ELÓI MARTINS SENHORAS
MAURÍCIO PEREIRA BARROS
(organizadores)

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

EDITORA

2022

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

EDUCAÇÃO

Agendas Temáticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
MAURÍCIO PEREIRA BARROS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se50 SENHORAS, Elói Martins; BARROS, Maurício Pereira (organizadores).

Educação: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 255 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998359-8-8
https://doi.org/10.5281/zenodo.7495040

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Ensino. 4 - Moçambique.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras
(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
Estudos de Gênero no Ensino da Geografia:
O que Precisa ser Desconstruido no Campo Geográfico? 13

CAPÍTULO 2 |
A Importância do Estudo da Caatinga nas Escolas
Públicas Situadas em Regiões de Predomínio Desse Bioma 37

CAPÍTULO 3 |
Formação Pedagógica dos Professores no Ensino
Superior: Estudo de Caso na Universidade de Lúrio, Moçambique 63

CAPÍTULO 4 |
Por uma Geografia Inclusiva: Breve Análise do Projeto Pedagógico do Curso
de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/Brasil) 99

CAPÍTULO 5 |
A Bioética e o Papel do Licenciado em
Ciências Biológicas Desde a Ótica da Sustentabilidade 119

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Ética e Deontologia Professional do Professor Universitário em Moçambique 137

CAPÍTULO 7 |
A Educação Ambiental como uma Ferramenta
Pragmática para a Formação da Responsabilidade Social 159

CAPÍTULO 8 |
Responsabilidades Sociais em Instituições Educativas 185

CAPÍTULO 9 |
Desenvolvimento Curricular como Novo Estratégia
para a Melhoria da Qualidade de Ensino em Moçambique 201

CAPÍTULO 10 |
Desistência Escolar da Rapariga nas Escolas
Primárias das Zonas Rurais: Estudo do Caso da Escola
Primária Completa de Namihaly, Moçambique (2019-2020) 225

SOBRE OS AUTORES | 245

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento desta obra de coletânea somente foi possível em função da estruturação de uma rede internacional de pesquisadores de língua portuguesa composta por profissionais da comunidade acadêmica do Brasil e de Moçambique, o que possibilitou uma rica oportunidade de troca de ideias e experiências com base nas especificidades da formação sócio-histórica de cada país.

A construção de um trabalho coletivo somente foi possível em função do capital humano materializado por um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores que se mobilizou em diferentes continentes para produzir novas informações e conhecimentos no campo educacional com base em estudos que conciliam teoria e empiria, tendo o objetivo de apontar o estado da arte, mas sem perder a essência didática das discussões.

Organizado em dez capítulos, o presente livro tem o objetivo de reunir um conjunto de pesquisas e seus respectivos pesquisadores em uma troca de ideias e experiências no campo educacional, fornecendo subsídios relevantes sobre a temática para o potencial público leitor, composto, tanto, por interessados ávidos por novas informações e conhecimentos, quanto, por acadêmicos e especialistas atuantes na área.

Por um lado, a obra fundamenta suas discussões em um paradigma eclético teórico-conceitual no qual é possível a apreensão de diferentes marcos de abstração para promover a análise e as discussões em cada um dos capítulos, o que oportunizou a emergência de distintas ideais, abordagens e reflexões sobre o processo educacional enquanto uma construção social permeada por diferentes vetores de poder.

Por outro lado, o livro parte do método dedutivo para engendrar uma abordagem exploratória e descritiva quanto aos fins e qualitativa quanto aos meios, sendo esta a responsável pelo design dos procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados *vis-à-vis* ao uso da hermenêutica educacional na análise dos dados primários e secundários.

Recomendado para um potencial amplo público leitor de acadêmicos e profissionais do Campo da Educação, este livro traz importantes subsídios para se refletir de modo comparado as agendas educacionais de países irmãos, Brasil e Moçambique, os quais possuem trajetórias educacionais com dinâmicas específicas, embora também venham a compartilhar realidades permeadas por desafios e obstáculos a serem superados.

Ótima leitura!

Prof. Elói Martins Senhoras

Prof. Maurício Pereira Barros

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Estudos de Gênero no Ensino da Geografia:
O que Precisa ser Desconstruido no Campo Geográfico?

ESTUDOS DE GÊNERO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O QUE PRECISA SER DESCONSTRUIDO NO CAMPO GEOGRÁFICO?

Maurício Pereira Barros

João Bosco Pinheiro Ribeiro

Weniskley Barbosa Cavalcante

Helan Sousa

O presente estudo busca apresentar como a Geografia pode nos ajudar a entender a relação entre gênero e espaço. Por meio de uma pesquisa histórica procuramos entender a marginalização das mulheres e todas as suas demandas e o quanto isso reflete até os dias de hoje em nossa sociedade.

Através de uma pesquisa qualitativa, esse trabalho tem o propósito de analisar e discutir sobre a questão de gênero no ambiente escolar, mais precisamente nos livros didáticos enquanto uma das principais ferramentas utilizadas pelos docentes.

A população brasileira no último censo realizado pelo IBGE em 2010 havia alcançado a marca dos 190 milhões de habitantes (em 2017 já ultrapassa os 202 milhões), e desse total geral mulheres representam 51,05%, homens 48,95%, brancos 47,7%, pretos e pardos 50,7%, amarelos 1,14%, indígenas 0,4% e mais de 150 milhões vivem em áreas urbanas. Majoritariamente a população brasileira é feminina, não branca e mora em áreas urbanas.

Os maiores grupos que compõe a nossa população historicamente sempre foram marginalizados e privados de direitos. Atualmente continuam com pouca representatividade cultural e

política em nossa sociedade apesar de avanços significativos nos últimos anos.

O ambiente escolar jamais se dissocia do que acontece fora dele. Ao mesmo tempo em que a escola é colocada como um espaço democrático, de igualdade entre os povos e aberta a todos, ela reproduz hierarquias, preconceitos, segregação e contradições da sociedade que vivemos.

Os livros didáticos são um dos principais instrumentos de auxilio do professor nas escolas públicas, muitas vezes sendo parte crucial das aulas e uma grande fonte de informação para os alunos que os utilizam. Analisar seu conteúdo de forma crítica é um passo importante para evitarmos potenciais discursos e práticas que contenham ideologias dominantes e estereótipos (COSTA; DANTAS, 2016).

O manual do professor é um modo de ajudar os docentes nas escolhas do conteúdo que será passado, mas também é preciso que o discente tenha contato com outras informações que não estejam no mesmo. O docente deve ter em mente que ele não precisa ficar preso somente aos conteúdos dos livros didáticos, mas sim utilizá-los como um complemento nas práticas de ensino.

A Geografia pode ajudar no entendimento da relação entre gênero e espaço. A Geografia brasileira iniciou seus estudos sobre gênero na década de 1970-1980[6], e atualmente ela tem sido cada vez mais trabalhada e segundo Reis (2015, p. 3) “o conceito de gênero permite compreender as relações sociais, especificamente como os sexos contribuem para a reprodução social”.

Essa pesquisa é qualitativa, pois foram analisados livros didáticos para a compreensão das informações relativas a gênero e verificação se esses livros estão avançando sobre o tema da identidade feminina.

A partir desse trabalho apresentamos uma discussão sobre como vem sendo tratado o gênero nos livros didáticos. O trabalho tem como objetivo através de uma revisão teórica e uma análise prática de como a Geografia pode ajudar na compreensão da questão de gênero.

A escola não é um ambiente isolado da sociedade, é um espaço onde também há reprodução de contradições, hierarquias e segregação. Entender a relação entre gênero, poder e espaço na sociedade em que vivemos através da disciplina de Geografia segundo Costa (2011) é tornar o cidadão consciente do seu papel de produzir espaço, das suas práticas espaciais e a relação entre homens e mulheres.

Existe um discurso aplicado dentro do ambiente escolar de forma hegemônica que a escola é um ambiente receptivo, de direitos humanos e provedor de igualdade, porém, dificilmente se discute gênero na Geografia mesmo que seja estabelecido nos PCNs de 1998.

Trabalhar com a importância de lugar e espaço na discussão de gênero é entender a necessidade de se trabalhar com a interseccionalidade nos discursos e práticas para abranger diferentes raças, etnias, classes sociais e orientações sexuais.

O debate sobre gênero vem se intensificando cada vez mais em nossa sociedade de modo que a escola deva ser colocada como um dos instrumentos de análise sobre a modificação nas relações sociais e políticas entre os povos.

Pensar na Geografia enquanto disciplina escolar de destaque para o estudo de gênero é repensar na formação de professores que ao saírem da graduação estejam preparados para lidar com um assunto que mesmo em efervescência ainda encontra dificuldades de ser debatido.

MERGULHANDO NO ENREDO

A geografia enquanto legitimada uma ciência social no campo cientifico (SANTOS, 1978) tem como grande objetivo observar como se dá a produção do espaço advindo daqueles que nele habitam.

> As formas espaciais produzidas pela sociedade manifestam projetos, interesse, necessidades, utopias. São projeções dos homens (reais, seres históricos, sociais e culturais), na contínua e cumulativa antropomorfização da superfície terrestre (MORAES, 2005, p. 22).

Como afirma Silva (2014), por termos uma tradição geográfica positivista encontramos dificuldade de analisar processos que fogem da materialidade e descrição como, por exemplo, a construção de marcas espaciais de grupos que não possuem alto poder econômico, cultural e político.

Uma sociedade dividida em classes aonde interesses econômicos se sobrepõe a qualquer tipo de relação entre sujeitos, a produção do espaço será majoritariamente construída por aqueles que possuem os meios de produção. Além dessa divisão também existe a de cunho sexual que separa mulheres e homens de modo a hierarquizar o masculino em detrimento do feminino e consequentemente a exploração do último.

A filósofa Judith Butler na década 90 trouxe a tona a problematização do sistema sexo/gênero que era bem difundido entre as teorias feministas e estudos de gênero a partir da segunda onda feminista nos anos de 1960. Gayle Rubin definiu que,

> […] o sistema sexo/gênero é um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (RUBIN, 1975, p. 2).

Butler apud Silva (2014), colocam que a inscrição cultural é o destino e não a biologia, pois gênero nada mais é que uma forma de regular a existência humana e colocar como algo natural as noções de feminilidade e masculinidade. Ela também coloca que o gênero é inconstante e se guia pelo contexto "[...] [o gênero seria] um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes" (BUTLER *apud* AGUIAR, 2005, p. 180).

A mulher mesmo sendo construtora e participante da nossa sociedade nunca é colocada como referência, não é o exemplo universal e muito menos o padrão. Simone de Beauvoir fala melhor sobre isso:

> Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: "Sou uma mulher". Essa verdade constituiu o fundo sobre o qual se erguerá qualquer outra afirmação. Um homem não começa nunca por se apresentar como um individuo de determinado sexo: que seja homem é natural [...].
>
> A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos, tendo se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir o sentido geral da palavra homo.

> A mulher aparece como o negativo, de modo que toda a determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade.
>
> Agastou-me, por vezes, nos cursos de conversações abstratas, ouvir os homens dizerem: "Você pensa assim porque é uma mulher". Mas eu saiba que minha única defesa era responder: "penso-o porque é verdade", eliminando assim minha subjetividade. Não se tratava, em hipótese alguma, de replicar: "E você pensa o contrário porque é um homem", pois está subentendido que o fato de ser um homem não é uma singularidade; um homem está em seu direito sendo homem, é a mulher que está errada.
>
> Praticamente, assim como para os Antigos havia uma vertical absoluta em relação à qual se definia a oblíqua, há um tipo humano absoluto que é o masculino. [...]
>
> A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (BEAVIOUR, 1970, p. 9-10).

Dentro de movimentos feministas e de mulheres não existe um consenso do uso da palavra patriarcado. Várias vertentes e grupos se utilizam de diversas concepções, muitas vezes como elemento central da opressão feminina e até mesmo o uso da palavra patriarcalismo. Mas há um consenso de patriarcado enquanto um sistema que oprime e explora as mulheres. Na geografia escolar podemos notar que a mulher é o Outro.

Nos livros didáticos quem produz, modifica e está em constante contato com a natureza é o homem como constata Silva

(2014), “relação homem e natureza” e “o homem na produção do espaço” são exemplos que facilmente encontramos para explicar a relação de mulheres e homens com e seu ambiente. Isso vai muito além da universalização da palavra, a língua é um instrumento de poder que é usado para dominação de povos desde séculos antes de Cristo (CARVALHO, 2008).

A noção de liberdade individual da mulher é uma ideia amplamente divulgada no liberalismo que muitas vezes se firma no discurso acrítico de que fazemos escolhas por nós mesmas sem interferência do espaço. Analisar somente o gênero não é efetivo e muito menos justo já que mulheres são diferentes entre si no quesito raça, etnia, classe e orientação sexual.

Diferenças dessa natureza precisam ser levadas em conta e vistas não como algo problemático, mas um importante fator de que somos diferentes uma das outras e não há problema nisso. A diferença que deve ser problematizada é que nossas características ainda determinam nosso destino e nossas oportunidades.

Uma mulher branca, rica e de origem europeia terá mais oportunidades do que uma mulher não branca, pobre e advinda de algum país do chamado terceiro mundo de estudar, escolher sua profissão e de escolher seus parceiros (as) de vida, por exemplo, mas ambas ainda estão sujeitas a exploração de gênero.

A busca pela liberdade individual é usada muitas vezes como discurso meritocrático e reforço da submissão da mulher frente aos homens e a sociedade, pois, ela escolheu e está tudo certo. Para além disso, a abordagem geográfica do gênero na educação básica atribui e assiste o entendimento da realidade em uma perspectiva crítica, e por isso, promove mudanças nas lógicas e nas práticas socioespaciais. Isso por que,

> [...] os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à *sexualidade* e suas relações com o trabalho (BRASIL, 1998, p. 45).

Neste âmbito, a perspectiva geográfica e crítica do gênero se refere à leitura e à interpretação da realidade e a contextualização de processos socioespaciais, como, por exemplo, das desigualdades de gênero presente na sociedade brasileira, a qual está estruturada por práticas patriarcais, machistas, misóginas e sexistas.

Quando esta abordagem é, sobretudo, ensinada junto às outras interseccionalidades, tais como de classe e de raça, consegue-se consolidar um diagnóstico muito mais significativo e socialmente comprometido, com muita potência de retratar e promover o pensamento crítico das/dos estudantes acerca de outros temas como: o racismo estrutural, a luta de classes, as vulnerabilidades que dizem respeito aos moldes socioespaciais sob os quais sociedade brasileira está organizada.

O estudo objetiva ainda a breve compreensão dos obstáculos da abordagem de gênero no ensino geográfico. Partindo do pressuposto de sua a importância enquanto tema transversal, sendo um conteúdo necessário na formação docente, que se apresenta ainda com muitos enfrentamentos e silenciamentos dentro das instituições de ensino superior.

Por fim, um exemplo de uma prática educativa, construindo o debate de gênero dentro da Geografia com uma aula de população brasileira. O exercício foi simulado para estudantes do segundo ano do ensino médio. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica, analisando os parâmetros curriculares nacionais, assim como, priorizando autoras e autores com perspectiva feminista para a fundamentação teórica.

Gênero como conteúdo geográfico: O que a escola tem a ver com isso?

Os temas transversais foram elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com intuito de promover à democracia e à cidadania ‘‘[...] ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade’’ (BRASIL, 1997, p. 39).

Os PCN's são o documento utilizado para pautar gênero como tema transversal neste trabalho, pois, apesar da existência recente da Base Nacional Comum Curricular, a maioria dos currículos ainda são pautados pelos PCN´s.

São temas transversais aqueles que pautam Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo visando o aprendizado e a intervenção na sociedade brasileira para transformá-la, dando suporte para que as/os estudantes sejam ‘‘[...] capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente’’ (BRASIL, 1997, p. 39).

Logo, a transversalidade tem como finalidade a construção de uma educação que utilize desses temas em detrimento do exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

A inclusão de gênero como tema transversal na educação básica, desse modo, requer uma abordagem desde a diferenciação de conceitos até a utilização deste como categoria útil para análise histórica (SCOTT, 1995), tendo como objetivo a valorização da igualdade de gênero, reconhecimento da diversidade e promover o exercício da cidadania.

> [...] o termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo 'gênero' torna-se uma forma de indicar 'construções culturais' - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. 'Gênero' é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, 'gênero' tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Enquanto conteúdo geográfico, o gênero promove ao ensino de Geografia o usufruto de um conhecimento socialmente referenciado, combinado como uma ferramenta para o entendimento das interseccionalidades que se dá entre gênero, de raça e de classe, e como esse caráter é um dos fundamentos de compreensão das desigualdades em diferentes esferas da sociedade e da produção do espaço geográfico.

O conceito de Scott (1995), acoplado à educação geográfica tende a iluminar a condição relacional do gênero, fazendo com que seus uso na Geografia estejam associados às explicitações das relações de dominação, de opressão e exclusão, colocando o indivíduo em uma posição de ter ou não ter oportunidades, escolhas,

trajetórias, vivências, lugares, interesses que se dão a partir do seu gênero (LAVINAS, 1997)

E que refletem, diretamente, nas formas e nos conteúdos de seus espaços. Por isso, cabe à educação geográfica o diferenciar gênero dos demais conceitos como identidade de gênero e orientação sexual. De forma geral, esses conceito ainda são frequentemente utilizados de forma errônea, e é ainda mais perigoso quando são tratados enquanto sinônimos.

Neste caso, a construção da identidade de gênero está atrelada à,

> [...] maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual (HENRIQUES, 2007, p. 19 *apud* JESUS *et al*., 2006, p. 37).

Ao passo que a orientação sexual se refere ao desejo afetivo ou sexual e ‘‘[...] esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (HENRIQUES, 2007, p. 17 *apud* JESUS *et al*., 2006, p. 46).

O conhecimento do significado correto de cada conceito é imprescindível para se contemplar as diversidades e, por conseguinte, construir uma compreensão das inúmeras configurações socioespaciais que um sujeito pode produzir. Isso inclusive tende romper a homogeneidade e a normatividade do padrão homem cis heterossexual, que faz com que os espaços

geográfico sejam representativos de somente uma forma ou maneira de produção.

Compete à escola, por se tratar de um espaço de formação cidadã, atrelar os conteúdos geográficos com temas transversais com o objetivo de que as/os estudantes tenham uma perspectiva crítica, problematizadora e transformadora sobre as questões que elas/eles vivenciam.

Ao que tange gênero, é importante que os discentes possam ‘‘[...] questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar’’ (HENRIQUES, 2007, p. 9), e assim compreender as desigualdades socioespaciais, e dispor de instrumentos cognitivos, teóricos e políticos para mudanças de comportamento e de atitudes.

Dentro disso, se a escola espelha as estruturas, as dominações e as exclusões socioespaciais, ela também ocupa uma posição de promover debates que contribuam na reflexão destas estruturas (racista, patriarcal, machista, misógina, heteronormativa, transfóbica, homofóbica, bifóbica, por exemplo) para que se tenha uma quebra/desconstrução. A produção do espaço geográfico, nesta perspectiva, promove transformações refletidas nas práticas do cotidiano, e contribui para uma sociedade democrática e pluralista.

O panorama político atual, no entanto, apresenta-se com uma configuração bastante contrária com a efetivação de gênero como tema transversal, que é, formalmente, marginalizado e deslegitimado (essa qualidade pode ser facilmente observada nos currículos de formação das/os professoras/es) nas esferas da educação básica, enfrentando um cenário hostil, dado aos projetos políticos como ‘escola sem partido’ e ‘ideologia de gênero’, os quais se articulam com as camadas políticas conservadoras, fomentando o desafio de

inserir este tema transversal na construção da educação geográfica. A este exemplo:

> Recentemente, entre os meses de junho a agosto de 2015, houve em praticamente todos os estados brasileiros votações nos Planos Estaduais de Educação, onde, segundo o jornal Folha de São Paulo3, oito4 estados excluíram das matrizes escolares referências a identidades de gênero, diversidade e orientação sexual. Por pressão da bancada religiosa, e com apoio das igrejas evangélicas e católicas, trechos com metas de combate à 'discriminação racial, de orientação sexual ou à identidade de gênero' foram vetados. A alegação foi de que essas metas estariam na condição de serem expressões que valorizam uma 'ideologia de gênero', deturpando os conceitos de homem e mulher, corrompendo o modelo tradicional de família (RATTS; FARIA, 2017, p. 248).

O momento mostra, então, como é necessário a discussão do gênero em todas as esferas da sociedade, uma vez que o debate, por mais marginalizado e deslegitimado que se possa parecer no âmbito formal, pulsa como problema real, latente, presente e cada vez mais evidente na luta por direitos básicos e dignamente humanos, tais como a vida e o trabalho.

A invisibilidade de temas transversais nas salas de aulas da graduação de Geografia, podem ser sintetizadas ''[...] como sendo poucas ou inexistentes o esclarecimento na formação inicial de docentes em Geografia sobre questões de gênero e sexualidade." (RATTS; FARIA, 2017, p. 253).

Este silêncio é fomentado, majoritariamente, pelo ''[...] estigma que pesa sobre o movimento feminista e as representações

sociais negativas que dificultam o engajamento e a adoção das epistemologias feministas na Geografia'' (SILVA *et al*., 2010, p. 29), propondo uma ciência geográfica neutra.

No entanto, como bem visto em Michel Foucault (1988) é imprescindível atentarmos às ausências e aos silêncios, em razão de estes sustentarem a força e o poder do discurso hegemônico5. Outra razão que corrobora este inexistence diálogo entre Geografia e gênero é o caso de docentes leigos -como bem visto em Ratts e Faria (2017).

Para Ratts e Faria (2017), há uma deficit desde a distinção dos conceitos gênero, identidade de gênero e orientação sexual - os empregando como sinônimos- até o não saberem abordar gênero como mais uma ótica enriquecedora para a compreensão das diferenciações espaciais e dos seus mecanismos de exclusão, que promovem a capacidade de problematizar o espaço dentro de suas particularidades, para um amplo conhecimento das pluralidades nas relações socioespaciais.

Não obstante, tais justificativas para a invisibilidade de gênero na educação geográfica já deveriam estar esgotadas, posto que o grupo docente de uma graduação ocupa uma posição de privilégio, no que diz respeito ao acesso ao ensino, à informação e à pesquisa; além disso, encontram-se em um ambiente acadêmico, local que efervesce a possibilidade de capacitação e de proximidade com debates com questões de gênero, visto que há a ocorrência de eventos, de mini cursos, por exemplo, abordando o tema.

Todavia, para que este conhecimento seja construído, dependesse do interesse docente em participar destes. À vista disso, essas ausências são frutos da falsa impressão que trazer uma perspectiva de gênero para às aulas, seria ceder/abrir mão dos demais conteúdos.

Esta visão, primeiramente, demonstra o desconhecimento sobre este campo teórico, e em seguida, que a abordagem de gênero deve ser realizada como tema transversal e de forma onipresente, uma perspectiva, e portanto contribuir no desenvolvimento de uma análise geográfica das práticas socioespaciais.

De acordo com Silva e Lan (2007), o campo teórico e metodológico dominante da Geografia brasileira ainda trata a Geografia feminista como uma perspectiva marginal e pouco expressiva no âmbito do discurso geográfico brasileiro.

Consequentemente, a inclusão de gênero nas análises das relações sociais é tida como *subversiva* e esta conjuntura de marginalização das questões de gênero no ensino geográfico pode ser evidenciado, conforme Silva (2010, p. 39), por serem sempre associadas a temas polêmicos e:

> [...] apesar de essas temáticas estarem presentes na ciência geográfica há mais de trinta anos, é comum que as pessoas nos interroguem sobre a validade das abordagens desse teor para o desenvolvimento teórico e metodológico da ciência.

Por fim, a ausência das discussões de gênero é um resultado do processo histórico, construído até o presente momento, da ciência geográfica em que o:

> [...] lugar central da enunciação do discurso geográfico [...] visto, o homem branco, burguês e heterossexual, e esta posição permite a hegemonia de suas concepções sobre o gênero, a raça e a sexualidade (SILVA, 2009, p. 29).

O desfecho atual, diante disso, é a formação das/os professoras/es de Geografia da educação básica sem a capacitação e a perspectiva crítica ao que tange aos temas transversais vinculados à Geografia, fortalecendo o distanciamento entre estes na educação básica. Ressalvam-se que as aberturas para os estudos com foco neste campo, as quais se reservam às atividades extracurriculares, ou seja, aos projetos de pesquisas, aos grupos estudos e aos eventos organizados por núcleos de estudos, por exemplo, os quais não conseguem contemplar e assistir na formação de todas/os graduandas/os.

Ao que diz respeito à aproximação entre Geografia e gênero, é fundamental que docentes revisem a bibliografia que utilizam para construírem as aulas, ao trabalharem com o livro didático sejam críticas/os, apontando, por exemplo, as lacunas de temas, as desigualdades de gênero, as invisibilidades das mulheres em todas as esferas, e essencialmente, percebam que todos os conteúdos de Geografia estão aptos para pautarem questões de gênero.

METODOLOGIA

Foi elaborada uma série de requisitos para a construção de uma análise sobre as questões de gênero na educação. Escolhemos assim os livros didáticos de Geografia distribuídos nas escolas públicas do país, já que ele se constitui enquanto um dos principais materiais de auxílio do professor dentro e fora da sala de aula. Costa e Dantas (2016), enfatiza que o livro didático é um material importante que direciona os professores em relação aos conteúdos, a serem abordados em cada disciplina.

As análises foram realizadas nos dias 06 e 07 de julho, todos os livros que analisamos se encontram no Laboratório de Ensino e

Geografia do curso de Geografia da Universidade Estadual de Pernambuco - UPE. Foram analisados dez livros didáticos do professor (a principal diferença entre o livro do professor para o livro do aluno são as respostas de exercícios e atividades que estão no livro) de ensino médio e todos são volume único (matérias do 1º, 2º e 3º juntos).

Além das análises feitas, fizemos uma revisão bibliográfica para melhor compreender os aspectos que estão relacionados entre gênero e livros didáticos em artigos, revistas e livros para um entendimento mais claro dos mesmos. A nossa pesquisa é qualitativa, não visando dados quantitativos, com o interesse de discutir as propostas sobre gênero na elaboração das aulas, observando como as relações de gênero estão presentes nos materiais a serem mostrados para os discentes.

A finalidade é fazer uma discussão entre os materiais analisados e as revisões bibliográficas para obter um debate mais profundo do assunto, fazer observações de como são empregados os textos nos livros sobre as questões de gênero e como isso pode refletir nas vidas dos professores e alunos do ensino médio. A escola e a geografia enquanto disciplina possuem um papel fundamental na formação de um cidadão ciente do seu papel na produção do espaço e suas relações entre homem e mulher, o debate sobre a questão de gênero nas escolas e salas de aulas vai contribuir para uma sociedade mais igualitária.

RESULTADOS

Após a análise dos dez livros didáticos, constatamos que apenas sete possuem textos e passagens tratando sobre a questão de gênero colocando as dinâmicas das mulheres como foco central do assunto. Dos sete, seis livros (1, 2, 3, 4, 5 e 6 de acordo com a

listagem acima) abordam essa questão em unidades relacionadas as dinâmicas populacionais e um (livro 7) faz relação com movimentos sociais e dedica um capítulo todo para tratar da questão.

Os três livros restantes (8, 9 e 10) não possuem tópicos específicos sobre a questão de gênero no decorrer do livro. Os assuntos mais comuns nos livros foram a fecundidade da mulher, relação da mulher nas taxas de natalidade e mortalidade, estrutura etária e participação das mesmas no mercado de trabalho. Apenas dois livros abordaram outros temas como objetificação feminina, orientação sexual e a importância das mulheres nos movimentos sociais feminista, negro e LGBTQIAPN+[1].

Em vista disso, romper com essas ausências de gênero no ensino geográfico requer que o corpo docente da educação básica, assim como, do ensino superior recebam suporte para serem capacitadas/os ao abordarem gênero nas aulas de Geografia, de forma que os estudos não se tratem de uma apendicite, mas uma perspectiva de análise socioespacial.

A prática educativa realizada demonstra que ao retratarmos de gênero em uma aula de Geografia ampliasse o entendimento das relações socioespaciais, dos quais transpassam conhecimentos de um conteúdo, visto que se constroem ferramentas para o exercício da cidadania.

Compreendendo a importância do ensino geográfico na formação de sujeitos, percebesse que é preciso romper com os efeitos de um discurso de neutralidade que construiu as lacunas entre o gênero e a ciência geográfica, a qual não pode ter continuidade. A deflagração da desconstrução de narrativas hegemônicas não requer

[1] É uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais. Lésbicas e pessoas gays são pessoas que sentem atração pelo mesmo gênero, e por pessoas que consideram seus gêneros parecidos.

novos conteúdos, mas sim novas perspectivas e novos questionamentos sobre os conceitos clássicos, construindo, paulatinamente, análises que vão além das tradicionais, contemplando mais variáveis. Portanto, gênero não reduz a ciência geográfica, ao contrário, expande e potencializa o estudo do espaço geográfico e das relações socioespaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo nos possibilitou uma análise que o papel da mulher precisa ser retrabalhado para diminuir as desigualdades de gênero em toda a sociedade. E nas escolas ele é passado de forma superficial muitas vezes, apresentando apenas em poucas páginas o papel da mulher não permitindo que aconteçam pensamentos críticos para romper desigualdades e preconceitos criados pela sociedade. As mulheres precisam ter o reconhecimento de que fizeram parte da história da humanidade.

Cabe ao professor procurar informações fora do livro didático para enriquecer cada vez mais os temas de suas aulas. Tem se tornado cada vez mais comum nos meios de comunicação não tradicionais o surgimento de sites, blogs e vlogs com conteúdo sobre gênero, raça, classe e sexualidade feitos por pesquisadores de diversas áreas da ciência.

Pensar na formação do professor é crucial. Os debates sobre gênero e toda a sua interseccionalidade precisam estar presentes dentro das salas de aula dos cursos de Licenciatura para ajudar na preparação dos futuros docentes sobre as demandas da sociedade e impedir que discursos de cunho machista sejam reprodutivos dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. **Butler e a desconstrução do gênero**. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino.** Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CARVALHO, J. R. "A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada". **Revista Fórum Identidades**, vol. 4, 2008

COSTA, C, L. "A Presença e Ausência do Debate de Gênero na Geografia do ensino Fundamental e Médio". **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, vol. 2, n. 2, 2011.

COSTA, G. B. A.; DANTAS, D. N. "O Livro Didático de Geografia e as Questões de Gênero: algumas reflexões". **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, vol. 6, n. 11, 2016.

HENRIQUES, R. *et al*. (org.). **Gênero e Diversidade Sexual na**

Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LAVINAS, L. "Gênero, Cidadania e Adolescência". *In*: MADEIRA, F. (org.). **Quem Mandou nascer mulher**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas**. São Paulo: Editora AnnaBlume, 2005.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a "Economia Política" do sexo. Recife: Edição S.O.S Corpo, 1993.

RATTS, A. J. P.; FARIA, R. P. N. "Estudo das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de Geografia". **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, vol. 8, n. 2, 2017.

REIS, M. L. "Estudos de gênero na Geografia: uma análise feminista da produção do espaço". **Revista Espaço e Cultura**, n. 38, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. "Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino". **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Revista Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

SILVA, J. M. **Gênero e Espaço. Esse é um tema da Geografia?** Ensino de Geografia – Novos temas para a geografia escolar. Consequência, 2014

SILVA, S. M. V.; LAN, D. "Geography and gender studies: the situation in Brazil and Argentina". **Belgeo**, n. 3, 2007.

SOUZA, C. A. S. **A solidão da mulher negra**: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado em Antropologia). São Paulo: PUC-SP, 2008.

VENTURI, G.; GODINHO, T. (orgs.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CAPÍTULO 2

A Importância do Estudo da Caatinga nas Escolas Públicas Situadas em Regiões de Predomínio Desse Bioma

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA CAATINGA NAS ESCOLAS PÚBLICAS SITUADAS EM REGIÕES DE PREDOMÍNIO DESSE BIOMA CONCEPÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Maurício Pereira Barros

João Bosco Pinheiro Ribeiro

Weniskley Barbosa Cavalcante

Helan Sousa

O Presente trabalho tem como objetivo geral compreender a importância do estudo da caatinga nas escolas públicas situadas em regiões de predomínio desse bioma. Parte-se da premissa de que o bioma da caatinga é pouco conhecido e estudado por pesquisas cientificas, e que suas temáticas não figuram com a devida importância que o único bioma exclusivamente brasileiro deveria ter para a pesquisa e docência nacional.

Transitando pelos temas da importância da educação contextualizada, discutiu-se a hipossuficiência do tratamento da caatinga no material didático ofertado para o alunado brasileiro, em especial os educandos inseridos no bioma da caatinga. Discutiu-se a importância da contextualização como ferramenta de conscientização e que contribuí para a valorização e preservação da caatinga.

Para tanto, os procedimentos metodológicos constaram de uma revisão de literatura narrativa, com uso de artigos científicos e periódicos publicados, livros e revistas que tratam da questão. Tal

qual falando da importância do ambiente, da ecologia como temática importante para a preservação, que trata da educação como processo transformador. Os lembram da importância da caatinga enquanto patrimônio da humanidade. Fala-se da necessidade de se criar condições de convivência e sustentabilidade.

Todas essas temáticas sendo trabalhadas dentro do contexto escolar, onde se encontra defasagem na formação dos professores, material didático com abordagens insuficientes no que se refere à biodiversidade da caatinga, e atuação da comunidade que utiliza e habita nesse ecossistema. Consequência disso, devastação do bioma caatinga, ausência de preservação da fauna e flora, utilização inadequada dos recursos naturais, em virtude da reduzida instrução, passada pela educação formal aos moradores da área que abrange o bioma caatinga.

A caatinga, quarto maior bioma brasileiro, ocupando aproximadamente 11% do território nacional, presente em todos os estados da região nordeste, com participação em quase todos os estados, exceto do Maranhão (BRASIL, 2014). Apresenta grande riqueza tanto da fauna quanto da flora que em grande parte são exclusivamente brasileiros, além de apresentar ambientes cênicos deslumbrantes.

O bioma da caatinga abrigada , segundo Brasil (2017), aproximadamente, 27 milhões de brasileiros, sendo que parcela significativa destes é de estudantes que não percebem no material didático produzido e utilizado a riqueza que a caatinga guarda em seu seio, pois a produção didática é insuficiente, bem como não percebem na proposta pedagógica empenho e contextualização necessária para o processo aprendizagem. E, quando encontram material didático, os conteúdos não retratam a realidade do seu cotidiano de forma satisfatória.

A baixa produção de conteúdo didático que fomente nos educandos conhecimento e compreensão da realidade circundante contribui para estágios acelerados de degradação e permanência da percepção de menosprezo da região em comparação com outras do país. Além disso, contribui para produção de estágios de baixa autoestima no educando que se percebe não importante, não notado e indiferente quando trabalhados os grandes temas nacionais.

Frente ao exposto, importa destacar o bioma da Caatinga como objeto de estudo para as escolas situadas neste ecossistema, como também é importante para as demais regiões terem conhecimento das riquezas abrigadas na Caatinga, dada sua relevância enquanto bioma componente da biodiversidade único e exclusivamente brasileiro.

Nesse sentido, este trabalho se justifica pela escassez de produções científicas acerca do Bioma da Caatinga, e a necessidade do ensino e estudo do Bioma Caatinga nas escolas públicas situadas nesse ecossistema, de forma que os educandos nele inserido tomem consciência do seu ambiente como importante espaço de preservação, conservação e propício para o desenvolvimento.

