diversos setores (profissionais e elementos do PEA), tanto para executar planos para objetivos comuns, como para gerar soluções para problemas concretos e complexos. Este fato é comprovado na narrativa de P3 ao mencionar que:

[...] eu já fiz o atendimento de uma criança com deficiência física e mental, e em colaboração com o professor e a família, elaboramos um plano de apoio específico para criança o qual orientou o nosso trabalho [...] e 6 meses depois com o desenvolvimento de algumas habilidades da criança, a família agradeceu-me. Entrevistado P3

Para P3, este fato é considerado caso de sucesso por duas razões, primeiro pelo retorno da família e segundo pela sua contribuição na inclusão escolar da criança. A esse respeito, Braz-Aquino e Ferreira (2016), consideram que os fatores que influenciam a inclusão escolar da criança com deficiência não devem ser considerados unicamente, é necessária uma visão ampla que envolve a participação de vários profissionais, adaptações curriculares e treinamento de professores incluindo a família.

As atividades extracurriculares, são espaços para a promoção da prática do psicólogo na escola e favorecem à criatividade na construção de material didático e nas formas de condução do processo de reforço escolar. Em relação a esse aspecto, os entrevistados P4 e P5, foram unânimes ao mencionar que só pelo fato de no seu dia-a-dia ajudarem as crianças, as famílias e professores através de intervenções diretas e indiretas, diagnóstico, acompanhamento individualizado, planejamento de programas, supervisão e avaliação, já é um fator promissor para a atuação do psicólogo nas escolas. Importa salientar que neste quadro de respostas os psicólogos descreveram os fatores que promovem a sua atuação na escola numa dimensão microssistêmica, destacando aspectos concretos da realidade.

Fatores que Dificultam a Atuação do Psicólogo nas Escolas

Para descrever os fatores que interferem na atuação do psicólogo nas escolas, analisamos quatro perguntas que exploraram experiências do dia a dia, implicações das questões culturais e do ensino bilíngue e as estratégias que adotam para superar as diferentes barreiras. No que tange às experiências do dia a dia, P1 relatou que na fase inicial de seu trabalho, sentiu dificuldades impostas pelos professores que dificultaram a assistência de aulas, na qual pretendia observar os alunos, analisar a interação professor-aluno e as estratégias didáticas adotadas pelos professores. Relatou ainda que, com o passar do tempo, os professores foram percebendo que para superar os problemas no interior da escola há necessidade de trabalho colaborativo entre professores e psicólogos.

Na mesma direção P5, relatou caso de uma professora graduada em ensino básico, que dificultou o trabalho colaborativo com a equipe multiprofissional no atendimento de uma criança com deficiência visual, alegando que não está preparada e não foi capacitada para lecionar no contexto da educação inclusiva.

Eu saí agora para dar um apoio psicopedagógico aqui em Gaza numa escola em Maciene, chegamos na escola nos apresentamos a direção da escola íamos resolver uma situação na qual fomos solicitados, cheguei lá encontrei uma professora de carreira que fez a formação de professores 6+3 anos e depois fez 10+3 anos e depois foi fazer licenciatura em ensino básico. Começamos a trabalhar com a professora num caso de um aluno com deficiência visual, a professora falou como se sentia com o aluno na qual disse que se sente bem, mas que o aluno não podia aprender porque tem deficiência visual. (Entrevistado P5)

Esta atitude dos professores enquadra-se na primeira e segunda categoria da classificação dos desafios da prática do psicólogo nas escolas, descritas por Moolla e Lazarus (2014) referente a diversos discursos e visões de mundo e aos papéis e limites, respectivamente. Para além disso, podemos relacionar essa atitude à falta de conhecimento do regulamento interno da escola que enaltece a postura colaborativa, democrática e autônoma por parte dos professores. Neste caso concreto, P1 relatou que a estratégia utilizada para superar essa barreira foi capacitar os professores primários em conteúdos sobre a pertinência de intervenções psicopedagógicas e o trabalho colaborativo no suporte à educação inclusiva. A esse respeito Da Silva (2018), afirma que a escola é uma organização de aprendizagem, com professores refletindo sistematicamente sobre sua própria prática.

Na sua narrativa P2, compartilhou a experiência de atendimento de crianças com problemas na rotina alimentar e indicadores de má nutrição devido a pobreza, condições financeiras e carências da família. Essas questões ultrapassam a tarefa do psicólogo e dos professores na escola, por essa razão para solucionar os casos, o P2 relatou que trabalhou em parceria com alguns assistentes sociais, professores e gestores escolares e orientaram a família da criança para solicitar alimentos a direção distrital da ação social mediante o comprovante de atestado de pobreza. O P3, apresentou um caso semelhante ao do P2, que envolveu uma criança que necessitava de cuidados médicos, conforme demonstra o discurso:

[...] No contexto escolar eu já me deparei com um caso de uma criança que muito além de uma necessidade educacional carecia de uma assistência médica e para termos andamento no caso nós precisávamos da intervenção médica [...] Entrevistado P3

Os dois casos remetem-nos à questão da saúde escolar, concretamente no domínio de estilos de vida saudável e boa alimentação, cenário que enaltece a pertinência de uma ação colaborativa, intersetorial e interdisciplinar. Aliado a esses casos P4 compartilhou algumas dificuldades que teve no atendimento de uma criança diagnosticada com comportamento

agressivo e que durante a aula agitava a turma, retirava o material escolar de outras crianças e que a cada dez minutos levanta-se da carteira para circular na sala durante as aulas perturbando outras crianças. Esta constatação corrobora com os resultados do estudo complementar 2, que enalteceram a necessidade da competência conhecimento, e resultados do estudo complementar 3, no qual constatamos a existência de limites na correspondência entre os instrumentos e o referencial teórico-metodológico aplicado na prática do psicólogo nas escolas.

O estudo de Mugime e Leite (2015) destacou a necessidade de atenção aos aspectos da multiculturalidade nas políticas educativas e nos currículos e programas de ensino. Enquanto que os estudos de Martins (2013) e Simbine (2016) enalteceram a necessidade de uma intervenção psicológica que considera os aspectos socioculturais. Nesse âmbito exploramos as opiniões dos participantes sobre como é que as questões culturais influenciam na atuação do psicólogo nas escolas.

Os resultados revelaram que as crenças culturais continuam sendo um grande impasse na prática da psicologia em Moçambique, associando a deficiência a questões mágico-religiosas, atribuindo as causas dos problemas pessoais a instâncias como a feitiçaria, questões místicas e bruxaria. Em outros casos as famílias não matriculam a criança na escola alegando que a deficiência não permite que ela aprenda conteúdos escolares. De um modo geral os participantes destacaram a predominância dessas crenças conforme apontou P5: *As crenças culturais ainda são um bicho-de-sete-cabeças, principalmente na zona norte da província de Gaza, nós quando chegamos lá notamos ainda a existência de tabus sobre o que é deficiência, tais como a criança com deficiência não pode aprender por isso não lhe é permitido sair de casa.*

Concordamos que há necessidade de construção de ações ou práticas que respondam essas particularidades, todavia não se pretende reduzir a prática do psicólogo a questões socioculturais e místicas, é necessário um trabalho de base na sensibilização das comunidades sobre a pertinência da escolarização das crianças independentemente da sua condição e grupo étnico, promovendo um processo de educação inclusiva propriamente dito.

