ELÓI MARTINS SENHORAS
ILMA DE ARAÚJO XAUD
(organizadores)



EDUCAÇÃO

VOZES DE MOÇAMBIQUE E BRASIL

EDITORA

EDUCAÇÃO

Vozes de Moçambique e Brasil

EDUCAÇÃO

Vozes de Moçambique e Brasil

ELÓI MARTINS SENHORAS
ILMA DE ARAÚJO XAUD
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

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
Balbina Líbia de Souza Santos

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)

Se81 SENHORAS, Elói Martins; XAUD, Ilma de Araújo (organizadores).

Educação: Vozes de Moçambique e Brasil. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 321 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-60-1
https://doi.org/10.5281/zenodo.10015964

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Empiria. 4 - Moçambique. 5 - Teoria.
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
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Participação do Conselho de Escola na Gestão do Processo de
Ensino e Aprendizagem: Estudo em uma escola de Nampula, Moçambique 13

CAPÍTULO 2 |
Formação de Professores Baseada em
Padrões de Competências, no Ensino Superior em Moçambique:
Um estudo de caso nas Instituições Sediadas na Cidade De Nampula 53

CAPÍTULO 3 |
Impacto do Desenvolvimento do Currículo na Melhoria de Qualidade
de Ensino em Moçambique: Um Olhar do Curricular do Ensino Básico 87

CAPÍTULO 4 |
Desenvolvimento curricular: Fases e Níveis 109

CAPÍTULO 5 |
Casamentos Prematuros e Sua Influência na
Escolarização da Rapariga em Moçambique 131

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Influência da Supervisão Pedagógica Interna na Melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: Caso das Escolas Primárias do Sul da Província de Inhambane 159

CAPÍTULO 7 |
A Formação Humana e os Processos Educacionais: Críticas à Construção do Currículo Escolar Brasileiro 197

CAPÍTULO 8 |
O Direito à Terra e Agenda Temática da Educação Escolar Indígena 217

CAPÍTULO 9 |
História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino da Geografia: Uma Proposta Para Pensar a África e o Racismo Religioso 243

CAPÍTULO 10 |
Prácticas Educativa y Docente en la Educación para el Desarrollo Sostenible 275

CAPÍTULO 11 |
Uma Análise Sobre a Medicalização da Educação e Produção do Fracasso Escolar 295

SOBRE OS AUTORES | 311

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O fortalecimento dos laços de cooperação entre um pequeno grupo de países, identificado como Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), tem sido um empreendimento em lenta construção, com avanços e retrocessos evolutivos, mas que merece particular atenção em diferentes áreas de interesse entre os países membros, incluída a área de Educação, a qual é objeto de estudo do presente livro, ao abrir discussões e reflexões temáticas e comparativas entre Moçambique e Brasil.

Partindo da necessidade de se ampliar agendas de estudo no contexto da CPLP e da ampla possibilidade dialógica do campo epistêmico da Educação, o presente livro, "Educação: Vozes de Moçambique e Brasil", apresenta uma instigante agenda de diferenciados estudos sobre um conjunto amplo de temas teóricos e de estudos de casos empíricos, os quais foram analiticamente apreendidos pelo olhar experiente de profissionais com distintas formações acadêmicas e expertises profissionais.

Neste sentido, esta obra contou com a participação de dezoito pesquisadoras e pesquisadores, oriundos de instituições públicas e privadas de ensino superior de Moçambique e Brasil, que colaboraram a várias mãos para uma imersão nas especificidades do complexo caleidoscópio educacional nestes dois países membros da CPLP, partindo-se das experiências das distintas realidades empíricas e em marcos de abstração histórica, teórica e normativa.

Organizado em onze capítulos, o presente livro apresenta o oportuno objetivo de reunir um conjunto de pesquisas e seus respectivos autores para uma troca de ideias e experiências sobre temas educacionais em Moçambique e no Brasil, 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.

O fundamento que fornece organicidade a esta obra coletiva, produzida a várias mãos, tem sedimentação no paradigma eclético de um pluralismo teórico-metodológico, materializando-se por meio de estudos exploratórios que se utilizam de específicos marcos conceituais e teorias e de distintos procedimentos metodológicos no levantamento e na análise de dados primários e secundários relacionados aos estudos de casos nos contextos dos países abordados.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam um instigante debate sobre a Educação, em dois países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, que é apresentado por meio de uma didática abordagem e que atende, tanto aos interesses de um público leigo, não afeito a tecnicismos ou jargões técnicos, quanto da comunidade epistêmica, motivo pelo qual convidamos você para explorar conosco a riqueza deste campo em constante construção histórica em materialidades e ideias.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ilma de Araújo Xaud

CAPÍTULO 1

Participação do Conselho de Escola na Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem: Estudo em uma escola de Nampula, Moçambique

PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA NA GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO EM UMA ESCOLA DE NAMPULA, MOÇAMBIQUE