O Bioma da Caatinga ao ser estudado enquanto objeto de pesquisa, representa contribuições na construção de conhecimento para as ciências, do ainda pouco explorado e pesquisado ecossistema, carente de referencial teórico que lhe dê a visibilidade necessária e condizente com sua relevância.

Justifica-se ainda por representar enriquecimento teórico conceitual para esta pesquisadora, habilitando-lhe no desempenho didático e desenvolvimento letivo para com seu alunado, possibilitando imersão mais qualificada no rico e vasto campo dos saberes que a Caatinga oferece. Além da possibilidade da sociedade oriunda da caatinga, bem como dos demais espaços, compreenderem um pouco mais sobre tal realidade.

Assim, cabe questionar: Qual a importância do estudo da Caatinga nas escolas públicas em regiões de predomínio desse Bioma? O presente estudo, então, tem como objetivo geral compreender a importância do estudo da caatinga nas escolas públicas situadas em regiões de predomínio desse bioma.

Apontamos como pressupostos empíricos que a defasagem começa nos livros didáticos, perpassando para as aulas, em virtude dos professores não terem formação condizente com a real importância da temática do bioma da Caatinga, refletindo em toda a comunidade que não desenvolve hábitos de convívio e preservação do bioma. Além disso, a ausência do estudo dos biomas, voltado para a realidade do aluno, que neste caso é caatinga, contribui para alienação da realidade a qual está inserido o educando, o que dificulta a percepção das potencialidades regionais.

MAS DE QUE REALIDADE ESTAMOS FALANDO?

A docência no Brasil é sempre desafiadora e tem na carência de material didático suficiente e de qualidade, um dos grandes desafios para os docentes. Isso fica mais evidente quando se percebe que nos livros didáticos disponibilizados pelos poderes públicos, temáticas importantes são tratadas como assuntos dignos de meras notas, quando não são completamente ignorados.

O Bioma da caatinga não é explorado com a devida importância nos materiais didáticos produzidos, o que torna ainda mais desafiadora a tarefa de lecionar para alunos das localidades situadas dentro do bioma caatinga. É inquestionável a importância do estimulo ao sentimento de pertencimento, a valorização da cena ao entorno, da observação in loco, a valorização dos elementos locais como forma de estimulo a apropriação dos conceitos desenvolvidos

na docência das Ciências, conforme nos diz Fonseca (2016). A educação contextualizada é, por tanto, a prática efetiva no processo ensino aprendizagem.

A educação contextualizada é fundamentada com base na lei de Diretrizes e bases da educação nacional – LDB (9.394/1996) e a transversalidade dos temas ambientais passam a ser considerados nos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN´s), que ressalta a importância dessas transversalidades por entrelaçar o fio condutor da aprendizagem que se entremeia com valores e conhecimentos próprios de cada povo, e se fixa como fator estruturador do conhecimento.

O Semiárido, melhor dizendo, o bioma da Caatinga, a despeito de ser uma singularidade brasileira, sem precedentes em qualquer outra parte do mundo, é quase que ignorado na produção de material didático nacional. Esse esquecimento do quarto bioma nacional, em proporções territorial, compromete o ensino deste importante bioma, para os educandos nacionais, em específico, aos que estão inseridos na realidade da caatinga, que perdem a possibilidade de desenvolver conhecimento contextualizando o lido, com o vivenciado no cotidiano.

Cabe ressaltar que o livro didático pode contribuir para uma melhor prática docente, principalmente se este propicie ao docente, elementos com os quais ele possa levar o aluno a estabelecer relações diretas entre estudo e convívio (MATOS; LANDIM, 2014) nos lembram de que o livro didático é o principal instrumento de trabalho dos professores, e que estes ganham importância significativa na formação dos educandos.

Em um país em que recursos destinados à educação e saúde são contabilizados como gasto, não é de se estranhar que somente o livro didático seja para muitos alunos o único instrumento facilitador da aprendizagem. “No ensino de Ciências a valorização do ambiente

local, o desenvolvimento nos alunos do sentido de pertencimento, o estímulo à observação do seu entorno e posicionamento crítico a este respeito são objetivos importantes" (MATOS; LANDIM, 2014, p. 138).

A convivência com o Semiárido é norteador para apropriação e identificação de elementos concernentes ao ecossistema, bem como o conhecimento aprofundado da realidade em que se vive facilita a articulação que possam propiciar o desenvolvimento sustentado. Este fato contribui para o avançado do estado de deterioração ambiental na caatinga, que refém do modelo exploratório atual, não dispõe de meios para se defender da ação humana e hoje, tem quase que a totalidade de suas áreas antropomorfizadas, estando pouquíssimos ambientes preservados da ação humana.

Tal ação se desenvolve na lógica da exploração predatória, que compreende a natureza como recurso prioritariamente destinado a produção de bens de consumo, e infelizmente o ensino ofertado no Brasil é reflexo do pensamento predominante, reproduz a ideologia da exploração.

Essa educação não forma pessoas conscientes de seu estado de pertencimento a uma realidade tal, que integrado a ela, carece de garantir a manutenção dum ambiente saudável e sustentável em condições permanência da vida. Educação distante da realidade local, incapaz de refletir a dinâmica do povo campesino.

Assim, o sistema educacional responde ao desejo dos formadores, uma sociedade incapaz de perceber que trabalham para a manutenção do sistema que lhes exploram. Por isso, impera a necessidade de romper com tal lógica, oportunizando os agentes envolvidos com a educação, condições de emancipação intelectual e reflexiva, para compreenderem a própria responsabilidade na construção das condições necessárias de preservação de seu espaço,

tanto social, quanto ambiental, de forma a tomarem as rédeas de suas vidas.

É exitosa a proposta pedagógica que trabalha o educando para superação, é imperativo que tais propostas sejam incentivadas pelo material pedagógico propiciado pelo poder público. Trata-se do exercício da consciência de que nosso país precisa de desenvolvimento, e ele só se dá, quando iniciado o desenvolvimento por dentro, criando mecanismos de superação dos atrasos seculares que limitam nossa capacidade reflexiva a meros repetidores de conteúdo, quando deveríamos estar inseridos no rol dos promotores de conteúdo. Contextualizar implica em comparar as verdades percebidas na experiência, com as verdades ditas naquilo que é lido.

> Trata-se de propostas pedagógicas nas quais o estudante torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação revela-se como um veículo de conscientização de pessoas que, ao trabalharem na escola suas curiosidades, questionamentos e descobertas, poderão posicionar-se na sociedade como cidadãos, críticos, reflexivos, promocionais e protagonistas. (CUNHA *et al*., 2013, p. 251).

Protagonistas na construção da sociedade que abraça o bioma da caatinga como dádiva, como relíquia a ser preservada da degradação resultante da visão equivocada que se tem da região, vista como um problema sem solução, terra de secas e de miséria que nada tem a oferecer. O bioma da caatinga é riquíssimo em diversidade e em oportunidades, e está a espera daqueles que o veem como tesouro que é, mas não para a exploração, antes para a conservação, a convivência, e a valorização das riquezas ali contidas.

O Conhecimento aprofundado pela experiência, a educação lapidada pela oportunidade de condições de pleno desenvolvimento irrompem com a visão retrograda de processo neutro, mas retoma a proposta da Paideia, da educação como caminhada na qual educando e educador partilham mutuamente os conhecimentos desenvolvidos. A contextualização contempla os desafios e iluminam as oportunidades encontradas, no bioma da caatinga e correlaciona-se com processos de empoderamento, capaz de dotar os agentes envolvidos nos processo educacionais de visão do mundo aguçada, munida de instrumentos suficientes para a construção da sociedade necessária e desejada pelos participes dos processos educacionais.

A Caatinga um Patrimônio Brasileiro

O bioma da Caatinga é exclusivamente brasileiro, o que implica compreendermos a importância de sua preservação, e mais especificamente, a recuperação das áreas devastadas, como forma de garantir que esse patrimônio não se perca. Isto porque, sendo exclusivamente brasileiro, seu patrimônio biológico não será encontrado em outras partes do planeta. Tal perda se faz irreparável para toda a biosfera.

"O termo Caatinga foi originado do tupi-guarani e é tradicionalmente interpretado como mata (caa) branca (tinga)" (MAIA *et al.*, 2016, p. 296), Diferente da crença usual a caatinga tem cenários diversificados, com paisagens exuberantes e de muita riqueza endêmica, que forma verdadeiros mosaicos que variam de arbustivos a florestas sazonais, que se estende do norte de minas Gerais mais, em seu ponto mais ao Sul, indo até parte do Maranhão, em seu ponto mais ao Norte, compreendendo toda a região do Nordeste brasileiro, sendo predominante em quase todos os estados da região, exceto no Maranhão.

Para Maia (2016), toda essa diversidade resulta de variações climáticas, topográficas e geomorfológicas e que a vegetação do bioma e composta por plantas xerófilas, adaptadas as condições climáticas com baixa umidade e chuvas escassas, que resulta em árvores de baixa estatura, na maioria arbustiva, imensa variedade de cactos.

Maia (2016), explica que a estratégia morfofisiológica que garante a sobrevivência das plantas da caatinga em períodos de seca permite a falsa compreensão de que a vegetação está morta, quando na realidade as plantas estão vivas, valendo-se dos espinhos, raízes bem desenvolvidas e da capacidade de reter água para sobrevivência.

Fatores que confere ao bioma toda uma riqueza de espécies adaptadas ás adversidades, climáticas, segundo Maia (2016), mais de 130 espécies vegetais com tais características são endêmicas da caatinga. Para Silva (2015), a caatinga é atualmente descrita como formação vegetal tipo caatinga, savana estépica, em períodos de chuva a mata é verde deslumbrante, mas na época de estiagem, a flora perde suas folhas, sobressaindo os espinhos, característica da adaptação das espécies endêmicas a escassez de chuvas.

O principal fator climático é a distribuição imperfeita e irregular da chuva total moderada. As florestas de espinho, muitas vezes chamadas de arbustos na África ou na Austrália e caatinga no Brasil, contêm pequenas árvores de madeira dura, grotescamente retorcidas e com espinhos; as folhas são pequenas e caem durante a estação seca. (ODUM; BARRETT, 2007, p. 453)

Mas Silva (2015), fala também que esta é a região que mais sofre com a ocupação predatória, mesmo tendo a população que apresenta grande relação com as questões ambientais. E a única forma de impedir a progressão da degradação é uma educação ambiental de qualidade, que deve inicialmente conhecer as especificidades locais através do diagnóstico dos problemas que

afetam a comunidade para que então se faça em seguida ensinar e tentar melhorar a realidade local. Como diz Silva (2015),

> O entendimento das multipercepções da sociedade local, principalmente sobre a caatinga, é de suma importância para o enriquecimento do conhecimento local. Um exemplo de uma percepção que necessita de certas mudanças é a questão relacionada a este tipo de vegetação, tal preconceito existente por algumas de suas características é evidente em outras regiões do país, como também se percebe nos livros didáticos onde a abordagem é muito pequena e as características que se vê está relacionada com a seca, dando a entender que é um local pobre, sem grandes perspectivas econômicas ou mesmo social (SILVA, 2015, p. 15).

Nesse contexto fica evidente importância de educar os educandos para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

Compreender o nível de conhecimento dos professores sobre o bioma da caatinga se faz necessário para a promoção de integrações que leva a educação e conscientização ambiental, desta forma alcançando a disseminação do conhecimento e ajudando na preservação do bioma.

Diante disso, (ABÍLIO *et al*., 2010) sinalizam como de grande importância para a educação como um todo, que se faça a implementação das atividades de sensibilização ambiental, para que haja maior engajamento dos educandos no cuidado com o meio

ambiente, diz ainda que esse engajamento precisa ser feito nos deferentes espaços educativos, tanto formais como não formais, e que isso contribui para o aprofundar do conhecimento da biodiversidade local e regional, tais ações geram conservação.

Segundo Mattos (2004), assim como Araújo e Sobrinho (2009), uma das formas de superar a ideia de que o Semiárido representa só limitação é a construção de novos paradigmas metodológicos a partir de uma visão sistêmica que relacione sociedade-natureza.

Na discussão sobre a Caatinga, a Educação Ambiental torna-se um instrumento fundamental, pois deve representar o interesse e os anseios da comunidade, consolidando o caráter reflexivo e crítico da realidade que deve ser amplamente discutida. A Educação Ambiental não deve ser imposta de cima para baixo, ou seja, verticalizada.

Assim, a Caatinga passa necessariamente por um processo de discussão e comprometimento de toda a sociedade, visto que implica mudanças no modo de agir dos agentes sociais, com meio de garantir que às gerações presentes e futuras possam usufruir das potencialidades que esse importante ecossistema representa.

O bioma caatinga foi reconhecido como Reserva da Biosfera no ano de 2001 pela Unesco. Abriga sete parques nacionais, uma reserva biológica, quatro estações ecológicas, três florestas nacionais, cinco áreas de proteção ambiental, três parques estaduais, um parque botânico, um parque ecológico estadual e doze terras indígenas.

A reserva biológica tem 190.000 km² e se estende pelos nove estados do Nordeste, além do Norte de Minas. A principal finalidade é proteger a biodiversidade, combater a desertificação, promover atividades sustentáveis e realizar estudos sobre o bioma. (MALVEZZI, 2007, p. 58).

A região do Semiárido ainda é vista, cantada e narrada nos diversos meios de comunicação como ambiente pobre, sofrido, desprovido de qualidades que justifiquem investimentos, atenção e lhe faça percebido pelo mérito que lhe cabe. É, contudo, resultado do desconhecimento "o desconhecimento da riqueza e importância que possui, e reflete no descaso quanto à sua conservação" (KILL; PORTO, 2016, p. 7).

Desconhecimento que se torna evidente na ausência de formação adequada para os professores que atuam na região, e que sem culpa, continuam por perpetuar o ciclo de não valorização da caatinga. O que elege a conservação como um dos maiores desafios. A necessidade de reverter essa lógica perpassa pela reversão da ideia do êxodo como forma de sobreviver às carências regionais. Surge a necessidade de conviver

> [...] embasado na ideia de convivência, há o entendimento de que o Semiárido é um lugar viável, onde, mesmo com chuvas inconstantes, é possível dessedentar animais, plantar e saciar as necessidades humanas. O que está ausente não é a água, mas as condições de possuí-la, seja por meio de tecnologias acessíveis, de políticas públicas condizentes ou democratizando o acesso aos reservatórios que estão sob o domínio de poucos (SOUZA; PAIVA, 2017, p. 103).

Por isso, romper com as estruturas de poder que lucram com a ignorância, com o desconhecimento, é fundamental na transformação da realidade de degradação, que resulte na preservação do Semiárido, e garanta a convivência dos indivíduos que, conhecedores, promoverão as formas de convívio com o meio circundante. Por horas, predomina-se a visão mercadológica, onde a sustentabilidade e o desenvolvimento humano, pessoas e

ecossistema são meros recursos destinados a proporcionar lucros. As ações dos governos trilham essa lógica.

A seca surge como empecilho natural, um elemento que deve ser combatido. A nosso ver, a ausência dos poderes públicos, que culpa a escassez de recursos capazes de gerar lucro e renda, para se redimirem da responsabilidade de investir no Semiárido, lógica que contribui para acirrar as desigualdades discrepantes nas condições de vida no que tange as demais regiões do país e contribui ainda para a devastação da biodiversidade local.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRESERVAÇÃO DO BIOMA DA CAATINGA

A despeito de toda riqueza biológica endêmica, dos vastos e belíssimos cenários que se desdobram nos rincões do sertão nordestino, como a Chapada Diamantina, de grande beleza cênica e todo o destaque que os filhos desta região ganham nas mais diversas áreas de conhecimento, o Semiárido nordestino ainda é visto como atrasada, incapaz de ofertar dignidade aos moradores, inóspita e inviável para investimentos estruturais que garantam a permanência e qualidade de vida que ali residem.

Concomitante a isso, a visão direcionada para os grandes centros do Sul e sudeste como centros de erradicação de saberes e desenvolvimento faz com que, a exemplo da baixa produção de livros e materiais didáticos que promovam o aprofundamento do conhecimento acerca do bioma da caatinga, também a formação dos docentes se dê de forma incipiente, para não dizer, pouco adequada para as reais necessidades locais.

Não há investimentos na formação de professores para que possam multiplicar os saberes locais, o conhecimento importante

para a promoção da preservação da complexa e rica biodiversidade que compõe o Semiárido brasileiro. Seria redundante e repetitivo dizer que a educação ambiental tem função primordial e importantíssima de promover mudanças paradigmáticas e comportamentais que resultam na garantia dum ecossistema saudável sustentável e garantidor da vida para a posteridade.

Para tanto, impera a necessidade de que haja formação continuada de docentes, de forma sistemática e conjugada com a realidade vivenciada, para que o docente seja importante multiplicador do conhecimento local, incentivador de desenvolvimento de pesquisas para novas descobertas, e valorização do bioma da caatinga como patrimônio da humanidade. Abílio (2010) fala da necessidade de reprofissionalização, da atualização de professores e revisão de suas práticas e conceitos referentes à temática ambiental.

Com uma população estimada em mais de 23 milhões de pessoas, em 2010, segundo Abílio (2010), concentrando a maior população a conviver com Semiárido no mundo, com índices pluviométricos inferiores a 500 mm/ano, sofre processo de desertificação já presente em algumas regiões, como consequência da exploração desordenada e da baixa compreensão das práticas de preservação.

Apesar de ter sido tratada como região problema, por muito tempo, como diz (ABÍLIO, 2010; SILVA, 2015) dizem da forte influência antrópica que a região sofre, dizem ainda do alto grau de diversidade biológica, com taxas de elevado endemismo, que chegam a 40% da população da fauna, com números altos da fauna e ressaltam a necessidade de sensibilização ambiental diferente das práticas adotadas até então.

Nota-se a importância de os espaços educativos contribuírem para o conhecimento ampliado da biodiversidade, da importância da

conservação desta, e suscite nas pessoas, buscas de saídas alternativas para a convivência sustentável para uma biosfera saudável. Essa contribuição se dá mediante oferta de material didático adequado, formação continuado de professores e demais colaboradores da educação, da interação país e mestres, de forma que ocorra troca de saberes e experiências.

Se o professor não se sente valorizado e estimulado a se qualificar, tenderá a cair na monotonia, assumindo uma postura estática diante de seu papel de educador. A ação do professor deve ser dinâmica, assumindo a responsabilidade de renovar as formas de se trabalhar o conhecimento.

Sem processos formativos que lhe coloque em contato com o que existe de inovador, este continuará obscurecido, valendo-se muitas vezes da cópia de um livro, sem abordagem pessoal e sem visão crítica dos temas contemporâneos (FLORENTINO; ABÍLIO, 2016, p. 339).

A falta de valorização do profissional, a falta de investimento em qualificação adequada, formação continuada e contextualizada culmina como dizem Florentino e Abílio (2016), o docente continua obscurecido, e suas aulas tonar-se-ão, reflexo disso, aulas monótono, cópias de livros, processos pouco desafiadores e que geram baixa adesão dos educandos, que toma a postura docente como desestímulo.

Tal situação leva a descrença na ação transformadora e o pouco acrescentar das aulas, leva a crença de tempo perdido. Florentino e Abílio (2016), dizem que as práticas formativas tendem serem tecnicistas distantes das pessoas que estão em formação, e resultam em meros treinamentos, sem algum efeito multiplicador.

No Semiárido, os processos de formação continuada, na maioria das vezes, se baseiam no modelo da racionalidade técnica, constituindo-se numa formação instrumental, fragmentada e

especializada, que se apega ao cientificismo cartesiano e que vê o professor como um técnico responsável pela reprodução dos conhecimentos científicos de forma mecânica e acrítica (FLORENTINO; ABÍLIO, 2016, p. 336).

Propostas alheias às necessidades locais e desconhecem as realidades que os docentes enfrentam e são pautadas em realidades outras. Além de não oferecerem instrumental metodológico consoante a docência contextualizada na região da caatinga. O docente, não é reconhecido em suas necessidades e vê o que lhe é ofertado como algo inútil e pouco eficiente. Tais propostas não dialogam com os saberes e culturas que ricas e muito enraizadas na população do Semiárido.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa. O trabalho tem um enfoque qualitativo, pois de acordo com Lakatos (2008), este se lida com aspectos mais profundos, aos quais se podem trabalhar questões do comportamento humano. Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação.

A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura narrativa, mediante pesquisa direcionada para a temática do Bioma da Caatinga, na qual se deu como foco a formação do professor, a produção de material didático sobre a caatinga, bem como a importância deste bioma como um todo. Os procedimentos utilizados foram de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, leitura e fichamento dos artigos e periódicos publicados na internet, bem como livros e revistas especializadas.

Quanto ao tipo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois tem como finalidade aproximação do pesquisador e dos leitores com a temática abordada. Descritiva, pois traz como resultado a descrição de um fato ao qual se deu conhecimento. Quanto a finalidade pode ser considerado descritivo, pois a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registra- los, classifica-los, analisá-los e interpreta-los.

Quanto ao método utilizado, hipotético-dedutivo, pois partiu-se das premissas de que há pouco conhecimento acerca da temática do bioma da caatinga, por parte dos professores, que não há formação continuada adequada para os mesmos, que contemple a temática, e que não há material didático que subsidie no processo ensino aprendizagem que ofereça condições de melhor abordagem do tema pesquisado "das generalizações aceitas, do todo, de leis abrangentes, para casos concretos, partes da classe que já se encontram na generalização" (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 71).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da problemática, podemos sinalizar que o principal desafio para abordagem da caatinga no ensino de escolas públicas tem origem na formação dos professores, pois é voltada inteiramente para a lógica adotada na perspectiva de trabalho nos grandes centros cujos contextos são distintos da realidade da caatinga, além da ausência de formação continuada específica para a temática, corroborando com o que diz Narcizo (2009).

Os resultados deste trabalho apontam que os educadores não encontram meios que levem a mudança na prática pedagógica, potencializando o problema com materiais didáticos em déficit técnico. Soma-se a isso, a ausência da importância relevada no

tratamento do tema na pratica didática que torne contexto como centro das discussões de forma que abrange a biodiversidade e conscientize a população para que contenha a exploração desordenada da caatinga.

É importante a inserção nas escolas de livros didáticos com conhecimentos científicos atualizados sobre o bioma caatinga, para que revelem, sobretudo, a riqueza e diversidade de espécies, além da necessidade de conservação dos recursos existentes. Caso essas informações não venham inseridas, deverá chegar à escola através de políticas de incentivo aos pesquisadores da região, execução de cursos de formação continuada aos docentes e outras atividades de extensão acadêmica (MATOS; LANDIM, 2014).

O livro didático é destacado por Silva e outros (2009) como a principal fonte de pesquisa e a mais influente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Contudo, um questionamento mais amplo precisa ser trabalhado nos atuais livros didáticos, em torno da necessidade de focar assuntos voltados para a caatinga, tal quais os demais biomas em proporções equivalentes.

Com explicação dos fatores e promoção de senso crítico para o processo de conservação e utilização sustentável, e isso não pode ser atribuída unicamente aos moradores dessas regiões uma vez que na maioria das vezes eles não tiveram uma orientação por parte dos meios governamentais, institucionais de ensino e até das Universidades ou instituições de pesquisa e desenvolvimento (LIMA, 2008).

Com base na bibliografia pesquisada, a exploração indevida da caatinga e o uso inadequado dos recursos naturais têm gerado externalidades negativas como a degradação desse ecossistema e a diminuição da qualidade do ambiente (MAIA *et al.*, 2016), o que coloca em risco a qualidade de vida das futuras gerações (LIMA, 2008).

Nesse sentido, cabe a todos os envolvidos na área educação serem mobilizados a intervir, antes que seja irreversível tamanha destruição natural, em virtude da falta de conhecimento por partes da comunidade que reside nessa região. Recomenda-se que sejam desenvolvidos novos trabalhos nas regiões semiáridas baianas, abordando além das questões voltadas para a importância do estudo da caatinga nas escolas situadas neste bioma, as questões sociais e ambientais de forma geral (MAIA, 2016).

Importa que a caatinga seja tratada com a devida importância que lhe cabe como único bioma exclusivamente brasileiro (MAIA, 2016), para que a ocupação não se dê de forma predatória (SILVA, 2015), mas que se apreenda a conviver com a caatinga, entendendo as questões de sazonalidade, as características peculiares que tornam esse bioma riquíssimo (ODUM; BARRETT, 2007).

Essa nova abordagem a ser dispensado à caatinga visa superar a ideia da caatinga como lugar de limitações, mas mostrar as potencialidades (MATTOS, 2004; ARAÚJO; SABINO, 2009), uma vez que não se trata de um torrão de chão seco e devastado, mas uma importante Reserva da Biosfera, reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura, e que contem sete parques nacionais de reservas biológicas, quatro estações ecológicas, três florestas nacionais, cinco áreas de proteção ambiental, três parques estaduais, (MALVEZZI, 2007) e o desconhecimento da riqueza e importância que esse bioma tem reflete no descaso no que tange a sua conservação (KILL; PORTO, 2016).

A riqueza da caatinga requer a adoção da didática da educação contextualizada (LOZANO; MUCCI, 2005) de forma a trazer o tema para a sala de aula e adapta-lo à realidade, que somado ao material didático planejado adequadamente deve tratar com tal importância e oferece suporte pedagógico para o professor.

A educação contextualizada oferta suporte para que a população conviva com o Semiárido, compreendendo as possibilidades e viabilidades de projetos de convívio sustentável, de forma que haja interação e percepção das questões sazonais (SOUZA; PAIVA, 2017). Isso é uma opção importante na desconstrução da ideia de que o Semiárido é meramente útil para exploração de suas riquezas (SILVA, 2003).

Ressalta-se a necessidade de valorizar o docente, ofertando-lhe condições necessárias para que desenvolva seu papel de mediador social, e colabore efetivamente na promoção da conservação do bioma da caatinga, que também é seu lar.

Esse processo de valorização se dá por meio da formação continuada, pensada e voltada para a realidade na qual se insere o docente. Ofertar processos formativos que lhe possibilite experiência perspectivas inovadoras, ampliação da visão de mundo, estimule a percepção da importância do papel de educador, e lhe possibilite dinamicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o alcance da compreensão da importância do estudo da caatinga nas escolas públicas situadas em regiões de predomínio desse bioma, sem pretensão de abordagem da totalidade da temática, tendo em vista a necessidade da realização de um estudo exploratório, com abordagem de sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Constatou-se, que áreas com maior degradação, tem como fator principal a defasagem no aprendizado formal, oferecida nas instituições de ensino aos degradadores. Isso associado a formação dos professores na área de educação ambiental insuficiente e

materiais didáticas disponibilizados pelo estado, desprovidos de aprofundamento sobre o bioma caatinga, ambos ocasionando déficit no preparado prática, para as populações inseridas neste bioma. Por fim, foi possível apontar a importância do estudo da biodiversidade encontrada na caatinga é de grande valia nas escolas situada no predomínio deste bioma, em virtude da conscientização dos cidadãos que lidam e convivem nesse ecossistema.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P. "Educação Ambiental no Bioma Caatinga: o que pensam os alunos do I Curso de Especialização em Educação Ambiental para o Semiárido". *In*: ABÍLIO, F. J. P. (org.). **Educação Ambiental**: da prática educativa a formação continuada de professores do Semiárido paraibano. João Pessoa: Editora Universitária, 2012.

ABÍLIO, F. J. P.; FLORENTINO, H. S. "Percepções de Professores de Escolas Públicas de São João do Cariri sobre o Bioma Caatinga e suas problemáticas ambientais". *In*: ABÍLIO, F. J. P. (org.). **Educação Ambiental**: formação continuada de professores no bioma caatinga. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

ARAUJO, S. M. "A Região Semiárida do Nordeste do Brasil: Questões Ambientais e Possibilidades de uso Sustentável dos Recursos". **Revista Científica da FASETE**, n. 5, 2011.

ARAUJO, S. M. **Uso sustentável e conservação dos recursos florestais da caatinga**. GARIGLIO, M. A. *et al.* (orgs.). Brasília: Serviço Florestal Brasileiro, 2010.

BEGNANI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: Editora da UNEFAB, 2013.

FLORENTINO, H. S.; ABÍLIO, F. J. P. "Formação continuada de professores: Vivência de educação ambiental no contexto do Semiárido". **Revista Reflexão e Ação**, vol. 24, n. 2, 2016.

FONSCECA, V. "Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica". **Revista de Psicopedagogia**, vol. 33, n. 102, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KILL, L. H.; PORTO, D. D. **Simpósio do Bioma Caatinga**. Embrapa Semiárido. Petrolina: Embrapa, 2016. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br>

LIMA. C. **Externalidades econômicas e ambientais da exploração da caatinga na microrregião de Serrinha-BA** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Econômicas). Salvador: UFBA, 2008.

LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LEAL, I. R.; TABARELLI, M.; SILVA, J. M. C. **Ecologia e Conservação da Caatinga**. Recife: Editora da UFPE, 2008.

MAIA, J. M. *et al*. "Motivações socioeconômicas para a conservação e exploração sustentável do bioma caatinga". **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, vol. 41, 2016.

MALVEZZI, R. **Semi-árido uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MATOS, L. C. A.; LANDIM, M. "O Bioma Caatinga em Livros Didáticos de Ciências nas Escolas Públicas do Alto Sertão Sergipano". **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, vol. 7, n. 2, 2014.

NARCIZO, K. R. S. "Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas". **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, n. 22, 2009.

ODUM, E. P.; BARRETT, G. W. **Fundamentos de Ecologia**. São Paulo: Editora CengageLearning, 2009.

SILVA, J. S. **Impactos ambientais na Caatinga (Manuscrito)**: a percepção de alunos de 3ª serie do ensino médio da Escola Estadual Prefeito Severiano Pereira Gomes, Municipio de Barauna PB (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Coite: UEPB, 2015.

SILVA, A. M. N. *et al*. "A Biomassa florestal (lenha) como insumo energético para os artesãos da cidade de Tracunhaém/PE". **Anais do XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural**. Rio Branco: SOBER, 2008.

SILVA, A. P. P. *et al*. "A visão dos alunos do ensino médio sobre o Bioma Caatinga no município de Limoeiro do Norte, Ceará". **Anais do 64º Congresso Nacional de Botânica**. Fortaleza: UFC, 2013.

SOUZA, N. S.; PAIVA, C. C. **“**Água no Semiárido: Discursos e Práticas Divergentes”. **Comsertões: Revista de Comunicação e Cultura No Semiárido**, n. 5, 2017.

CAPÍTULO 3

Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior: Estudo de Caso na Universidade de Lúrio, Moçambique

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE DE LÚRIO, MOÇAMBIQUE

Maria Alice Luís

Este capítulo tem o objectivo de conhecer as várias definições em volta dos temas, descrever os diferentes tipos de formações pedagógicas em níveis diferentes Escolas Superiores ou Universidades. Actualmente, a formação psicopedagógica tem exigido do formador a preparação profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática psicopedagógica emancipada e eficaz, isto é, uma prática crítico-reflexiva, voltada para a optimização, por bom desempenho do docente Universitário, numa sala de aulas, dos processos de ensinar e aprender com todos os meios que facilitem o estudante a ter melhor assimilação da matéria.

Por outro lado, o saber fazer do professor, ajudará bastante o desempenho e assimilação da matéria para que o estudante tenha melhor assimilação da matéria. Isso ocorre porque muitos docentes do curso de Licenciatura em psicologia não estabelecem uma relação coerente entre teoria e prática.

E deixam de oferecer oportunidades aos formandos para reflectir sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que poderia ser suavizado por meio de um trabalho voltado para o desempenho profissional do próprio docente nas habilidades teórica, aplicada e profissional, visto que a lacuna existente entre a teoria e a prática poderia ser reduzida com espaços reservados para reflexões críticas sobre os processos de ensinar e aprender.

O artigo está estruturado em oito (7) partes, para além da introdução, a pesquisa apresentou a Revisão da Literatura, a Metodologia, Apresentação, análise e discussão dos resultados, Conclusões e Referências bibliográficas.

A Universidade lúrio é composta por 6 faculdades, sendo a pioneira na zona norte do país e a que está em estudo com (8) oito cursos de Licenciaturas e (5) cinco de Mestrados. Esta Faculdade em estudo é pioneira na criação do curso de Licenciatura em Psicologia Clínica ao nível da região Norte do país no ensino superior público em 2018, reconhecendo, a importância da formação dos profissionais da saúde desta área.

Como instituição pública com o mandato de formar profissionais na área de saúde, espera-se que a formação destes profissionais contribua para a melhoria do acesso aos serviços de saúde mental prestados à população. O curso foi desenhado para responder a um dos principais objectivos da Estratégia e Plano de Acção para a Saúde Mental programado por Ministério de Saúde.

O Plano de Acção para a Saúde mental desenvolve-se em harmonia com a visão do Governo de providenciar cuidados eficazes e de qualidade, que cubram na globalidade as necessidades de saúde dos diferentes grupos étnicos e linguísticos, rurais e urbanos, garantindo, assim, o respeito dos direitos civis, económicos e humanos de toda a comunidade.

Masetto (2009), argumenta que a Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior ocupa já há algumas décadas espaços periódicos e publicações bibliográficas especializadas, contínua sendo objecto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação, seja porque adquirem força maior as chamadas metodologias activas, seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo

passa a exigir um docente do ensino superior com outras atitude e competências.

Para a colecta de dados utilizou-se o questionário destinado ao director pedagógico e aos docentes que leccionam o curso de Licenciatura em Psicologia. Neste artigo, usou-se o método qualitativo e quantitativo porque recorrem, geralmente, a informação que se pretende com aspectos do comportamento humano, como sejam as atitudes, as crenças e as motivações que ocorrem na formação de professores que leccionam o ensino superior na universidade Lúrio com maior enfoque aos docentes que leccionam o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica.

Para elaboração deste tema, foi recorrido a revisão de literatura de várias obras e artigos a cessados na internet e aplicação de Google Drive a administração e interpretação dos dados. Masetto (2009) refere a Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior, ocupa já há algumas décadas espaços em periódicos e publicações bibliográficas especializadas, continua sendo objecto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

Seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação, seja porque adquirem força maior as chamadas metodologias activas, seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes e outras competências.

Por esta razão, reflectir hoje em dia sobre a Formação Pedagógica do docente do ensino superior coloca o pessoal diante do cenário de pensar e perceber a formação de profissionais que actuam em uma sociedade do conhecimento, onde: A partir da metade do século XX, o cenário do ensino superior no mundo, com maior enfoque nos países desenvolvidos, como Suíça e Estados Unidos da

América, e países em via de desenvolvimento como no Brasil, Dinamarca, se alterou significativamente.

Com os recursos das tecnologias da informação e da comunicação, a produção e socialização do conhecimento e da pesquisa que antes eram privilégio do ambiente Universitário, passaram a ser compartilhadas por inúmeros outros espaços como laboratórios, empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos de pesquisa não necessariamente vinculados à Universidade, assessorias a projectos públicos e privados de intervenção social e até mesmo por estações de trabalhos individuais ou grupais.

As bibliotecas de todos os países estão abertas a um simples toque de botão de um computador, assim como a wikipedia, os sites, a internet. Com simples e-mails fazemos contactos imediatos com pesquisadores e especialistas podendo dialogar com eles sobre suas últimas publicações. Hargreaves (2004 *apud* MASETTO, 2009) ao referir o cenário da sociedade do conhecimento como a concebeu Bell, que evidenciou esta expressão em 1976, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante.

Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento "especializado" externo, das Universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem (p. 5). Masetto (2009), refere trabalhar com o conhecimento sempre foi um ponto chave na docência no ensino superior, mas num cenário no qual o professor se apresentava como representante da ciência produzida, guardada e comunicada pela Universidade.