Segundo Ngunga e Bavo (2011), as línguas moçambicanas não vão desaparecer, visto que todos falam tanto em casa como na escola. Os autores relataram que apesar de haver interferência da língua portuguesa, as línguas nacionais ainda são predominantes nas rádios locais. Diante desta constatação solicitamos aos participantes para relacionarem o ensino bilíngue, a inclusão de crianças com deficiência e a atuação do psicólogo na escola. Os resultados revelaram que os psicólogos foram unânimes ao enaltecer a importância do ensino bilíngue para facilitar o processo de inclusão escolar das crianças e o trabalho do psicólogo. Consideraram o ensino bilíngue é uma oportunidade para alunos em contextos de recursos limitados, todavia destacaram como desafio, as diferenças entre a língua materna dos alunos, do professor e do psicólogo; necessidade de capacitar os profissionais na língua materna dos alunos, principalmente o psicólogo que desempenha o papel de mediador e que lhe é exigido a competência comunicativa. Outro desafio resultante do ensino bilíngue foi identificado na narrativa de P5:

É muito complicado relacionar o ensino bilíngue e a inclusão escolar, por exemplo, há duas semanas eu fui visitar o distrito de Massingir, onde nas escolas primárias pratica-se o ensino bilíngue destacando-se changana, língua materna, na província de Gaza e a língua portuguesa. E na comunidade bilíngue envolve as línguas changana e zulu língua nacional da República Sul Africana. E a partir da 8ª classe, na República de Moçambique a língua oficial de ensino é o Português. Deste modo torna-se muito complicado e todo esforço empreendido no ensino bilíngue da 1ª a 7ª classe é desvalorizado e isso torna o processo de inclusão ainda mais difícil no ensino secundário. Entrevistado P5

Este relato revela a persistência de desafios na atuação do psicólogo no contexto de inclusão escolar, como é o caso de implementação do ensino bilíngue no ensino primário, a descontinuidade do ensino bilíngue a partir do ensino secundário, falta de domínio de algumas línguas nacionais por parte dos psicólogos e professores, e a divergência entre as línguas faladas na escola e nas comunidades.

Em relação a percepção dos professores sobre os fatores que interferem na prática do psicólogo na escola, analisamos 4 questões, sendo as principais barreiras, ensino bilíngue e inclusão de crianças com deficiência, questões culturais e por último ascutamos sobre situações em que os professores precisaram de ajuda de um psicólogo. De acordo com o entrevistado I, as barreiras que influenciam no trabalho do psicólogo são a falta de colaboração por parte das famílias dos alunos, de financiamento para a elaboração de projetos na escola, de material

acessível para trabalhar com cada tipo de deficiência dos alunos, de cooperação por parte de alguns professores de outras escolas públicas e falta de clareza dos critérios de avaliação dos alunos nas políticas de educação. Esse posicionamento corrobora em parte com as conclusões de Barreto, Cafalange e Lima (2009), que identificaram desafios como dificuldade na comunicação com outros profissionais da equipe multiprofissional, baixos salários e carga horária reduzida.

Em relação a essa questão os (as) professores (as) M e O, ressaltaram a dificuldade em conciliar as componentes pedagógica, psicológica e cultural. Enquanto que a professora A, relatou que dentre as barreiras na prática do psicólogo destaca-se a burocracia no atendimento das solicitações dos professores que envolvem alunos com deficiência e situações adversas que possam surgir na sala de aula. O professor C, comentou: *O psicólogo em Moçambique não é valorizado, razão pela qual nas poucas escolas onde ele está alocado tem falta de material e de gabinetes de trabalho.* Esta situação está aliada à indefinição do papel do psicólogo em Moçambique e às escassas condições de trabalho.

Associado a esse aspecto o professor P, lamentou alguns casos em que os psicólogos se limitam a encaminhar as crianças para as famílias sem melhorias significativas e sem explorar e esgotar todas possibilidades de atendimento. Esta avaliação remete às ideias de Franco (2015) que enaltece a indefinição de atribuições dos profissionais da equipe multiprofissional, o que resulta na “disputa interna” entre o psicólogo, professor e educadores, em que uns avaliam e criticam o trabalho dos outros. Nesse caso concreto, os psicólogos agindo na perspectiva bioecológica, encaminham a criança a família porque compreendem que no processo inclusivo todos têm um papel e responsabilidade.

Quanto ao ensino bilíngue e a atuação do psicólogo na inclusão escolar, os professores I, M, O, A, C e P ressaltaram a existência de muitas dificuldades pelo fato do CREI-Eduardo Mondlane acolher crianças da região sul do país que falam diferentes línguas e suas variantes como *Cicopi, Xichangana e Xirhonga*, que por vezes os psicólogos não são falantes e na tentativa de preencher a ficha de historial da criança recorrem a certos professores para traduzir a fala dos pais o que limita a obtenção de dados peculiares devido a omissão de informações e limitações na tradução dessas línguas para a língua portuguesa. Para Leite e Valle (2003) a comunicação entre o psicólogo e os pais é importante para que dividam informações sobre a criança a impressão positiva dos pais sobre os cuidados que o filho recebe, o que contribui para

melhor cooperação entre pais, professores e demais membros da escola, permitindo-lhes redimensionar esforços na busca do aproveitamento escolar e no desenvolvimento das crianças.

Outro aspecto está na interpretação da comunicação professor-aluno na sala de aulas que é desenrolada em uma língua que o psicólogo não é falante. Portanto a língua portuguesa considerada a língua de unidade nacional (por isso é a língua oficial de ensino) pode ser vista também como sendo a língua que separa a sociedade moçambicana, deste modo há necessidade de uma reforma nas políticas linguísticas do País.

No que concerne as questões culturais que interferem a atuação do psicólogo, os professores destacaram vários embates como a questão dos mitos e crenças por detrás da deficiência, por exemplo relataram casos em que algumas famílias atribuíram as causas da deficiência as dívidas feitas pelos antepassados aos praticantes de medicina tradicional (curandeiros) e o não cumprimento de certas obrigações no *lobolo* (casamento tradicional). Por outro lado, percebemos através das narrações dos professores que a mudança de ambiente da criança de sua comunidade para o internato do CREI-Eduardo Mondlane, faz com que ela fique tímida, o que compromete o seu desempenho escolar.

Foi notável que alguns mitos comprometem o processo de tomada de decisões dos psicólogos em diversas situações, por exemplo, o mito de que a epilepsia é uma doença contagiosa, foi marcante em Moçambique e alguns psicólogos cresceram em regiões em que esse mito era "verdade" indelével. Portanto as questões culturais colocam o psicólogo numa situação de conflito intrapessoal, influenciando na personalidade, na prática e nos conhecimentos do psicólogo, razão pela qual Valsiner (2012) considera que a cultura é objeto de estudo da psicologia cultural. Para Khun (1996) e Morin (2000), é preciso reformar nossa forma de pensar para que consigamos religar o que nos foi apresentado em separado. Por exemplo, a forma como a ciência foi conduzida em Moçambique, os mitos sobre a deficiência e a tendência de separar o povo moçambicano em grupos de assimilados e indígenas foi propósito do colono e essas práticas e mitos devem ser desconstruídas.

Todos os professores apresentaram situações em que precisaram de ajuda do psicólogo, e foram unânimes em afirmar que se trata de um profissional de suporte para a melhoria do desempenho docente por facilitar a inclusão dos alunos, auxiliar na planificação de aulas e na definição de estratégias de ensino e aprendizagem. Em diversos momentos os professores solicitaram o apoio de psicólogo, por exemplo, entrevistados I e P relataram experiências de trabalho com alunos autistas, com déficit de atenção e hiperatividade; entrevistado M, compartilhou o caso de um aluno com dislalia; entrevistado O, relatou caso de aluno com deficiência auditiva; entrevistado A, comentou caso de aluno com dificuldades de aprendizagem e professor C compartilhou caso de aluno com deficiência mental. Embora nenhum professor tenha apresentado questões pessoais, Dazzani (2010), Franco (2015) e Da Silva (2018) consideram que a escola deve planejar a criação de espaços para escuta e troca de experiências entre os professores e que o psicólogo deve apoiar a mediação professor-aluno e escola-família.

O grupo de gestores educacionais quando solicitado para compartilhar momentos em que precisaram de ajuda do psicólogo, relataram diferentes casos que espelham os modelos de intervenção, adotados pelas instituições aqui vinculados. O GE1 fez uma descrição geral do distrito Municipal *Nlhamankulu* onde estão localizadas a associação *Khandlelo* e as escolas beneficiárias dos projetos sociais que inclui os serviços de psicologia:

Nós trabalhamos num bairro que pela conjuntura tem problemas de urbanização, problemas sociais e muitas crianças nascem já sem pai e ou vão perdendo a vida devido ao HIV que é muito elevado nesse bairro ou os pais são perdidos na criminalidade ou estão presos [...] nós tivemos um caso de uma criança de 8 anos de idade que nasceu com uma certa deficiência física e não tinha experimentado frequentar a escola, não tinha nenhum registro de nascimento e a compreensão da família era de que a deficiência é resultante de muitos problemas que os pais tiveram ao longo da vida como envolvimento em roubo, brigas e por causa disso o castigo Divino[...] com a nossa intervenção a criança foi matriculada, submetida a ludoterapia tanto na escola e no centro da associação Khandlelo e a terapia de fala no Hospital Central de Maputo, com essas ações a criança progrediu muito na fala e interação social[...] (Entrevistado GE1)

De acordo com as narrativas acima, observa-se que a filosofia de intervenção dos psicólogos vinculados à associação *Khandlelo* envolve espaços como a escola, a comunidades/família e uma abordagem em redes incluindo instituições como o Hospital Central de Maputo (HCM). Em relação a essa questão, GE2 e GE3 mencionaram dificuldades

apresentadas pelos professores na inclusão escolar de crianças com deficiência e na definição de mecanismos adequados para aprendizagem dos referidos alunos, como mostra o trecho: *Geralmente os professores quando recebem nas suas turmas alunos com deficiência consideram esse fato como um "problema" e recorrem ao psicólogo para reportar a situação. Depois de receber o apoio prestado pelo psicólogo e desmistificação de certas crenças associadas à deficiência os professores conseguem trabalhar normalmente com os alunos.*

Com base nessas narrativas e nos resultados de estudo de Chambal e Bueno (2014) e Nhapuala (2016), podemos prever que essas dificuldades dos professores são oriundas da falta que esses temas assumem nas proposições curriculares nos institutos de formação de professores primários (IFP) que resultam em uma situação de precariedade e conteúdos distanciados do processo de ensino-aprendizagem em turmas inclusivas.

A solicitação de apoio dos serviços de psicologia foi evidente na narrativa de GE3, destacando a necessidade de atendimentos complementares e especializados na sala de aulas e no sector de serviços de diagnóstico e orientação (SDO), como observado no seguinte discurso de GE3: *Quando vou assistir aulas ministradas pelos colegas eu sinto muitas vezes a necessidade de atuação de um psicólogo na sala de aulas exemplo já verifiquei crianças que não conseguem se concentrar e apresentam dificuldade que o professor sozinho não consegue ter a solução do problema, é necessário encaminhar o aluno para o SDO.*

Nesse âmbito, realizamos também a investigação sobre as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia laboral dos psicólogos frente à inclusão escolar. Os resultados revelaram que o psicólogo enfrenta problemas em realizar trabalho conjunto, embora os objectivos da equipe multiprofissional sejam comuns, como revela a narrativa de GE1: *As poucas vezes que conseguimos colaboração entre escola, hospital, famílias e igrejas, notaram que faltou o espírito de trabalho conjunto e que cada um faz a sua parte sem uma forte interligação.* Ainda no que se refere às dificuldades, GE2 e GE3 destacaram a falta de critérios específicos para avaliação de alunos com deficiência nas políticas educativas e a necessidade de desenho de programas educativos que operacionalizam as políticas de educação inclusiva.

Por fim, indagamos aos gestores educacionais sobre como as questões culturais influenciam na atuação do psicólogo na escola, e nas suas narrativas G1 e G2 revelaram que: As famílias associam à deficiência às práticas de feitiçaria, e as universidades oferecem cursos de psicologia que pouco enfatizam as relações culturais e a deficiência, resultando em limitações na atuação profissional do psicólogo. E G3 relatou que as práticas culturais da zona de origem dos alunos não têm muita influência na atuação do psicólogo no CREI. Diante destes resultados enquadrámos as dificuldades mencionadas pelos participantes nas categorias dos desafios do psicólogo na escola segundo Moolla e Lazarus (2014), conforme ilustra o quadro 6.

Nº	Categorias dos desafios do psicólogo na escola segundo Moolla e Lazarus (2014)	Dificuldades mencionadas pelos participantes
1	Necessidades de treinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de domínio na linguagem de sinais; P2 - Falta de domínio de algumas línguas nacionais por parte dos psicólogos e professores; P5 - Dificuldades do psicólogo na resposta às demandas da escola (alunos com déficit de atenção e hiperatividade); P3, P4 e P5, I, M, O, A, C e P - Dificuldade em conciliar as componentes pedagógica, psicológica e cultural; M, O
2	Desafios organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> - As escolas ainda não estão preparadas para receber intervenções concretas dos psicólogos; G1, GE2 e GE3 - Infraestruturas inadequadas para alunos com deficiência física; P1 e P2 - Falta de financiamento para a elaboração de projetos na escola; I, - Escassez de recursos materiais; - Burocracia no atendimento dos alunos; A, - Problemas em realizar trabalho conjunto; GE1,

3	Papéis e limites	<ul style="list-style-type: none"> - Fraco envolvimento familiar P2, P3, I, - Dificuldades apresentadas pelos professores na inclusão escolar de crianças com deficiência e na definição de mecanismos adequados para aprendizagem dos referidos alunos G1, G2 e G3.
4	Fatores pessoais e interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - As crenças culturais ainda são um bicho-de-sete-cabeças, principalmente na zona norte da província de Gaza; P5 - Crenças por detrás da deficiência G1 e G2, - Problemas na rotina alimentar e indicadores de má nutrição devido a pobreza; P2 - Problemas de urbanização, sociais e muitas crianças que nascem já "sem pai"; GE1 - Existência de criança com necessidades de cuidados médicos; P2, P3 - A desvalorização do psicólogo em Moçambique; C, P, GE1 - Mitos comprometem o processo de tomada de decisões dos psicólogos em diversas situações; I, M, O, A, C e P
5	Diversos discursos e visões de mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Imposições de professores que dificultaram o trabalho do psicólogo na de aulas; P1, P5, - O psicólogo é um profissional de suporte para a melhoria do desempenho docente, facilita a inclusão dos alunos e auxilia na planificação de aulas e na definição de estratégias de ensino e aprendizagem I, M, O, A, C e P - A necessidade de atuação de um psicólogo na sala de aulas; G3

Quadro 6. Dificuldades enfrentadas pelos psicólogos na escola

Nota. Elaboração do autor

Esta tentativa de sistematização dos desafios da prática do psicólogo nas escolas sugere a necessidade de formação continuada de psicólogos para atender as questões adversas que possam ocorrer na sala de aulas, no recinto escolar e na comunidade, pois a combinação de experiência e conhecimento aumenta o impacto da intervenção. De igual modo fornece uma visão geral sobre as barreiras e suas implicações, o que possibilita o desenho de uma proposta de competências e estratégias do psicólogo para responder esses constrangimentos.

Considerações finais

Este estudo teve como principal objetivo discutir os fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas do ensino básico no contexto da implementação da estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento de crianças com deficiência (EEIDCD) 2020-2029. Especificamente, descreveu as potencialidades e as barreiras de atuação dos psicólogos nas escolas e forneceu uma visão geral sobre como os desafios do processo de inclusão escolar estão sendo, e como podem ser abordados em contextos de recursos limitados.

Os principais resultados obtidos demonstraram que, o grupo de psicólogos indicou alguns fatores que promovem a sua atuação nas escolas, enaltecendo em primeiro plano a inserção em escolas primárias públicas de Moçambique, a aceitação das suas ideias e sugestões pela direção das escolas, alguns resultados positivos e encorajadores obtidos nas palestras de sensibilização das famílias de crianças com deficiência sobre a importância da escolarização, ações colaborativas com outros profissionais da equipe multiprofissional na escola e colaboração intersetorial com profissionais de outras instituições, hospitais, serviços distritais de educação, igrejas, círculos de bairro e outros parceiros. Estas potencialidades viabilizam o suporte do processo de educação inclusiva a luz da EEIDCD 2020-2029 e contribuem para a configuração gradativa do espaço do psicólogo na escola, diferentemente dos resultados obtidos por Chambal (2007), os quais revelaram a inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos com deficiência em Moçambique.