Era a partir dele que os alunos adquiriam informações, experiências, teorias, conceitos, princípios, e era com seu aval que se formavam profissionais. Trabalhar com o conhecimento significa

incentivar a abertura dos alunos para explorarem as actuais tecnologias de informação e comunicação, em geral muito conhecidas deles e por eles usadas na linha de desenvolver a pesquisa, o debate, a discussão e a produção de textos científicos individuais e colectivos. Para muitos docentes sua formação pedagógica dependia de ter respostas para perguntas como: "como posso dar melhor minha aula? "

Que técnicas posso usar para que os alunos se interessem por minha aula", "que vou ensinar aos meus alunos na aula de hoje? " Estas perguntas hoje começam a ser substituídas por outras:

> [...] o que meu aluno do 3º Semestre do curso de graduação em Psicologia Clínica precisa aprender nesta ou naquela disciplina para que se forme um profissional conforme definido pelo Projecto Político Pedagógico do curso? [...] como fazer para que meu aluno descubra a relevância e importância da matéria que estou leccionando e se envolva com seu processo de aprendizagem? [...] como fazer para que o aluno venha estudar para aprender e não só para tirar uma nota?

Segundo Zabalza, (2004 *apud* LOURENÇO; LIMA; NARCISO 2016). A aprendizagem entende-se como um processo vital de crescimento e desenvolvimento, ao longo da vida (life long learning), com uma dimensão significativa que explicita o significado e importância do que se aprende, aprendizagem em tempos e espaços escolares e não escolares, aprendizagem em qualquer idade

Quando falamos de formação (universitária ou não) devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos: ... novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, ...

novos conhecimentos, ... novas habilidades, ... Atitudes e valores, ... enriquecimento das experiências (LOURENÇO; LIMA; NARCISO 2016, p. 699).

OBJETIVO

Conhecer as várias definições em volta dos temas, descrever os diferentes tipos de formações pedagógicas em níveis diferentes Escolas Superiores ou Universidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Oliveira (2011), a metodologia deve apresentar como se pretende realizar a investigação. O pesquisador deverá descrever a classificação quanto aos objetivos da pesquisa, a natureza da pesquisa, a escolha do objecto de estudo, a técnica de colecta e a técnica de análise de dados.

Com relação às escolhas metodológicas, podem ser utilizadas as seguintes categorias: classificação quanto ao objectivo da pesquisa, classificação quanto à natureza da pesquisa, e classificação quanto à escolha do objecto de estudo. Já no que se refere às técnicas de pesquisa os estudos podem utilizar as categorias a seguir: classificação quanto à técnica de colecta de dados e classificação quanto à técnica de análise de dados.

Provdanov e Freitas (2013) referem que: A metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa académica. A metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa

que possibilitam a colecta e processamento de informações, visando ao encaminhamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (p. 14).

Ao se perceber as características duma pesquisa científica e seus métodos é necessário, atempadamente, ter a noção o que vem a ser ciência. Sob o ponto de vista da quantidade de conceitos de ciência encontrada na literatura científica, são importantes para um determinado estudo (PROVDANOV; FREITAS, 2013). Pode se afirmar que metodologia, refere-se aos estudos dos caminhos que uma investigação científica pode levar a examinação, descrição e avaliação de métodos e técnicas de pesquisa que dão a possibilidade de colecta e tratamentos de informações.

Para Marconi e Lakatos (2003),

> [...] o método é o conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objectivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (p. 83).

Tendo-se formulado os conceitos de método por vários autores a luz da metodologia científica, prevê Hegenberg (1976 *apud* LAKATOS; MARKONI 1992, p. 39) Lakatos e Markoni (1992) referem que: O método é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado.

O método é uma forma de seleccionar técnicas, forma de avaliar alternativas para acção científica. Assim, enquanto as técnicas utilizadas por um cientista são frutos das suas decisões, o modo pelo qual tais decisões são tomadas depende de suas regras de

decisão. Métodos são regras de escolhas, técnicas são as próprias escolhas (p. 39).

A pesquisa baseaou-se numa investigação qualitativo e quantitativo porque recorrem, geralmente, a informação que se prende com aspectos do comportamento humano, como sejam as atitudes, as crenças e as motivações. A informação é obtida com o recurso a fontes primárias como sejam: O Questionário e a entrevista em profundidade, grupo de discussão, observação onde o número de elementos do universo ou da amostra, são quase sempre em número reduzido por regra.

O estudo foi realizado na UniLúrio. A escolha do local justifica-se pelo facto da autora ser uma das docentes há 13 anos, mas muito em particular há 3 anos a leccionar o curso e coordenador do curso de Licenciatura em psicologia Clínica. A UniLúrio como sendo uma instituição de ensino em ciências de saúde, é local onde inicia o conhecimento do profissionalismo dos profissionais de Saúde, quer da área clínica quer da administrativa, daí que é pertinente a investigação deste tema. Por conseguinte, a competência profissional dos professores que leccionam nesta instituição presume-se ser bastante interessante.

No que diz respeito à abordagem do problema, o tema requer uma pesquisa qualitativa que visa destacar características não observadas em estudo quantitativo. A pesquisa qualitativa é aquela que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir números em opiniões e informações para classificá-los e analisá-los.

Para alcançar o objectivo da pesquisa, o desenvolvimento deste trabalho decorreu de forma descritiva, pois foram descritos os processos a serem observados, através de colecta de dados, a partir de um questionário elaborado e administrados aos participantes deste

estudo no google drive relatando e interpretando também por este meio.

A Entrevista foi dirigida ao representante da Instituição (Director Pedagógico) e ainda se relatam que "a pesquisa descritiva observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos (variáveis) sem manipulá-lo".

Com este propósito, a presente pesquisa cumpriu com o princípio supracitado na busca de informações sendo que para elaboração do estudo a pesquisa bibliográfica é indispensável e análise de conteúdos apurados através do questionário e entrevista. Ela é desenvolvida através de materiais já elaborados, geralmente livros e artigos, questionários e entrevista objectivando recolher informações e conhecimentos relacionados ao assunto a ser explorado.

FUNDAMENTOS E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Masetto (2009), refere a Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior, ocupa já há algumas décadas espaços em periódicos e publicações bibliográficas especializadas, continua sendo objecto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação.

Seja porque adquirem força maior as chamadas metodologias activas, seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes e outras competências. Segundo Lourenço, Lima e Narciso (2016), referem que:

> Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação stricto sensu (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 692).

Tem se defendido a temática de formação de professores como sendo um paradigma. Segundo Pachane, Pereira (2004 *apud* LOURENÇO *et al*., 2016) quando se fala em "formação de professores", em geral imagina-se num processo de formação para a docência na educação básica (ensino primário, secundário e médio).

Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo dispensável, ou mesmo, desnecessário. Nessa linha de entendimento, Bastos (2007 *apud* LOURENÇO *et al*., 2016) afirma não haver nos cursos de pós-graduação, preocupação com a formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior (p. 693).

Segundo Libânio (2011 *apud* LOURENÇO *et al*., 2016), antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que lecciona, além disso, a formação didáctico-pedagógica é fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria.

Pimenta e Anastasiou (2008 *apud* LOURENÇO *et al*., 2016) entendem que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma actividade complexa,

contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas (p. 693). Para Corrêa e Ribeiro (2013), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas directrizes para o ensino superior.

Os autores entendem que deve ser colectivamente construída uma cultura de valorização da docência na universidade, "de modo que o ensino não seja visto como um fardo, mas, ao contrário, como um dos pilares da universidade, uma de suas razões de ser." Sob esse aspecto, Chamlian (2003) afirma que "mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino".

Para a autora, uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita, dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades de cada curso e professor. Na mesma linha de raciocínio, Bastos (2007) entende que, mais do que a oferta de uma disciplina como metodologia do ensino superior, é preciso instalar-se uma cultura formadora que seja completa de sentidos de formação.

Entre as iniciativas propostas estão a promoção de discussões em sala de aula, laboratórios, seminários integradores que reflictam sobre a devida valorização do significado pedagógico da acção docente.

Segundo Pimenta (2000 *apud* BEHRENS; JUNGES 2016):

> Os saberes pedagógicos, são aqueles que o professor constrói no quotidiano do seu trabalho e que fundamentam sua acção docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da instituição educativa onde actua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte

> de seu desenvolvimento (BEHRENS; JUNGES 2016, p. 215).

Costa (2010), refere que existem duas concepções de formação de docente universitária composta por a não profissional e a profissional, sendo a primeira (a não profissional) que considera o ensinar se aprende ensinando, numa visão simplista que reduz a formação docente à mera reprodução de modelos existentes anteriormente. A segunda (a profissional) que defende o ensino efectivo ser a tarefa complexa e grande desafio social, com altas exigências intelectuais e que ensinar consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de processo consistente de formação.

A actuação docente em qualquer área profissional como por exemplo na área médica ou psicológica restringe-se à reprodução de modelos considerados válidos, apreendidos anteriormente, e à experiência prática quotidiano. Segundo Nhampule, Langa e Mukora (2016), referem o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) em Moçambique estabelece os objectivos estratégicos, as linhas de acção e as metas a serem atingidas pelo subsistema de Ensino Superior no período de 2012 a 2020, nas seguintes áreas: qualidade, expansão e acesso; gestão e democraticidade; financiamento, infra-estruturas e políticas relacionadas com a equidade e igualdade de género.

Saide, Lobo, Armando, Miranda, Noneque, Luís e Iacamurima (2017) referem a Universidade Lúrio (UniLúrio), fundada em 2007, tem como missão educar e formar uma nova geração de profissionais competentes e comprometidos com o desenvolvimento da ciência e bem-estar das comunidades locais.

Visa a formação de técnicos de nível superior, de excelência, qualidade, competitividade e de reconhecimento internacional,

capazes de produzir, aplicar e difundir, de forma criativa, a cultura, a ciência e a técnica ao serviço dos grandes desafios para o desenvolvimento do país e do mundo (SAIDE; LOBO; ARMANDO; MIRANDA; NONEQUE; LUÍS; IACAMURIMA 2017, p. 5).

De acordo com os objectivos profissionais definidos no currículo para o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, refere que os estudantes tenham o Perfil do Graduado pretendendo-se que no final do ciclo de estudos os Licenciados possuam um leque de competências que os habilitem a exercer a sua profissão de forma autónoma ou integrados em equipas multidisciplinares em paridade de circunstâncias com os outros profissionais do mesmo nível de formação.

Assim, no final do ciclo de estudos, os licenciados deverão:

(a) Ser capazes de recolher, registar, analisar, interpretar e reportar dados analíticos na área de Psicologia usando métodos apropriados;

(b) Saber formular e aplicar as Psicoterapias adequadas a situações patológicas humanas;

(c) Ser capazes de participar no planeamento, implementação, gestão e avaliação de programas de intervenção comunitária na área de Psicologia;

(d) Ser capazes de participar no planeamento e implementação de políticas que integrem as questões do fórum biopsicossocial e suas relações com a saúde pública;

(e) Ser capazes de promover acções de educação e formação acerca da saúde mental dirigidas à população em geral e/ou a grupos específicos;

(f) Ser capazes de participar no planeamento e implementação de projectos de investigação na área da Psicologia Clínica e saúde mental;

(g) Reconhecer e aplicar os princípios éticos e deontológicos subjacentes à actividade profissional em diversas áreas.

Por outro lado, o Perfil Profissional do curso de Licenciatura em Psicologia Clínica forma Psicólogos Clínicos, munidos de conhecimentos, competências, habilidades e valores éticos que lhes permitam exercer, de acordo com os valores deontológicos próprios da profissão, funções nas áreas de Psicologia e saúde mental, tendo em consideração a realidade económica, política, social e cultural do país.

O exposto acima pressupõe que o graduado na área da Psicologia Clínica desenvolva permanentemente a capacidade de interacção dinâmica entre o saber (expresso pelos conhecimentos adquiridos), o saber-fazer (reflectido pelo conjunto de actividades executadas) e o saber-ser (traduzido pelas atitudes do indivíduo).

Nhampule, A. M., Langa, H. e Mukora (2016), referem que a Lei do Ensino Superior nº 27/2009, de 29 de setembro, regula a actividade do ensino superior. Esta Lei aplica-se a todas as Instituições do Ensino Superiores (IES`s) em Moçambique e rege-se pelos seguintes princípios: Democracia e respeito pelos direitos humanos; Igualdade e não discriminação; Valorização dos ideais da Pátria, ciência e humanidade; Liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; Participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do País, da região e do mundo; e Autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica.

Esta Lei preconiza os seguintes objectivos para o subsistema de ensino superior:

a) Formar técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação nas diferentes áreas do conhecimento;

b) Incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País, contribuindo para o património científico da humanidade;

c) Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade;

d) Económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; realizar actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;

e) Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;

f) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação. Constituem, também, objectivos do ensino superior: Difundir valores éticos e deontológicos; prestar serviços à comunidade; promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico com instituições nacionais e estrangeiras; criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado.

Esta Lei preconiza os seguintes objectivos para o subsistema de ensino superior: “a) Formar técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação nas diferentes áreas do conhecimento” Este é um dos objectivos preconizado pela lei Moçambicana, que regula as IES`s, mas na verdade o ensino neste país é presumivelmente ofuscado e tendo sido adquirido uma tendência de ser desviada devido à pouca ou nada que é exigido por lei devido a negligência e tentativa de suborno ou corrupção por parte de certos professores.

Ou por exiguidade de recursos financeiros ou materiais para implementação da componente de actividade científica para obter um elevado grau de qualificação nas diferentes áreas de conhecimento. Por isso a formação pedagógica dos professores que leccionam o curso de Licenciatura em Psicologia clínica é muito essencial, cingindo-se na formação psicopedagógica e a alocação ou contratação de professores competentes para este nível. "B. Promover acções de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico com instituições nacionais e estrangeiras".

Para este objectivo, existem poucas ou nada de promoção de intercâmbios científico, técnico, cultural, desportivo e artístico a nível das Universidades em Moçambique, muito em particular a na UniLúrio, provavelmente por falta de recursos em comparação com as outras universidades mais desenvolvidas a nível Moçambicana.

No indicador 4 do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), no indicador 4., Corpo docente, no seu Padrão 4. 1 que refere "A Instituição deve possuir um corpo docente em número e qualificação necessária e suficiente para funcionar efectivamente" no seu critério de avaliação que refere "Uma informação organizada de todos os docentes com as respectivas qualificações e regime de contratação", este critério presumivelmente não é efectivado ou obedecido nos cursos de Licenciatura em Psicologia Clínica da Unilúrio, uma vez que os docentes que dão aulas aquele curso, a maioria não tem o grau de mestrado, mas só porque fizeram o curso de Licenciatura em Psicologia clinica é que terão que leccionar as disciplinas específicas do curso.

Com esse entendimento, procurar-se-á, neste ensaio académico, argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário buscando subsídios na área da Educação para desenvolver os argumentos. Assim, o objectivo reside em conhecer como a formação Académica e pedagógica do

professor universitário é tratada pela legislação académica e pela literatura revista.

Portanto, investiu-se em uma revisão de literatura considerando autores que investigam a temática no universo da Educação no ensino superior, muito em particular na UniLúrio aos docentes de curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, pós - laboral.

PSICOLOGIA CLÍNICA E PSICÓLOGO CLÍNICO

O termo psicologia clínica nasceu nos anos 50, nos Estados Unidos da América, começou-se a afirmar como alternativa do método biomédico, propondo-se procurar a explicação dos comportamentos visíveis, numa natureza psíquica invisível e com uma interioridade metafórica a nível de saúde mental (BRITO, 2008).

O termo clínico é considerado a actividade prática ao mesmo tempo, um conjunto de teorias e métodos. Para Brito (2008), "a psicologia clínica é uma parte de psicologia que tem por objectivo o estudo, a avaliação, o diagnóstico, a ajuda e o tratamento do sofrimento psíquico, qualquer que seja a causa subjacente" (p. 1).

A psicologia clínica trata da investigação, da avaliação, do diagnóstico, do prognóstico, do tratamento, da reabilitação e da prevenção das questões que afectam a saúde mental de um individuo. Faz parte de um ramo da psicologia que refere a versão sobre as condições que possam causar mal-estar ou sofrimento (Psicótico, Neurótico ou perverso) às pessoas. A psicologia clínica fornece como principal instrumento ao psicólogo a escuta activa sem julgamentos e feita de forma empática.

Psicologia Clínica é a parte da psicologia que se dedica ao estudo dos transtornos mentais como os aspectos psíquicos de doenças não mentais. Seus temas incluem a etiologia, classificação, diagnóstico, epidemiologia, intervenção (prevenção, aconselhamento, psicoterapia, reabilitação, acesso à saúde e avaliação.

Enquanto o psicólogo clínico, pois, deve ser único profissional da área da saúde mental com sólida formação nas áreas de anatomia, fisiologia humana, psicopatologia e outras ciências de saúde em constante e plena evolução sendo o catalisador de conhecimentos para os demais profissionais da área de Saúde.

Portanto, este profissional se reveste de uma importância inestimável na explicação e resolução de problemas em sistemas complexos, como os observados no organismo humano, dirigindo assim a equipe multidisciplinar para resolução de conflitos pessoais e ou sociais duma determinada instituição.

A evolução tecnológica actual permite ao profissional psicólogo clínico a utilização de recursos técnico-científicos com tecnologias avançadas, que trazem grandes benefícios para a sociedade, podendo-se citar entre estes o aumento da longevidade humana.

Noronha e Água (2013), referem que a pessoa que observa-se nas diversas áreas da Psicologia, o interesse por uma formação mais ampla, propiciadora de acções multidisciplinares eficientes, comprometida socialmente, é a pessoa que estabelece maior comunicação entre a produção de conhecimento, rotina favorável à mudança de percepções estereotipadas.

Em consonância com essa perspectiva, a reconstrução da prática *psi* ou mental, seria possível apenas pela resistência a uma lógica de actuação tecnicista e compartimentada, gerada pela sociedade de consumo na qual o profissional e as instituições de

ensino encontram-se inseridos. Porém, a falta de consenso sobre o que é ser psicólogo não favorece a busca da resposta da problematização anterior.

Para Noronha e Água (2013), muitos autores sugerem que o psicólogo deveria ser um estudioso permanente das situações em que sua prática esteja vinculada, não como um especialista, mas como um profissional capaz de perceber as contradições inerentes a sua prática e ter a visão da totalidade, bem como poderia desenvolver projectos visando o compromisso com a mudança social.

Contudo, cursos de graduação em Psicologia clínica preparam profissionais especializados para a prática de consultório particular mantendo uma percepção do psicólogo como profissional liberal e clínico, o que se reflete na preferência dos recém-graduados por esta área de actuação e manutenção de um perfil profissional tradicional.

Nesta perspectiva, sobre a formação generalista dum psicologo clínico, sugere-se alterações que não se destinam apenas à grade curricular, mas a promoção de mudanças na concepção do perfil profissional, o que incluiria revisões dos conceitos de saúde mental, da concepção de sujeito, de modelo de sociedade e da visão de ciência e dos métodos de investigação utilizados. Caso esses elementos fossem atendidos, seria possível a construção de um profissional capaz de empreender uma prática pluralista, crítica e transformadora.

PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NA PRÁTICA DOCENTE

Segundo (MARTINS; CHIRINDZA; CUAMBA, 2019), a Psicopedagogia desempenha um papel relevante na prática docente, porque:

a) É base para a organização lógica e racional das actividades do docente e dos alunos. Na planificação de qualquer conteúdo, é necessário partir do simples para o complexo. Por exemplo, para o ensino da escrita e do cálculo iniciais, começa-se pela motricidade fina, que consiste em cobrir tracejados, para treinar a destreza e a coordenação motora das crianças. A intervenção do professor no apoio à criança neste processo é fundamental;

b) É o meio através do qual o docente desenvolve competências para a planificação de aulas, de acordo com as condições concretas, dos conteúdos e dos objectivos da aprendizagem. A aula é conduzida em função das condições concretas existentes na escola (contexto cultural, regional, tempo, recursos de aprendizagem, número de alunos, tipo de turma, etc.). Por exemplo: quando se planifica na zona rural uma aula sobre frutas, o melhor exemplo a dar deve ser de acordo com a fruta que exista nessa zona;

c) É a base para a compreensão sistemática dos alunos pelos docentes. Uma das matérias estudadas na Psicopedagogia é o desenvolvimento do processo de aprendizagem do indivíduo. Com este conhecimento, o professor deve ser capaz de adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível do desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor do aluno. Neste contexto, a Psicopedagogia deve ajudar também os professores a compreender melhor as diferenças no desenvolvimento (cognitivo, emocional, comportamental e social) das alunas e dos alunos. Assim, na primeira e segundas classes não se deve usar, com maior frequência, conceitos abstratos como o ar, sem dar exemplo das suas manifestações para facilitar a compreensão. Mas já na a partir da terceira classe é possível explicar alguns conceitos abstratos, porque o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno está preparado para conteúdos que exijam abstracção;

d) É fundamental para o esclarecimento das dificuldades de aprendizagem que não têm como causa, apenas, deficiências do aluno, mas que são consequência de problemas escolares. Os estudantes apresentam, naturalmente, sucessos e/ou insucessos na aprendizagem. As causas desse desempenho podem ser do próprio aluno, do docente ou do meio onde a aprendizagem ocorre. Cabe ao docente e à Direcção da escola, em cooperação com os pais e encarregados de educação, desenvolver acções que contribuam para a prevenção, remediação e superação das dificuldades de aprendizagem que possam ocorrer com um aluno ou grupo de alunos e, sempre que necessário, envolver uma equipa multidisciplinar. Estas actividades podem ser realizadas na concentração, na sala de aulas, nas reuniões com os pais e encarregados de educação, nas visitas às casas dos alunos, ao nível do Conselho da faculdade, bem como nos debates entre docentes;

e) É relevante para a análise de factores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem numa instituição. É necessário conhecer os aspectos psicológicos que interferem no processo de aprendizagem, nomeadamente: a atenção; a memória; o pensamento; a percepcão; as sensações; os sentimentos; a linguagem; o carácter; a motivação, entre outros. Estes aspectos são determinantes no processo de aprendizagem e, assim, o docente deve reconhecer os pressupostos necessários para que todos os estudantes desenvolvam o seu potencial máximo de aprendizagem;

f) É a base para auxiliar o docente no desenvolvimento de projectos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar dificuldades de aprendizagem. O estudante é parte integrante da faculdade. Assim sendo, deve ser envolvido nas actividades da faculdade, tais como, a higiene escolar, a produção escolar, as actividades desportivas e culturais, de modo a aliar a teoria e a prática, mas também como

> forma de o ajudar a desenvolver actividades que concorram para o seu bem-estar, evitando comportamentos desajustados. Neste contexto, o papel do docente é o de reconher da relevância que este tipo de ocupação tem para o desenvolvimento da personalidade do estudante;
>
> g) O docente será capaz de promover o desenvolvimento psicomotor e social do estudante. O docente tem como papel principal criar e estimular um ambiente educativo. O ensino tem de se processar através da coordenação e acompanhamento das informações (conteúdos), devendo fornecer os contextos e o conhecimento base que promovam uma verdadeira autonomia. Assim, é necessário que o ensino seja orientado à resolução de problemas, que exijam experimentação, para que a aprendizagem seja realmente significativa (MARTINS; CHIRINDZA; CUAMBA, 2019).

Em suma, a Psicopedagogia é uma área curricular que estuda os processos de aprendizagem humana, ou seja, interpreta e explica como o processo de construção do conhecimento ocorre nos indivíduos. O conhecimento da Psicopedagogia ajuda o docente a compreender a maneira como o indivíduo aprende, as condições necessárias para aprender, o que aprende e o que permite que ele realmente aprenda.

Ela permite que o professor ou docente tenha o conhecimento para investigar a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista a sua preparação para as tarefas da vida social. Portanto, a Psicopedagogia é uma componente indispensável na condução do processo de ensino-aprendizagem, porque permite ao professor desenvolver a dimensão teórica ou explicativa, prática e tecnológica do processo de ensino-aprendizagem.

> Simão, Fernandes, Flores e Figueira (2008) referem que a Pedagogia é aqui entendida como uma das Ciências da Educação reivindicando para si o estudo científico do fenómeno educativo na sua intrínseca especificidade, não se confundindo, assim, com leituras comuns que a restringem e remetem para o campo de um saber profissional ou tão só a associam ao processo de ensino e de aprendizagem formal (p. 10).

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo foi realizado na UniLúrio. A escolha do local justifica-se pelo facto da autora ser uma das docentes há 13 anos, mas muito em particular há 3 anos a leccionar o curso e coordenador do curso de Licenciatura em psicologia Clínica.

A UniLúrio como sendo uma instituição de ensino em ciências de saúde, é local onde inicia o conhecimento do profissionalismo dos profissionais de Saúde, quer da área clínica quer da administrativa, daí que é pertinente a investigação deste tema.

Por conseguinte, a competência profissional dos professores que leccionam nesta instituição presume-se ser bastante interessante. Para alcançar o objectivo da pesquisa, o desenvolvimento deste trabalho decorreu de forma descritiva, pois foram descritos os processos a serem observados, através de colecta de dados, a partir de um questionário elaborado e administrados aos participantes destes estudos no google drive relatando e interpretando também por este meio.

A Entrevista foi dirigida ao representante da Instituição (Director Pedagógico) e ainda se relatam que "a pesquisa descritiva observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos (variáveis) sem manipulá-lo". Com este propósito, a presente pesquisa cumpriu com o princípio supracitado na busca de informações sendo que para elaboração do estudo a pesquisa bibliográfica é indispensável e análise de conteúdos apurados através do questionário e entrevista.

Ela é desenvolvida através de materiais já elaborados, geralmente livros e artigos, questionários e entrevista objectivando recolher informações e conhecimentos relacionados ao assunto a ser explorado.

Quanto ao seu nível de alcance, o estudo foi descritivo que permitiu conhecer o que está ocorrendo num determinado âmbito sectorial, proporcionando informação de base sobre essa realidade. A informação que proporciona este estudo pode ser utilizada para a tomada de algumas decisões, ainda que geralmente se utilizem para alargar o nível de conhecimentos sobre uma determinada realidade.

TÉCNICA PARA COLECTA DE DADOS

A pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, com base na recolha de dados através de questionário dirigido aos professores do curso de Licenciatura em Psicologia Clínica, entrevistas dirigidas aos responsáveis da docência, nomeadamente, director pedagógico.

Em relação às entrevistas, elas foram do tipo não estruturada, ou seja, o entrevistador popós um tema e o mesmo e o mesmo desenvolveram-se no fluir da conversa.

No entanto, a pesquisa propôs-se a encontrar respostas ao problema levantado anteriormente, buscando sugestões que beneficiem o processo de Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior e que explica cada vez mais os questionamentos acerca de bom desempenho ou habilidades que os professores mostram na leccionação das suas aulas do Licenciatura em Psicologia Clínica.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Análise de Dados

Na análise quantitativa, o processamento dos dados foi feito informaticamente utilizando-se o questionário como instrumento de recolha de dados e nas suas interpretações foi feita a partir do Google Drive.

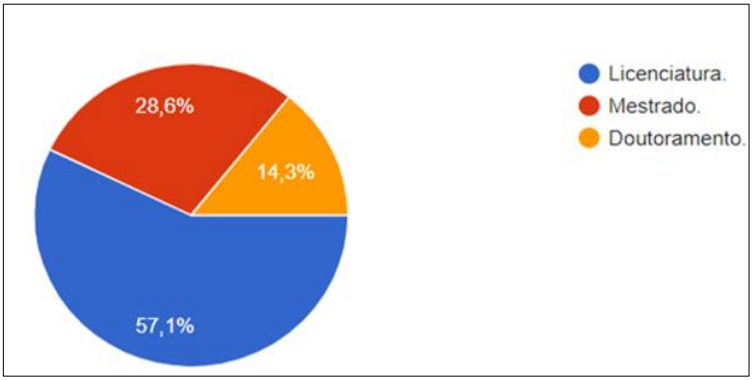
A entrevista foi concebida a penas ao director pedagógico (DP). Para elaboração das tabelas foi a partir de Google Drive para programa para Microsoft Word. Dos 07 participantes, 2 eram do sexo feminino, dos quais 2 professoras e 05 eram do sexo masculino sendo 1 Director Pedagógico e 5 Professores.

Dados pessoais. Em relação aos dados pessoais, no que diz respeito à idade, os nossos inqueridos e entrevistado estão 7 no total, inseridos nas idades entre 33 á 55 anos segundo os gráficos, que se passa a descrever: 1 docente de 33 anos, seguido de 43, 47, 48, 50, 52 e por fim de 53 anos, feitos a partir do questionário elaborado, inserido e interpretado a partir do Google Drive.

Quanto as idades, em relação as idades dos professores variam nos intervalos de 30 a 40 anos questão, 2 professores com 33 e 35 anos que corresponde a 20%, seguidos de 4 professores com 45, 47, 48 e 50 anos que corresponde a 40% e os restantes 2 representando 20 % tinha idade compreendida no intervalo de 50 a 60 anos que tinham entre 52 e 53 anos.

Gráfico 1 de respostas do Formulários. Título da pergunta: 2. Qual é o seu nível académico? Número de respostas: 7 respostas.

Gráfico 1 - Quanto ao nível académico



Fonte: Elaboração própria.

Referente ao nível académico dos professores foram questionados 7 docentes sendo 4 deles a maioria que corresponde a (57,1%) respondeu que tem grau de Licenciatura, seguido de 2 docentes que correspondem 28,6% com o nível académico de Mestrados, e por último 1 docente que corresponde a minoria de 14.3% respondeu que tem o grau de Doutoramento.

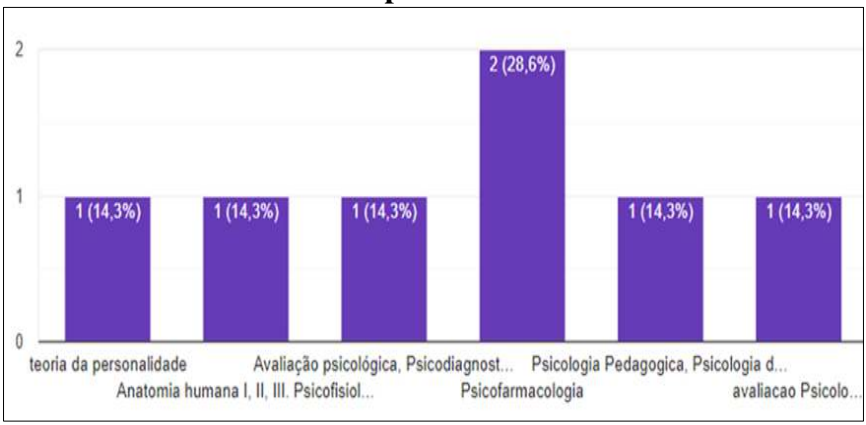
Isto significa que o curso está sendo suportado na leccionação por docentes do nível académico de Licenciatura, mas que o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ)

preconiza e ou recomenda que os professores que deverão dar aulas aos estudantes do curso de Licenciatura deveriam ser de grau mínimo de mestrados, e que o recomendado seria do nível de Doutoramento.

Apresentação dos Respostas do Questionário

Gráfico 2 de respostas do Formulários. Título da pergunta: 1. Que disciplina lecciona? Número de respostas: 7 respostas. Gráfico 2: Resultado. Para esta questão, foram questionados 7 docentes, dos quais a maioria (2) respondeu que lecciona mais de (1) uma disciplina em níveis diferentes, quer seja segundo ou terceiro e os restantes responderam que leccionam 1 disciplina cada um deles.

Gráfico 2 - Respostas do Formulários



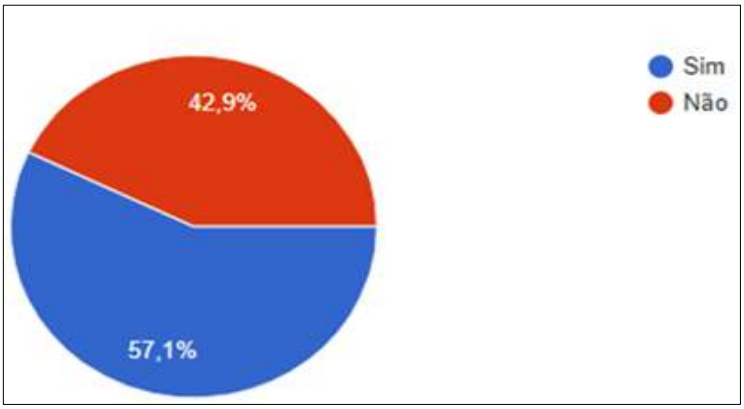
Fonte: Elaboração própria.

Nos dados referentes ao questionário foram envolvidos 07 participantes dos quais 6 professores e 01 Director Pedagógico. As

respostas obtidas nesse questionário foram seguintes: Uma das questões a ser colocadas neste item foi em relação a situação da disciplina que os docentes leccionam, para esta questão, revela que 2 a 3 disciplinas são dadas por único professor, por turma e por cada semestre, exceptuando 1 disciplina de Psicofarmacologia que é leccionado por único docente e as restantes disciplinas e que são leccionadas por docentes de nível de Licenciatura.

Uma vez que são os docentes de Licenciatura em psicologia clínica que dão maior número de disciplinas de especialidade, comparativamente as outras disciplinas não específicas ou complementares por falta de Psicólogos especializados nas áreas a fins. Gráfico de respostas do Formulários. Título da pergunta: 2. Que área curricular pertence a disciplina que lecciona?

Gráfico 3 - Resultados



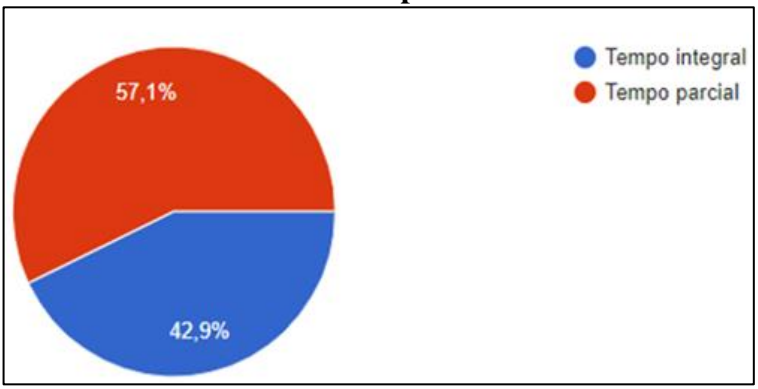
Fonte: Elaboração própria.

Número de respostas: 7 respostas. No tocante a área curricular pertence a disciplina que lecciona, dos 6 inqueridos respondeu a minoria das respostas a maioria das disciplinas das áreas

curriculares específicas são ocupados por professores de nível de licenciatura comparativamente aos do Mestrados ou Doutorados sendo 60% Licenciados e 60% da área curricular especifica e restantes 40% da área básica. Figura. 3. Gráfico de respostas do Formulários. Título da pergunta: 3. O docente tem especialidade de Ciências de Saúde? Número de respostas: 7 respostas.

Em relação a questão se docente tem especialidade de Ciências de Saúde, dos seis docentes inqueridos responderam a metade dos inqueridos, responderam que estão relacionadas com uma das áreas especificas, e outra metade refere que não é os restantes 50% ambas as partes. As especialidades mais citadas foram em farmácia na especialidade de análises clínica educação em saúde e medicina familiar e comunitária, anatomia humana. Gráfico de respostas do Formulários. Título da pergunta: 5. Qual seu regime de Contratação? Número de respostas: 7 respostas.

Gráfico 4 - Gráfico de respostas do Formulários



Fonte: Elaboração própria.

Para a questão de tipo de regime de contratação, a minoria respondeu que são a tempo parcial, sendo 66,7%, e 33.3% respondeu

que são a tempo integral, chegando se a conclusão que o curso de Licenciatura em psicologia, sendo dado no pós-laboral, e sendo um curso de especialidade para área de saúde, a maioria dos docentes não colocados a tempo parcial, sendo poucos docentes com especialidade.