Apesar desses avanços os psicólogos pontuaram barreiras que interferem na sua atuação tais como: a resistência de alguns professores que dificultaram a assistência de aulas, as crenças e mitos por detrás da deficiência, frequência de casos de crianças com problemas de má nutrição devido a pobreza, falta de domínio de algumas línguas nacionais e dificuldades no atendimento de crianças diagnosticadas com déficit de atenção e hiperatividade, o que revela a necessidade de formação contínua dos psicólogos.

Nos grupos de professores e gestores educacionais, observamos pouca clareza a respeito das ações que favorecem a atuação do psicólogo nas escolas, limitando-se a descrever as dificuldades, mitos e *tabus* a serem desconstruídos. Os professores enfatizaram a influência do ensino bilíngue enquanto que os gestores educacionais, foram unânimes em mencionar que a língua não é uma barreira significativa na prática do psicólogo nas escolas.

O grupo dos professores enalteceu a necessidade de uma prática dinâmica, democrática e flexível do psicólogo, em detrimento de procedimentos burocráticos, morosos e falta de autonomia que interferem na resposta às demandas apresentadas por eles. Além dessa barreira os professores destacaram, a falta de colaboração por parte das famílias e de alguns professores, de financiamento para a elaboração de projetos na escola, material acessível, clareza dos critérios de avaliação dos alunos nas políticas educativas, desvalorização da figura do psicólogo, indefinição de atribuições dos profissionais da equipe multiprofissional, dificuldades na interpretação da comunicação professor-aluno na sala de aulas no âmbito do ensino bilíngue devido à falta de domínio de algumas línguas nacionais por parte dos psicólogos.

Devido ao caráter multicultural, os professores relataram que as questões culturais colocam o psicólogo numa situação de conflito intrapessoal. Todavia reconheceram que o psicólogo é um profissional de suporte para a melhoria do desempenho docente, facilita a inclusão dos alunos e auxilia na planificação de aulas e na definição de estratégias de ensino e aprendizagem.

O grupo dos gestores educacionais revelou que as práticas dos psicólogos consistem no apoio dos membros da equipe multiprofissional e iniciativas de colaboração intersetorial, o que demonstra que é mediador do processo de educação inclusiva. Apesar dessas potencialidades reconheceram que persistem alguns desafios como a necessidade de avaliações específicas para alunos com deficiência e desenho de programas que operacionalizam as políticas públicas de educação. Os resultados revelaram a existência de diversidade de desafios relacionados às questões culturais através de indicadores, crenças, mitos e *tabus* por detrás da deficiência e o caráter multilinguístico operacionalizado no ensino bilíngue.

Referências

- Andrada, P. C. Dugnani, L. A.; Petroni, A., P. & Souza, V. L. T..(2019). Atuação de Psicólogos(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão* v. 39, p 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342> Recuperado em 11/04/2022
- Barreto, M. A. Calafange, P. A. F. R. D.; Lima, Z. P. (2009). Estudo com Psicólogos Escolares: Ações e desafios. *SciELO, Curitiba*, 27(1) 262-269.
- Bassi, M. Medina, O. & Nhampossa, L. (2018). Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey 1. Public Disclosure Authorized <https://documents1.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/pdf/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey.pdf> Recuperado em 12/04/2022.
- Braz-Aquino, F. S. Ferreira, I. R. L. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar *Psicologia: Ciência e Profissão* 36 (2), 255-266. DOI: 10.1590/1982-370300044201
- Chambal, L. A. Bueno, J.G.S. (2014). A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Perspectiva Crítica. *Cad. Cedes, Campinas*, 34 (93), p. 225-239 recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKGwPRhzkwYGtHDpB6pbL/?format=pdf&lang=pt>
- Chambal, L. A. (2007). A Escolarização dos Alunos com Deficiência em Moçambique: Um estudo sobre a Implementação e os Resultados das Políticas da Inclusão Escolar (1999-2006). (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Da Silva, E. C. F..(2018). *O Psicólogo como Mediador na Educação Inclusiva*. Editora: Figueira Digital 1ª edição.

- De Oliveira, D. R.; Tavares, P.C.; Dos Santos, R. R. & De Freitas, J. F. F. (2014) Reflexões sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas e sua implicação na inclusão escolar. *Revista Digital Buenos Aires*, 19 (193) <https://www.efdeportes.com/efd193/acessibilidade-arquitetonica-na-inclusao-escolar.htm>
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. 3 ed., Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Leite, L. E. & Valle, R. (2003). *Psicologia Escolar: Um Duplo Desafio*. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (1), 22-29.
- Martínez, A. M. (2010). O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica na escola. In: Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar, ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: p. 105-123.
- Moolla, N. & Lazarus, S. (2014). School psychologists' views on challenges in facilitating school development through intersectoral collaboration. *South African Journal of Education*, 34 (4)
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Mugime, S. M. & Leite, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3 (5) 77-98.
- Nhapuala G. & Almeida, L.S. (2016). Formação De Professores e Inclusão em Moçambique. *Journal of Research in Special Educational Needs* (16) 1 520-523 doi:10.1111/1471-3802.12314
- Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Uso e práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade linguística em seis distritos*. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS IV Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM MAPUTO. http://www.lettras.ufmg.br/laliafro/PDF/Ngunga_Armando_Praticas_linguistica_Mocambique_PORTUGUES

Novaes, M. H (2010). Repensando a Formação e o Exercício Profissional do Psicólogo Escolar na Sociedade Pós-Moderna. In: Almeida, S. F. C. (Org.). Psicologia escolar, ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: p. 127-134.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2019) História da Psicologia Moderna. 4ª Edição. Revisão técnica Maria Fernanda Costa Waeny. São Paulo. Brasil

Valsiner, J. (2012). Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2007)

Young, M. (2007). Para Que Servem as Escolas?. *Educação e sociedade* 28 (101), 1287-1302.
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>

Proposta do Modelo de Competências e Estratégias para Atuação do Psicólogo nas Escolas

Introdução

Este trabalho apresenta uma proposta de modelo de competências e estratégias para atuação do psicólogo nas escolas em Moçambique. Para Leite e Valle (2003) os países mais desenvolvidos valorizam a educação e aqueles que pretendem crescer precisam investir nela, superar deficiências e expandir sua participação no mundo globalizado. No caso de Moçambique é necessário o investimento financeiro, recursos materiais e em termos de conhecimentos, estratégias e modelos de intervenção que respondem os problemas concretos da sociedade.

A esse respeito destacamos dois exemplos: o primeiro de Young (2007) nos EUA, que considerou como perspectiva do conhecimento poderoso aquela em que o ensino parte das experiências do quotidiano dos alunos para o alcance dos objetivos e conteúdos definidos pelos programas curriculares. Na mesma linha de pensamento Simbine (2016), em Moçambique enalteceu a pertinência da abordagem “Glocal”, que seria a junção de conhecimentos global e local de modo a permitir uma intervenção psicológica mais acessível.

Com base nestes aspectos e nos resultados dos estudos 2, 3 e 4 que revelaram a necessidade de disseminação da EEIDCD (2020-2029) entre psicólogos e professores, e o descompasso entre as competências na formação em psicologia, as crenças e mitos por detrás da deficiência e as demandas escolares, delineamos a presente proposta de modelo de competências e estratégias para atuação do psicólogo nas escolas que visa garantir a inclusão, retenção e a qualidade da aprendizagem dos alunos, estabelecendo equilíbrio entre relevância, precisão e praticidade no que concerne ao envolvimento de professores, gestores educacionais, assistentes sociais e família.

Tendo em vista a diversidade de papéis desempenhados pelos psicólogos pontuados por Andrada (2005), Franco (2015), Simbine (2016), interessa-nos desenhar um modelo de atuação de caráter institucional e que segue uma abordagem multidisciplinar, respondendo deste modo aos pressupostos da EEIDCD (2020-2029) que inclui cinco áreas, a saber: Detecção precoce de deficiência e de situações de risco grave em crianças até 6 anos; Serviços de apoio às famílias e escolas; Articulação intersectorial; Inclusão educativa pré-escolar das crianças com deficiência; Sistema nacional de diagnóstico e intervenção precoce.

Neste sentido, esta proposta enquadra-se nos subsistemas de Ensino Pré-escolar e Educação Geral e responde às questões relacionadas à organização dos serviços de psicologia nas escolas, nomeadamente: Quais as competências que o psicólogo deve ter para atuar nas escolas no domínio da educação inclusiva? Qual é o grupo alvo do psicólogo na escola no contexto da educação inclusiva? Como deve ser encaminhado o processo de inserção do psicólogo na escola? Quais instituições públicas que devem fazer parte da rede de atuação do psicólogo nas escolas?

Fundamentação

O desenho do modelo de competências e estratégias para atuação do psicólogo nas escolas moçambicanas fundamenta-se no potencial e leque de experiências relevantes na formação em psicologia que data desde 1985 através dos cursos oferecidos no extinto Instituto Superior Pedagógico (ISP), atual Universidade Pedagógica de Maputo que ofereceu o curso bivalente de Psicologia e Pedagogia.

Outro fundamento é a existência de instrumentos legais que possibilitam a intervenção psicológica nas escolas, tais como políticas educativas nacionais (Lei 18/2018, plano estratégico da educação 2020-2029, estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência 2020-2029) e políticas internacionais (Declaração de Salamanca 1994, Convenção das nações unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência 2006, ratificada em 2007; Declaração de Dakar 2000 sobre educação para todos) as quais Moçambique é signatário.

Considerando as iniciativas das ONG no apoio à inclusão escolar de crianças com deficiência e inserção do psicólogo nas escolas, entendemos como um espaço favorável para a materialização desta proposta. Outro aspecto positivo é que as atividades do sistema pré-escolar são coordenadas pelo Ministério de Gênero, Criança e Ação Social; Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e Ministério da Saúde numa perspectiva intersetorial, fato que favorece a visão de conjunto e ação coordenada. Este subsistema tem como grupo-alvo, beneficiários diretos crianças com idade inferior a 6 anos e beneficiários indiretos educadores, assistentes sociais, técnicos de saúde e as famílias. Enquanto que o subsistema Educação Geral está organizado em dois níveis: Ensino Primário (1º ciclo da 1ª à 3ª classe; 2º ciclo da 4ª à 6ª classe) e Ensino Secundário (1º ciclo da 7ª à 9ª classe e 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe). Estas estruturas orientam a prática do psicólogo nas escolas.

Objetivo Geral

- Subsidiar e contribuir na implementação da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2020-2029.

Objetivos Específicos

- Apresentar as competências fundamentais da atuação do psicólogo nas escolas;
- Indicar práticas do psicólogo no apoio aos gestores educacionais, professores, alunos e famílias;
- Descrever práticas do psicólogo como mediador na relação entre as instituições envolvidas no processo de educação inclusiva, serviços distritais de educação juventude e tecnologia, escolas, ONG, Universidades, serviços distritais de ação social e centros de saúde;

Principais Competência da Atuação do Psicólogo nas Escolas

As competências para atuação do psicólogo nas escolas foram definidas com base no modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) e na Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029.

Construtos do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979)	Princípios norteadores da EEIDCD 2020-2029	Áreas de intervenção da EEIDCD 2020-2029	Proposta de competências para atuação do psicólogo
Pessoa, Forças (geradoras e desorganizadoras), <i>Recursos biopsicológicos</i> (deficiência e competência) <i>Demandas.</i>	Perspectiva longitudinal do desenvolvimento ao longo da vida	Deteção e intervenção precoce de deficiência e de situações de risco grave em crianças até 6 anos	Investigativa e planeamento
Contexto Microssistema Configura-se nas casas das famílias, seus aspectos físicos e interação entre seus membros	Perspectiva centrada na criança e sua família	Serviço de apoio às famílias, escolas;	Avaliativa
Contexto Mesossistema, inclui inter-relações entre dois ou mais ambientes: famílias, creche, escola, igreja.	Abordagem baseada na comunidade (cultura e recursos)	Articulação intersectorial	Comunicativa ou relacional
Contexto Exossistema, envolve os ambientes onde a pessoa não frequenta como participante ativo, mais desempenha influência sobre o seu desenvolvimento	Conceito de qualidade de vida (e não apenas de aprendizagem académica)	Inclusão educativa pré-escolar das crianças com deficiência	Interventiva
Contexto Macrossistema, inclui Padrões culturais gerais, ideologias, políticas, formas de governo, valores e crenças, de uma determinada província ou país.	Ênfase na formação de profissionais e estabelecimento de um sistema educativo inclusivo	Sistema Nacional de Diagnóstico e Intervenção Precoce	Administrativa

Quadro 7: Principais competências da atuação do psicólogo na escola

Nota: Elaboração do Autor

Descrição das ações

O psicólogo como um profissional comprometido com a construção da educação inclusiva desenvolve as seguintes ações:

Apoio aos Gestores educacionais (diretor da escola, diretor adjunto pedagógico, chefe de secretaria):

- Atuar como mediador nas relações entre os gestores educacionais e os diferentes atores da escola (professores, técnicos, auxiliares, assistentes sociais e outros);
- Atuar no aconselhamento e orientação e fornecer suporte aos gestores escolares a conceber estratégias de resolução de problemas;
- Auxiliar na elaboração de propostas para a definição de metas
- Realizar junto aos gestores educacionais sessões de debate e discussões sobre o cotidiano escolar (papel da gestão, mediação da interação entre os membros da escola, auxílio na parceria com as famílias, auxílio na intervenção com os alunos, e outras demandas no interior da escola etc.);
- Elaborar junto com aos gestores educacionais, projetos de intervenção para o apoio aos professores, alunos, funcionários e famílias;
- Capacitar os gestores na matéria de necessidades educativas especiais e conteúdos e ferramentas básicas da psicologia.

Apoio aos Professores

- ✓ Atuar como mediador das relações intersubjetivas entre professor-aluno na sala de aulas, promovendo a criação de um espaço de interdisciplinaridade, que contribua para prática educativa inclusiva;
- ✓ Apoiar os professores na reflexão sobre sua prática e como elaborar projetos de intervenção psicopedagógica e implementar mudanças para o desenvolvimento dos alunos;
- ✓ Auxiliar os professores no processo de construção de base de dados da sua turma: habilidades, potencialidades e necessidades dos alunos;

- ✓ Mapeamento junto aos professores sobre as suas habilidades, potencialidades e necessidades para a execução do processo de ensino e aprendizagem;
- ✓ Promover debates e discussões, sobre o dia-a-dia da escola, o papel do professor, como mediar a interação entre os alunos e com as famílias (pais e encarregados de educação);
- ✓ Aconselhamento e orientação de professores em grupo e individualmente, reflectindo sobre aspectos pessoais e experiência que possam interferir na sua prática;
- ✓ Promover debates e discussões sobre os tipos de apoio que podem ser fornecidos, como desenvolver programas de aprendizagem para alunos com deficiência e como o currículo pode ser adaptado;
- ✓ Treinamento de professores na matéria de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e conteúdos e ferramentas básicas da psicologia.