De referir que estes docentes que responderam que são integrais não são integrais do curso, mas sim integrais da UniLúrio. Presumindo-se assim, que nenhum dos docentes inqueridos é encontrado a tempo integral, o que se conclui que o curso funciona com 100% de Parciais. Gráfico de respostas do Formulários. Título da pergunta: 6. Como docente, conhece as políticas de avaliação de desempenho? Número de respostas: 7 respostas.

Em relação ao conhecimento de politicas de avaliação de desempenho, todos foram unânimes em afirma que conhecem as politicas de avaliação. Gráfico de respostas do Formulários. Título da pergunta: 7. Como docente, conhece os planos de carreira? Número de respostas: 7 respostas. Para esta questão, a maioria, afirmou que como docente conhece os planos de carreira, sendo 67.7%, e a minoria 33.3% não concordam.

RESULTADOS DA ENTREVISTA

A entrevista foi concedida ao Director Pedagógico da Faculdade de Ciências de Saúde da UniLúrio (FCS), onde referiu que os critérios de atribuição das disciplinas aos docentes que fizeram parte do corpo docente no curso de Licenciatura em Psicologia na FCS, objecto de estudo desta pesquisa, refere ser feito com base nas normas de contratação em vigor no CNAQ.

Entretanto, este critério de selecção refere que o sector de recurso humano em coordenação com o sector pedagógico, era

responsável pela confrontação da matriz da carga horária do docente planificado. Este por sua vez, solicita aos docentes os documentos exigidos para contratação. Este processo é aplicável para o caso dos professores contratados.

Os documentos exigidos para contratação são: fotocópia de certificado de habilitações literárias, fotocópia de bilhete de identidade, currículo vitae, carta dirigida ao director geral do ICSN, para posterior contratação. Em contrapartida, no que concerne ao perfil do docente exigido pelo CNAQ, a autora da pesquisa deparou-se com factos de que o currículo que o Departamento de Formação preconiza, corresponde a um número significante dos casos não obedecerem os critérios recomendados pelo Currículo exigidos pelo CNAQ.

Por conseguinte, o nosso entrevistado (Director Pedagógico FCS) é de 33 anos, Médico Dentista, Mestrado em Educação em Ciências de Saúde e Doutorando em Maxilofacial, com 07 anos de serviço na mesma, com experiência de leccionação de também 07 anos.

CONCLUSÕES

Para Corrêa e Ribeiro (2013), a formação pedagógica não necessita ser obrigatória, mas induzida e incentivada nos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, e nas directrizes para o ensino superior. Ser docente no ensino superior, no entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo.

A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo

que pode ter como fase inicial a pós-graduação stricto sensu (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

De acordo com os objectivos profissionais definidos no currículo para o curso de Licenciatura em Psicologia Clínica da UniLúio, refere que os estudantes tenham o Perfil do Graduado pretendendo-se que no final do ciclo de estudos os Licenciados possuam um leque de competências que os habilitem a exercer a sua profissão de forma autónoma ou integrados em equipas multidisciplinares em paridade de circunstâncias com os outros profissionais do mesmo nível de formação.

Daí que existe a necessidade de ser cumprida a lei da CNAQ que refere que um docente deve ter no mínimo um nível de Mestrado, senão doutorado, para ter mais habilidades, para além de ter experiências na área prática da carreira docente. Daí que, seja imperioso que as universidades, em particular a UniLúrio seja célere e apostado na formação psicopedagógica para seus docentes, para poder evitar o impacto negativo na contratação de professores de nível de licenciatura, apostando assim aos do nível de Mestrado que é o recomendado, como modelo de operacionalização que deverá ser optado na contratação de docentes.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; JUNGES. K. S. "Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. " **Educar Em Revista**, vol. 56, 2016.

CARDOSO, B. *et al.* **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. "A formação pedagógica no ensino superior e o papel da. " **Educação e Pesquisa**, vol. 39, n. 12, 2013.

COSTA, S.; NILCE, M. "Formação Pedagógica de Professores de Nutrição: Uma Omissão Consentida?" **Revista de Nutrição**, vol. 22, n. 1, 2009.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. "Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração?" Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 21, n. 3, 2016.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. "A Didática Na Formação Pedagógica de Professores". **Revista Educação**, vol. 33, n. 3, 2010.

MASETTO, T. M. "A Formação Pedagógica Dos Docentes Do Ensino Superior". **Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado**, vol. 2, n. 1, 2009.

NHAMPULE, A. M.; LANGA, H.; MUKORA, J. **Guião de Autoavaliação de Cursos e/Ou Programas e Instituições**. Maputo: Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior, 2016.

SAIDE, A. *et al.* "**Plano curso de psicologia clínica**, n. 30, 2017.

CAPÍTULO 4

Por uma Geografia Inclusiva: Breve Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/Brasil)

POR UMA GEOGRAFIA INCLUSIVA: BREVE ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES/BRASIL)

Gabriel Valério de Souza Santos

Rahyan de Carvalho Alves

Dulce Pereira dos Santos

O objetivo da pesquisa é analisar as ementas que compõem o plano curricular do Projeto Pedagógico do Curso-PPC de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes; tendo com intuito promover uma discussão teórica sobre os assuntos ligados a educação inclusiva e a formação de professores.

É importante salientar que as discussões sobre a inclusão de alunos especiais nas escolas de ensino fundamental e médio é relativamente recente. E que há necessidade dessa inserção e discussão para que todos os sujeitos possam fazer valer o direito ao acesso aos educandários, assegurando esse direito.

Vale destacar que seja pelas questões de deficiência mental, física ou casos ligados a inclusão social, como étnico-racial, gênero dentre outros; onde a inclusão deve ser entendida de maneira ampla, plural, diversa e que quebre paradigmas enraizadas ao longo da formação da nossa história como país e da estrutura e funcionamento da educação.

E é pensando nessa perspectiva que se torna importante a formação de um profissional da educação que consiga transformar a sala de aula em um lugar de diálogo e ações propositivas que

promova equidade, assegurando o processo de aprendizagem para todos os alunos, independentemente dos seus limites e limitações (neurológicas, psicossociais, afetivas, dentre outros).

FORMAÇÃO ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não é fácil o papel do professor como agente transformador, isso para qualquer mediação do conhecimento. Partindo do ponto de vista do professor de Geografia, é um grande desafio colaborar no processo de formação de alunos críticos, sujeitos que dominem o conhecimento espacial e suas relações sociais e naturais. Mas, muitos professores indagam: "*como mediar o conhecimento geográfico atrelados a conteúdos tão complexos para alunos que convivem com deficiências que* [na óptica do docente] *são obstáculos diários? "*

Partido desse contexto, a inclusão de alunos especiais é muito atual. Porém, muitas questões ainda confrontam a transposição didática do professor na dinâmica das aulas, onde a conexão docente, didática com esse aluno ou desse aluno com a turma, ainda é frágil e ou inconsistente/insuficiente para a real educação inclusiva.

Essa conexão (professo-aluno, aluno-turma, turma-aluno-professor) é um processo que merece atenção dos governos federal, estaduais e municipais, pois um caminho para o entendimento da importância da educação inclusiva e a sua operacionalização é a partir da formação continuada.

Nesse contexto, Andrade (2005, p. 73) destaca que os governos devem atentar para a criação de projetos e ou programas que atendam especificamente a educação inclusiva, a partir de uma

rede de formação que atenda a gestão da escola, especialistas e toda a comunidade, pois:

> O diferencial da proposta da formação continuada parece residir nas ideias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho.

Apensar da formação continuação ser extremamente importante para a qualificação do professor, nem todos os mediadores da educação possui um acesso imediato dessa qualificação após a conclusão da graduação ou até mesmo por motivos financeiros ou de logística.

Nesse cenário, a discussão sobre a inclusão educacional atrelado as disciplinas no plano curricular dos cursos de graduação em licenciatura são extremamente importantes para o entendimento doe novos professores do mundo-real que o espera no mundo do trabalho. A inclusão escolar é o processo de acolhimento da diversidade e uma adequação do ensino para a atender a todos (MONTOAN, 2003).

Graças ao avanço de políticas públicas conquistado especialmente por lideranças de grupos tidos como minorias sociais, aliado às tecnologias e à globalização, o contato com outras culturas, tradições, padrões (e suas desmistificações e ou releituras) sociais possibilitaram o contato e o entendimento como o/a "diferente".

Nesse meandro, Mantoan (2003, p. 12) frisa que "As diferenças físicas, intelectuais, culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada". Esses contatos de pessoas com mundos, ideias e realidades diversos é necessário e inevitável. É nessa hora

que a escola necessita de um profissional capaz de quebrar estigmas, preconceitos e padrões socialmente postas, levando o aluno a entender que o seu mundo/modo de pensar/agir devem ser (re)pensadas a partir de um coletivo, projetando o convívio dos alunos na escola de forma a respeitar o Outro.

Escola essa que deve ser um lugar de (re)construções de hábitos, condutas e do modo de ver o mundo (sempre respeitando a construção cultural permeada pela família e por outras instituições) a partir das diversidades/realidades de cada pessoa.

Conforme Montoan (2003) sinaliza há uma necessidade de mudança no plano curricular dos futuros professores, para que esses profissionais possam adequar o ensino para todos os alunos, especialmente os que demandam de necessidades especiais. Pois, a universidade é quase sempre responsável por apresentar novos métodos, técnicas, recursos aos acadêmicos e esses, por sua vez, poderá aplicar os novos conhecimentos para as futuras gerações.

A especialização do professor seria um dos possíveis caminhos para a mudança de uma prática docente desconectada da realidade e anseios dos alunos especiais (e de suas famílias), mas infelizmente grande parte dos profissionais licenciados sofrem com a desvalorização profissional e não conseguem arcar com as despesas da pós-graduação (deslocamento, alimentações, materiais didáticos e, por vezes, mensalidades).

Em outro cenário se têm as universidades públicas que ofertam vários cursos de forma gratuita, mas essas instituições são, cada vez mais, atacadas por governos que cometem cortes no orçamento, afetando a disponibilidade de bolsas de pesquisas aos pós-graduandos, recursos para realização de trabalhos de campo, participações em eventos científicos, parcerias interinstitucionais dentre outras.

Ou seja, muitos professores desejam a qualificação e ou especialização profissional, todavia, as condições socioeconômicas e politicas socioeducacionais que deparamos na atualidade são desfavoráveis.

E nesse contexto, o professor vai buscando, a partir do hábito da pesquisa/investigação individual, novas formas de redirecionar as abordagens dos conteúdos inerentes ao ensino da Geografia, atentando para as necessidades dos seus alunos. Logo, as tecnologias proporcionam aos professores contatos com uma forma de ensinar menos cansativa e inclusiva para os alunos, mas é claro que há uma obrigação de adaptação dos recursos e técnicas para alguns alunos.

Nesse contexto, Mercado (1998, p. 2) afirma que:

> A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.
>
> A forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando; os enormes volumes de fontes de pesquisas são abertos aos alunos pela Internet, bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância, por videoconferências ou pela Internet.

Considerando a dificuldade de qualificação técnicas dos profissionais docentes no contexto da educação inclusiva, é evidente que a melhor forma de preparação do professor é no decorrer da sua formação (mesmo compreendendo que o professor deve buscar atualizar-se diariamente), uma vez que nem todos os profissionais da

área terão a chance de realizar uma especialização e ou curso voltado a educação inclusiva.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A educação especial e inclusiva é um direito constitucional, e está situada na lei nº 9.394 no capítulo 5, artigo 58 que caracteriza a educação especial e ressalta a importância da pluralidade no ensino regular e do serviço especializado como ferramenta de apoio (BRASIL, 1996).

No Brasil, a nova Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiência diversificada como: mental, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, dentre outras.

A partir do entendimento que os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, desconstruindo preconceitos e formando novos olhares sobre a coletividade, desde a educação infantil até à educação superior (BRASIL, 2020).

Mesmo havendo um direito constitucional ainda é difícil falar sobre preparo dos professores para lidar com alunos especiais. E nesse contexto, faz necessário analisarmos brevemente como o curso de geografia da Unimontes trabalha tal questão no curso de formação de professores. Logo, nessa secção, focaremos em analisar as ementas do curso de licenciatura em Geografia (UNIMONTES, 2019).

Iniciamos com o quadro 1, o qual retrata o componente curricular Libras I.

Quadro 1 - Disciplina que contempla a Educação Especial Inclusiva

Componente Curricular	Carga horária	
Libras I	Teórica	Prática
Ementa 	36	0
EMENTA: Legislações referentes à educação do surdo, seus direitos e deveres. Decreto nº 5.626/05; Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Surdez, Língua e linguagem. Aspectos históricos, sociais e filosóficos da educação do aluno com surdez. Parâmetros fonológicos da Língua brasileira de sinais. Sinais contextualizados: datilologia (alfabeto manual), Sinais pessoais e nomes próprios, saudações, números, calendário, escola.		

Fonte: UNIMONTES (2019).

De acordo com a proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia de 2019, o curso oferece apenas uma disciplina voltada para a educação especial, que é a libras. A disciplina tem como objeto discutir Legislações referentes à educação do surdo, conteúdo importante para a explanação dos direitos a integração dos surdos nas escolas, conforme exposto no quadro 01 (UNIMONTES, 2019).

Na sua ementa destacada o Decreto nº 5.626/05, essa por sua vez impõe as escolas e os colégios a implementação de meios que promova a permanência e a formação dos alunos com problemas auditivos ou surdos (UNIMONTES, 2019).

A disciplina oferece também alguns entendimentos de sinais e formas de comunicação básica como saudações, números e calendário. A libras é uma forma de comunicação que possibilita a acessibilidade e inclusão de pessoas surdas ou com problemas

auditivos na sociedade como um todo e é a segunda língua oficial do Brasil, mas que infelizmente ainda é pouco conhecida fora da comunidade surda.

A disciplina de libra possui um forte significado para a formação dos licenciados, visto que, não se tem uma educação sem a comunicação e a libras é um tipo de comunicação inclusiva. É necessária uma mudança no ensino de nível superior para que essa mudança alcance as escolas. Além disso, a prática da libra deveria ser aplicada no decorrer do curso (e incentivado pelos docente) e não em apenas um período.

De acordo com Domanovski e Meyer (2016, p. 5):

> A prática inclusiva do surdo no ensino regular só terá êxito se acontecerem mudanças na adequação e organização do trabalho pedagógico com envolvimento de todos e principalmente a escola oferecendo a seus pares o conhecimento em LIBRAS. Desse modo o aluno, além de ter garantido seus direitos, poderá desenvolver sua aprendizagem significativa. Visto que o verdadeiro interesse é atender as necessidades de todos os alunos.

Podemos observar que o curso de Geografia da Unimontes oferece essa disciplina como possibilidade de inclusão escolar, mas que ainda deixa questionamentos. Pois, a disciplina não possui uma carga horária extensa. A libras é uma linguagem e toda linguagem apresenta complexidades para o entendimento. Não se aprende libras de um dia para o outro, isso demora muito tempo e como se trata de uma disciplina excessivamente teórica fica o questionamento: "será que os acadêmicos poderão realizar um trabalho de campo ou uma

conexão com a comunidade surda, que faz uso da libra, para uma melhor compreensão e transposição do conhecimento? ”

É difícil responder essa pergunta, mas é um ponto importante para a discussão de uma reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, dado que poucas vezes é solicitado ao acadêmico a prática dessa técnica no contexto prático, ou seja, na própria universidade, na apresentação de trabalhos, em eventos, projetos, programas e no estágio curricular supervisionado.

Outra questão que merece atenção é que o curso não oferece nenhuma disciplina optativa voltada para a educação especial. Situação lamentável, visto que o processo de implementação dessas disciplinas em outras universidades públicas já é uma realidade (PEREIRA, 2013).

Mas é necessário relembrar que a inclusão escolar não se restringe aos a alunos com deficiência. A inclusão é para todos os alunos de que em certo grau se sinta excluído dos demais colegas, atividades ou acessibilidades. De acordo com Mantoan (2003) a integração não é a mesma coisa que a inclusão, na perspectiva escolar a inclusão se entende como um arranjo de operações que trabalham com as necessidades de cada aluno individualmente e que elabora soluções para essas implicações.

Como a Geografia é uma ciência que também estuda as relações sociais é esperado que as disciplinas que contemplam o curso apresentam conteúdos que, em certo grau de profundidade teórica e conceitual aplicados, compreendam a importância do acadêmico debater, estudar e projetar questões com enfoque nas pautas étnicas, raciais, gênero entre outros.

Continuando com a análise, como já mencionado o curso não oferta disciplinas voltadas focalmente para a educação inclusiva, nem como obrigatória e nem como optativa. Mas na disciplina Geografia da População (Quadro 02) apresenta conteúdos que fazem

parte da educação inclusiva, com temas capazes de projetar professores que saibam mediar questões voltadas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e novos padrões familiares.

Quadro 2 - Disciplina que contribui para a ensino da educação inclusiva indiretamente

Componente Curricular	**Carga horária**	
Geografia da População	Teórica	Prática
Ementa 	54	18
EMENTA: Teorias populacionais e componentes da dinâmica demográfica. Transição demográfica. Dinâmica migratória e organização do espaço. Temas emergentes nos estudos populacionais (as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural). Novos padrões familiares e diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Geografia da População na escola.		

Fonte: UNIMONTES (2019).

A partir do quadro 2, podemos repensar a inclusão no aspecto da Geografia da população, compreendendo a população e sua diversidade sociocultural, abrangendo temas a partir da pluralidade de entendimento sobre a diferença entre as pessoas (a partir do relativismo cultural), gerações e modos de vida, uma questão importante para o combate a intolerância e a exclusão social, o

combate à discriminação racial, ao sexismo, lgbtfobia e questões sobre o direito das mulheres etc.

Além de ser uma disciplina que possibilita uma leitura do espaço-mundo, a partir de uma geograficidade que analisa os eventos que possibilitaram, em certo modo, a forma do homem agir, ser, fazer e se pensar, além de estudarmos projeções sociais a partir do tempo-presente, pensando que amanhã.

Nessa linha de raciocínio, é um privilégio de a ciência geográfica estudar a população, pois, infelizmente nem todas as demais matérias escolares estão acostumadas a lidar com tais assuntos que reflete tanto na nossa sociedade atual.

Mas é importante atentar que pelo fato dos acadêmicos estudarem esses conteúdos na universidade não é garantia de obtermos no mundo do trabalho professores preocupados com as práticas capazes de promover uma inclusão escolar, pois o professor tem que ser capaz de trabalhar esse conjunto de temas de forma a agregar olhares, descontruir pensamentos e projetar exemplos inclusivos, como forma de apresentar ao aluno algo que, por vezes, não é capaz (naquele momento/série/ideia/maturidade e ou momento político) perceber e ou dar o devido valor (MANTOAN, 2003).

Outro exemplo claro que a geografia escolar trabalha é a questão étnica racial, tema importante para discutir o assunto na perspectiva da inclusão escolar. Segundo Rodrigues (2014) o racismo causado no ambiente escolar é uma das principais causas de evasão para a vítima e é inadmissível que o professor (e toda a comunidade escolar) não se atente para tal questão.

As questões de gênero, novos padrões de família e religião não ficam de fora da educação inclusiva. De acordo com Bragança e Oliveira (2005, p. 219):

> Pode-se dizer que educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos).

Os agentes responsáveis por configurar os sistemas de inclusão escolar na maioria das vezes têm se preocupado com inserção de alunos com necessidades especiais. Entretanto, muitos dos outros assuntos são de difícil discussão nas escolas. Por exemplo, as questões religiosas.

De acordo Gabatz (2012), o espaço escolar, na visão da educação inclusiva, pode ser um ambiente que contribui para a formação do aluno como indivíduo que seja capaz de falar e se posicionar sobre tudo, visto que esse espaço é um ambiente multicultural e com isso pode ser instruído aos alunos ao entendimento e respeito a diferentes tradições culturais, crenças, dogmas e religiões.

Infelizmente as intolerâncias mais recorrentes são ligadas as religiões de matriz africana e, por vezes, o despreparo dos professores a lidar com tais temas é enorme. Nessa perspectiva, as práticas em cada disciplina acadêmica devem abordar tais temas e promover trabalhos de campo, mesa de discussões, palestras e outras metodologias de ensino capazes de promover uma próspera reflexão sobre a formação da identidade religiosa no Brasil, o que muito pode colaborar para a transposição didática do futuro docente no ensino básico.

Outra disciplina que contribui na formação dos professores, mas não apresenta uma ligação direta com a educação inclusiva, é a disciplina de Geografia Cultural. Essa disciplina apresenta um conteúdo que colabora para a discussão sinalizada anteriormente,

sendo a história afro-brasileira e a compreensão dos processos de diversidade étnico-racial e étnicosocial na formação político. Vimos que entender o processo étnico-racial do Brasil é importância para combater o racismo e até mesmo reduzir a evasão de alunos negros nos espaços escolares.

Nesse contexto, segue o quadro 3, o qual destaca o componente curricular Geografia Cultural:

Quadro 3 - Disciplina que contribui para a ensino da educação inclusiva indiretamente

Componente Curricular	**Carga horária**	
Geografia Cultural	Teórica	Prática
Ementa	54	18
EMENTA Geografia Cultural: introdução da temática. A trajetória da Geografia Cultural. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na Geografia. A dimensão espacial da cultura e os novos rumos da Geografia Cultural. Dimensões individuais e coletivas da cultura. As etnografias. Cultura e desenvolvimento. A história afro-brasileira e a compreensão dos processos de diversidade étnico-racial e étnicosocial na formação político, econômica e cultural do Brasil. A cultura no ensino da Geografia Escolar.		

Fonte: UNIMONTES (2019).

Com essas informações podemos discutir a importância de disciplinas voltadas para a educação especial e inclusiva na

graduação, pois esses são os únicos conteúdos propostos na ementa curricular do curso de Geografia da Unimontes. Por mais que as discussões sobre a educação especial e inclusiva nunca esteve tão em alto, na prática, as instituições ainda têm muito a melhorar. O sentido de estar não é incluir, são necessários novos projetos na perspectiva de uma inclusão que atenda a todos. É preciso resolver esse problema pela raiz, durante a formação acadêmica.

Vale destacar que o curso superior, de tempos em tempos, vem modificando o seu projeto político, mas ainda não contemplou essa discussão com mais profundidade. Todos os cursos de licenciatura devem modificar o seu currículo, com o intuito de garantir profissionais que saibam práticas adequadas e atentos ao tempo-presente (MANTOAN, 2003).

GEOGRAFIA E O ENSINO VOLTADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Para desenvolver uma inclusão escolar com alunos deficientes ou excluídos socialmente é preciso livrar-se de todos os estigmas que é visto pela sociedade. Para desenvolver essa inclusão escolar é necessário mudar a forma como pensamos a respeito dos alunos, livrando dos preconceitos e valorizando a diversidade (RAMOS; MARTINS, 2017).

O professor de Geografia deve compreender o aluno e desenvolver uma solução para cada sujeito e suas necessidades. É possível adaptar de forma simples algumas atividades voltadas para a Geografia. Por exemplo, podemos utilizar símbolos ou figuras para caracterizar regiões em mapas sem a necessidade de usar cores, ferramenta acessível para a inclusão de alunos daltônicos, uma adaptação simples que é possível de utilizar em um contexto real.

Outro exemplo é a utilização de maquetes para trabalhar com alunos cegos, utilizando de papel machê, isopor ou papelão, desenvolvendo maquetes que diz respeito sobre uma depressão morfológica, possibilitando uma explicação de conteúdos relacionados a recursos naturais. Assim o aluno poderá utilizar o tato para entender a morfologia da região. Sendo assim, podemos afirmar que é preciso uma inovação por parte do professor, porém dentro da realidade de cada escola e professor.

Não poderíamos esquecer que práticas criativas organizadas pelos professores não é algo novo, há muito tempo se utilizam de pinturas, revistas em quadrinhos, músicas, filmes e jornais como ferramenta de apoio escolar. Pode parecer nada inovador, mas são ferramentas de fácil acesso que possibilitam uma inclusão escolar que pode fazer muita diferença na vida dos alunos.

Segundo Mantoan (2003, p. 31):

> Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado.
>
> As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Durante a formação é necessário que o acadêmico tome posse de uma autonomia que possibilita utilizar da sua criatividade a fim de uma inovação no ensino, através das ferramentas e técnicas que mude a percepção do aluno sobre a geografia.

Temos que erradicar as atitudes negativas em relação à deficiência, inovar as nossas práticas escolares a partir de

metodologias que são recheadas de afeto, acabando com qualquer discriminação e exigindo políticas públicas reais.

Porém, além de exigimos políticas públicas práticas, temos que entender que a educação se faz no agora. Não podemos esperar as políticas se concretizarem para realizarmos as nossas práticas de inclusão, temos que romper com as barreiras do dia a dia, temos que fazer valer o nosso ato de ser docente, no fazer-aprendendo, no fazer-lutando, no fazer-buscando dias melhores para a classe docente e para os educandos (BATISTA; LOPES, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que a discussão da educação inclusiva seja atual e complexa, a realidade encontrada na formação acadêmica é muito simplificada. A formação de licenciados em Geografia da Unimontes apresenta apenas uma disciplina voltada para a educação especial e duas que não é diretamente voltada para a educação inclusiva, mas contribui para a formação do professor.

A universidade não oferece disciplinas especificas sobre educação especial e inclusiva, mas acreditamos é questão de tempo para essa realidade mudar, visto que, o processo de implantação dessas disciplinas em outras universidades também é recente.

Para os professores que já são formados e não tiveram contato com a educação inclusiva, sinalizamos a importância da formação continuada e o contato direto com as especialistas das escolas e as secretarias de educação, pois o diálogo e aprendizado coletivo se faz urgente.

E assim, acreditamos que a conscientização da inclusão escolar ganhará mais forças quanto a sociedade conhecer a história

das pessoas com deficiência e a das minorias sociais excluídas, bem como repensarmos a formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

BATISTA, T. M.; LOPES, R. C. B. "A importância do professor na Educação Inclusiva". **Revista Faculdade Famen**, vol. 2, n. 3, 2021.

BRAGANÇA, M. G. V.; DE OLIVEIRA, Z. M. F. "Educação inclusiva: significado e realidade". **Linhas Críticas**, vol. 11, n. 21, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/07/2022.

DOMANOVSKI, M.; MEYER, V. A. "A importância da Libras para inclusão escolar do surdo". **Cadernos PDE do Estado no Paraná**, vol. 1, 2016.

GABATZ, C. "Diversidade cultural e religiosa e os desafios para uma educação inclusiva". **Anais do Congresso Internacional das Faculdades EST**. São Leopoldo: EST, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MERCADO, L. P. P. *et al*. "Formação docente e novas tecnologias". **Anais do IV Congresso Rede Iberoamericana de Informática Educativa Brasília**. Brasília: RIBIE, 1998.

PEREIRA, O. P. "Alunos surdos, Intérpretes de libras e professores: Atores em contato na universidade". **Cadernos de Educação**, vol. 12, n. 24, 2013.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. W. "O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva". **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 8, n. 15, 2017.

RODRIGUES, J. B. **Racismo e evasão escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros**. Montes Claros: UNIMONTES, 2019.

CAPÍTULO 5

A Bioética e o Papel do Licenciado em Ciências Biológicas Desde a Ótica da Sustentabilidade

A BIOÉTICA E O PAPEL DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DESDE A ÓTICA DA SUSTENTABILIDADE

Sérgio Rodrigues de Souza

Vinícius da Silva Santos

À medida que os conhecimentos científicos vão se aprimorando, junto com eles vem a responsabilidade dos cientistas e formadores em alertar aos futuros pesquisadores e técnicos da área que, a ampliação e o esclarecimento sobre assuntos antes pouco conhecidos, fatos que denotam progresso, representa a abertura de novos campos para investigações mais profundas, não tornando ninguém detentor de segurança absoluta acerca daquilo que, em épocas passadas representou desafio.

Muito se tem falado acerca de sustentabilidade em ciências e, o primeiro passo é admitir que nenhum conhecimento é absoluto, por si só; em seguida, é tentar compreender qual a dimensão de ataque aos indivíduos e seres que, de maneira direta e indireta, são impactados por estas descobertas e avanços técnico-científicos.

No campo da natureza, ao manipular os meios de produção, em todos os sentidos, sempre haverá consequências e o que se vê é uma propaganda insidiosa em torno das ciências, de modo generalizado, como se ela estivesse, neste momento, isenta de qualquer tipo de erro, porque o que se detém de conhecimento sobre o impacto das técnicas agrárias e de exploração dos recursos naturais, impossibilita a ocorrência de impactos negativos sobre os sistemas, ou seja, todo o processo de desenvolvimento se dá de modo sustentável, não destruindo o Meio Ambiente e nem agredindo as comunidades, sob qualquer aspecto.

Este é o ponto de inflexão que necessita ser posto à prova, porque se está diante de um eufemismo, dado que conhecer os processos naturais não aufere poder aos cientistas e técnicos de mudar a estrutura do que acontece e nem colocar fim ao processo devastador que a ação humana provoca.

Ao manipular a natureza e os seres nela presentes, forçando a estes que modifiquem seu comportamento, antes natural, com a finalidade de sobreviverem. Muitos destes organismos fracassam e o resultado são ecossistemas modificados quanto à sua estrutura fenológica.

Com o descobrimento do sistema helicoidal do Ácido Dexorribonucléico (DNA), na metade do Século XX, infinitas possibilidades abriram-se para o mundo das ciências naturais, com realce maior para as ciências Biológicas, devido ao fato de esta lidar com uma gama muito mais ampla de elementos, dentro de um imenso e complexo contexto inter e transdisciplinar.

Avanços como o desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular, das tecnologias de manipulação do DNA, clonagem de plantas e animais, traz à tona aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico, tecnológico, biotecnológico aos processos de desenvolvimento, de maneira genérica, proporcionando a reflexão sobre as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (BRASIL; PCN; BIOLOGIA, 1997).

A necessidade advinda deste novo campo provoca uma miríade de questionamentos acerca da postura técnica e/ou filosófica do Licenciado em Biologia; acerca de que maneira poderá lidar com estas nuances epistemológicas, favorecendo a ampliação dos conhecimentos de seus estudantes [*em todos os níveis acadêmicos e científicos*], enquanto prepara-os para atuarem, seja como mestres e formadores e/ou cientistas, dentro de preceitos, verdadeiramente, éticos.

Por fim, o surgimento da Bioética e sua inclusão no currículo acadêmico trouxeram uma problemática e um novo desafio aos professores que, além de trabalhar os conteúdos relativos ao currículo tradicional, tem a obrigação deontológica de preparar seus pupilos para o exercício social da profissão de pesquisadores e atores imersos em um ambiente que se mostra não tão receptivo a estas modificações realizadas a fórceps.

CONCEITO DE ÉTICA E BIOÉTICA

Ética é parte da filosofia que estuda os valores morais e os princípios ideais da conduta humana. Conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão. À luz da Filosofia, a ética é um conjunto de normas que auxilia o indivíduo a se relacionar com seus pares, com seu mundo e com o ambiente no qual está inserido, respeitando as partes envolvidas no processo; já à luz da Psicanálise é um constructo que causa desprazer e que, como tal deve ser expurgada.

Porém, esta atitude resultaria em mais angústia, o que faz com que o homem recue e busque uma solução que lhe seja agradável, que proporcione o maior bem e a maior quantidade de felicidade possível. Deste embate é que nasce a justa medida do indivíduo humano, entendido como um ser em construção, enquanto constrói a realidade a sua volta e de seus pares, através de suas atitudes.

Segundo Goldim (2013), a ética preocupa-se com a justificativa das ações humanas. No passado, eram consideradas apenas as normas que desempenhavam um papel na vida intersubjetiva de adultos contemporâneos, situados em uma proximidade espaço-temporal. Os novos desafios da área da saúde - aborto, reprodução assistida, terapia gênica, clonagem, medicina

preditiva - trazem consigo uma nova dimensão à Ética, a da responsabilidade para com as pessoas ainda não existentes e para com as pessoas distantes de nós.

Na mesma dimensão, no campo das Ciências Agrárias, como os Organismos Geneticamente Modificados (OGM) e como impactam sobre o Meio Ambiente, os seres vivos presentes, os resultados na saúde e na economia abrem discussões que vão além de, simplesmente, ser contra ou a favor de tais mecanismos e muito menos de negar.

Ou aceitar os avanços científicos, como úteis e/ou necessários para a existência humana no Planeta, porque trata-se exatamente disto, a miopia em pensar problemáticas e riscos a longuíssimo prazo, impedindo ou limitando o discurso ético sobre as conquistas científicas é o que faz surgir a sociedade de risco (BECK, 2010).

À luz das Ciências Biológicas ética é a maneira como o profissional vai interferir em decisões pessoais dos indivíduos, decidindo ou não, em muitas vezes pelo dever profissional, de salvar vidas, promover o avanço científico ou permitir que o próprio cidadão decida sobre seu destino.

Também na Ética começou-se a levar em consideração a sucessão de eventos decorrentes de uma ação humana e as suas possíveis consequências futuras. Isto só foi possível com a inclusão da noção de risco, e consequentemente, da avaliação da relação risco-benefício na reflexão ética.

A sociedade do século XXI terá possivelmente o seu foco em valores mundialmente compartilhados tais como os direitos humanos fundamentais, a realidade da limitação de recursos e da autonomia relativa, isto é, do aumento da necessidade de mútua cooperação entre contemporâneos e do respeito para com os direitos das gerações futuras.

O mais importante, contudo, é manter a qualidade da pesquisa, pois com pesquisas de má qualidade não serão gerados conhecimentos, e esta é a maior inadequação ética, expor pessoas a riscos de pesquisa sem a possibilidade de agregar novas informações que possam vir a contribuir para a melhoria da qualidade de vida (GOLDIM, 2013).

E, o que mais se deve atentar é para o fato de que ética não é um conjunto de informações que se transmite ao aluno *ad orecchio*. É toda uma gama de construções que nasce do convívio e da postura do educador, favorecendo o entendimento e as dimensões, responsabilidades, meios e fins que advirão de sua conduta.

Ou seja, são conceitos forjados no longo prazo, na disciplina, e principalmente, na valorização do trabalho do biólogo com vistas a levar o educando a "entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais, na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social" (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 13).

A partir de todo o processo de inovação no campo do conhecimento biológico e suas vertentes intra e transdisciplinares, surge a Bioética, que muito mais que um ramo da Ética, aplicado às Ciências Biológicas, pode ser compreendida como um conjunto de considerações que pressupõe a realidade moral dos médicos, biólogos, cientistas agrários, veterinários, zoólogos, zootecnistas, em suas pesquisas teóricas e na aplicação destas.

Segundo a *Encyclopedia of Bioethics*, o termo bioética é um neologismo derivado das palavras gregas *bios* (vida) e *ethike* (ética). Pode-se defini-la como sendo o estudo sistemático das dimensões morais - incluindo visão, decisão, conduta e normas morais das ciências da vida e do cuidado da saúde. "A Bioética estuda visão moral, decisões, conduta e política do comportamento humano em relação a fatos ou fenômenos biológicos" (BORÉM; SANTOS,

2002, p. 209). Ela nasce em um ambiente científico, como uma necessidade sentida pelos próprios profissionais da saúde, em seu sentido mais amplo, de proteger a vida humana e seu ambiente. Uma característica que a individualiza é o seu caráter interdisciplinar, pois junta profissionais da área médica, teólogos, sociólogos, juristas, antropólogos, psicólogos, eticistas, filósofos, etc.