Apoio aos alunos

- ✓ O psicólogo deve ter uma adaptação consciente e ativa às necessidades do aluno;
- ✓ Fazer avaliação diagnóstica e intervenção psicológica sobre as possíveis dificuldades e outros aspectos adjacentes que possam interferir na aprendizagem dos alunos;
- ✓ Detecção e encaminhamento (acolher as demandas e encaminhar para outros profissionais quando necessário, acompanhando os tratamentos externos à escola);
- ✓ Mediar as relações inter e intrapessoais, colher e problematizar as versões de cada aluno de modo a desconstruir a prática da produção do fracasso escolar;
- ✓ Promover debates e discussões, sobre a pertinência do professor-aluno; dificuldades de aprendizagem e aspectos pessoais que possam interferir no desempenho escolar do aluno;
- ✓ Aconselhamento e orientação no ensino primário e secundário, (individualmente ou em grupo) no apoio ao desenvolvimento, saúde e prevenção para alunos;
- ✓ Realizar reflexões sobre as vivências escolares;

- ✓ Realizar oficinas, jogos e brincadeiras com finalidade de estimular nos alunos o interesse pela aprendizagem;

Atuação com famílias

- ✓ Orientação, aconselhamento, treinamento de pais, equipe de comunidade e ONG parceiras da escola;
- ✓ Desenvolver projetos de orientação às famílias, visando ao processo de ensino aprendizagem em seus aspectos desenvolvimentais, comportamentais e emocionais dos alunos;
- ✓ Realizar debates e discussões sobre temas que versam acerca da relação família-escola, pertinência da escolarização de alunos com deficiência e sobre tópicos de NEE;
- ✓ Realizar ações que visem à compreensão da dinâmica familiar (entrevista com pais ou encarregados de educação, orientações e encaminhamentos necessários);
- ✓ Realizar visitas domiciliares regulares de modo a explorar as vivências familiares e suas implicações no desenvolvimento da criança;

Operacionalização das atividades e instituições envolvidas

Para que o psicólogo apoie de modo eficaz o sistema educativo inclusivo em Moçambique é pertinente que tenha caráter humanístico, conhecimento das políticas e documentos normativos das escolas (regulamentos, decretos, atas de reuniões, etc.). Existem escolas que têm o psicólogo na sua equipe multiprofissional, destacamos três possibilidades de disseminar essa "boa prática" em outras escolas, a primeira é que o psicólogo pode estar vinculado aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) e alocado a uma zona de influência pedagógica (ZIP), tendo uma distribuição de um psicólogo para duas escolas.

A segunda possibilidade é que o psicólogo pode ser alocado diretamente às escolas, obedecendo à distribuição de um psicólogo para uma escola. A terceira possibilidade é referente ao estágio supervisionado na área de psicologia no contexto de educação inclusiva. Nesta última possibilidade a atividade deve ter a duração de dois semestres, sendo que o estagiário deve trabalhar dois dias por semana, totalizando 8 vezes ao mês, e no final deve apresentar relatórios de pelo menos cinco casos de intervenção psicológica em andamento.

Estas possibilidades melhor se adequam a um país essencialmente rural como Moçambique, onde se registra menor índice de desenvolvimento humano, fortes desigualdades sociais e econômicas e que até 2014, a porcentagem da população que vivia abaixo do padrão internacional da pobreza (1,9 USD por dia) era de 62,9%, dados disponíveis no Plano Estratégico da Educação 2020-2029.

Partindo do pressuposto de que a operacionalização e gestão do subsistema de ensino pré-escolar é feita pelos Ministérios de Género, Criança e Ação Social (MGCAS), Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e Saúde (MISAU), nesta proposta é imprescindível o envolvimento dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (tutelada pelo MINEDH), serviços distritais de Género, Criança e Ação Social (tutelado pelo MGCAS), Centros de Saúde (tutelados pelo MISAU), Universidades e representantes de círculo de bairro, para compor a comissão coordenadora do projeto.

A apresentação do psicólogo aos gestores educacionais, professores auxiliares e alunos é condição *sine qua non* para o início das atividades na escola. As ações deverão acontecer através de encontros formais com a equipe gestores educacionais, reuniões periódicas, consultas, registros escritos. Os encontros com professores devem ser dinâmicos e sistemáticos. Com os alunos, as sessões de intervenção psicológica podem ser realizadas através de observação (participante e não participante), na sala de aulas, em ambiente escolar em casa dos alunos nos momentos de visita domiciliar. As sessões com a família podem ser realizadas por meio de palestras e encontros de grupos.

Para facilitar o trabalho do psicólogo é importante que haja sessões de intervisão (troca de experiência entre psicólogos de diferentes ZIP e escolas), treinamento em psicologia cultural línguas Bantu e intervenção psicológica (definição de abordagem teórico-metodológico e instrumentos que se adequam ao seu contexto de atuação), testagem em psicologia e outros.

Referências

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199. <https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/?format=pdf&lang=pt>
- Franco, V. (2015). Introdução à Intervenção Precoce no Desenvolvimento da Criança: Com a família, na comunidade, em equipe. (1ª ed.) Portugal. Aloendro edições.
- Leite, L. E. & Valle, R. (2003). Psicologia Escolar: Um Duplo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23 (1), 22-29.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (2020). Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Disponível em <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf>
- Simbine, A. J. (2016) Concepções da Deficiência: Embates Entre versões ocidentais e Contemporâneas em Moçambique. (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Rio De Janeiro-Niterói. Pag. 31- 43 e 71 a 85. Recuperado em http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_d_Alexandra.pdf no dia 05 de Setembro de 2021.
- Simbine, A. J. (2016) Concepções da Deficiência: Embates Entre versões ocidentais e Contemporâneas em Moçambique. (Dissertação de Mestrado não publicada) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Rio De Janeiro-Niterói. Pag. 31- 43 e 71 a 85. Recuperado em http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_d_Alexandra.pdf no dia 05 de Setembro de 2021.
- Young, M. (2007). Para Que Servem as Escolas?. *Educação e sociedade* 28 (101), 1287-1302. <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>

Considerações Finais

Nesta tese investigamos competências e estratégias para a atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique. Para tanto, realizamos quatro estudos complementares e iniciamos com uma revisão de literatura do tipo sistemática para contextualizar a pesquisa, onde exploramos as realizações em três perspectivas: legislativa, das organizações da sociedade civil e acadêmica. A análise dos dados revela que a implementação das políticas educativas permanece indefinida e os grupos sociais vulneráveis e em zonas recônditas não se beneficiando de alguns direitos. Entre essas condições, está a realidade de que as escolas públicas vinculadas ao CREI Eduardo Mondlane na Província de Gaza e as escolas primárias do distrito *Kalhamanculo* na Província de Maputo beneficiárias dos projetos da Associação para o Desenvolvimento Juvenil *Khandlelo* têm acesso aos serviços regulares de psicologia.

As narrativas dos participantes denotam que a perspectiva das organizações da sociedade civil é a que mais influencia na inserção do psicólogo nas escolas, enquanto que a acadêmica revelou que em Moçambique os estudos sobre educação inclusiva são do tipo qualitativo e adotam a análise de conteúdo e a temática na produção dos dados. O foco desses estudos foram as percepções, atitudes, formação e capacitação de professores, implementação de propostas políticas, desempenho escolar de alunos com deficiência, infraestruturas escolares, a problemática da distância escola-casa; limitações na participação da família na educação dos filhos, falta de material acessível, problemas no acesso, permanência e conclusão do ensino primário de crianças com deficiência. Foi possível constatar que os estudos sobre a educação inclusiva na região da África Austral, particularmente em Moçambique, negligenciaram os aspectos socioculturais.

Estes resultados foram obtidos através de processo crítico de análise de pesquisas empíricas e de estudos do tipo de revisão de literatura. Não utilizamos uma ferramenta específica para análise de políticas de inclusão que permita identificar pontos fortes e fracos de acordo com os critérios de definição de direitos humanos em educação de grupos vulneráveis. Por essa razão sugerimos que para futuros estudos sobre as políticas de educação inclusiva se desenvolva a análise documental.

O segundo estudo sobre as competências para atuação do psicólogo nas escolas, foi de caráter empírico, participaram cinco psicólogos com experiência de cinco anos e os resultados apontam que os participantes conceituaram deficiência, com base nos aspectos físico da criança e critérios de vulnerabilidade social, negligenciando questões culturais e alguns critérios internacionais. Além disso, mencionaram alguns valores na atuação do psicólogo nas escolas, como respeito ao próximo, responsabilidade, cooperação e sigilo. Através das narrativas dos psicólogos constatamos que as competências que melhor se adequam a sua atuação na escola são investigativa e de planejamento, avaliativa, comunicativa, interventiva e administrativa. Todavia, registramos desafios relacionados à formação em psicologia, como a falta de recursos para realização de estágio, o descompasso entre as competências e as demandas escolares, ênfase em abordagens teóricas em detrimento de atividades práticas e a necessidade de professores capacitados.

No terceiro estudo indagamos sobre as práticas do psicólogo no apoio à inclusão escolar, onde participaram cinco psicólogos, seis professores e três gestores educacionais e todos descreveram de forma minuciosa aquilo que está sendo feito no contexto da educação inclusiva. A Partir da autoavaliação dos psicólogos percebemos que na equipe multiprofissional eles desempenham os papéis de moderador, planejam e coordenam as atividades de outros profissionais, desenham programas de intervenção preventiva, monitoram o trabalho junto às famílias, servem de ponte nas relações entre escola, família, comunidade e elaboram o relatório geral de atividades. Os gestores educacionais e professores reconheceram a importância do psicólogo na escola, contudo os professores sugeriram a reformulação de alguns procedimentos na prática dos psicólogos de uma abordagem burocrática para postura mais dinâmica e flexível no atendimento à queixa escolar. Vale ressaltar que neste estudo identificamos sete estratégias de atuação do psicólogo, como palestras, visita domiciliar, atividades que se enquadram no método de Orientação à Queixa Escolar (OQE), intervisão, ações colaborativas e intersetorial, práticas baseadas nos modelos transdisciplinar e interdisciplinar. No quadro de discussão sobre a instrumentalidade, os participantes indicaram referencial teórico-metodológico na prática do psicólogo coerente com a psicologia escolar crítica, todavia sentimos limitações na relação entre os instrumentos aplicados e as teorias.

O estudo quatro, discorre sobre os fatores que promovem e dificultam a atuação dos psicólogos nas escolas e possibilitou o entendimento sobre o que está sendo praticado em algumas escolas Moçambicanas das províncias de Gaza e Maputo, forneceu uma visão geral sobre as barreiras na prática do psicólogo e permitiu projetar intervenções com base em uma compreensão realista, o que resultou na proposta do modelo de competências e estratégias de atuação do psicólogo nas escolas.

No que tange aos fatores que promovem a atuação do psicólogo na escola, notamos que há compromisso das instituições coparticipantes na inserção dos psicólogos no processo de educação inclusiva e o desenvolvimento ações colaborativas e intersetoriais. Através das narrativas dos psicólogos, professores e gestores educacionais, constatamos que os fatores que dificultam a atuação do psicólogo são atitudes de alguns professores, baixo envolvimento das famílias, o caráter multilinguístico que resulta no ensino bilíngue onde notamos diferenças entre a língua materna dos alunos e dos psicólogos, existência de procedimentos burocráticos de algumas instituições educacionais, crenças e mitos por detrás da deficiência.

- **Contribuições**

Esta pesquisa trouxe importantes contribuições, uma vez que os resultados mostraram vários aspectos que podem estar envolvidos nas competências e estratégias da atuação do psicólogo no contexto da educação inclusiva como políticas públicas da educação, a formação em psicologia, as ações das ONG e práticas do psicólogo nas escolas.

Além disso, esta pesquisa é a primeira a relacionar a psicologia e educação inclusiva no contexto moçambicano, delimitando as competências, estratégias e práticas de psicólogos na escola e os resultados alcançados destacam a importância da promoção de condições institucionais para implementação dos serviços de psicologia nas escolas.

O estudo foi de caráter pragmático e culmina com uma proposta adequada à realidade moçambicana e que responde os pressupostos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1999), as perspectivas da psicologia escolar crítica e ao método de orientação à queixa escolar que envolve a participação de gestores educacionais, professores, família e alunos para além de instituições de interesse (centros de saúde, círculos de bairro e serviços distritais de educação e desenvolvimento humano).

- **Limitações do estudo e sugestões**

Com base nos resultados deste estudo, apresentamos algumas limitações e sugestões para práticas e investigações futuras: O nosso propósito foi de pesquisar sobre as competências e estratégias da atuação dos psicólogos nas escolas no contexto moçambicano, todavia não realizamos um estudo na dimensão nacional e partimos do princípio de que a sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilíngue e multirreligiosa, fato que impossibilita abarcar todos aspectos que merecem ser investigados, sugerimos que estudos posteriores deem continuidade de modo a ampliar a investigação em outras províncias e em escolas particulares.

No processo de produção de dados, elaboramos um plano de entrevista em colaboração com a coordenação das instituições coparticipantes, respeitando o decreto presidencial n.º 7/2021 de 5 de Março sobre as restrições das instituições públicas devido a pandemia da COVID 19 e no âmbito de aplicação das entrevistas uma psicóloga vinculada ao CREI Eduardo Mondlane, teve COVID-19 não podendo participar neste processo, todavia os resultados não ficaram comprometidos.

Através das narrativas dos gestores educacionais e dos professores constatamos que no âmbito de ensino bilíngue os psicólogos enfrentam dificuldades na comunicação com os alunos e seus pais e precisam de treinamento em habilidades linguísticas moçambicanas e treinamento em questões culturais (psicologia cultural) que tenham implicações no seu trabalho.

É necessário treinar os gestores escolares e psicólogos em conteúdos administrativos e protocolares, relacionados ao atendimento do aluno com deficiência e a resposta de casos apresentados pelos professores, família, encarregados de educação, funcionários e auxiliares. Os professores devem aprender habilidades de facilitação e comunicação que lhes permitam construir boas relações e promover colaboração com os psicólogos, facilitando o trabalho no recinto escolar e nas salas de aulas.

APÊNDICE A. Roteiro de Entrevista para os Psicólogos

O presente instrumento serve de roteiro de entrevista específico para os Psicólogos e visa a obtenção de informações relacionadas ao tema “*Competências e Estratégias para Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique*”. Garantimos sigilo e confidencialidade nas informações que vai nos prestar, pelo que não precisa de se identificar. Assim, pedimos sua maior colaboração na resposta das questões abaixo!

A. Dados Sociodemográficos

1. Idade__ 2. Sexo: __ 3. Tempo de serviço: __
4. Nível de acadêmico _5. Área de Formação: __ 6. Local de trabalho: ____

B. Concepção dos Psicólogos sobre a educação inclusiva

7. Em que contexto você ouviu falar da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência?
8. Como você define educação inclusiva?
9. Na sua opinião, quando se considera “criança com deficiência”?
10. Quais as deficiências mais frequentes nos espaços escolares?

C. Competências e estratégia para atuação do Psicólogo na escola

11. Na sua visão, como é a formação na área da Psicologia e o que a caracteriza?
12. Qual é a relação que você faz entre a sua formação em psicologia e sua atuação na escola?
13. De um modo geral quais são as competências necessárias para um psicólogo atuar na escola?
14. Na sua opinião qual é o papel que um psicólogo pode desempenhar para facilitar a inclusão escolar de “crianças com deficiência”?
15. Como você busca responder às demandas de sua prática na escola?
16. O que você considera importante na formação dos futuros psicólogos para atuar na escola?

D. Fatores que promovem e dificultam a atuação do Psicólogo na escola

17. Você pode exemplificar um momento em que sentiu-se bem sucedido na inclusão escolar de crianças com deficiência?...O que lhe fez considerar que essa foi a razão do sucesso?
18. Conte-me uma situação em que você encontrou dificuldades em realizar uma atividade na escola? Que estratégia adotou para supera-lá?
19. Se lhe solicitasse para apontar as dificuldades que encontra no seu dia a dia, quais destacaria?
20. Na sua opinião, como as questões culturais influenciam na atuação do psicólogo na escola/centro de recurso?

21. Que comentários faz sobre o ensino bilíngue, a inclusão de crianças com deficiência e a atuação do psicólogo na escola?

E. Principais práticas do Psicólogo na escola/centro de recurso

22. Fale sobre a atuação do psicólogo na equipe multidisciplinar que compõe a escola/centro de recurso?
23. Quais são as principais práticas que você desenvolve na escola/centro de recurso?
24. Quais são os recursos/instrumentos que geralmente você usa no processo de inclusão escolar?
25. Qual é o referencial teórico-metodológico em que se apoia? Argumente?
26. Para além dos alunos, quais são outras pessoas que você atende na escola?
27. Qual é a avaliação que você faz sobre a participação da família de crianças com deficiência na escola?...Porque?
28. Que orientações você têm dado aos pais ou responsáveis das crianças com deficiência?
29. Alguma informação que queira acrescentar?