Por fim, mas sem esgotar suas características, é um ramo do conhecimento humano que se apoia mais na razão e no bom juízo moral de seus investigadores do que em alguma corrente filosófica ou autoridade religiosa. A Bioética possui seu fundamento, baseado na Antropologia Filosófica, uma vez que esta compreende o homem na totalidade de suas expressões e na infinidade de sua realização como pessoa. A bioética é a ética aplicada à vida, em sua máxima amplitude abrangendo temas que vão desde uma simples relação interpessoal até fatores que interferem na sobrevivência do próprio planeta. Segundo Diniz e Guilhem (2002),

> […] por ser a bioética um campo disciplinar compromissado com o conflito moral na área da saúde e da doença dos seres humanos e dos animais não-humanos, seus temas dizem respeito a situações de vida que nunca deixaram de estar em pauta na história da humanidade […].

Segundo Diniz e Guilhen (2002) os princípios básicos da Bioética são quatro:

Princípio da autonomia: Requer do profissional respeito à vontade, o respeito à crença, o respeito aos valores morais do sujeito, do paciente, reconhecendo o domínio do paciente sobre sua própria vida e o respeito à sua intimidade. Este princípio gera diversas

discussões sobre os limites morais da eutanásia, suicídio assistido, aborto, etc.

Exige também definições com respeito à autonomia, quando a capacidade decisional do sujeito (ou paciente) está comprometida. São as pessoas ou grupos considerados vulneráveis. Isto ocorre em populações e comunidades especiais, como menores de idade, indígenas, débeis mentais, pacientes com dor, militares, etc. Com relação à ética em pesquisa, gera o princípio do termo de consentimento livre e esclarecido a ser feito pelo pesquisador e preenchido pelos sujeitos da pesquisa ou seus representantes legais, quando os sujeitos estiverem com sua capacidade decisional comprometida.

Princípio da beneficência: Assegura o bem-estar das pessoas, evitando danos e garante que sejam atendidos seus interesses. Trata-se de princípio indissociável ao da autonomia.

Princípio da não-maleficência: Assegura que sejam minorados ou evitados danos físicos aos sujeitos da pesquisa ou pacientes. Riscos da pesquisa são as possibilidades de danos de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Dano associado ou decorrente da pesquisa é o agravo imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexo causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico.

Princípio da justiça: Exige equidade na distribuição de bens e benefícios em qualquer setor da ciência, como por exemplo: medicina, ciências da saúde, ciências da vida, do meio ambiente, etc. Princípio da proporcionalidade: Procura o equilíbrio entre os riscos e benefícios, visando ao menor mal e ao maior benefício às pessoas. Este princípio está, intimamente, relacionado com os riscos da pesquisa, os danos e o princípio da justiça.

O PAPEL DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

As aulas de Biologia são voltadas para a formação do sujeito como pesquisador e conhecedor dos fenômenos que ocorrem na natureza e no seu entorno. Porém, o que tem ocorrido nas escolas, nos últimos tempos, é o ensino de Biologia e Ciências Naturais, tornarem-se ensino de Ciências artificiais. Ou seja, ensina-se mais as crianças como atravessar a rua e comprar os objetos e produtos prontos, empacotados e se preocupa muito pouco em mostrar-lhes como se dá todo o processo de nascimento, fecundação, desenvolvimento dos seres animados da natureza e, mais especialmente, o impacto da ação humana sobre o Meio Ambiente.

Com isto, as aulas tornam-se monótonas, vazias de conteúdo, a levar em consideração que a capacidade de abstração de todo e qualquer ser humano é proporcional ao seu conhecimento empírico, real ou próximo a ele. E, com as crianças esta máxima está muito mais próxima da realidade e mesmo alegar que os educandos possuem televisão em casa, celular, conexão com internet, esta situação não desvia o desejo e a curiosidade inata em descobrir o porquê e como as coisas acontecem na natureza física.

O PCN – Biologia descreve uma série de competências a serem desenvolvidas nos campos da disciplina; porém, antes de serem aprimoradas, devem ser aprendidas e consequentemente, ensinadas, o que faz com que o campo de ação do Licenciado em Biologia, amplie-se, *ad infinitum*. Destacamse tais funções, dentro do contexto sócio-culturalístico, de acordo com o documento supracitado:

- ✓ Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores

> sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos;
>
> - ✓ Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos;
> - ✓ Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente;
> - ✓ Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente;
> - ✓ Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 21).

Agregado a isto tudo estão os avanços tecnológicos ocorridos nos campos da Medicina, da Bioética e da pesquisa que levam os professores dos campos da Biologia a tratarem com maior profundidade dos conceitos de ética e valores em suas aulas. O que era um assunto da Filosofia estendeu-se a outros campos do saber, obrigando estes profissionais a tomarem novos rumos em suas respectivas práxis pedagógicas e didáticas. Isto faz com que os formadores de nosso tempo tenham um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos, destacando que,

> Um tema central para a construção de uma visão de mundo é a percepção da dinâmica complexidade da vida pelos alunos, a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre muitos elementos, e de que as teorias em Biologia, como nas

> demais ciências, se constituem em modelos explicativos, construídos em determinados contextos sociais e culturais. Essa postura busca superar a visão a-histórica que muitos livros didáticos difundem, de que a vida se estabelece como uma articulação mecânica de partes, e como se para compreendê-la, bastasse memorizar a designação e a função dessas peças, num jogo de montar biológico (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 15).

Com esta fala, depreende-se que os educadores se tornam responsáveis pela promoção de condições de conhecimento, consciência e capacidade de pensar que coloquem os estudantes frente aos desafios da vida, prontos para decidir de modo complexo, ou seja, pensando em seus interesses imediatos, futuros, como também nos interesses coletivos e comunitários.

As tecnologias atuais são vitais para o desenvolvimento humano e auxiliam nos avanços técnico-profissionais, mas não se prescinde de que o educador esteja preparado e disposto a proporcionar as duas vertentes desse processo de mudanças, para que os seus alunos possam atuar de modo a promover o bem-estar de todos e, quando isto não for possível, que possa promover o máximo possível de segurança ao maior número de usuários.

Agrega-se, ao pensamento supra exposto, a ideia de que, se se deseja criar uma sociedade consciente do risco, portanto, comprometida com desenvolvimento técnico-científico e econômico fundamentado na sustentabilidade, há que proporcionar aos estudantes em formação, oportunidades de experienciar práticas sustentáveis, estas definidas pelo professor de Biologia e pela equipe pedagógica, através de parcerias com entidades dos setores de produção e fomento e desenvolvimento de pesquisas. Aristóteles (384-322), Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704) são unânimes em afirmar que toda inteligência passa pelos sentidos, ou

seja, sem experimentação empírica, sem conhecimento de fato, nada mais são que conjecturas. De acordo com o relatório da UNESCO, a ciência e a tecnologia (C&T) têm que contribuir para:

> ✓ A melhoria da qualidade de vida da população;
>
> ✓ O aumento do nível educacional e cultural da população;
>
> ✓ A promoção de um cuidado verdadeiro para com o meio ambiente e os recursos naturais;
>
> ✓ A criação de mais oportunidades de emprego e de maior qualificação dos recursos humanos; o aumento da competitividade econômica e a redução dos desequilíbrios regionais (UNESCO, 2005, p. 9).

Entende-se a partir desta fala que o campo de atuação do biólogo tornouse mais complexo, envolvendo questões não somente relativos às Ciências Naturais, como do campo das Humanas e com preocupações relativas ao uso correto das novas tecnologias que surgem no meio acadêmico e os aspectos que envolvem a pesquisa e aplicação de resultados. De acordo com o PCN Biologia (1998),

> [...] O aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado

> com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (BRASIL, 1998, p. 7).

Com este entendimento, a função do professor de Biologia, estende-se para uma vertente onde torna-se cúmplice na correta conduta ética futura de seus estudantes em formação científica. Segundo Minelli (2013), o senso comum se tornou o famoso se dar bem, muitas vezes a custas dos outros. A Biologia nos traz o entendimento das coisas que nos cercam, não só da natureza, mas também da sociedade como um todo, do funcionamento do nosso organismo, da interação homem-natureza, etc.

A clareza que essas descobertas nos trazem é enorme. A partir do momento em que aprendemos a compreender o que nos cerca, as nossas atitudes passam a ser efetivadas após uma certa reflexão. Ora, quando aprendemos o funcionamento e a importância do nosso habitat, é pouco provável que se vá atuar de modo deliberado a agredi-lo. De acordo com Severino (1997), somente através da educação é possível chegar-se a um nível de esclarecimento que capacite à população acadêmica entender, discutir eticamente e opinar politicamente sobre os rumos da ciência e outros assuntos.

A educação é vista, dentro deste contexto, como um investimento no indivíduo. Entre a ética e a política, há a educação como mediadora do processo de construção do homem culto; e inferindo em todo este processo de ser, estar e fazer, encontra-se o professor de Biologia, que, ao mesmo tempo em que é um técnico do saber erudito neste campo é agente capaz de provocar a promoção, a reflexão e a transmissão de valores, contribuindo, para a criação de uma sociedade científica mais equânime.

CONCLUSÃO

O ensino formativo de Biologia tornou-se complexo com os avanços dos campos ligados às Ciências Biológicas e médicas, em especial com o advento da criação da Bioética que promove um controle mais severo sobre os campos da pesquisa e da formação humanística dos futuros pesquisadores. Caracterizar o estudante como um agente fora deste contexto é menosprezá-lo em sua condição de agente social e potencialmente preparado para o exercício futuro da profissão de técnico do saber.

A ética é um assunto complexo que se torna ainda mais difícil de ser estudado quando se refere a pensá-la dentro dos campos da pesquisa científica e isto porque, de maneira clara, ela se mostra conflituosa em relação ao que se pretende alcançar com as investigações que exigem experimentos com animais e com seres humanos, em especial.

Este conflito advém, de modo específico, não pela invasão de um espaço restrito, mas pelos efeitos somáticos e psicológicos que podem advir de tal conjuntura. Na incerteza sobre o que pode resultar sobre o objeto-alvo estudado é que uma postura ética comedida é cobrada ao cientista.

Quando o assunto se estende à Bioética, tudo se torna ainda mais profundo, porque os campos sobre os quais tem se debruçado são muito recentes, no que se refere à extensão epistemológica dos danos diretos e indiretos e, em muitos casos, os benefícios apresentados são nada mais que conjecturas, hipóteses postas com tamanha segurança que somente este fato já é o suficiente para assegurar a desconfiança em relação às mesmas.

O fato é que, com a organização do mundo em torno do fenômeno religioso contemporâneo e suas interpretações sobre a vida e a existência, temas comuns ao homem como a eutanásia,

aborto, inseminação artificial, produção animal, reprodução, combate a doenças congênitas, tratamentos considerados invasivos, manipulação de DNA, tornaram-se discussões distantes do pensamento filosófico, ficando restritas ao conjunto de juristas e humanistas, sem que o assunto seja posto para argumentação de expertos.

Neste ínterim, o profissional de Biologia, enquanto ainda estudante pode transitar entre dois mundos antagônicos, em que de um lado, tem-se aqueles que defendem o uso das ciências de modo aberto, livre e irrestrito, porque isto permitiria avanços incontestáveis nos campos das ciências médicas e veterinárias e, de outro lado, aqueles que vão argumentar que o preço a ser pago é muito elevado e o resultado seria uma situação de campo de concentração.

Há que prevalecer o bom senso e, o que se compreende acerca da necessidade da Bioética, nos moldes de formação de um profissional de Biologia que venha a ser formado na atual conjuntura epistêmica é que, sua ação é a de preparar melhor o pesquisador e os técnicos para realizarem suas atividades dentro de moldes de segurança mais aprimorados e mais bem fundamentados quanto aos riscos potenciais de ação e intervenção.

Se, acaso ou de modo acinte, a toma como um entrave ao progresso científico (médico e farmacêutico) o conflito tende a elevar-se, de modo exponencial; no entanto, se o mundo científico a enxerga como uma ferramenta de trabalho que contribui para agregar mais saberes e maior pdinamicidade ao processo de avanço técnico-acadêmico, tem-se a possibilidade de elevar o potencial de construção intelectual no campo da Biologia a níveis mais sustentáveis.

Assim o é nos campos do saber epistêmico, a cada avanço que as ciências conquistem haverá de surgir instrumentos que

possam discutir o seu poder e os limites de suas ações, em nome de resultados promissores, em favor da vida. Desta forma, tem-se na medida de que as novas responsabilidades colocadas ao profissional licenciado em Biologia ultrapassam os limites da simples transmissão mecânica de conteúdos sem sentido algum, para um conceito de formação, onde o indivíduo aprendente desenvolve um senso e contra-senso de dever com o futuro progresso de suas construções como ator social; com isto, contribuindo para a construção de uma sociedade sustentável.

REFERÊNCIAS

ASHTON, H. **Encyclopedia of Bioethics**. London: Reference Reviews, 2005.

BECK, U. **Sociedade de Risco**: Rumo a uma Outra Modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BORÉM, A.; SANTOS, F. R. **Biotecnologia Simplificada**. Viçosa: Editora da UFV, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DINIZ, D.; GUILHEM, D. **O que é bioética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

GOLDIM, J. R. "AIDS, Direitos Humanos e Ética". **Anais da I Conferência Municipal de AIDS**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Saúde, 1997.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MINELLI, L. "Como a Biologia pode ajudar o Brasil?" **Blog Ética na Biologia** [2013]. Disponível em: <www.luci07bioetica.blogspot.com>. Acesso em: 30/07/2021.

MOREIRA, S. G. **Da clínica à sala de aula**. São Paulo: Editora Loyola, 1989.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, F. **Bioética**: uma face da cidadania. São Paulo: Editora Moderna, 1977.

RIOS, T. **A Ética e competência**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: UNESCO, 2003.

CAPITULO 6

Ética e Deontologia Professional do Professor Universitário em Moçambique

ÉTICA E DEONTOLOGIA PROFESSIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Américo Júlio Taero

As questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensa- mento e a acção, o objectivo e o subjectivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam -se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus senti- dos individuais e colectivos.

A educação, como empreendimento social, mediadora entre um passado que se pretende veicular e um futuro que se visa preparar, em tensão entre a socialização e conservadorismo, por um lado, e a transformação e desenvolvimento, por outro, é ela própria intérprete, construtora e difusora de sentidos.

Deste modo, os seus intervenientes, organizados em torno de estruturas de diversos níveis e abrangências, ao confrontarem- se com as questões do sentido e das finalidades, mas também dos meios e dos processos, implicam -se de modo mais ou me- nos conscientes com as questões éticas. Trata- se de um diálogo que cada um tem de fazer, nos contextos diversos onde essas dimensões se evidenciam.

Desde os normativos legislativos que determinam e regulam o sistema, até às interacções particulares que se estabelecem nas escolas e nas salas de aula, há um encadeamento de decisões que importa consciencializar e aprofundar

A vida do homem caracteriza-se essencialmente pela aceleração dos processos de transformação e globalização, que o faz

sentir cada vez mais vulnerável e questionar os valores que regem a sua existência e o modo como está a construir o seu futuro.

As interrogações decorrentes destes e de muitos outros aspectos, relevam a importância da Ética, pois apesar de a ética não nos prescrever necessariamente o que devemos fazer, diz-nos como somos convidados a agir (RENAUD, 1999)

Sendo certo que a ética atravessa todas as sociedades, todos os grupos profissionais e todos os indivíduos, relevamos neste documento a reflexão no âmbito da ética das profissões, aqui as do domínio da educação e da saúde, mais concretamente os professores e os enfermeiros.

Enfatizamos a dimensão pública da ética das profissões, na perspectiva de Augusto Hortal Alonso (2007), quando considera que "…o bem interno da prática profissional é o núcleo da ética profissional", especialmente na relação entre profissão e sociedade e mais particularmente na dimensão pública do exercício profissional, individual e colectivo.

Neste sentido, abordamos os conceitos de deontologia, de ética e de profissão, procurando promover a discussão entre os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade, mobilizando para o debate os diferentes indicadores que permitem caracterizar uma profissão e cumulativamente nos permitem discutir os critérios de ética profissional, organizados em torno do profissional e o seu ethos; o beneficiário e os seus direitos e o princípio da justiça na relação entre a profissão e a sociedade.

Terminamos a abordagem com a referência à situação concreta de uma organização de ensino superior pública cuja missão é formar profissionais de saúde, aliando assim a reflexão em torno dos grupos profissionais dos enfermeiros e dos professores, alguns dos quais desenvolvem uma prática profissional associada ou

justaposta, em determinados momentos da dinâmica do processo formativo.

No presente estudo temos como o nosso objectivo geral o de reflectir sobre a dinâmica profissões e sociedade considerando os critérios de ética e deontologia profissional do professor Universitário, enquanto os específicos centram se concretamente em identificar os procedimentos éticos do professor universitário, discutir os conceitos de profissionalismo e profissionalidade, e por fim sugerir mecanismos que acomodem os procedimentos éticos e deontológicos no professor universitário.

PROBLEMÁTICA

"Problema é uma dificuldade teórica ou prática no conhecimento de alguma coisa de real importância, para qual se deve encontrar uma solução" Lakatos e Marconi (1999:28).

A natureza propriamente ética da docência já aparece na legislação portuguesa, ainda que timidamente. As dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas não tem correspondência na realidade presente e passada dos professores.

Note ‑se, ainda, que se trata de um desejável hipotético idealizado no plano do possível, parecendo haver, por outro lado, resistências por parte dos professores a uma formação nesta área, quando esta se torna uma realidade provável. Pretendemos ultrapassar estas resistências e para tal é importante ouvir os professores acerca das suas necessidades mais concretas e das suas

propostas em termos de conteúdos, modalidades e estratégias de formação.

E neste pressuposto que autor assiste com igual preocupação a ausência no ensino superior o cumprimento dos critérios éticos e deontológicos dos professores desta área.

JUSTIFICATIVA

Marconi e Lakatos (2003), afirmam que *a justificativa consiste numa exposição sucinta, porém, completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante na realização de pesquisa*. Deste modo, precisamos de conhecer a razão que leva a realização deste estudo duma forma clara e simples.

O autor deste trabalho e membro das FADM e docente do ensino superior há já mais de duas décadas e assistem com preocupação o factor da falta de ética no ensino superior e foi com base neste pressuposto preocupante que decidiram confrontar com o presente estudo, na esperança que dele sairão propostas ou sugestões apropriadas para esta camada profissional.

REVISÃO DA LITERATURA

A humanidade desde os seus primórdios sempre se manteve numa interacção entre as pessoas que a configuram. Somente uma vivência e convivência sã pode assegurar uma compreensão, espírito de ajuda e cooperação entre as pessoas. Isto significa que o homem pela sua natureza deve viver em comunidade onde poderá fazer a troca de pontos de vista e manifestar a sua forma de viver.

Para esta vivência e convivência exige-se ao homem o cumprimento de determinadas normas, princípios e regras. Estes procedimentos resumem-se nas normas de conduta que cada ser vivo deve respeitar pois as mesmas estão estabelecidas pela própria sociedade na qual se encontra engajado.

O homem que por qualquer razão não cumpre com os princípios de boa conduta, estaria naturalmente a violar os pressupostos sociais, sob pena de assumir comportamentos incorrectos que possam merecer um sancionamento social e judicial.

Nos nossos dias vai se tornando cada vez mais difícil encontrar um assunto para ser tratado no seio da Universidade onde perfilam académicos de diferentes quilates, constituindo-se num autêntico mosaico cultural. Por si só o conceito Universidade traz consigo uma elevada carga cognoseológica, que obriga, no bom sentido, ao especialista um conhecimento e uma aturada pesquisa para perante um auditório cada vez mais exigente e diversificado, falar e dizer alguma coisa digna de se ouvir.

A Universidade pela sua função de formadora e transformadora de mensalidades, tem um papel preponderante para a formação da personalidade do sujeito durante o seu desenvolvimento. A Universidade é um centro de investigação científica por excelência, para investigar os fenómenos sociológicos, psicológicos e outros, para diagnosticar e prognosticar as soluções das mais variadas capazes de assegurar o desenvolvimento da sociedade.

Desta feita, e por uma questão de precisão, recorro e comungo com a sapiência do Frei João Domingos (2003, p. 84) quando afirma que a Universidade ... é um mundo, um universo. Nele têm lugar os mestres e os estudantes, como colaboradores complementares na busca da mesma verdade.

Embora não ser absoluta a verdade, porque a ninguém pertence absolutamente, é na Universidade onde deve existir uma forte paixão pelos estudos, pela investigação científica e pela pesquisa. A Universidade é um espaço privilegiado para o confronto de ideias, de debate, de troca de conhecimentos e experiências, de convivência e de contradições em busca de soluções dos diferentes problemas sociais, cada vez mais prementes.

Quando se expressa assim, a Universidade se transfigura na verdadeira *alma mater* do povo e da nação que se pretende democrática, assim como onde reinam as semelhanças e diferenças numa simbiose existencial, funcional e científica.

Para definir o meu posicionamento, muitos foram os assuntos que se me afiguraram no período da introspeção. Todos tiveram e têm actualidade e pertinência. Mas aplicando adequadamente o princípio de exclusão, e tendo em conta a heterogeneidade do universo de participantes, como cidadãos, intelectuais, homens de cultura e pertencentes de uma sociedade em verdadeira ascensão, preferi provocar a discussão de um assunto que a todos preocupa nos dias decorrentes.

Com maior ou menor incidência, todos sentimos os efeitos nefastos ou benfeitores do exercício de qualquer profissão, no zelo e respeito durante tal exercício, e podemos avaliar bem ou mal o profissional que nos atende na prestação de serviços, nas diferentes dimensões e categorias. E isto tem a ver com a ética e a deontologia profissionais.

ACERCA DA ÉTICA

A ética pode ser considerada como a ciência ou filosofia da acção humana, ciência categoricamente normativa dos actos

humanos, segundo a luz natural da razão. Mais do que um conjunto fixo de regras, a ética é um esforço permanente, levado a cabo em circunstâncias particulares, na procura das melhores soluções para problemas.

Associamos a esta reflexão a virtude como valor educativo fundamental, "…pode dizer- se como todo o hábito bom que procura fazer o bem" (ALONSO, 2007) e "A virtude é a força que nos permite cumprir o nosso dever em situações difíceis" (ROUSSEAU). A ética não é só uma questão de normas consensualizadas; é antes de tudo uma questão de pessoas comprometidas com um modo de agir" (ALONSO, 2007).

Ética, no pleno sentido da palavra pode considerar-se como:

Articulação dialéctica da vertente deontológica com a teleológica; devendo falar-se de ética profissional e não de deontologia profissional - Aplicada (enraizando a reflexão e as propostas morais, relativas à especificidade de cada profissão, no marco social das mesmas) - Dimensão interdisciplinar

Mais do que um conjunto fixo de regras, a ética é um esforço permanente, levado a cabo em particulares circunstâncias, na procura das melhores soluções para os problemas.

Acerca da Deontologia

Apesar de existirem diferenças, não interessa contrapor radicalmente entre ética e deontologia em termos profissionais. Para configurar o bom exercício profissional é aconselhável combinar as referências éticas com as normas deontológicas, bem como situar as

normas deontológicas no horizonte das aspirações éticas (ALONSO, 2007).

Associamos nesta reflexão sobre a ética, a relação entre a vertente deontológica relevando a dinâmica dos princípios, que se clarificam progressivamente e que definem as obrigações dos profissionais, expressas em códigos deontológicos, sustentando a autorregulação evitando o moralismo (ignorando as condições específicas de cada profissão) e a vertente teleológica que se caracteriza pela atenção na actividade profissional, como o bem; a realização do profissional (componente do seu projecto de vida); o bem social e o bem comum. Estamos na perspectiva de "éticas máximas"- orientadoras da realização da pessoa no trabalho.

A ÉTICA AS VIRTUDES E O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE

Quando nos expressamos "este é um grande profissional" queremos habitualmente significar que alguém com o seu modo de actuar, procura uma prestação de qualidade excelente…virtude ética. A definição clássica de virtude pode dizer-se como todo o hábito bom que procura fazer o bem. Mac Intyre entende as virtudes como as qualidades necessárias para atingir os bens internos às práticas (ALONSO, 2007).

A habilidade técnica não é suficiente para definir a profissionalidade…o profissional faz melhor as coisas que outro que não é profissional. A reflexão permanente sobre o que significa a profissão, constitui o ethos profissional, podendo este considerar-se como o compromisso pessoal e vital como o exercício da própria profissão, o sentido da solidariedade com os outros profissionais e com os seus familiares mais directos, a obrigação de transmitir o

ensino aos jovens profissionais da geração seguinte, o segredo profissional, a necessidade de demarcação frente a profissões afins; as proibições éticas ao exercício da profissão (Exemplo o aborto).

A profissionalidade introduz uma dimensão muito importante para além da execução técnica adequada a determinada função e situação contexto. No esquema seguinte, ilustramos a Inter-relação dos conceitos mobilizados, apresentando simultaneamente a sua definição operatória.

ENQUADRAMENTO TEMÁTICO

Consideramos de extrema importância, dissertar sobre a ética e deontologia profissionais do professor universitário, como profissional e como docente universitário, porque em primeiro lugar, me permite reflectir com os demais colegas sobre o nosso dia-a-dia funcional, e em segundo lugar, expressar os meus pontos de vista sobre o assunto em análise.

Na realidade, a questão da ética e da deontologia tem estado em voga, na expectativa de recuperarmos os diversos valores culturais e educacionais que ao longo do tempo foram colocados de parte, possivelmente em consequência de uma assimilação inadequada de valores culturais alheios à nossa realidade.

Esta reflexão serve para recordar que a nossa sociedade foi passando por muitas etapas durante a nossa existência como país. Estas etapas trouxeram cada uma a sua implicação positivas e naturalmente negativas. Cada criança, adolescente, jovem e mesmo adulto tem a sua visão sobre os distintos fenómenos que se desenrolam no seu seio. Nem sempre as pessoas estão preparadas para destrinçar o positivo do negativo, tomando simplesmente como

cópia algumas atitudes que para a sua sociedade podem ser catalogadas de inadequadas.

Nesta concomitância, é gratificante abordar um assunto que considero actual e actuante em todas as suas dimensões para a nossa sociedade. Isto revela que todos juntos temos uma enorme responsabilidade perante as diferentes gerações que configuram o nosso mosaico cultural e nacional.

A nossa sociedade, como parte da dinâmica da vida, para alem de estar em constantes mudanças, igualmente está constantemente a reclamar pela correcção de posturas e comportamentos indecorosos que diariamente se apresentam na actividade quotidiana de cada cidadão, de cada homem e de cada profissional. É inexoravelmente reconhecendo a importância, o impacto social assim como as possibilidades de educação de tais conceitos que me propus dissertar sobre a ética e deontologia profissionais do professor universitário.

DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Na nossa perspectiva e tendo em consideração o desenvolvimento do pensamento humano, não se nos afigura normal tratar um assunto de forma abstracta. Isto é, falar de um fenómeno ou uma questão sem, no entanto, apresentar a sua conceptualização, de modos a permitir uma melhor compenetração e compreensão da parte de quem tem acesso a esta comunicação, por um lado, e por outro lado, ao documento que descreve a fenomenologia.

Assim sendo, passarei a apresentar os diferentes pontos de vista de alguns pensadores, sobre determinados conceitos integrantes desta dissertação, cuja transversalidade assegura uma apropriação do

seu âmago e tratamento posterior por parte do leitor da forma que melhor lhe convier.

Ética: este conceito, com profundo sentido filosófico, mereceu o subsequente tratamento dos mais conceituados pensadores como sendo disciplina que pretende determinar a finalidade da vida humana e os meios de a alcançar, preconizando juízo de valor que pretendem distinguir entre o bem e o mal; princípios morais por que um indivíduo rege a sua conduta pessoal ou profissional; moral; ciência da moral (p. 704).

Analisando este conceito, verificamos a obrigatoriedade do ser humano assumir uma postura adequada, baseada em princípios correctos e de uma convivência sã. O postulado também se esquia na esteira de quão importante é o sujeito ser portador de uma conduta pessoal e profissional dignas, o que a prior se pode aprender na escola da vida.

Moral: é o conjunto dos costumes e opiniões de um indivíduo ou de um grupo social respeitantes a comportamento; conjunto de normas de conduta consideradas mais ou menos absolutas e universalmente válidas (p. 1134).

Este conceito não se distancia muito do anterior em termos de conteúdo, importância e pertinência. Cada sujeito deve possuir uma organização individual da sua vida, na base em preceitos e normas que vão de encontro com o conjunto de normas e princípios estabelecidos socialmente.

Embora existam sociedades diferentes com naturalmente culturas distintas, é importante reter que o mundo ou a humanidade definiu um conjunto de princípios e normas que são comuns para todos os povos. Por exemplo o princípio de respeito pela vida humana é universal.

Deontologia é o estudo dos deveres especiais de uma situação, particularmente dos deveres das diversas profissões (p.

485). Este conceito, também mereceu um tratamento interessante por parte de Doran e Parot, que analisam. Este termo designa a teoria dos deveres, particularmente os diferentes deveres profissionais (CARLOS, 2003, p. 2). Como se pode verificar, a teorização deste conceito data de muito longe (1834). O mesmo chama a atenção para o estrito cumprimento dos deveres pessoais e colectivos, fundamentalmente os profissionais de todas áreas.

Contudo, em meu entender, toda esta abordagem temática tem um epicentro sobre o qual gravita que na minha percepção designo por cultura. Como podemos operacionalizar este complexo conceito? Cultura é o desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades (p. 460).

Ainda Carlos Mbambi (2003, p. 2), depois de desvendar a epistemologia da palavra cultura, cita Cícero e Virgílio que a definem como adorar, venerar ou respeitar e cultivar ou lavrar a terra respectivamente.

Os conceitos supracitados permitem em qualquer momento penetrar no cerne do assunto em pauta. Este esmiuçamento, na minha modesta visão, é portador de uma elevada carga sociológica e mesmo antropológica. Pode transparecer incongruente um psicólogo abordar um tema com a referida carga. Mas acredito que um observador atento converge comigo, porque embora com objectivos claramente definidos, a nossa transversalidade científica possuí um ponto comum, o homem e a sociedade.

Ainda na minha perspectiva, qualquer abordagem fenomenológica intrínseca ou extrínseca se desenrola numa comunidade, um meio ou um espaço físico onde as relações interpessoais devem ser vistas como uma constante formadora e transformadora do sujeito enquanto homem, por um lado, e enquanto

personalidade em construção e transformação, por outro lado. Entendo naturalmente, que na transversalidade analítica dos conceitos enunciados, remeto-me ao conceito bastante profundo que é a dimensão cultural.

Não navegarei na profundidade deste conceito, mas assumirei uma postura analítica evidentemente reflexiva e metafísica, de modos a expressar os meus pontos de vista, mesmo que para tal, recorra a outros pensadores, o que é compreensivelmente natural. Neste sentido, defendo que a dimensão cultural sustenta o desenvolvimento de qualquer sociedade ou comunidade, corroborando com Carlos Mbambi (2003, p. 2) de que cultura é sinónimo de conhecimentos e de esforços humanos no sentido de crescimento.

O mesmo Carlos Mbambi (2003, p. 2) para sustentar as suas opiniões e torná-las mais consistentes, advoga que na Antropologia cultural as mutações aparecem como essenciais, porque as culturas que são realidades dinâmicas e não estáticas passam por processos «mutacionais» para garantir a sua perenidade e vitalidade. Como podemos constatar, cultura na sua amplitude, significa adquirir conhecimentos e experiências nos diferentes domínios do saber humano e que se coloca a favor do desenvolvimento da própria sociedade.

No entanto, sustento o princípio de que a cultura é algo adquirido e possuí um espaço para tal aquisição, a sociedade. O homem, por excelência é um ser eminentemente social. Daí não ser possível analisar a sua existência fora dos parâmetros sociais, podendo destacar a língua que utiliza como instrumento de comunicação, de educação e de formação. Neste complexo processo, surgem diferentes intervenções e de muitas estruturas sociais, nas quais é possível constatar manifestações viradas às artes, à intelectualidade, às religiões, política em suma aos estados e aos povos.

Aqui podemos identificar as diferenças e semelhanças culturais entre povos e estados que habitam o globo terrestre. É importante neste prisma prestar uma especial atenção, com a assimilação de aspectos culturais de outros povos, tendo em conta a presente era de globalização.

Segundo Natércia Yoba (2001), o processo da globalização ou mundialização na sua perspectiva funcional pode perigar a identidade cultural de muitos povos, principalmente aqueles em vias de desenvolvimento. É impensável e mesmo uma utopia defender, um mesmo ponto de partida e de chegada para os povos com níveis de desenvolvimento diferentes rumo a aldeia global.

Comungo o postulado de Natércia Yoba (2001) e a ele agrego o pensamento de Carlos (2003), quando se refere às diferenças culturais entre os povos. Pois acredito que jamais a cultura europeia, americana, asiática poderá ser a mesma que a africana; é impensável que a cultura kicongo, kokwe, umbanda poderá ser a mesma que a kimbundo.

Por estas e outras razões, por mais esforços que façam os defensores da globalização ou mundialização, jamais poderão eliminar na sua perspectiva, as fronteiras culturais. Pois estas, continuo entendendo, manifestam as diferenças, a identidade, as particularidades intrínsecas de uma nação, ou seja, de um povo, vistas extrinsecamente.

A UNIVERSIDADE

A ciência está destinada a desempenhar um papel cada vez mais preponderante na produção industrial e as Nações que deixarem de entender essa lição hão inevitavelmente de serem relegadas a posição de Nações escravas: Cortadoras de lenha e carregadoras de

água para os povos mais esclarecidos " Lord Rutherford, citado no documento " Ciências e Pesquisas-contribuição do homem do laboratório e da cátedra a Magna Assembleia Constituinte de São Paulo" que propôs a criação da Fapesp em 1947".

As universidades são fontes onde vamos buscar o saber, o saber científico, cultural cívico e moral, embora estes últimos sejam realmente tomados a partir de casa. É evidente que a universidade deve ser responsável na produção de conhecimento, na responsabilização de ensinamentos e por fim a sua extinção.

O conhecimento que sempre foi um dos principais insumos na geração de riquezas, e bem-estar social, passou a ser reconhecido como tal a partir da revolução da informação trazida pela internet. Allan Gespan, presidente do Federal Reserve dos Estados Unidos tem destacado que; [os] avanços tecnológicos dos últimos anos que permitiram Industrias Norte-Americanas a operar com maior produtividade contribuindo com maior prosperidade já experimentada pelo mundo".

David Landes, o autor do Livro de "A riqueza e a Pobreza das Nações" destaca o valor do conhecimento mais contundentemente em entrevistas a Veja, referindo se a necessidade de um Pais ter criadores de conhecimentos para se desenvolver: " se você não tiver cérebros, está acabado". A capacidade de um pais gerar conhecimento e converter esse conhecimento em riqueza, e desenvolvimento social depende da acção de alguns agentes institucionais geradoras e aplicadoras do conhecimento;

Os principais agentes que compõem um sistema Nacional de geração e apropriação de conhecimento são empresas, as Universidades e o Governo. Qual é o papel que se deve esperar a cada um e qual é o papel desempenhado por eles em Moçambique. Em Moçambique debate em torno das actividades de pesquisa científica e tecnológica tem historicamente ficado restrito ao

ambiente académico. Este facto por si só um indicador da principal distorção que os dados indicam qual seja, em nosso Pais a quase totalidade de Pesquisa e desenvolvimento ocorre em ambiente académico ou instituições governamentais.

Esta vertente que optamos por discutir a questão da ético e deontologia profissional do professor Universitário, tendo em consideração, o local preponderante onde se busca o aprender saber e o saber aprender. A ética por um lado está ligada a forma correcta de proceder com algo que constitua o maior valor da sociedade.

O PROFESSOR, A ÉTICA E A DEONTOLOGIA PROFISSIONAL

Extrapolando esta abordagem para o processo de ensino e aprendizagem, advogo que o professor universitário também é um escultor de mentalidades, sendo consequentemente um pastor. Ele prepara, forma e transforma com a sua influência as mentalidades e as consciências dos homens. Desenvolve na sua actividade profissional uma tarefa fundamentalmente pastoral, de equilíbrio, de certeza e de razão.

Biblicamente podemos constatar o pensamento de que quem não toma a sua cruz e seguir-me, não será meu discípulo. Dentro das minhas limitações analíticas, entendo que não basta esta visão profética para que possamos desenvolver uma actividade educativa e pastoral exitosa. Defendo que é necessário penetrar no seu âmago e trazer ao de cima as suas entranhas, a sua profundidade para um aproveitamento racional das suas particularidades.

Por isso, ainda na minha modesta visão, defendo que é preciso motivar e estimular o nosso discípulo para que ele possa realmente carregar a sua cruz e seguir as nossas pegadas pastorais.

Pois aquela profética posição, digerida de forma simplista, torna o discípulo um elemento passivo, simplesmente cumpridor das orientações sem ter espaço de opinião e de uma postura activa, investigativa e integradora.

Para satisfazer este desiderato, é inevitável que o professor universitário cumpra com isenção, modéstia, com honra, brio profissional e com um elevado sentido de responsabilidade esta espinhosa, mas honrosa tarefa, ensinar e educar.

Em toda sua actividade profissional, o professor deve colocar em primeiro lugar o brilhantismo, a ética e a deontologia profissionais. Quando procede desta maneira, o professor estará em condições de responder e de corresponder com a dimensão funcional da sua tarefa. Neste sentido, o professor tem como dever transmitir claramente os conhecimentos, as experiências e os valores culturais aos seus alunos assim como adquirir as experiências dos mesmos que sempre têm alguma coisa para transmitir e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos meandros desta discussão, consideramos que a tarefa do professor universitário é deveras espinhosa. A fragilidade humana pode interferir negativamente na sua actividade diária criando situações deveras inusitadas para a sua profissão. Nesta conformidade, o professor universitário deve, em primeiro lugar, lutar por todos os meios ao seu alcance contra todas as influências perniciosas, capazes de ferir a sua ética e deontologia profissionais.

A responsabilidade da formação de quadros nos mais variados níveis de ensino, é sem dúvida do professor. O futuro de um país depende primordialmente da quantidade e qualidade de quadros que formar, numa estreita relação entre as necessidades do

país e as do indivíduo enquanto sujeito das transformações endógenas e exógenas.

Cogitando sobre a nossa realidade, o Professor universitário, tem a árdua missão de formar os verdadeiros agentes e defensores da identidade cultural do povo. O povo que não se identifica com a sua universidade, e a universidade que não se identifica com o seu povo, não têm existência nem coexistência possível, tal como defende Frei João Domingos (2003) esta, quanto a nós, seria a manifestação clara da existência de uma cisão entre ambos, e naturalmente, a impossibilidade de uma coabitação.

Se queremos construir uma Universidade séria, responsável e transformadora, devemos travar um combate acérrimo às tendências de introduzir o vírus da corrupção, do individualismo exacerbado, do egoísmo, do egocentrismo, da preguiça, da violação do sigilo profissional e da simples luta pelo canudo na nossa instituição. Porque estes males interferem na ética e deontologia profissionais de todos os trabalhadores da nossa Universidade.

E este combate é da inteira responsabilidade dos Docentes, Discentes e trabalhadores não Docentes que frequentam em diferentes escalões a nossa Universidade. Sempre que agirmos assim, estaremos em condições de junto da sociedade apresentar, por um lado, o resultado do nosso trabalho, e por outro lado, a exigência das melhores condições de trabalho.

A Universidade pela sua essência, deve estar sempre *ad utrumque paratus*, e quando é chamada a resolver um problema social concreto deve apresentar-se ad tempus. Somente assim a autonomia de pensamento e independência de acção da Universidade, estarão indissoluvelmente ligadas às capacidades de projeção e de execução programática que um determinado povo tiver. Concomitantemente a isso, estarei explicitamente de acordo com o Frei João Domingos (2003, p. 85) de que, “a melhor riqueza

dum país é o seu Povo. Mas o desenvolvimento e felicidade de um Povo dependem da sua educação".

Com este procedimento o homem está a cultivar-se e a cultivar novas consciências, novas mentalidades e finalmente novos homens livres de corrupção e de comportamentos indecorosos. O professor (entende-se intelectual) isento, persistente, trabalhador, terá naturalmente livre a sua consciência individual, e inevitavelmente a sua consciência profissional, para que possa ser culto e livre

REFERÊNCIAS

ALONSO, A. H. "**Vento des dell professiones**". *In*: BRIBT, J. H. S. (org.). Ética de Professiones. Lisboa: Universidade Católica, 2007.

DORAN, R.; PAROTO, F. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Climepsi Editores, 2000.

DOMINGOS, J. **O papel da Universidade hoje em Angola ou uma Universidade que Angola precisa**. Luanda: Edições Kulonga, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

MBAMBI, C. M. C. "As mutações Culturais numa Sociedade em Crise". **PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia** [2003].

Disponível em: <www.pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 23/09/2022.

YOBA, N. L. J. M. “A Globalização- Extractos de Pensadores Económicos”. **Anais da I Jornadas do Centro Universitário de Cabinda**. Cabinda: CUC, 2001.

CAPÍTULO 7

A Educação Ambiental como uma Ferramenta Pragmática para a Formação da Responsabilidade Social

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FERRAMENTA PRAGMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Vinícius da Silva Santos

Adébio de Jesus Ribeiro Lisboa

Sérgio Rodrigues de Souza

A vida no planeta Terra é uma condição rara no universo, não havendo em outro planeta da galáxia, uma combinação tão perfeita de elementos externos a ele, para que a vida pudesse sequer ser pensada em sua possibilidade mais remota. Esta condição singular já deveria ser suficiente para que os seres humanos, em sua sabedoria de vida, pensassem em modos de aproveitar os bens naturais de consumo que a Terra oferece sem destrui-la de modo avilte.

Como tal ideia não passa de uma utopia, porque no mundo em que vivemos e que vamos deixar como herança para as gerações vindouras, o homem explora o solo, a água e o ar, desmedidamente, inescrupulosamente, sem se importar se haverá algum resquício para o amanhã e quando as reservas em determinado local se esvaem, simplesmente migra para outra região e todo o processo de aviltamento da natureza se repete e, assim ocorre, por gerações pós gerações.

Isto não era um problema quando a população mundial era reduzida, a expectativa de vida mais reduzida, ainda, os modos de consumo, muito simples, o que não quer dizer que não houvesse problemas ambientais, por exemplo, antes de se ter carros, usava-se charretes e carroças na cidade de Nova York e o estrume de cavalos provocava enormes montes de fezes que, quando chovia eram

carregadas para dentro das casas, estas que ficavam abaixo do nível das ruas.

Tem-se assim que, cada época terá o seu problema particular, este que desafiará a inteligência e a capacidade humana para solucionar problemas ou mesmo preveni-los, quando possível for. E se, por acaso, não for possível a intervenção sobre o problema de modo que se encontre uma solução plausível, que se saiba como enfrentar suas consequências com sabedoria.

Porque, felizmente ou infelizmente, não há mais como retroceder no tempo e no espaço e viver sem as comodidades que os avanços tecnológicos têm proporcionado ao ser humano moderno, ainda que nem todos delas possam desfrutar de maneira digna.

Aqueles que dela usufruem devem aprender a fazê-lo de modo consciente, porque a natureza possui um processo de renovação encantador e desafiador da inteligência humana, mas, há aí um paradoxo, porque somente será capaz de regenerar-se, recompor-se dos abusos dos humanos, na ausência destes.

Como isto, tem se tornado algo [*praticamente*] impossível, faz-se necessário que se elabore estratégias de ação que permita à Terra recuperar-se da usura humana, apoiada por práticas agrícolas e de conservação, sustentáveis, o que é um eufemismo, uma vez que sustentabilidade quer dizer *não destruir*, e a presença do homem já representa um fator de destruição por si só, porque o homem não possui um lugar no espaço, ele é um estranho, frágil, que necessita de meios artificiais para sobreviver em meio à natureza selvagem. Ou melhor, necessita mostrar-se mais selvagem que a própria natureza que o subjuga para, assim, subjugá-la e poder manter-se vivo.

A vida urbana é mais complexa, ainda, porque com o aumento da velocidade de vivência para uma super velocidade, todos os bens tornaram-se protótipos de consumo rápido, vindo em

embalagens que não se consome, materiais cada vez mais que encantam pela personalidade da estética da embalagem, não por sua funcionalidade objetiva.

A vida deixou de ser pragmática e tornou-se, excessivamente, prática e com isto, muito mais infestada de coisas inúteis, que serão descartadas de forma desordenada, poluindo o espaço urbano social, que, não satisfeito, transmite o problema para os leitos dos córregos e riachos, espaços rurais e outras circunvizinhanças.

Toda esta condição peculiar da vida moderna, urbana, faz surgir outras necessidades mais intangíveis e uma destas, destaca-se o despertar para uma consciência ambiental, um posicionamento sobre quem se é e qual o seu papel singular neste mundo imenso, não perdendo de vista o local aonde habita e de onde extrai o seu sustento, garantias de vida e de vivência.

No entanto, o único caminho para que possa ser formada uma consciência ética, cidadã em relação ao Meio Ambiente perpassa pelo princípio da Educação Formal, pela Pedagogia, que tem como objetivo geral, a *formação integral do homem*.

Entretanto, mesmo a Pedagogia necessita de um instrumento específico para que possa alcançar seus objetivos mais específicos no trato com o ser humano, que seja educá-lo para preservar o ambiente natural, quer seja para proteger, da forma como possível for, das intempéries provocadas pelo uso (ir) racional das fontes naturais de elementos.

É neste ambiente de investigação sobre qual a melhor ferramenta que atenderia a esta demanda particular que surge a Educação Ambiental, munida de um ideário, de um currículo, de uma proposta pedagógica singular, objetivos a curto, médio e longo prazos que têm como fim último a melhoria de vida da população no presente e a garantia de uma existência segura no futuro.

A Educação Ambiental, não é como alguns fresquinhos de plantão querem crer ou fazer crer que ela tem o objetivo de despertar e/ou criar nos estudantes uma consciência crítica do mundo.

No máximo, quando ela se presta a exercer sua função pedagógica é criar sentimentos pragmáticos de responsabilidade social, em que o outro não é obrigado a sofrer nenhum tipo de dano por causa de ações irresponsáveis provocadas por atitudes insustentáveis de minha parte.

Há que se ter o cuidado de consumir sabendo que o *consumo de cada indivíduo* ajuda a poluir o planeta, porque assim, como todos os outros, produz lixo e rejeitos, logo, dar um destino adequado a este tipo de material seria a primeira tomada de consciência em relação ao papel individual responsável de vida social.

O que se pretende com a Educação Ambiental é ampliar as ações de tomada de consciência com relação ao Meio Ambiente, ao consumo sustentável, à exploração racional dos bens de primeira necessidade, uso dos solos e das águas e dos combustíveis fósseis.

Especificamente, com relação ao lixo urbano, há que se pensar estratégias de enfrentamento do problema, dado que, ao Poder Público, cabe a implantação da coleta regular, informar ao público sobre os dias em que os coletores passam pelas ruas e avenidas e o restante cabe a cada cidadão tomar ciência de que deve fazer seu papel para que a cidade esteja o mais bem zelada possível, com isto, preservando os adjacentes diretos e indiretos a ela.

A Educação Ambiental está amparada em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e outras leis federais, estaduais e municipais, que em conjunto têm trabalhado em prol de um espaço geográfico mais habitável e condizente com a necessidade que a crescente população humana terrestre tem apresentado.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é uma vertente de pensamento que tinha, ou ainda tem, a inocente concepção de que educando a geração de crianças e adolescentes para que se apropriem de uma consciência ambiental estes irão exercer a prática social de conservação dos recursos naturais, bem como preservar boas ações de exploração racional e sustentável do Meio Ambiente, no futuro.

Assim, já nos antevemos que esta ideia nasceu condenada ao mais eminente fracasso, porque ao executar uma ação com a expectativa de que no futuro, os que hoje estão aprendendo, nos bancos escolares a ter uma postura ética frente ao seu ambiente, é confrontado com a ação daqueles que estão a destruir tudo em nome do lucro, do dinheiro rápido e fácil, do desejo e da ganância.

Logo, tomando as palavras de Vygotsky (2000), tem quer ser muito míope para não enxergar que o modo de educar para o despertar de uma consciência ecológica não fundamentada no exemplo é condição de ruína, porque o exemplo não é a melhor forma de educação que se conhece... é a única.

Os professores fazem discursos acalorados em nome da preservação do Meio Ambiente e quando a criança chega em casa assiste aos pais, vizinhos e outros, quando não ao seu próprio professor provocar desmates, a desaterrar áreas de encosta, arações morro abaixo, substituição de áreas de florestas por culturas e monoculturas vegetais comerciais, pastagens para criação e exploração de gado de leite e corte e tudo isto, em nome do progresso e do conforto, tão necessário à sobrevivência humana.

Esta hipocrisia leva o estudante a entender o mundo em duas cores, uma em que se prega o ideal, outra em que se faz o que se pode, desde que tenha licença, idade e autoridade para tanto.

O que se deve ter em conta é que a Educação Ambiental não é uma disciplina escolar e nem pode ser assim interpretada. Ela é um princípio de vida, que deve ser seguido, dentro de parâmetros que possibilitam sua convergência em atitudes, voltadas para o respeito à natureza e aos seus bens, promovendo, com isto, o despertar de um entendimento sobre como deve ser a atuação do homem, com relação aos recursos ambientais naturais.

Capra (2002), é categórico ao afirmar que,

> Não existe nenhum organismo individual que viva em isolamento. Os animais dependem da fotossíntese das plantas para ter atendidas as suas necessidades energéticas; as plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e todos juntos, vegetais, animais e microrganismos, regulam toda a biosfera e mantêm as condições propícias à preservação da vida (CAPA, 2002, p. 14).

Neste sentido, tem-se que a Educação Ambiental deveria ter como foco o estabelecimento de conexões entre os fenômenos que compõem a natureza externa do ser humano, porque este é o maior algoz do Meio Ambiente, por crer que o milagre que a Terra executa de regenerar todos os seus produtos, por si só, pudesse atender às suas ânsias *ad infinitum*.

É somente quando se toma ciência e consciência da finitude e das limitações de qualquer ser vivo, inclusive da Natureza selvagem é que se pode dizer que o papel da educação está sendo levado a efeito e com chances reais de se atingir os objetivos previamente traçados.

No entanto, não se pode falar em Educação Ambiental dentro dos espaços escolares se, a sociedade existe fora destes não muda

sua postura de agir e pensar, atuando como se tudo fosse possível e permitido, utilizando o velho jargão: Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço! Na crença ingênua de que os pequenos acatarão esta máxima como uma orientação válida para suas vidas futuras.

A Agenda 21 (documento elaborado em 1992, durante a ECO´92), em seu princípio 3 reza que "o direito ao desenvolvimento deve exercer-se de forma tal que responda equitativamente às necessidades de desenvolvimento e [*às necessidades*] ambientais das gerações presentes e futuras" (1992, p. 7), entendendo que os processos de formação da natureza são muito lentos e sistemáticos, em contraste com os sistemas de destruição que são vorazes, velozes e sem um esquema programático e o pior de tudo isto é que são consequenciais.

É um terrível contraste que de toda a produção de grãos do mundo, somente 2,5% seja destinada para consumo humano, sendo todo o restante para consumo animal e destinado à indústria, em geral.

A agricultura consome um volume exasperado de água potável, esta que não volta ao lençol freático, sendo ainda pior o desperdício, por ser aplicadas técnicas arcaicas e sistemas defasados de irrigação, em que se lança à planta, muito mais do que ela necessita para sua manutenção e produção máximas, ficando o restante para provocar lixiviação dos materiais férteis.

Como adubos, fertilizantes e outros, provocando o carreamento destes para camadas inferiores do solo, aonde as raízes não alcançam, indo ainda contaminar o lençol freático com resíduos de sais e amoníacos, endurecendo as camadas superiores do solo, provocando a migração do micro e macroorganismos essenciais à biota pedológica para camadas inferiores ou mesmo sua morte por intoxicação.

Toda esta explanação já coloca em evidência a ideia de que a Educação Ambiental não pode ser pensada e executada como uma ferramenta isolada de todo um contexto de formação pedagógico, em que preparar as crianças para adentrar em um mundo complexo e selvagem sem saber como atuar nele de forma a obter o máximo de suas potencialidades, sem abrir mão de todo o aparato evolutivo técnico-científico que foi alcançado pela humanidade inclui ser detentor de saberes práticos, capacidade de competência formativa de conhecimentos e aplicação dos mesmos, com vistas a obter retorno, de forma sustentável.

E aqui, não se está a falar de um eufemismo, porque se trata de uma devolutiva daquilo que se aplica ao Meio Ambiente, ou seja, um processo de formação, de educação, de análise e planejamento antes de atuar sobre o espaço.

O homem necessita conhecer os limites da natureza, estes que são esclarecidos pela pesquisa científica e estão registrados nos anais das ciências da terra, logo, não há porque abusar dos preceitos e destruir o que pode ser usufruído em harmonia com os outros seres, em especial com a natureza. Tudo se trata de uma forma de interpretar a conduta e a busca por satisfação.

Na concepção de Jaspers (1991), todo conhecimento nasce a partir do processo de interpretação, logo, a Educação Ambiental tem com precedente, a obrigação de ensinar aos homens e estudantes de todos os níveis a serem capazes de interpretar os sinais da natureza sobre o que se vai e o que se pensa sobre as possibilidades e as potencialidades de exploração racional dos recursos naturais disponíveis, úteis e necessários ao bem-estar humano.

Trata-se, com isto, de uma tomada de consciência sobre o devir de toda a geração atual, planejando uma estrutura de vida para as gerações vindouras, em que estas possam gozar do mesmo princípio de seguridade que um dia alguma cultura civilizada possa

ter gozado, o que é complexo dizer, porque os fenômenos naturais existem desde que o mundo é entendido como mundo e que se têm registros históricos, o que não pode justificar a atual geração de destruí-lo, sob os dizeres de que cataclismas sempre existiram e que não adianta nada preservar algo que será jogado para o espaço um dia, mais cedo ou mais tarde.

Assim que, busca-se com a formação ética, fundamentada em uma Educação Ambiental, fazer compreender que o ser humano não é dono do planeta, ele nada mais que administra um ambiente que estará aqui após sua partida.

A Agenda 21, em seu princípio 4 reza que, "a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável, a proteção do meio ambiente deverá constituir parte integrante do processo de desenvolvimento e não poderá considerar-se de forma isolada" (1992, p. 07).

Logo, pode-se entender desta fala que a escola se debruçar só, na elaboração de uma agenda educativa, elucidativa para as crianças vai ter muito ou um resultado nulo no quesito de garantir um futuro digno para as gerações vindouras.

Entende-se que a proteção e a manutenção do Meio Ambiente devem constituir um problema de responsabilidade social, em que todos tornam-se responsáveis diretos e indiretos pela garantia de melhores condições de vida para todos.

Assim entendida, tem-se uma proposta de formação de uma consciência cidadã e tudo o que for elaborado estará na esteira de propiciação de um novo rumo para a vida humana no planeta, com tendências a menos desequilíbrios ambientais. Na altura do desenvolvimento organizacional e civilizatório, em que as necessidades de consumo extrapolam as capacidades de reposição naturais dos meios de sobrevivência, há que se buscar alternativas para o uso destes e ainda outras fontes que possam ser exploradas *ad infinitum*, sem que isto cause danos à estrutura global.

Neste campo, pode-se citar como exemplo as fontes alternativas de energia, como a solar e a eólica, as fontes de biodiesel, que para além de utilizarem as matérias-primas naturais, já se avançam na extração do produto de resíduos vegetais, como o bagaço da cana-de-açúcar, subproduto do etanol e das fibras de madeira, subproduto das indústrias moveleiras e da indústria de celulose. O que se busca não é uma solução imediatista e radical para o problema; visa é encontrar soluções [*realmente*] sustentáveis e que possam possibilitar e potencializar novas conquistas sociais e de valor agregado aos envolvidos no processo.

De outra forma, sob a desculpa de deixar um planeta vivo e produtivo às gerações futuras, deixemos para este uma geração de idiotas que não saberão encontrar soluções científicas e de alto valor para os problemas que, inevitavelmente venham a enfrentar em dias futuros. É a isto que se agrega o termo *educação ambiental*, endireitar o que é torto em termos de proteção ao futuro, ao mesmo tempo em que adquire e agrega às vertentes, mais conhecimentos técnicos, científicos e de uso racional dos bens naturais.

Aquilo que se deve ter em mente é o fato de que,

> [...] em Educação Ambiental a ideia fundamental é de que tudo é válido, desde que se deseje resguardar o meio ambiente, porque, se este for ignorado, não se percebe, compreende e se sente parte da comunidade, muito menos do planeta em que se está vivendo (MANEIA; CUZZUOL; KROHLING, 2013, p. 2717-2718).

Podendo chegar à compreensão de que, quando se busca e se encontra ou desenvolve modos de exploração que agridam menos ou que não agridam em nada, isto representa avanços quanto ao futuro

que se deseja para as gerações seguintes. Não é expulsando o homem deste espaço natural que se vai conseguir aproximar-se o homem e a natureza e alcançar seu empenho neste empreendimento tão necessário neste exato momento político de nossa história humana.

Educar presume muito mais que preparar uma geração (mais nova) por outra (mais antiga) tendo como preceitos os conhecimentos e experiências adquiridas; é elevar a sua potencialidade de adquirir, descobrir e criar novos caminhos para soluções equânimes e viáveis, tanto no presente quanto no futuro. Trata-se, portanto, de pensar estrategicamente, de maneira motivada. Busca-se pautar na transparência de que,

> Existe uma relação linear e unidirecional da teoria à prática. Esta concepção ingênua e mecanicista, considera em simultâneo que a prática é uma mera e direta aplicação objetiva da teoria e que a prática adequada se garante mediante a aprendizagem declarativa das teorias pertinentes. Além disso, como as teorias não têm, para o estudante-aprendiz, na maioria dos casos, a significação autêntica que podem ter para o pesquisador, cientista ou especialista, a aprendizagem teórica, declarativa, converte-se, geralmente, em uma mera reprodução verbal de aquisições com base no uso da memória, sem sentido, sem valor de uso, que o aprendiz troca por notas, qualificações ou acreditações, mas que em raras ocasiões iluminam ou orientam a prática (GOÑI, 2017, p. 37).

No caso específico da Educação Ambiental, as regras de ensino e de aprendizagem devem ser muito dirigidas a formar um tipo especial de consciência, em que possa seguir parâmetros adequados a atender às exigências da sociedade do Século XXI e a

este tempo específico. Neste mesmo sentido, Jacobi (2005, p. 29) relata que,

> A educação deve se orientar de forma decisiva para formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza e o futuro, mas para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir, num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação.

Depreende-se, a partir do exposto pelo autor que a educação e em especial a educação ambiental, tem a missão de preparar os educandos para atuarem em um mundo altamente complexo e que se modifica de acordo com situações as mais diversas, ao longo dos momentos históricos-políticos. Para ensinar neste espaço, cabe ao professor ser o mais bem preparado possível e ao estudante estar o mais atento que se possa desafiá-lo. Cabe estar preparado para adaptar-se a um novo tipo de exigência social que conflita com o tipo de exploração que se pensa para o planeta, logo, deve-se buscar alternativas, que sejam viáveis, em ambos os aspectos, econômicos e sociais.

UM NOVO CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

O Século XXI trouxe inúmeros desafios ao ser humano e dentre estes está a questão de preservar o Meio Ambiente e ao mesmo tempo atender às demandas por evoluções dos processos de vida e sobrevivência da espécie, bem como as ânsias de bem-estar e desejos de consumo por produtos cada vez melhores.

Não adianta crer que a humanidade vá abrir mão de seu conforto em nome do meio ambiente que isto é tão somente uma falácia, um eufemismo sem precedentes. Assim que, há que, primeiro compreender que se vive, na atualidade no que Ulrich Beck chamou de *sociedade de risco* (BECK, 2013) *e* sua principal característica é que afeta a todos igualmente, independentemente da classe social, religião ou orientação política.

Para este autor, a sociedade moderna tornou-se cada vez mais dependente de tecnologia e da alta carga de produção industrial, mas com isso passou a sofrer riscos, em especial as ameaças ambientais e sem uma perspectiva de que possa melhorar, porque o que mais tem-se fomentado é que os outros são os culpados, portanto, eles devem parar de provocar os ataques ao meio ambiente, sob pena de que todos venham a perecer.

Ocorre que, em um sistema onde se busque equilibrar as potencialidades de solução, a saída é que cada qual assuma sua parcela de responsabilidade na produção e continuação do problema, pois a ação isolada de um único indivíduo junto com a ação isolada de outro indivíduo e assim se soma uma multidão de ações que todos julgam ser isoladas, terminam por transformar-se em uma catástrofe e daí por diante em verdadeiras hecatombes.

Para tanto, a solução se mostra por meio de que cada qual se assuma como sujeito responsável pelo planeta e entenda que ninguém está só e que a ação individual repercute sobre todo o conjunto, dado que sobre a natureza o homem não detém o menor controle, logo, o que pode fazer é cuidar para que ela siga seu curso e realize seu ciclo determinado desde sempre, podendo, no máximo, conhecer estes intervalos e programar-se, a fim de não ser capturado nestas estações.

Com esta ideia, não se propõe tão somente permitir que as gerações futuras possam receber de seus genitores e progenitores,

um mundo melhor, saudável, mais equilibrado, pressupõe entregar a este mundo idealizado do futuro, homens e mulheres melhores e mais bem preparados para a árdua missão de gerir e preservar as suas riquezas naturais, princípio tão bem defendido por Immanuel Kant.

METODOLOGIA

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste projeto, buscar-se-á realizar uma pesquisa de caráter factual bibliográfico, fundamentada na leitura de autores clássicos sobre o tema da educação ambiental.

Esta investigação elegeu o materialismo dialético, como seu método de pesquisa direcional, considera - se que ele é o que melhor se apresenta como capaz para analisar e discutir as causas internas e externas do objeto.

A escolha por este método, dá-se, pelo fato de que se está a referir à Educação Ambiental que, historicamente, sobrexiste toda uma construção vinculada ao acesso ao ensino, à cultura em si, em seu sentido mais amplo, expectativas de vida, visão de futuro.

Utilizou-se, ainda, o método analítico-sintético-sintético-analítico, que se trata de uma revisão sistemática profunda, que parte do global para o particular/singular e destes de volta ao global, por ser este método o que melhor propicia condições de conhecer em maior profundidade, os procedimentos e os trabalhos já levados a efeitos e as obras já publicadas que tratam do assunto.

Abbagnano (2007), esclarece que “chama-se analítico o método pelo qual as verdades são dispostas na ordem em que foram encontradas ou ao menos em que poderiam ser encontradas. Chama-se sintético o método pelo qual as verdades são dispostas de tal modo

que cada uma possa ser mais facilmente entendida e demonstrada a partir da outra" (WOLFF, s.d., *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 51).

Aqui, faz-se esclarecer que se busca uma construção intelectual de investigação em que se toma o todo pelas partes e destas para o todo, na tentativa de elaboração de um processo de interpretação e em seguida, a sintetização do que tenha sido alcançado pela pesquisa bibliográfica e empírica.

O autor, supracitado, ainda persiste em sua argumentação afirmando que,

> A ordem didática pode ser sintética, isto é, *compositiva,* ou analítica, isto é, *resolutiva.* A ordem sintética vai dos princípios ao principiado, dos constituintes ao constituído, das partes ao todo, do simples ao composto e é empregada pelo lógico, pelo gramático, pelo arquiteto e também pelo físico, quando passa das plantas aos animais ou dos seres menos perfeitos aos mais perfeitos. A ordem analítica procede por via oposta e é própria do físico e do ético, na medida em que este último passa, por exemplo, da consideração do fim à consideração da ação honesta (JUNGIUS, 1638 *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 52).

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica. Segundo Vergara (2011), pesquisa bibliográfica é o estudo com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, conteúdo acessível ao público em geral. Optou-se por este método de investigação por ser, quando bem aplicado e dirigido, uma forma segura de encontrar respostas para os problemas levantados quando da elaboração do projeto de pesquisa. Para Fonseca (2002),

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Este trabalho, em particular, buscou analisar as referências apresentadas por autores clássicos que se debruçam no estudo do tema específico e a partir da leitura e análise destes, elaborou-se as interpretações e as sínteses necessárias, apontando uma problemática consistente e possíveis soluções, a partir do entendimento conceitual de Educação Ambiental.

A pesquisa bibliográfica, quando bem elaborada, demonstra profundidade e clareza científica, contribuindo para a formação de critérios técnicos, considerando que este tipo de investigação representa a fundamentação de todo e qualquer trabalho de pesquisa, quando se pretende saber quem, quando, onde já foram realizadas outras pesquisas nesta mesma linha de pensamento, elegendo o mesmo problema como alvo de intervenção e quais foram os resultados obtidos.

Da mesma forma, procura-se na literatura clássica vernácula e em outras línguas, o que autores, pesquisadores e técnicos têm produzido, em torno do tema elencado para estudos sistemáticos.

Esta pesquisa foi realizada consultando livros técnicos sobre o assunto, em artigos científicos de autores renomados e, em sítios

eletrônicos confiáveis e em textos de autores clássicos que possuem trabalhos neste campo literário específico, destacadamente, que debruçam sobre o tema aqui apresentado.

Quanto ao tipo, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica básica, em que não se realizou revisão sistemática de estudos, apenas consultas a autores e periódicos que se debruçam no estudo de temas pertinentes ao tema de estudo deste trabalho. Quanto à técnica, trata-se de pesquisa bibliográfica, com consulta temática.

A unidade de análise utilizada foi a de análise do discurso, em que se submete os textos dos autores citados a uma profunda análise das partes deste até encontrar os pontos de convergência e divergência com o que se pretende avaliar. Após todo este procedimento inicial, procedeu-se ao fichamento dos autores, recortando as falas que melhor atendiam aos preceitos de respostas do trabalho, até se atingir o nível de discussão acadêmica, respondendo aos objetivos propostos no projeto de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental é um conceito que vem na esteira da formação integral do homem e com isto, ela trouxe novos preceitos e inovações, novas interpretações, surgindo novas racionalizações e quando se fala em educação, pensa-se no aspecto pedagógico e didático, o que presume a elaboração de toda uma agenda curricular e de conteúdos sistemáticos, a fim de atender a objetivos previamente definidos.

Autores como Ulrich Beck e Fritjof Capra vão discutir exaustivamente e apresentar dados irrefutáveis de que o Planeta e todo o Meio Ambiente já não suportam o ritmo que se tem dado ao sistema de desenvolvimento, completamente desordenado.

E, o mais interessante é que estes mecanismos que muitos têm apelidado de evolução, não tem diminuído o trabalho no campo, nem proporcionado aumento expressivo na produtividade das culturas, aliás, até pelo contrário, são os manejos ordenados que buscam preservar a fauna e a flora pedológica as que realmente tem demonstrado resultados eficientes na produção e na redução de custos.

Mas, não se limita ao campo, porque a Educação Ambiental traz um conceito antes não pensado que é o de *responsabilidade social,* logo, não está-se a falar de um grupo isolado, mas de toda uma comunidade envolvida com a possibilidade ou não de sobrevivência humana na Terra e o que se está sujeitado a deixar como legado para as gerações futuras, não somente em termos de Meio Ambiente, mas em termos de humanidade, assumindo aqui um preceito de dever fundamentado em Immanuel Kant (1803, [2001]) que afirma, que tem-se preocupado muito em deixar um mundo melhor para as gerações futuras, mas ninguém tem demonstrado preocupação em deixar homens melhores para gerir todo o futuro.

A Educação Ambiental é uma necessidade para uma sociedade que se crê poder avançar sobre a Natureza, explorando e espoliando-a, sem nenhuma medida e, pior, sem a devida compreensão de que se está a tratar de um organismo vivo e que é o grande responsável pela sobrevivência de todos.

Nisto, o termo Educação Ambiental assume uma dimensão gnosiológica de tal magnitude que, passa a representar a elaboração de uma disciplina sobre como tratar o Meio Ambiente e todos os elementos que o compõem como sistema e não mais como meio, através do qual se pode satisfazer a ganância e a vaidade humanas.

Os recursos naturais são finitos e, isto é um eufemismo, porque o que ocorre de fato é que são renováveis, em sua grande maioria e se alguns destes vêm dando mostras de finitude, isto é parte

de um processo que somente a natureza sabe explicar o motivo e o que se interpreta como sendo a exploração irracional do indivíduo humano, a grande causa matriz disto, existe um quociente de verdade, mas o problema está na capacidade de renovação que é lenta quando comparado com a velocidade com que se deseja e não necessariamente com o montante que se deseja.

Agrega-se a isto, a questão da falta de técnica adequada na exploração de bens naturais, em que se utiliza os recursos naturais para produção de alimentos e outros bens materiais, porque se os têm à disposição para uso e não se preocupa em investigar formas e mecanismos que proporcionassem resultados efetivos e eficientes, senão, eficazes, portanto, sustentáveis.

É neste princípio que se firma a proposta de Educação Ambiental (EA), umas práxis pedagógicas que proporcione conhecimentos sobre a Natureza, o Meio Ambiente e todo o cosmo que os compõem e, principalmente, sobre aquele que deles faz uso, para todos os fins.

Engana-se, profundamente quem pensa que abordar a EA está fazendo referência a proporcionar o máximo de conhecimento sobre plantas e animais, espécies em extinção e outras situações que extrapolam o interesse comum. O objetivo, com esta disciplina sociológica e pedagógica, deve ser o de esclarecer ao indivíduo humano que, o seu lugar no espaço-tempo é determinado pela condição harmônica de equilíbrio que consiga criar entre sua existência e a dos outros membros que co-habitam o mesmo Ecossistema.

Com isto, chega-se ao entendimento de que a Educação Ambiental represente esta resposta ao apelo do pensador alemão Immanuel Kant (1724-1804) e com ele, tem-se a oportunidade de auferir a todos expectativas de vida melhores a todos, desde a geração que hoje está a gerir os processos no Planeta, como àquelas

que as sucederão e assim, tem-se a oportunidade de compreender que educar significa disciplinar, endireitar o que é torto; no caso, corrigir um tipo de ação que está se tornando nefasta e condenando a toda a humanidade a uma situação contingencial, semelhante àquela que muitos povos da Antiguidade enfrentaram e, ou sucumbiram ou aprenderam a respeitar os preceitos da Natureza, para evitar desastres maiores.

Cada vez mais, na tentativa de tornar a vida humana mais amena, mais saudável, paradoxalmente, mais lixo se produz e, assim, mais se degrada o Meio Ambiente.

A vida vai se tornando mais complexa e indecifrável à medida que o ser humano se julga mais sábio e mais simplificado o seu modo de usufruir da existência e de seus bens e neste processo, quem tem pagado o preço mais alto é o ambiente onde se vive e por extensão, onde os outros vivem.