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE B. Roteiro de entrevista para os Professores e Gestores Educacionais

O presente instrumento serve de guião de entrevista específico para os Professores e Diretores de escola/centros de recurso e visa a obtenção de informações relacionadas ao tema “*Competências e Estratégias para Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique*”. Garantimos sigilo e confidencialidade nas informações que vai nos prestar, pelo que não precisa de se identificar. Assim, pedimos sua maior colaboração na resposta das questões abaixo!

A. Dados Sociodemográficos

1. Idade__2. Sexo: __ 3. Tempo de serviço: __
4. Nível de académico _5. Área de Formação: __ 6. Local de trabalho: __

B. Opinião dos Professores e Diretores de escola sobre as Competências e Estratégia da Atuação do Psicólogo na Escola/centro de recurso

7. Como você define educação inclusiva?
8. Em que contexto você ouviu falar da estratégia nacional de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência?
9. Na sua opinião, quando se considera “criança com deficiência”?
10. Quais as deficiências mais frequentes nos espaços escolares/centro de recurso?
11. Porque razão você considera importante a presença do psicólogo na escola/centro de recurso para responder as demandas da inclusão escolar?
12. Conte-me uma situação em que você encontrou dificuldades em realizar uma atividade na escola e que precisou da ajuda de um psicólogo?
13. Como as questões culturais influenciam na atuação do psicólogo na escola/centro de recurso?
14. Que comentários faz sobre o ensino bilingue, a inclusão de crianças com deficiência e a atuação do psicólogo na escola?
15. Quais são as principais práticas que o psicólogo pode desenvolver na escola/centro de recurso?
16. Na sua opinião que barreiras influenciam o trabalho do psicólogo na escola? Como supera-lás?

Obrigado pela colaboração



APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Competências e estratégias da atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique”, desenvolvida por Adilson Valdano Muthambe, discente de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dr^a Giuseppina Marsico e co-orientadora Professora Dr^a Maria Virginia Machado Dazzani.

O objetivo central do estudo é de analisar as competências e estratégias para a atuação do psicólogo nas escolas no contexto da educação inclusiva em Moçambique. Sua participação é voluntária, não é obrigatória, não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer em qualquer fase da pesquisa.

Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, sua participação é muito importante para a execução da pesquisa.

E caso aceite participar, você responderá a uma entrevista com perguntas relacionadas ao objetivo acima com a duração de uma (1h) e permitirá a publicação dos resultados.

As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua colaboração nesta pesquisa irá contribuir para uma reflexão detalhada sobre práticas/atuação no cotidiano dos participantes e permitirá promover mudanças e propiciar visibilidade da atuação profissional.

Existe o risco de você sentir certo desconforto em responder as questões, pois elas podem tocar em assuntos difíceis que poderão levá-lo a uma autoavaliação negativa sobre atuação profissional, afetando-o emocionalmente e causando constrangimentos ou desconforto. Para minimizar esse risco, durante o processo de entrevista o pesquisador será acompanhado por um Psicólogo da Universidade Pedagógica de Maputo, para assistência e apoio psicológico de possíveis casos de reação adversa no local onde irão decorrer as entrevistas e se necessário a assistência continuará posteriormente no gabinete de atendimento psicológico da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Maputo, local onde o pesquisador é docente efetivo.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

Os resultados serão divulgados através da realização da tese do pesquisador e também por meio de palestras e publicações em revistas científicas, congressos e/ou livros. Para as instituições coparticipantes da pesquisa, será enviada uma cópia da tese produzida. Além disso, o pesquisador estará disponível para eventuais dúvidas e esclarecimentos sobre as análises realizadas.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para o pesquisador (você não receberá cópia, mas sim outra via). Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pelo pesquisador responsável.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457,

E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel.: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Adilson Valdano Muthambe (Matrícula 2019114959)

Contato do pesquisador responsável: +55(71) 99589682 **Endereço do pesquisador**

responsável: Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Email: muthambeadilsonvaldano8@gmail.com

Salvador, _____ / _____ / 2020.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Nome do participante: _____

APÊNDICE D. Cronograma de Atividades

Período/Atividades	1° Sem. 2019	2° Sem. 2019	1°Sem. 2020	2° Sem. 2020	1° Sem. 2021	2° Sem. 2021	1° Sem. 2022
*Apresentação do projecto de pesquisa	x						
*Realização de matérias obrigatórias e optativas	x	x					
Realização de actividades obrigatórias e matérias optativas			x				
*Realização do exame de proficiência		x					
*Reformulação do projeto de pesquisa		x					
*Seminário de qualificação I		x					
Revisão do projeto com base no parecer do seminário de qualificação I			x				
Seminário de qualificação II				x			
Leitura da bibliografia	x	x	x	x	x	x	
Coleta de dados no campo				x			
Análise dos dados					x	x	
Submissão de artigos para publicação	x	x	x	x	x	x	X
Participação em eventos científicos	x	x	x	x	x	x	
Participação no grupo de pesquisa <i>CULTS</i>	x	x	x	x			
Participação no <i>Kitchen seminar</i>	x	x	x	x	x	x	x
*Redação do capítulo I da tese			x				
*Redação da parte teórica do capítulo II da tese			x				
Redação do capítulo III da tese			x	x			
Redação do capítulo IV da tese			x	x			
Redação do capítulo V da tese			x	x			
Revisão geral e definitiva do texto						x	
Defesa							x

*Atividades realizadas.

Anexo I . Termo de Autorização Institucional da Universidade Federal da Bahia - Instituto de Psicologia- Programa de Pós-graduação em Psicologia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Instituto de Psicologia - IPS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI



MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO
INSTITUCIONAL**

(da instituição proponente)

Eu, Ilka Dias Bichara, matricula 6426404, Diretora do Instituto de Psicologia da UFBA, estou ciente e autorizo o pesquisador **Adilson ValdanoMuthambe** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique” o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial as Resoluções CNS 466/12 e CNS 510/16. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 24 de agosto de 2020.

Ilka Dias Bichara

Diretora do IPS/UFBA

Anexo II. Termo de Autorização Institucional do Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DO DISTRITO DO BILENE
CENTRO DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EDUARDO MONDLANE

ASSUNTO: RESPOSTA AO PEDIDO DE RECOLHA DE DADOS.

Face ao pedido emitido pelo senhor Adilson Valdano Muthembe, para a Recolha de dados para a pesquisa de doutorado, mediante a realização de entrevistas aos professores, psicólogos e o Director do Centro, somos de autorizar. Agradecemos a Vossa preferência pela instituição.

Cordiais saudações!

Macia, ao 10 de Setembro de 2020

O Director do Centro

Constantino Pedro Siteo

/Inst.Tec.Pedg N1/

Anexo III. Termos de Autorização Institucional da Associação para o Desenvolvimento Juvenil
- *Khandlelo*

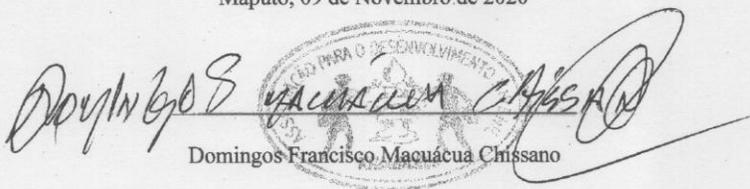


Associação Para o Desenvolvimento Juvenil

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Domingos Macuácu Chissano, Director da Associação para o Desenvolvimento Juvenil - Khandlelo, com sede na de Xipamanine n.º 271, CP 33 - Maputo, Distrito Municipal de Nhlamankulu, estou ciente e autorizo o pesquisador Adilson Valdano Muthambe a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Competências e Estratégias da Atuação do Psicólogo nas Escolas no Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique". Declaro conhecer as normativas que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos e estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante da presente pesquisa e do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Maputo, 09 de Novembro de 2020


Domingos Francisco Macuácu Chissano