Dado que aquele que habita a parte mais alta é responsável diretamente pela preservação dos bens naturais e demais recursos, mantendo-os saudáveis, porque ao contaminar suas fontes e reservas, condena aqueles que vivem abaixo, a envenenar-se *a fortiori*. Portanto, tem-se aí que, a Educação Ambiental engloba uma questão de responsabilidade social direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltado pelos autores citados acima e discutido no texto, a Educação Ambiental surge com a responsabilidade de preparar o ser humano para uma percepção didático-pedagógica de que os bens naturais são produzidos pela natureza em um ritmo ocasional que não cabe decisão e desejo humano, cabendo ao homem, a devida compreensão dos processos de criação e

desenvolvimento naturais, entendendo que, somente se é possível compreender algo a partir do instante em que se conhece as nuances que compõem este mesmo objeto.

A educação ambiental deixou de ser um mero adereço nas escolas para tornar-se uma potencialidade de formação e construção de personalidades ativas na luta pela preservação dos recursos naturais do planeta Terra.

Para tanto, não basta a criação e a implantação de currículos e propostas didáticas; há que transformar a ação técnica em ação efetiva, em que a sociedade se veja como parte do problema que agora se tem posto à frente do momento político no qual se vive, o que Beck chamou de *sociedade de risco*, aonde tudo o que foi construído sobre uma forma de exploração irracional, na linha de desenvolvimento econômico, precisa ser revista e encontrado formas sustentáveis para que se possa continuar a gozar do conforto, sem, literalmente, destruir a natureza.

Este tem se mostrado o grande desafio para a sociedade atual, que deve passar da sociedade do medo para a sociedade da solidariedade intelectual, em que se busca consolidar uma forma singular de responsabilidade sócio-ambiental, em que cada indivíduo e toda a população envolvem-se para evitar os desastres, por meio de ações individuais simples, no entanto, que somadas as dos outros resultam em ações de grande impacto positivo, para todos, especialmente, para o Meio Ambiente, evitando as grandes tragédias e as grandes hecatombes.

A natureza tem se mostrado hostil ao homem, exatamente porque, ao não a conhecer e às suas singularidades e particularidades, tenta vencê-la pela força bruta, tentando mostrar-se mais capaz em uma luta desigual, agindo com violência, ao invés de atuar com princípios de compreensão e, a partir destes, elaborar

técnicas que o permita aproximar-se de uma vivência equilibrada e harmônica.

Quando Beck traz o pensamento de sociedade de risco, está indo muito além de referir-se à sociedade humana como tal, mas, está se dirigindo a um contrato social que não é cumprido por uma das partes, principalmente, por causa de sua ignorância, o que o torna brutal e violento.

No entanto, quando se tem um mecanismo que mostra os parâmetros de ligações diretas e indiretas e o que é possível atingir a partir de um entendimento sobre o objeto que se estuda e analisa, esta condição permite que se aproxime de uma cultura sustentável e por este termo, entenda-se que não é a ausência de qualquer tipo de destruição; é aquela que se faz próxima do ideal e sempre em busca deste. É neste cenário que a educação ambiental e professores bem preparados devem unir esforços, no sentido de fazerem valer a máxima kantiana de deixar homens valorosos, capazes de zelar com eficácia dos recursos naturais, deixados em sua perfeita condição de uso pela geração que os precede no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

BECK, U. **Sociedade de risco**: Rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2013.

CAPRA, F. As Conexões Ocultas: ciência para uma Vida Sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Editora da UEC, 2002.

GOÑI, J. M. **Teorias da aprendizagem e bases metodológicas na formação**. Ciudad de México: UNINI, 2017.

JACOBI, P. "Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão". *In*: CAVALCANTE, C. (org.). **Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

JASPERS, K. **Filosofía**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 1991.

KANT, I. **Pedagogía**. Barcelona: Universidad ARCIS, 2001.

MANEIA, A.; CUZZUOL, V.; KROHLING, A. "A educação ambiental e a responsabilidade socioambiental nas práticas ambientais em instituições de ensino superior no Brasil". **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, vol. 13, n. 13, 2013.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Agenda 21**. Rio de Janeiro: ONU, 1992.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 8

Responsabilidades Sociais em Instituições Educativas

RESPONSABILIDADES SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Martinho Amisse Niamale

Leonardo Isamel Azarate

Não se ignorem as monstruosas mazelas da vida humana. Miséria de toda ordem: violência, conflitos, ódios, ignorância, injustiça, desequilíbrios sociais, corrupção e tantas outras barbaridades corroem os valores e ideais que deveriam fundar e impulsionar os horizontes de emancipação da humanidade.

Mas a consciência dolorosa da miserabilidade humana não deve impedir aspirações otimistas e ações proactivas no sentido de encaminhar soluções a alguns dos problemas mais aflitivos, preservar os valores mais caros e resguardar as possibilidades de sonhar um mundo em que a justiça social e a paz prevaleçam sobre as injustiças e o ódio.

A factibilidade das aspirações rasteiras não deve barrar os mais elevados sonhos de liberdade, ainda que estes muito dificilmente sejam realizados nas dimensões ideais. Para a universidade, trata-se de resgatar seu papel de instituição proeminente nas difíceis buscas de construir mais equidade e de aumentar a coesão social.

A educação tem papel importante na espacialidade da interatuarão do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades. A universidade é um dos espaços públicos em que privilegiadamente podem e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das

contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação. Não como torres de marfim e sim como instituições mergulhadas nas contradições da barbárie e da liberdade humanas, têm, portanto, enormes potencialidades e graves responsabilidades públicas.

É neste âmbito que os investigadores Leonardo Isamel Azarate, estudante do curso de Mestrado em Formação, Emprego e Recursos Humanos da Academia Militar Samora Moisés Machel em Nampula, e o Professor Doutor Martinho Amisse Niamale, decidiram conjuntamente produzir o presente trabalho, que se tange numa investigação científica, sobre a problemática da Responsabilidade Social das Instituições Educativas, no mundo e em Particular em Moçambique.

De acordo com Chiavenato (2004, p. 332) a responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de ações que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses.

Neste cenário de cobranças e pressões externas por práticas sociais que evidenciem a responsabilidade social das empresas, encontram-se também as Instituições de Ensino Superior (IES) que são organizações focadas na Educação e formação de seres humanos. Como formadoras de competências, as Instituições de Ensino Superior têm importante papel na formação dos seus discentes tanto em aspectos sociais quanto econômicos.

Sendo assim cabe às universidades trazerem ao conhecimento dos seus discentes os problemas da sociedade em geral e de forma particular da sua comunidade de modo que possam ser criadas soluções viáveis, inovações e a responsabilidade com a sociedade de forma geral. Desta forma, as IES também precisaram se inserir nesse contexto adequando suas actividades e leis de forma a regulamentar as práticas de ensino e pesquisa de modo a integrar

essas actividades e os diversos problemas e exigências das pessoas na busca de conhecimento científico e inovações.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a responsabilidade social de Instituições de Ensino Superior sob e a partir de uma pesquisa exploratória será discutida a importância da Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior e cabe ainda ressaltar que esse estudo possivelmente será de grande importância para as Instituições de Ensino Superior, pois suas reflexões acerca de Responsabilidade Social poderão instigar as pessoas a pensar mais quão é importante.

PROBLEMATIZAÇÃO

Na actualidade a responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior tem ganhado amplo destaque. Isso decorre do facto de ser compreendida como um meio para melhorar os problemas sociais tão frequentes na comunidade estudantil, decorrentes de desinteresse por parte das Instituições de Ensino Superior de forma geral do comprometimento com o bem-estar social. Muito se discute a respeito do papel das Universidades nesse cenário de falta de inclusão nos seus conteúdos temáticas, valores humanitários, da ética e responsabilidade com o próximo.

De acordo com Quazi e O'Brian, (2000) atribui conceitos para a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior de acordo com critérios pré-estabelecidos, exclui o direito legal dessas instituições de conduzirem suas acções e sem papel social de maneira ética e responsável, considerando uma visão moderna e ampla de responsabilidade social corporativa e não uma visão estreita e filantrópica.

Nesta visão deseja se discutir a responsabilidade social dentro do contexto da educação superior contribuindo desta maneira com a construção da responsabilidade social que são utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior.

JUSTIFICATIVA

Os pesquisadores enquanto não só estudante de um curso de Formação, emprego e Recursos humanos, como também funcionário da mesma instituição de ensino superior (Academia Militar), com posição de chefia, ocorre lhe ideias de investigar esta temática que de uma certa forma abrangerá a sua instituição, ao segundo investigador, corresponde tacitamente por ser doutorado em ciências de educação, motivos suficientes para sustentar a presente intenção.

Os pesquisadores ficaram igualmente interessados nesta área de estudo, para que pudessem entender como uma instituição educacional considerado socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomente a formação de lideranças que propõe soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuem para que a própria sociedade possa superar esses problemas por meio daa suas actividades de Ensino e da pesquisa com os demais da maioria da população. Neste sentido permite a formação de um profissional que possa ser credenciado cada vez mais junto a sociedade.

OBJECTIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é de compreender se a Instituição Educativa é responsável pelo processo de formação

integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

Os objectivos específicos deste trabalho está centrado no sentido de perceber quais as ações de responsabilidade social são utilizadas pelas Instituições Educativas, avaliar as acções de apoio psicopedagógico e sugerir medidas a serem tomadas de modo a incluir a responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

REVISÃO DA LITERATURA

A responsabilidade social esta presente, ou deveria estar, em todas as Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas preocupadas com o seu crescimento e com a criação de soluções para os problemas da sociedade. Maximiano (2008), trata do assunto dizendo que: Não há discussão sobre o facto de que as Instituições de ensino superior, assim como os indivíduos, têm responsabilidades sociais, na medida em que seu comportamento afeta outras pessoas e, querendo elas ou não, há pessoas e grupos dispostos a cobrar essas responsabilidades por meio do ativismo político, da imprensa, da legislação e da actuação nos parlamentos.

A prestação de serviço faz parte da realidade das instituições de Ensino superior, enquanto a actividade de extensão constitui precioso instrumento de aprendizado. Entretanto, há alguns anos, vem ganhando espaço como missão universitária (SCOTT, 2006) em um cenário que evidencia o compromisso social das IES, mas não

define claramente a natureza do relacionamento que esta desejam estabelecer com a sociedade. Pode se distinguir acção de intervenção social, acções filantrópico assistencialismo, ou até mesmo de marketing social, como actividade intencionista um descompasso conceitual entre responsabilidade social e as acções sociais das Instituições de Ensino Superior.

A Extensão é considerada como prática académica que interliga a Universidade por meio das suas actividades de Ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população. Existe sentido permanente na formação dos profissionais credenciando junto a sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo.

Reafirmando a extensão universitária como processo académico definido e efectivado em função das exigências da realidade indispensável da formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relação multi, inter ou transdisciplinar e interprofissionais.

Contudo, a Responsabilidade Social não é apenas o cumprimento das leis, e sim, uma mudança de atitude das universidades com relação a seu papel na sociedade. Ainda mais longe, Passos (2004) afirma que "a responsabilidade social pressupõe uma nova filosofia, uma nova orientação para as organizações produtivas".

No que tange as universidades, por serem grandes propulsoras de conhecimento e formação de profissionais, as suas contribuições com responsabilidade social atingem um patamar mais elevado. O professor deve preocupar-se em fornecer não apenas teorias para os alunos, mas também contribuições com práticas sociais. Isto não apenas com um olhar para o bem da comunidade, mas também para oferecer ao mercado, ao mundo um profissional melhor preparado para solucionar os problemas sociais. Isto decorre

da exposição do estudante à prática ainda na faculdade e, assim torna-se possível a construção de uma visão mais realista de mundo, mais humanitária.

Porém para que haja essa interação da universidade com os problemas sociais, é preciso à conscientização de todo o corpo docente quanto à relevância da Responsabilidade Social para os estudantes. Todos devem estar presentes e trabalhando para que as informações cheguem a seu destino e as críticas sejam bem acolhidas. Nota-se também como hoje é urgente às universidades conectarem-se com as questões reais da sociedade e não ficarem apenas focadas na transmissão de matérias que pouco se relacionam, ou desenvolvem competências e valores tão essenciais para o mundo.

De acordo com (CALDERÓN, 2006, p. 14):

> Os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades é um exemplo da construção de pontes entre a universidade e a sociedade. No caso destes projetos, existe a identificação de um problema específico e a construção de um programa que será desenvolvido com a parceria da universidade, professores, alunos e a comunidade. Sendo assim, as IES devem estar conectadas com as necessidades da comunidade local em que esta inserida com o objetivo de formar alunos éticos e responsáveis com os problemas da sociedade.

Desta forma, cumpre-se a função das IES que abrange além do ensino e da pesquisa, a extensão. Esta última é a aproximação da universidade com a sua comunidade: tradicionalmente, a construção das pontes entre a universidade e a sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a

dimensão social do ensino e da pesquisa têm sido uma atribuição da chamada extensão universitária.

Tomando em consideração que as IES pela sua interação e proximidade com a comunidade local agrega desenvolvimento quando da busca da construção do conhecimento, sendo este um grande propulsor da transformação social, o processo educacional, consiste num fator mais ou menos decisivo nos resultados do desenvolvimento econômico, é também um dos mecanismos operativos de transformação da estrutura social a qual acompanha o progresso econômico.

Discutir a finalidade principal da educação superior deve ou não ser a formação de profissionais com forte formação ética e cidadã não mais se sustenta já que se trata de uma demanda social mundial e, além de tudo faz parte das exigências quanto a as directrizes curriculares da maior parte dos cursos o que se discute com propriedade e até que ponto cidadania e ética podem ser ensinados no Ensino superior. E como organizar os conteúdos e as actividades curriculares para dar vida um profissional socialmente responsável.

A promoção de Ensino saudável responsável abarcaria a formação de indivíduos qualificados para a inclusão no mercado profissional igualmente a formação de indivíduos críticos, moralmente competentes, capazes de tomada de decisões frente a questões éticas, não apenas considerando uma visão deontológica, mas também seus contextos pragmáticos, morais e sociológicos.

As IES devem desenvolver acções que fomentem o compromisso dos estudantes com a vida e sua preservação envolva sua capacidade para ir além do reconhecimento de problemas ambientais no sentido amplo da palavra. Envolva a formação de indivíduos capazes de solucionar seus problemas.

Mas especificamente a pesquisa instrumental e metodológica refere-se à produção de conhecimento como instrumento de aprendizagem de Ensino em qualquer nível ou de conhecimento para a resolutividade de problemas da comunidade ou do mercado. Assume caracter transdisciplinar que desta forma, abrange na maior diversidade e inserção social (REEDS, 2004, GIBBONS,1997).

O professor universitário, neste sentido pode praticar a pesquisa instrumental metodológica no contexto de responsabilidade social, ele trança para a sala de aula os problemas da sociedade e junto aos discentes empregará estratégias metodológicas e cientifica para a busca de soluções.

Ao explicitar que a Educação Superior é responsável por formar profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, a LDB (1996) aponta para a responsabilidade social das instituições que a concretizam, uma vez que esse meio social extrapola o contexto da IES e se estende para o conjunto de pessoas, recursos naturais e instrumentais, sejam eles tecnológicos ou não, que compõem o espaço de vida e de ação dessas pessoas.

Espaços onde os estudantes e os demais membros da comunidade acadêmica, orientados teórica e metodologicamente, atuam na gestão e prática de projetos com vistas à promoção do outro e da sociedade, mas, também, de si mesmos nesse processo.

Portanto, a responsabilidade social se efetiva na construção da cidadania, na qual, com uma perspectiva transdisciplinar de atuação pedagógica e profissional, ocorre a circulação e o entrelaçamento de saberes acadêmicos e populares, em um processo singular de aprendizagem e de produção de conhecimento em torno, inclusive, dos desafios emancipatórios da sociedade local e global. Entende-se emancipação como justiça capacitante e justiça como a distribuição de bens materiais, trabalho, processos de decisão, cultura e reconhecimento (SOUSA; SANTOS, 2007).

Pereira (2003, p. 232), assim a responsabilidade social nas IES não pode ser executada apenas como um cumprimento de leis, ela precisa ser debatida nos diferentes espaços acadêmicos como uma nova ordem social, uma nova forma de conceber o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e o meio ambiente.

Então, não cabe falar em RS como um pilar das IES, mas como uma missão inerente à sua natureza: "o sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo" (SOBRINHO, 2005, p. 28).

CONCLUSÕES

A universidade tem responsabilidade sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global. Esse modelo precisa ser construído em uma direção distinta daquela que hoje se impõe como hegemônica.

A sociedade contemporânea requer trabalhadores do conhecimento e profissionais capazes de responder a complexas exigências e a desafios de todo tipo que se avolumam, se renovam e, muitas vezes, se sobrepõem e se contradizem. Importante é que esse novo modelo de desenvolvimento se fundamente em conhecimentos que alcancem a todos e alimentem a realização dos sonhos de liberdade e felicidade.

A universidade é atravessada de contradições e dissensos. Ela não está isenta das lutas de ocupação de ideias e espaços que invadem os campos de poder em todos os setores do mundo. Não são discórdias apenas a respeito de questões organizacionais. No fundo, os dissensos mais importantes se referem à questão dos fins. O que

realmente está em questão são as concepções de educação e os objetivos ou referências da universidade. Isso tem a ver com as posições filosóficas e políticas a respeito do público e do privado.

A universidade é instituição de formação humana integrada a projetos civilizacionais, ou é instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos? Não são nada gratuitas e irrelevantes as tomadas de posição de uma ou de outra concepção. São diferenças conceituais, filosóficas e políticas a respeito da ciência, da formação, das finalidades da universidade e guardam relações com os problemas vitais de hoje e as esperanças que prospectam desenhos de um futuro melhor.

O campus universitário é um campo de disputas de poder que envolvem ideias e lugares sociais distintos e frequentemente conflitantes. As discrepâncias se disputam nos currículos, na organização das estruturas de ensino e pesquisa, nas políticas de desenvolvimento institucional, nas avaliações, nas salas de aula, nos laboratórios, nos hospitais, nos temas de investigação, nos projetos de financiamento, nas instâncias administrativas, nos organismos de relacionamento com as empresas e setores da sociedade.

Enfim, em todas as instâncias que constituem o cotidiano universitário. É nesse palco que se disputam ideologias, poderes, conceitos de qualidade e de finalidades da educação em geral e, obviamente, da universidade.

Mas, como a universidade perdeu o protagonismo na definição da qualidade e das finalidades da educação, da formação e do conhecimento, um outro campo de disputas, aderências e discordâncias se instaura entre os atores internos e externos, entre o próprio da instituição educativa e as externalidades do mundo globalizado, lembrando que uns e outros estão permanentemente cruzados de contradições de toda espécie também em seus respectivos procedimentos, Estabelecendo a responsabilidade social

como diretriz de trabalho, propondo programas teoricamente fundamentados e metodologicamente traçados com vistas à emancipação pessoal e coletiva das pessoas que compõem a comunidade universitária, interna e externamente, a psicologia escolar concretiza sua função social, ampliando sua atuação para uma forte integração com a comunidade local e global

REFERÊNCIAS

CALDERÓN, A. I. "Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil". **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, vol. 24, n. 36, 2006.

CHIAVENATO, I. **Planeamento Estratégico**: Fundamentos e Aplicações. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

DIAS, S. J. "Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?" **Revista Brasileira de Educação**, vol. 28, 2005.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**: Da Revolução Urbana à Revolução Digital. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

PASSOS, E. **Ética nas Organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

PEREIRA, R. S. "Responsabilidade Social na Universidade". **Revista Gerenciais**, vol. 2, 2003.

QUAZI, A. M.; O'BRIAN, D. "An Empirical Test of a Cross National Model of Corporate Social Responsibility". **Journal of Business of Academic Ethnics**, vol. 25, n. 1, 2000.

SCOTT, J. C. "The Mission of University Mediavel to Postmodern Transformation". **The Journal of Higher Education**, vol. 77, 2004.

SOUSA, M. A. **Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado**: interfaces com a Ética e a sustentabilidade (Tese de Doutorado em Psicologia). Brasília: UnB, 2011.

SOUSA, S. B. **A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

CAPÍTULO 9

Desenvolvimento Curricular como Novo Estratégia para a Melhoria da Qualidade de Ensino em Moçambique

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR COMO NOVO ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Martinho Amisse Niamale

A sobrevivência da humanidade em geral, e da sociedade Moçambicana em particular, terá de ser garantida, entre outros factores, pelo investimento na área da educação, apostando na formação do cidadão para enfrentar os desafios do século XXI. A formação da criança ou da juventude como garante de qualquer sociedade constitui uma aposta séria e pertinente.

Em razão desta visão, num artigo publicado na revista Mahungo em 211, explorou se o significado de ensino básico para reiterar o quão e importante considerar e acarinhar o desenvolvimento da criança como futuro do cidadão (NIQUICE, 2011) O artigo que ora apresentamos retrata quão e a importante a formação humana para um mundo de desafios, onde nele se prende com o reconhecimento da importância do currículo, cujo fim é a educação.

Buscando compreender o currículo e a sua função dentro do contexto educacional acredita- se que seja importante conhecer o seu contributo dentro das práticas educativas. A presenta pesquisa justifica se precisamente a partir de observações feitas nas instituições educativas em que o Ministério de Educação e desenvolvimento Humano vem desenvolvendo várias ações com vista a assegurar o pleno funcionamento de todas instituições de ensino.

Observa-se que com o passar do tempo os gestores do sector de educação aumentam ao contrário dos recursos alocados que reduziram na mesma proporção, contribuindo deste modo, com a queda da qualidade dos serviços de educação e para que haja um impacto insignificante nas reformas introduzidas no sector educativo (EDUARDO 2012).

PROBLEMATIZAÇÃO

O artigo 88 seu número 1 da constituição da Republica de Moçambique estabelece que "a educação constitui direito e dever de cada cidadão", portanto e um instrumento chave para a melhoria das condições de vida e para a redução da pobreza. Dessa forma, o Ministério de Educação e desenvolvimento Humano, na sua visão da primazia a qualidade de ensino com prioridades para o ensino Primário, com vista a universalização da educação básica.

Segundo o Minedh (2014), com a introdução do novo currículo de ensino básico pretende se com este dispositivo, estimular as instituições, a toda comunidade escolar, que incluem os alunos, professores, gestores, pais e encarregados de educação, não só a fazerem uma introspeção, das ações por eles realizadas.

Más sobretudo assegurar uma melhoria constante da sua actuação no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, colocados à disposição das escolas, esperando- se, que o instrumento seja útil a melhoria da qualidade de ensino.

Sendo enviados esforços do lado da oferta de educação, por parte do Minedh, tanto ao nível da oferta quantitativa quanto ao nível da qualidade da mesma, torna se importante perceber a reação do lado da procura de educação, no sentido de contribuir para uma

aferição de até que ponto os objectivos preconizados estão sendo alcançados.

Vários estudos realizados em Moçambique sobre a implementação do novo currículo atestam que a educação tende a melhorar no que tange a qualidade educativa no País e têm em atenção factores socioeconómicos.

No entanto, com a recente preocupação em relação a qualidade de educação, no seu estudo sobre políticas educacionais e impactos socio económicos e alguns autores revelam que outra determinante chave na implementação novo currículo na educação é a percepção de qualidade das escolas e do ensino por parte das famílias, daí que nos leva a questionar: *De que que forma o desenvolvimento Curricular toma como nova estratégia para a melhoria da qualidade de Ensino em Moçambique?*

OBJETIVOS DO ESTUDO

Em vista dos propósitos da pesquisa, tendo em atenção o problema, o objecto de estudo e atemática escolhida, formulamos os seguintes objectivos:

Geral: analisar O impacto do desenvolvimento curricular como a nova estratégia para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

Específicos: avaliar o impacto da implementação do novo currículo de ensino básico e as estratégias para a melhoria da qualidade educativa em Moçambique; identificar alguns constrangimentos na implementação do novo currículo e, sugerir mecanismos de correção sobre falhas na mudança do novo currículo do ensino básico em Moçambique.

REVISÃO DA LITERATURA

O Termo currículo, proveniente do étimo latim currere, que significa caminho, jornada, trajectoria, percurso a seguir, encerra segundo Pacheco (2001).

Duas ideias principais que são a "sequencia ordenada" e "a totalidade de estudos", com base nas quais se "manifesta […] um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiencias educativas em geral, e por experiencias de aprendizagem em particular.

O termo currículo e, entretanto, utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perpesctivas de abordagem, em que a discussão teórica por vezes excessiva, nem sempre e acompanhada por uma "pratica orientada para a resolução de problemas" com que se defrontam as instituições educativas, Pacheco (2001, p. 15).

O termo currículo segundo assinala o autor, não tem um sentido unívoco, mas antes uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem reduzir-se em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo. Na mesma linha de pensamento, Mainardes (2006, p. 47) entende que:

> Currículo e um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações. E teorização quanto ao seu processo de construção e mudanças. Contudo. Refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequencia adoptadas para concretizarou desenvolver.

Pacheco (2001, p. 16) restringe o conceito de currículo considerando o como "um plano de estudos ou um programa muito estruturado e organizado na base dos objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas".

Dessas e mais argumentos a volta do tema, prende se saber que o currículo torna essencial para o sistema educativo, pois deles se concentram as mais atenções para o progresso e satisfação do sistema educativo.

Implementação do novo Currículo do Ensino Básico

As mudanças curriculares levaram em consideração não o próprio processo de planificação, mas a concepção de estratégias adequadas para a sua implementação. Isso tornou o processo um desafio, uma vez que se tratou de dotar de indivíduos com conhecimento e habilidades "de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza" (MOÇAMBIQUE, 2003 p. 15).

Segundo o documento, o sucesso da implementação do currículo assenta se essencialmente, nas seguintes premissas:

a) criação e expansão das escolas primárias completas possibilitando um ensino básico completo a todas as crianças sendo para isso necessário a expansão do 2º grau do ensino primário;

b) Formação de professor como chave do sucesso da implementação do currículo do ensino básico;

c) capacitação dos professores, por haver um significativo numero sem formação psicopedagogia o

> que ronda cerca de 38% (MINEDH-DP; INDE, 2003).

Contudo, apesar de todos os desafios do sector de educação, a implementação do novo currículo tem conhecido alguns obstáculos principalmente no que se refere as novas disciplinas, pois existe a percepção de que os professores encontram dificuldades de lecionar derivado da sua fraca preparação ou informação.

Outra controvérsia esta em torno da avaliação dos alundos, uma vez que muitos professores mostram desconhecer a filosofia da progressão por ciclos de aprendizagem, vulgarmente chamada de passagem semi-automáticas.

A implementação do Currículo nas Escolas

As Direcções dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias no Pais Designados por (SDEJT), detém uma rede de Escolas Primarias Completas (EPCs). Nestas escolas a divulgação dos documentos que introduziram reformas curriculares do ensino básico se deu através de encontros mantidos nos SDEJT, dirigidos pelos respectivos directores em cada Distrito, assim como encontros regulares entre a área pedagógica com os Directores Adjuntos das Escolas.

Estes por sua vez faziam a disseminação da informação aos professores nas Escolas em que se encontravam afectos. Nas estratégias de implementação desenvolvidas a partir do topo até a base, importa referenciar que os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), que interligam as Direcções Provinciais e as Escolas são atribuídos a função de garantir o

cumprimento do Plano Quinquenal do Governo (PQG) ao nível do Distrito, bem como o Plano Estratégico da Educação (PEE).

O currículo dentro da escola

De acordo com Sacristan (2000), o currículo e um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escoa faz de facto em relação ao projecto pedagógico e a cultura.

Os currículos principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objectivam colaborar com a formação do aluno no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola e "educar e socializar os alunos por meio de actividades que devem ser planeadas de acordo com o currículo escolar".

O aprendizado do aluno na instituição educacional e constituído em função de uma proposta cultural para a escola, sendo esta organizada para uma modalidade ou nível, isto e, o currículo e uma selecção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificadores de forma única (SACRISTAN, 2000, p. 35).

Segundo Arroyo (2007), as propostas curriculares Nacionais não são conteúdos prontos que devem ser repassados para os educandos, porque essas propostas devem ser construídas de acordo com uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos de cultura em contextos e práticas sociais e culturais. Por isso identifica se a preocupação em resgatar nos currículos a relação entre o conhecimento e a cultura.

Como podemos observar, a instituição escolar sendo um espaço apropriado para a construção do saber e construção de valores, tem a orientação educacional da gestão que determina as formas para que aconteça a estruturação da qualidade de ensino.

Currículo e a Proposta Política Pedagógica da Escola

De acordo com Silva (2009), vários estudos apontam que a escola reforça a ideologia dominante por meio de sua proposta curricular. Porém, o currículo e a escola não são apenas reprodutores, mas também produtores de uma contra ideologia que, pode romper com o bloco histórico e construir uma nova estrutura de poder.

Para este autor, um currículo e uma escola que buscam a libertação precisam socializar o conhecimento, já acumulado e investigar a realidade social do aluno, estabelecendo dessa forma articulação entre o conhecimento e a realidade, o que vai viabilizar que se ampliem as possibilidades dentro da escola e do próprio aluno.

Conforme o centro Nacional de pesquisa em Currículo (CENTPEC) a escola precisa, "Ensinar conteúdos e habilidades necessários a participação do indivíduo na sociedade e levar o aluno a compreender a realidade de que faz parte, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação.

A instituição escolar cumpre o seu papel social quando assume neste processo uma postura ética, criativa, critica, estética e política por meio de seu currículo. Nesta perspectiva, o currículo não se refere a um simples rol de listagem de conteúdos a serem ministrados nos diferentes níveis de ensino.

Mas ao assumir que a educação é política, entende- se que a seleção dos conteúdos dos currículos das escolas precisa ser compreendida como objecto de analise, de reflexão, uma vez que passa, necessariamente, pelo que o colaborador do currículo entende como fundamental (SILVA 2009).

Assim constitui-se em currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual e que, como tal, se institui, (Roldão 1999).

Reflectindo sobre o currículo e o projecto político pedagógico da escola cabe as considerações de Roldão (1999), para o qual o projecto curricular e o modo particular como é reconstruído e apropriado frente a uma situação real, onde se define as opções e intenções próprias. Construindo-se formas particulares de organização e gestão do currículo adequado a consecução das aprendizagens que integram para os alunos concretos daquele contexto (ROLDÃO 1999).

O papel da escola na construção do Currículo

Segundo Costa e Ramos (2004), a grande finalidade da escola, ao construir o projecto curricular é assegurar o sucesso de todos alunos com a garantia de lhes proporcionar a igualdade de acesso de oportunidades educativas.

A escola constrói o seu projecto curricular e em conformidade com o currículo Nacional toma decisões, tendo em conta as características do seu contexto, as suas prioridades e os recursos que dispõe, decidindo, portanto, como organizar nos vários elementos exigindo dos professores e das estruturas de gestão curricular intermedia, negociação, parceria, liderança e uma constante atitude investigativa na procura do consenso que legitimem e orientem a actuação colectiva.

O currículo escolar tem um importante papel no ambiente formal, pois é uma ferramenta indispensável e essencial ao conhecimento e a transformação social, cultural, educacional e no ensino de crianças, jovens e adultos. O Currículo deve ter uma base

e uma estrutura colectiva, inclusiva e jamais neutra. Por vez, o currículo deve propiciar ao aluno o acesso ao conjunto de conhecimento historicamente produzidos, tanto para a vida escolar do educando, quanto para a vida social do mesmo.

Princípios gerais e Pedagógicos da Educação (SNE/Lei 4/1983)

Segundo boletim da Republica (1983) a educação e direito e dever para todo o cidadão Moçambicano que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o Povo.

Ela e dirigida, planificada, e controlada pelo estado, que garante a sua universalidade no quadro da realização dos objectivos. A Educação é instrumento principal de formação do homem novo e reforça o papel dirigente pois baseia se nas experiencias nacionais, nos princípios universais científicos, técnicos e cultural da humanidade.

Como princípios pedagógicos a educação é responsável no desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e de constante conferindo uma formação integral nas áreas políticas, ideológicas e moral, de comunicação e das ciências matemáticas, ciências naturais, sociais, politécnicas e laboral, estética cultural e educação física.

Ligação directa entre a escola e a comunidade em que a escola actua como centro de dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade, pelo ensino que respondem, as necessidades de edificação.

Currículo e o desafio da educação para a cidadania

Segundo Niquice (2017), o currículo do ensino básico Moçambicano arrola uma serie de aspectos que proporcionam uma educação para a cidadania. Esses aspectos estão reflectidos nas principais orientações da lei 6/92, do Sistema Nacional de Educação (p. 72-73).

Na óptica de educação para a cidadania, prevê-se que o currículo contribua para proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade, incultar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento, lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade, desenvolver a responsabilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando os no amor pelas artes e no gosto pelo belo Educar o cidadão a ter amor a pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura Moçambicana.

Desenvolver conhecimento sobre a saúde, nutrição e a protecção do meio ambiente, para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania Nacional, para o espirito da unidade Nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos, em particular os direitos da mulher e da criança, assegurar o conhecimento e o respeito pela constituição da Republica de Moçambique, no espirito de cooperação internacional, de integração regional, continental e Mundial.

Formar cidadão com uma solida preparação científica, técnica cultural e física (INDE/MINED, 2003, p. 18-19). Os Pais, os encarregados de educação, a comunidade escolar e local, os líderes comunitários e os gestores da escola devem constituir um exemplo de convivência democrática, fazendo da escola um espaço de exercício da cidadania. Isso levanta uma serie de questionamento porquanto a experiencia revela situações diferentes.

O envolvimento dos Pais e encarregados de educação na aprendizagem de seus filhos, revelam uma espécie de verticalismo na relação escola comunidade. Ou gestores Pais e encarregados de educação. Uma lição que os alunos aprendem e essa relação hierárquica, vertical, como procedimento de rotina (NIQUICE, 2017).

Percurso histórico do desenvolvimento do currículo em Moçambique

Discutir sobre o currículo na contemporaneidade de facto, analisar profundamente o sistema educacional, como também o que o ser humano produziu e continua produzindo ao longo do tempo, tempo esse chamado historia.

Portanto é necessário buscar compreender os conhecimentos elaborados e apropriados por todos os membros das sociedades assim como as diversas culturas existentes, ampliadas gradativamente ou ate mesmo modificadas de geração em geração.

Analisar o currículo da educação em Moçambique pressupõe compreender seus antecedentes, desde a época da educação tradicional ate os tempos de hoje. A educação tradicional possibilitava que os indivíduos recolhessem todas as influencias do meio em que habitavam, para então introduzir no seu modo de pensar, comportar e agir.

Abrindo espaço para uma participação activa nas actividades e na vida do grupo a que pertencia, transformando o num modelo padrão que era expresso na maneira de viver, pensar e do ser do próprio membro do grupo (GOLIAS, 1993).

Com a chegada dos portugueses, através da igreja católica, a educação reduzia se a uma minoria, constituída de duas vertentes

diferentes de educação indígena e elites, existindo uma grande diferença entre as escolas para "nativos" que ensinavam a educação indígena, orientada por missionários católicos.

E as escolas para brancos e assimilados, geridas pelo estado ou entidades privadas. Dessa forma, o ensino caracterizava se por ser discriminatório, ligado a religião e ao ensino fictício da escolarização obrigatória, caracter urbano da rede escolar e paternalista.

Através do Movimento de Libertação Nacional em 1962, que culminou com a independência de Moçambique em 1975 o Governo Moçambicano Criou a Politica do direito a educação de todo o cidadão Nacional e esforçou se a expandir e renovar o ensino primário para crianças organização de ações de alfabetização para crianças, jovens e adultos.

Que se encontravam fora do sistema normal de escolarização, e a formação de quadros quantitativa e qualitativamente para ocorrer a gestão e conduzir o processo educacional, caracterizando'se deste modo por um aumento de efctivos escolares jamais vistos na historia da educação em Moçambique (GOLIAS, 1993).

Durante o período entre 1980 e 1990 o Pais passou por uma fase de uma guerra civil que se reflectiu negativamente obviamente em todo o território Nacional, afectando desde modo igualmente a rede escolar, tendo passado o Pais por uma fase de estagnação do sistema educativo devido as destruições materiais causadas por esta guerra.

Sistema Nacional de Educação

Segundo Ministério de Educação e desenvolvimento Humano (MINEDH, 2019) observa os seguintes níveis de educação

em Moçambique e os requisitos para entrada os seguintes: Educação básica com entrada prevista aos seis anos (EP) Ensino Primário que corresponde de 6 a11 anos de idade, ES1) Ensino secundário do segundo ciclo, que corresponde a 10ª a 12ª classes.

E as idades correspondentes de 15-17 anos, Educação e formação técnica e Profissional, sendo este tipo de ensino regido por uma lei especifica- a lei da Educação Técnica e Profissional sendo o requisito de ingresso a 10ª classe.

Formação de Professores: O modelo adoptado de formação de professores para o ensino primário e de 12ª classe + 3 anos de formação. A formação de professores para o ensino secundário e feita nas universidades com o requisito de admissão de 12ª classe.

Esta a cargo da tutela deste processo a universidade Pedagógica, que substitui de certa forma o processo de formação de professores no programa Samora Machel "8 de Marco". E da responsabilidade do centro de formação de professores 8 de Marco.

Educação terciaria (Universidades) a semelhança da educação técnica profissional, o ensino superior e regido por uma lei específica. A 12ª classe e o requisito académico de ingresso para as universidades e outras instituições equivalentes. Alem destas modalidades de educação formal, o sistema de educação oferece um programa de alfabetização de adultos.

O sistema de educação em Moçambique inclui escolas públicas e privadas. A grande maioria (95%) dos alunos do ensino básico frequenta escolas públicas. Contudo, o sector privado desempenha um papel importante no ensino medio (ES2), com cerca de um terço dos alunos frequentando escolas privadas.

Os Programas do Processo de ensino educativo (PEE-2020-2029) em Moçambique

Segundo o (MINEDH), Ministério de Educação e desenvolvimento Humano, (2020), existem seis programas sectoriais do PEE, que são:

1) Educação Pré-escolar que pretende desenvolver o subsistema da educação pré-escolar para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade, a fim de estimular o seu desenvolvimento físico, psíquico e intelectual e preparar a sua prontidão para o início da actividade escolar.
2) Ensino Primário que visa assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de aceder e concluir o ensino primário inclusivo e de qualidade.
3) Ensino Secundário: direcionado para expandir o acesso equitativo e inclusivo, garantindo a retenção e conclusão com qualidade para o aluno/aluna continuar os seus estudos e se inserir na vida social e no mercado de trabalho.
4) Educação de Adultos: que visa assegurar o acesso equitativo e inclusivo a educação aos jovens e adultos que não tenham tido oportunidade de se ingressarem aos estudos na idade certa, proporcionando lhes formação cientifica geral que confira competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.
5) Educação e Formação de Professores: que se propõe a prover a formação integral e pratica do professor para assumir a responsabilidade de educar e assegurar a aprendizagem efectiva dos alunos.
6) Desenvolvimento Administrativo e Institucional que pretende assegurar a gestão e governação participativa, transparente e integrada do sistema

nacional de educação aos vários níveis, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Qualidade Educativa

Para Preedy M. (2006, p. 10) a qualidade concentra se na aprendizagem, no ensino e na criação de uma estrutura na qual essas actividades possam ser realizadas com o máximo de eficiência.

A ideia de qualidade no ensino de encontro a uma necessidade em diferentes aspectos, seja ele a prestação de um serviço, seja ele a criação de um sistema de ensino, porem com uma única finalidade "Promover uma educação capaz de formar cidadãos críticos com conhecimento e capacidade de exercer seus direitos dentro de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Preedy (2006), a garantia sistemática da qualidade baseia se na auditoria interna e externa, e na supervisão das unidades operacionais para garantir que essas possuam sistemas gerenciamento da qualidade eficiente, para além do monitoramento directo da qualidade de resultados, pois melhorar a qualidade do educativo é um processo complexo.

O resultado do processo educativo não depende apenas dos recursos disponibilizados, mas sim de um conjunto de factores internos, incluindo as condições físicas, psicológicas e socio culturais onde a educação tem lugar, bem como do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Inclui também factores externos como as condições socioeconómico das famílias, a distancia casa escola, o cometimento dos pais e encarregados de educação, entre outros, não apenas podem contribuir para a exclusão na participação, mas também na aprendizagem.

Importância da capacitação dos profissionais da educação para a eficácia na implementação do novo currículo no ensino Básico em Moçambique

Para Carvalho (*et al*., 2010, p. 5) citando Silva, argumenta que a implementação de um novo currículo pode ser considerada como um processo de interação entre a determinação do objectivo e acções empreendidas para atingi-los.

O mesmo autor acrescenta que ela consiste no planeamento e na organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para realizar esta implementação.

Outro factor que pode influenciar e a forma como os sujeitos se encontram envolvidos no processo. Como aponta Minardes (2010), citando Najan, o fracasso na implementação de políticas públicas pode ser atribuído a duas abordagens antagónicas: *top-down*, perspectiva em que a decisão politica e autoritária, e em nível central, e a *botton-up*, que leva em consideração a complexidade do processo de implementação.

A educação no Período Colonial

E educação e um elemento indispensável e constituinte das relações sociais que contribuem para a transformação e manutenção dessas relações, na qual destaca se a escola como espaço institucional de produção e de disseminação do saber sistemático e historicamente produzido pela humanidade (DEMO, 1996).

Moçambique e uma ex-colónia portuguesa a qual se tornou independente em 1975, herdando de Portugal uma longa historia e

experiencia educativa. Apos a independência o Pais herdou condições económicas e sociais muito precárias deixadas pelos português*ses, o que fez com que o primeiro Governo Moçambicano traçasse ate o final dos anos 80, estratégias de transformação socialista da sociedade e implantasse programas amplos na área da educação, saúde e habitação (EDUARDO, 2012).

Logo apos a independência, Moçambique viveu dezasseis anos de guerra civil, cujo término foi em 1992 com a assinatura do Acordo Geral de Paz, dando inicio ao processo de democratização e, como consequência a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, seguida por outras eleições em 1999, 2004, 2009, 2014 e 2019 respectivamente.

Na era colonial o Governo Português não tinha nenhum interesse em educar o povo africano, particularmente Moçambicano, procurando implantar nas colonias os sistemas de assimilação que objectivava "Europeizar" o povo dominado, aculturando – o através da escola ou por outro meio de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico (GOLIAS, 1993).

Percebido isso, o Governo definiu como prioridade do Pais, apos a independência, a expansão, promoção e nacionalização dos principais serviços sociais, entre eles a educação, passando o estado a ser o único fornecedor de serviços nos sectores de educação e fazer da educação não apenas um direito.

Como também um imperativo no desenvolvimento Nacional com vista a alcançar a meta, até 2015, oferecendo o ensino primário para todas as crianças em idade escolar.

Não obstante, o esforço que se empreende para atingir as metas de expandir e oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças em idade escolar, não tem surtido muito efeito, (Eduardo 2012).

METODOLOGIA

O presente estudo foi orientado com base em pesquisa bibliográfica, sendo que esta na concepção de Lakatos e Marconi (2001) que consiste no levantamento de bibliografia já publicada em revistas, livros, publicações avulsas e imprensa escrita, tendo por fim colocar o pesquisador em contacto com o material já produzido sobre determinado assunto.

De acordo com Vilelas (2009), diz nos que "a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar directamente". A escolha da abordagem qualitativa teve também por base o que explicitam Bogdan e Biklen (1994) quando justificam seu uso, referindo que a "Utilização da metodologia qualitativa e uma forma adequada de se entender a natureza de um fenómeno social".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da etimologia, currículo vem de curriculum, palavra grega que significa ″pista de corrida″, indicando do ponto de vista pedagógico, que existe um caminho a percorrer na educação. Nesta longa maratona e preciso ter um alvo, uma meta, que é respondida pela pergunta O que cada aluno deve aprender e saber fazer no final de seus estudos

Os autores Chaves e Alencar (2015), afirmam que currículo e uma trilha percorrida pelo homem no sentido de compreender o mundo e a sociedade. Para o pesquisador entende que o currículo é o caminho pelo qual o homem apropria o seu conhecimento para compreender a realidade do mundo e do meio que se encontra no sentido de interpretar os factos e aplicar no dia-a-dia da sua vida.

Para Ribeiro (1993), fazer currículo implica necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objectivo, produzindo objectiva e subjectivamente suas existências, num processo permanente de comunicação, cada um deles lutando pelo seu reconhecimento enquanto sujeito individual que pertence a um colectivo, criando normas de convivências que sejam aceites pelo conjunto desses sujeitos (p.71).

O termo currículo, não tem um sentido unívoco, mas antes uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir se em alguma imprecisão a cerca da sua natureza em âmbito. Assim, quando as mudanças educacionais são mais induzidas, o sucesso de qualquer novo currículo depende de um nível apropriado de dedicação por parte de muitos indivíduos em diferentes estágios de processo de mudança.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educandos e Educadores, seus direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CHAVES, O. S.; ALENCAR, M. S. D. "Teoria do Currículo: Concepções, Verdades e contradições. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Campinas Grande: CONEDU, 2015.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Campinas: Editora Papirus, 1996.

EDUARDO, T. **Moçambique, a prestação efectiva de serviços Públicos no sector da Educação**. Cidade do Cabo: Open Society Foundation, 2012.

GOLIAS, M. **Sistema de ensino em Moçambique, passado e presente**. Maputo: Editora Escolar, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

MAINARDES J. (2006) "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educativas". **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, 2006.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Padrões e indicadores de qualidade de educação em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2014.

MOÇAMBIQUE. **Promoção da transformação curricular da educação básica de Moçambique**. Maputo: INDE, 1997.

NIQUICE A. F. "Currículo do Ensino Básico e Educação a Cidadania. Enfrentando as Vicissitudes actuais, garantindo a Sobrevivência da Sociedade em Moçambique". **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, vol. 2 n. 1, 2017.

NIQUICE, A. F. "Reflectindo sobre o significado de ensino básico". **Revista Mahungo**, 2011.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis Lisboa: Editora Porto 2001.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Editora Texto, 1993.

ROLDÃO, M. C. **Gestão Escolar**: Fundamentos e Praticas. Lisboa: ME.DBE, 1999.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, J. G. "Currículo e diversidade: a outra face do disfarce". **Revista Trabalho Necessário**, vol. 7, n. 9, 2009.

VILELAS, J. **Investigação**: O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Editora Silabo, 2009.

CAPÍTULO 10

Desistência Escolar da Rapariga nas Escolas Primárias das Zonas Rurais: Estudo do Caso da Escola Primária Completa de Namihaly, Moçambique (2019-2020)

DESISTÊNCIA ESCOLAR DA RAPARIGA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DAS ZONAS RURAIS: ESTUDO DO CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE NAMIHALY, MOÇAMBIQUE (2019-2020)

Américo Júlio Taero

Educação é um direito, e dever de todos os cidadãos, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, e indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza. (Plano Estratégico da Educação 2012- 2016). Porém actualmente temos assistido disparidade em nível de integração e permanência na escola entre raparigas e rapazes, sendo que a rapariga tem permanecido menos na escola do que os rapazes situação mais frequente nas zonas rurais.

Um estudo realizado pela UNESCO em 2012, em diferentes áreas rurais de Moçambique, no âmbito do estudo educação amiga da criança, estima que aproximadamente 1,2 milhões (23%) de crianças em idade escolar do ensino primário e secundário estão fora da escola devido a factores relacionados com a pobreza e normas socioculturais: casamento prematuro, gravidez precoce, distância de casa até à escola, falta de espaços escolares seguros, salas de aulas superlotadas e inexistência de um número adequado de professores de qualidade (UNICEF 2019).

As raparigas enfrentam muitas barreiras para a conclusão da escolaridade em Moçambique, das quais as principais encontram-se ligadas aos papéis do género tais como tarefas domésticas, tomar conta dos irmãos; pobreza, incapacidade de os pais pagarem as propinas escolares, necessidade de trabalhar no campo; gravidez e casamento prematuro; e assédio sexual (ACTIONAID, 2013).

A Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (2019) fomenta que o ambiente escolar nem sempre é seguro ou inclusivo, por isso é da responsabilidade dos governos, escolas, professores e estudantes a construção de um ambiente escolar seguro, livre de violência e discriminação e que promova uma educação de boa qualidade e sensível às questões de género.

PROBLEMÁTICA

De entre vários problemas que existem na educação, o abandono escolar da rapariga é um dos que mais se verifica, fenómeno que se apresenta em diversas vertentes desde o fraco acesso da rapariga à escola e a redução significativa do número de raparigas na escola.

Assim, o problema da presente pesquisa incide no fosso existente entre a situação real, que é a do abandono escolar e a situação desejada, que é a retenção dos alunos nas escolas primárias até a conclusão da escolaridade obrigatória em todo o país que constitui caso do nosso estudo, na Escola Primária Completa de 3km no Distrito de Angoche, Província de Nampula.

Na perspectiva o Plano Quinquenal do Governo (2015 – 2019), a Educação Escolar básica é indispensável para dar continuação na construção de uma Sociedade Moçambicana, baseada nos ideais da liberdade da democracia e da justiça social e também como instrumento principal da formação e preparação da juventude para a sua participação efectiva na edificação do país.

Para o sector Educacional Moçambicano os documentos que servem de base para as intervenções do âmbito de igualdade do género são o Plano Estratégico da Educação (2012-2016) e os Objectivos de Educação para todos do Fórum Mundial de Educação

de 2000. O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012-2016), defende a integração nos programas existentes, intervenções específicas viradas para as áreas transversais como o HIV e a SIDA, o género e outras.

E o Fundo Mundial da Educação de Dakar 2000, dentre os seis objectivos da "Educação Para Todos" está o alcance da paridade de género e igualdade no Sector da Educação. Embora aplicação destas politicas, há sinais de persistência de desigualdade de género no sector, o que se reflete pela disparidade de acesso e permanência na escola entre meninos e meninas, sobretudo nas zonas rurais.

Como relata a UNESCO (2015), em Moçambique tem-se verificado avanços em nível de ingresso na escola, mas continua o desafio de retenção de crianças anualmente, pois 350.000 abandonam as escolas. Dados do jornal o país 2018 revelam que perto de três mil raparigas abandonaram os estudos em 2017 totalizando no geral em 500 mil que a abandonaram mesmo ano, situação que tem preocupado o sector da Educação no Pais.

Diante desta problemática, coloca-se a seguinte questão de partida: Que Factores Influenciaram na Desistência Escolar da Rapariga nas Escolas Primárias das Zonas Rurais: no caso da Escola Primária Completa de 3km, Distrito de Angoche, Província de Nampula no Período, entre 2019 – 2020?

JUSTIFICATIVA

Baseando-nos em Marconi e Lakatos (2003), os quais afirmam que *a justificativa consiste numa exposição sucinta, porém, completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante na realização de pesquisa*, precisamos conhecer a razão que leva a realização deste estudo duma

forma clara e simples. Em Moçambique, a Educação é um direito que deve ser assegurado pelo Estado aos cidadãos na sua responsabilidade de combate ao analfabetismo. Por esta razão, o Sistema Nacional de Educação (SNE) concebe o ensino primário como gratuito e obrigatório para todos os cidadãos.

A retenção dos alunos no sistema educativo é um desafio que deve ser levado a cabo com muita responsabilidade pois, ano após ano, as taxas de desistência escolar, em particular da rapariga tem vindo a aumentar, principalmente nas zonas rurais. Dependendo da realidade de cada região, tendo em conta que a sociedade moçambicana é heterogénea, as causas que explicam a desistência da rapariga no ensino Rural são múltiplas e variáveis.

Sendo assim, pesquisar sobre "Os factores que influenciam na desistência escolar da rapariga nas escolas Primárias das zonas Rurais, estudo de caso, Escola Primaria Completa de 3km", se julga ser importante pois vai permitir fazer uma análise deste fenómeno, em particular para as Escolas localizadas no meio rural.

Este tema é relevante do ponto de vista académico na medida em que procura enriquecer o debate e compreender as razões da desistência escolar, sendo uma questão que preocupa todos os actores envolvidos no processo educativo. Do ponto de vista prático, este tema é também relevante pois, a partir do estudo de caso seleccionado, poderão ser sugeridas medidas com vista a redução das taxas de desistências, em particular da rapariga na EPC de Namihaly.

OBJECTIVOS DO ESTUDO

O objectivo deve ser visto como sendo a razão, o motivo para a execução de um trabalho. É o ponto de referência de um planeamento, é o que se busca atingir a término de um processo ou

actividade (TEIXEIRA, 2005). Assim, a elaboração deste trabalho, visa o alcance dos seguintes objectivos:

Objectivo geral

Análise dos Factores que Influenciam na Desistência Escolar da Rapariga nas Escolas Primárias das Zonas Rurais: Estudo do caso da Escola Primária Completa de Namihaly, Distrito do Gilé, Província da Zambézia no Período, entre o período de 2019 - 2020

Objectivos específicos

a) Identificar os factores que influenciam na desistência escolar da rapariga na EPC de Km 3 do Distrito de Angoche;

b) Analisar as consequências da desistência escolar da rapariga e,

c) Sugerir estratégias adequadas para a retenção da Rapariga na Escola Primaria Completa de Namihaly do Distrito de Gilé.

REVISÃO DA LITERATURA

Neste ponto do nosso estudo, procuraremos convocar as lentes teóricas que nos ajudaram a ler e interpretar a problemática da desistência da rapariga no ambiente escolar no meio rural. Para tal iremos desenvolver com base na literatura as teorias referentes os

factores das desistências, as políticas e estratégias recorridas pela EPC de Namihaly.

Ao escolher o tema entendemos nos que existem condições suficientes para o estudo em causa, uma vez existir uma possibilidade na criação de estratégias motivacionais que visem estancar a Problemática de desistência da rapariga na escola no meio rural.

Neste capítulo, pretende-se apresentar o conceptual teórico que é resultado da revisão bibliográfica consultada em torno da temática sobre desistência escolar. De referir que, o termo desistência escolar, por vezes será apresentado como abandono escolar, por se tratar de termos com significados similares.

Definição dos conceitos básicos

De acordo com Rocha (2014), etimologicamente, o termo desistência, vem do latim, que significa "malogro, mau êxito, falta de sucesso, desastre ou fracasso. Para Caetano (2013), desistência escolar diz respeito a saída precoce da escola, geralmente, sem acabar o ensino obrigatório. Por outro lado, para Machado (2007), desistência escolar é definido como um fenómeno complexo, dinâmico e multifacetado, que resulta de uma combinação de factores sociais, económicos, educativos e familiares, muitas vezes associados a desvantagens socioeconómicas.

Os conceitos de Caetano (2013) e Machado (2007) convergem na medida em que para eles as desistências escolares referem-se há vários impedimentos que condicionam a continuidade de frequência de ensino por parte dos alunos. Numa abordagem diferente, Benavente (1976) citado em Magude (2016), associa as

desistências ao abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação e fracasso.

Portanto, pelo que são os objectivos do nosso estudo o conceito de desistência escolar que mais se adequa ao estudo é: "desistência escolar refere-se ao abandono da escola pelos alunos sem atingirem a meta desejada" Magude (2016, p. 17). Isto porque neste termo, associa-se as desistências as reprovações, repetições, baixo rendimento e insucesso escolar.

De acordo com Camacho e Tavares (2012), rapariga é um termo utilizado para descrever uma mulher mais nova. Assim, nesta pesquisa o termo rapariga é utilizado para se referir aos alunos do sexo feminino entre a fase de adolescência e a infância.

Factores associados à família

A continuidade da rapariga na escola, depende em grande parte da interpretação dos pais ou encarregados de educação, sobre o papel ou a importância da escola. Neste contexto, Rosa (2013, p. 34) citado em Caetano (2013) é da opinião de que "o valor atribuído pelos pais à escola e às aprendizagens vai influenciar a representação que os alunos fazem das mesmas". O autor refere ainda que a sociedade influencia na maneira como as crianças olham para escola e consequentemente julgam a necessidade de permanecer ou não na escola.

Machado (2011 *apud* CAETANO, 2013) considera que "o ambiente familiar influencia o desenvolvimento do jovem, e pode contribuir para a afirmação e permanência ou desistência da escola". Assim, para este autor cabe à família garantir os cuidados, afectos e valores adequados, assim como as normas de conduta que em conjunto permitirão ao aluno atingir prestações mais elevadas.

Para este autor, os alunos oriundos de famílias de nível socioeconómico e cultural baixo apresentam valores mais notórios do abandono escolar precoce, fundamentado através dos alunos pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e/ou pelas dificuldades económicas da família.

Hart (1998 *apud* SÍLVIA, 2018) refere que a maioria das famílias, sobretudo, nas zonas rurais são pobres, sendo assim, não possuem condições para pagar despesas que vão surgindo ao longo do ano, o que faz com que as meninas desistam de ir à escola porque os pais não podem pagar o valor solicitado. Andrade (1998 *apud* ZIMBA, 2003), referem que os pais privilegiam as actividades domésticas para raparigas. Assim, os pais preferem ver as filhas ocupadas nas actividades domésticas em detrimento de frequentar a escola, pois, por não ter níveis de escolaridade consideráveis, não vêm a importância da escola.

Factores associados à escola

A escola como o local que propicia aprendizagens diversas aos alunos, também pode ser um dos motivos para a desistência da rapariga. Nisso, Machado (2007), destaca a fraca relevância das aprendizagens que a escola proporciona, desmotivando os pais a mandarem os filhos, principalmente, as filhas à escola. As famílias, principalmente aquelas com baixo nível de escolarização, não vêm qualquer utilidade nas aprendizagens escolares na medida que em pouco ou nada contribuem para melhorar as condições das suas vidas.

Por seu turno, Silva (2007) refere que, sendo a língua de ensino o português, enquanto a maioria das crianças, particularmente, das zonas rurais não a fala quando entra para a

escola, constitui à partida um grande constrangimento e limitação, podendo afectar negativamente a motivação dos alunos para continuar na escola, porque a aprendizagem torna-se mais difícil e dolorosa.

O Relatório da Educação sobre o Plano Estratégico da Educação, 1997-2001, refere a falta de professoras no EP1 e EP2, como sendo uma das razões das desistências. Isto porque, não existindo funcionários do sexo feminino na escola, há pouca motivação das raparigas em continuar na escola, pois assim, não se vê nenhum futuro para elas através da escola. Bonnet (2002 *apud* MACHADO, 2007) refere aos factores ligados ao próprio currículo escolar, levantando questões como a reprovação, a educação tradicional, a idade avançada. Provocada pela demora de ingresso que se justifica pela passagem pelos ritos de iniciação feminina e alguns tabus estereotípicos.

Factores associados a distância entre a residência e a escola

Outro factor não menos importante na discussão em relação a desistência da rapariga refere-se a distância entre a residência e a escola. Nas zonas rurais, geralmente as pessoas vivem muito afastadas umas das outras, fazendo com que as crianças tenham que percorrer longas distâncias para chegar à escola. Esta situação é ainda mais grave em relação às escolas do EP2, por serem escassas e as distâncias a serem percorridas serem muito longas.

Com a escola distante, as crianças têm de sair de casa muito cedo e voltar muito tarde (PNUD, 2006). Nisso, Machado (2007), chama atenção que, as raparigas correm o risco de ser assediadas ou abusadas sexualmente ao longo do trajecto. Devido a estes factos, muitos pais preferem proteger as suas filhas, impedindo-as de ir à escola.

Consequências da desistência escolar da rapariga

A escola é um lugar criado com o objectivo de desenvolver e capitalizar as comunidades. Nisso, as crianças são formadas e preparadas para garantirem o desenvolvimento pessoal, familiar, da comunidade e do país no geral. Porém, em instituições onde são registados casos de desistência escolar, em particular da rapariga, são registadas várias consequências que vão desde a própria aluna, a escola, a sociedade e ao país.

Conforme Mendes (2006), existe uma relação inequívoca entre educação e desenvolvimento, pois, a falta de escolarização afecta negativamente a empregabilidade e, por consequência, a inserção na vida activa da rapariga. Por sua vez, Viegas (2018) refere que uma rapariga não escolarizada representa um perigo para a sociedade na medida em que está vulnerável a casamentos prematuros e a gravidez indesejada.

Na mesma abordagem que Viegas (2018), Figia (2005) refere que a desistência escolar da rapariga apresenta também consequências para a sociedade, na medida em que, esta, por não frequentar o ensino está sujeita a realizar actividades domésticas, tendo poucas oportunidades para entrar no mercado de emprego, e automaticamente, pouco pode fazer para o desenvolvimento da sua comunidade.

Para Mendes (2006), algumas das consequências da desistência escolar da rapariga reflectem-se em dificuldade de arranjar emprego; falta de competências fundamentais e de formação profissional; desemprego de longa duração; precariedade de emprego; desigualdades sociais; baixa produtividade da economia do país; falta de promoção pessoal e social para intervir no desenvolvimento da sociedade e do território. Por seu turno, Caetano (2013), refere que a desistência escolar da rapariga, traz consigo

várias consequências sociais e económicas para o aluno, tais como: dificuldade de empregabilidade ou inexistência de saídas profissionais; dificuldade em arranjar emprego; precariedade de emprego e desemprego de longa duração.

Na mesma linha que Caetano (2013), Machado (2007) destaca as seguintes consequências para a rapariga: dificuldades de reciclagem e reconversão profissional; progressões profissionais lentas; propensão a acidentes profissionais; salários baixos e desclassificação social.

Porque a escola é vista como o meio de desenvolvimento da comunidade, a desistência da rapariga traz também, consequências para a sociedade. Guerreiro (1998) refere que a desistência escolar da rapariga resulta em grande parte em desigualdades sociais; baixa competitividade das empresas, e da produtividade económica do país e da região e a perda de competitividade e de coesão económica e social das regiões.

A desistência escolar da rapariga tem um grande impacto no capital humano, pois afecta negativamente os processos sociais, económicos e políticos em termos de projecção do desenvolvimento de um país. Isto porque, todos que não frequentam o ensino fazem parte de grupos de desempregados e socialmente excluídos. Além disso, essas pessoas podem fazer parte de grupos criminosos e violentos.

Pais e encarregados de educação

Os pais e encarregado de educação foram questionados sobre a existência de casos de abandono escolar na escola e responderam que existiam sim e o grupo alvo eram as raparigas. De seguida quando questionados sobre a sua opinião sobre o que os levou a

abandonar a escolar responderam que era devido à separação dos pais.

Quanto a estratégia que os pais usam para manter o filho ou filha na escola afirmaram que sensibilizam os seus filhos, falando da importância do estudo para o bem-estar no futuro e quando podem criam condições de dar lanche afirmaram que isso estimula.

Quando questionados acerca da época do ano em que mais ocorrem abandonos responderam que tem notado mais no inverno por causa do frio, isto porque algumas crianças vivem distante da escola e existe entre os pais encarregados de educação o medo que suas filhas sejam violadas pelo caminho por estar ainda escuro.

A falta de resposta a estas solicitações escolares tais como lanche escolar, e as carências a que estão sujeitas desmotivam as crianças, podendo levá-las ao abandono escolar precoce, portanto, nas primeiras classes, sem concluir este nível (BAGNOL; SOUZA; FERNANDES; CABRAL, 2015).

Assim sendo os pais ficam vulneráveis a essa garantia (de lanche escolar) dada aos filhos e a situação se complica quando tem muitos filhos e poder financeiro para garantir regalias começa a escassear, o que muitas vezes cria desânimo e pouco interesse pela escola.

Também foram questionados sobre os factores que podem estar por detrás desses casos e eles responderam que por ocasião da temperatura a criança tem acordado muito cedo e por vezes tem de sair de casa ainda escuro e vem o medo e vão acumulando faltas dia-pós-dia, pois chegam sempre atrasados a escola e culmina com abandono.

O atraso não pode estar somente ligado à temperatura, mas a distância que expõe as meninas ao risco de abuso físico leva os pais a recear pela segurança das filhas, a retirá-las das escolas dizem

(SMITH; TANNER; POSTLES; O'REILLY, 2012). Em Moçambique muitas crianças têm de percorrer muitos quilómetros para escola (CAETANO, 2013), e em muitos casos, os pais e encarregados de educação não possuem condições económicas para suportar as despesas de alugar uma casa, alimentação e material escolar para as crianças viver perto da escola.

A partir destas explanações dos autores pode-se dizer que em Moçambique em meios rurais sobretudo como o nosso campo de estudo a situação económica dita a permanência ou abandono escolar pois para além da temperatura, atrasos, as condições económicas fazem parte dos factores de abandono. Sobre o seu posicionamento quanto ao abandono, aproximação a escola para busca de solução dos casos de abandono e as medidas para erradicar os níveis de abandono não responderam à questão.

A não resposta da questão relativa a busca de soluções para o abandono coloca em causa a informação facultada por professores e alunos quanto ao posicionamento da escola em relação ao abandono pois revela a fragilidade na comunicação entre a escola e outros actores. Métodos participativos têm sido encorajados e gradualmente estão a ser introduzidos e utilizados por ONG's e Governo, para promover a participação popular na educação (AIKMAN; UNTERHAL-TER, 2005).

CONCLUSÃO

A família é um dos principais factores para a desistência da rapariga. Quando os pais não são escolarizados pouca importância dão a escola, preferindo que as filhas ajudem nas actividades de casa ou da machamba em detrimento de ir à escola. A falta de condições para custear a educação das filhas é outra razão das desistências,

fazendo com que os pais prefiram manter os rapazes na escola e as meninas em casa.

A escola por sua vez, é um espaço aberto onde vários cenários são compartilhados dia após dia. As dificuldades de aprendizagem são vistas como as principais razões das desistências escolares que são aliadas ao problema da língua de ensino.

Pois, o português é pouco praticado pelas comunidades, e quando estão na escola as raparigas enfrentam várias dificuldades para compreender os conteúdos orientados neste idioma. Por outro lado, as raparigas são vítimas dos professores e colegas, onde há marcas de casos de abuso e assédio sexual perpetuado por professores e colegas de forma directa ou indirectamente.

A gravidez precoce e os casamentos prematuros são outros factores que propiciam as desistências das raparigas. Nas zonas recônditas as raparigas tornam-se sexualmente activas muito cedo, o que as torna vulneráveis, e nisso, os seus parentes permitem com que estas vão ao lar também muito cedo.

Relativamente ao segundo objectivo específico, analisar as consequências da desistência escolar da rapariga, pode-se concluir que as desistências escolares da rapariga trazem consigo consequências devastadoras para as próprias raparigas, a escola, e a comunidade no geral.

Relativamente as raparigas, estas são excluídas na maioria das actividades de relevo, tem poucas oportunidades de emprego, são vulneráveis a violência, consumo de álcool e drogas, são vítimas de abuso e assédio sexual, e também, por falta de conhecimentos sobre o planeamento familiar, não conseguem controlar as taxas de natalidade.

A escola perde automaticamente o seu prestígio, as saídas influenciam negativamente o seu desempenho pedagógico,

comprometem o desempenho dos professores, e fragilizam o projecto pedagógico. A sociedade por sua vez, aumenta os índices de analfabetismo, perde possibilidades de ter os nativos ocupando cargos de referência.

Quanto ao terceiro objectivo específico, apresentar as estratégias implementadas pela EPC de Km3 de Angoche na retenção da rapariga na escola, pode-se concluir que cabe a escola desenvolver estratégias atractivas de modo que as raparigas tenham motivos e razões para continuar a frequentar a escola mesmo passando por dificuldades.

Para tal, a escola deve reforçar a sua ligação com a comunidade, através da realização de palestras, reuniões, participação nas actividades das comunidades entre outras, de forma a disseminar informações relativas a importância da frequência da escola por parte das raparigas.

Também, a implementação de actividades extracurriculares de interesse como: desporto escolar, produção escolar e cultura, pode estimular mais a participação da rapariga no envolvimento escolar na Republica de Moçambique.

REFERÊNCIAS

AIKMAN S.; UNTERHALTER E. **Beyond Access**: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education. Oxford: Oxfam, 2005.

BAGNOL B. *et al*. **As barreiras à educação da rapariga no ensino primário, na Zambézia**. Maputo: IBIS, 2015.

BENAVENTE, A. **Renunciar à escola**: o abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de Século Edições, 1996.

CAETANO, I. "Abandono Escolar em Moçambique". **Web Artigos** [2013]. Disponível em: <www.webartigos.com>. Acesso em: 23/09/2022.

CAMACHO, A.; TAVARES, A. **O nosso dicionário, língua portuguesa**. Maputo: Alcance Editores, 2012.

GUERREIRO, S. **Insucesso e abandono escolar**. Porto: Centro Social e Paroquial Nossa Senhora da Vitória, 1998.

MACHADO, M. **Família e Insucesso escolar** (Tese de Doutorado em Educação). Porto: Universidade do Porto, 2007.

MAGUDE, J. **Causas da desistência escolar da rapariga**: estudo de caso Escola Primária Completa Acordos de Roma (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Organização e Gestão da Educação). Maputo: UEM, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MENDES, S. M. C. **Educação e desenvolvimento**: as consequências do abandono escolar precoce na inserção na vida activa (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais). Lisboa: ISCTE, 2006.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano 2005**. Maputo: PNUD, 2006.

ROCHA, C. R. “Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos”. **Cadernos PDE**, vol. 2, 2014.

SILVA, G. **Educação e género em Moçambique**. Porto: Edições CEAUP, 2007.

SMITH, L. C.; HADDAD L. **Explaining Child Malnutrition in Developing Countries**: A Cross-Country Analysis. Washington: International Food Policy Research, 2000.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias em Ciência**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Education 2030**: Incheon Declaration and Framework for Action Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All. Paris: UNESCO, 2015.

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. “Moçambique é o primeiro país em África a lançar a iniciativa Spotlight para eliminar a violência contra as mulheres e raparigas”. **UNICEF** [2019]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ZIMBA, B. **Mulheres invisíveis**: o género e as políticas comerciais no Sul de Moçambique. Maputo: Promédia, 2003.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Américo Júlio Taero é diretor de curso na Academia Militar. Mestre em Gestão em Administração Educacional. Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: ametaero@gmail.com

Dulce Pereira dos Santos é professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: dulce.santos@unimontes.br

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Gabriel Valério de Souza Santos é graduando em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Área de interesse de pesquisa: Ensino de Geografia. E-mail para contato: gabrielvaleriosouzas@gmail.com

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista pós-graduado em Educação. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

João Bosco Pinheiro Ribeiro é graduado em Pedagogia. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Leonardo Isamel Azarate é mestrando em Formação, Trabalho e Recursos Humanos pela Academia Militar "Marechal Samora Moisés Machel". Licenciado em Ensino de Língua Inglesa. E-mail para contato: leonardoazarate87@gmail.com

Maria Alice Luís é professora da Universidade Lúrio. Licenciada em Psicologia Clínica. Mestre em Educação em Ciências de Saúde. Doutora em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: aliceluis31@gmail.com

Martinho Amisse Niamale é professor da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Graduado em Geografia. Mestre em Administração de Empresas. Doutor em Ciências da Educação. E-mail para contato: martinhoniamale@gmail.com

Maurício Pereira Barros é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Rahyan de Carvalho Alves é professor da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail para contato: rahyan.alves@unimontes.br

Sérgio Rodrigues de Souza é graduado e mestre em Pedagogia. Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. E-mail para contato: srgrodriguesdesouza@gmail.com

Vinícius da Silva Santos é professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (UNIVC). E-mail para contato: viniciusbiologo33@gmail.com

Weniskley Barbosa Cavalcante é bacharel em Administração. Especialista em Administração Pública. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: agendawenis@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022