Anabela Cidália Metazama Calima Munarapa

O presente capítulo é resultante de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, com especialização em Inovação Educativa e tem como objectivo compreender como é que o conselho da escola participa na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Para a materialização do estudo optou-se pelo paradigma interpretativo e a metodologia qualitativa. Para a recolha de dados privilegiou-se a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Fizeram parte do nosso estudo dez participantes sendo: três pais e encarregados de educação, dois alunos, uma técnica administrativa, presidente do conselho de escola, dois professores e o director da escola. Os resultados mostraram que alguns participantes não sabem efectivamente quem deve compor o conselho de escola, por um lado, há uma percepção generalizada dos participantes que associam a missão do conselho de escola como sendo a de intervenção comunitária na escola para o bom funcionamento da escola. Por outro lado, os participantes associam ao conselho de escola a função de mediador e ou ponte entre a comunidade e a escola no que diz respeito a resolução de problema. Quanto ao envolvimento dos membros do conselho de escola no processo de ensino e aprendizagem na escola pesquisada não há envolvimento e/ou participação activa de todos os membros do conselho de escola na planificação e monitoria do processo. O processo de eleição dos membros do conselho de escola parece haver dualidade de critérios, uma vez que uns são eleitos em assembleia e outros indicados pela direcção, há revitalização do

conselho de escola. Face as constatações, sugere-se que o sector de educação a vários níveis providencie formações permanentes para os membros do conselho de escola e providencie também documentos de consulta para melhorar o funcionamento do órgão.

O Governo da República de Moçambique encara a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a formação e a integração do indivíduo na sociedade, bem como um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade e para o combate à pobreza (MINED, 2016).

Assim, é uma das responsabilidades do Estado, a organização e promoção do ensino no país, tendo sido construídas escolas, criadas condições de vária índole para que o ensino ocorresse. Para o efeito, reconhecendo a contribuição que a comunidade pode dar, o governo promove a participação activa e democrática da sociedade na gestão das escolas com base no princípio de que a escola é património da comunidade local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico.

Em Moçambique, o Plano Estratégico de Educação (PEE, 2020-2029) preconizou entre outros desafios, que a participação activa e construtiva da comunidade, dos pais e ou encarregados de educação através dos conselhos de escola, na tomada de decisões, pode melhorar as infra-estruturas, o equipamento e o ambiente escolar e promover o sucesso escolar, pois, o seu envolvimento está ligado aos resultados dos alunos. Na essência o conselho de escola funciona como sendo um órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, que funciona com os órgãos deliberativos (colectivo de direcção); órgãos executivos (conselho pedagógico e secretaria da escola) e órgão de consulta (assembleia geral da escola e assembleia-geral da escola e assembleia dos professores e funcionários) (MINEDH, 2020).

Partindo do princípio de que a participação e/ou o envolvimento dos intervenientes na escola é fundamental na gestão do processo educativo, é necessário que o sistema educativo tenha estrutura que assegure a interligação da escola com a comunidade, mediante altos graus de participação, porque os alunos são os sujeitos da sua própria aprendizagem e do próprio desenvolvimento; dos professores porque estes são autores dos serviços essenciais da organização, das famílias e encarregados de educação por ser da sua responsabilidade na educação dos filhos (CASTRO; SARMENTO, 2007).

Assim, a presente investigação tem como objectivo compreender como é que o conselho de uma escola na cidade de Nampula participa na gestão do processo de ensino e aprendizagem na medida em que este órgão foi institucionalizado pelo Ministério de Educação. Com base nesse objectivo geral, propõe-se os seguintes objectivos específicos: i) descrever a composição do conselho de escola Y, ii) apurar dos membros de conselho de escola o nível do seu envolvimento na gestão do processo de ensino aprendizagem e iii) perceber como o conselho de escola envolve os seus membros na superação dos principais desafios da escola.

A realização do estudo justifica-se por razões de índole profissional e social. No que diz respeito à primeira razão, importa referir que a pesquisadora é funcionária do sector de educação, gere e participa na implementação das políticas educacionais a nível provincial e está preocupada com o rendimento escolar dos alunos, resultante do processo de ensino aprendizagem, num contexto em que se acredita que o envolvimento da comunidade é fundamental para a melhoria do processo educativo escolar.

Nesta perspectiva, a pesquisadora também está preocupada com o real contributo do conselho de escola na gestão do processo de ensino aprendizagem num contexto em que o governo moçambicano instituiu o conselho de escola como um órgão

máximo da escola onde participa activamente nas várias áreas. Constitui preocupação também, o facto de nos encontros que a pesquisadora tem participado com outros profissionais do sector de educação a vários níveis existirem vozes que afirmam que grande parte de conselhos de escola não são funcionais na sua plenitude, afirmação também defendida por Simbine (2014), que descreve três cenários à volta dos conselhos de escola.

O primeiro cenário, faz referência das poucas escolas que têm conselhos de escola criados e/ ou revitalizados, que funcionam de acordo com as normas estabelecidas por um presidente activo com todos membros completos. O segundo cenário diz respeito a um número de escolas, onde o conselho de escola foi criado de forma incompleta sem o número completo de membros dificultando assim o funcionamento. Este conselho de escola não é renovado, não existe um presidente eleito e muitas vezes o cargo é ocupado voluntariamente pelo director e o último cenário aponta aquelas escolas que não existe o conselho de escola e não se fala deste órgão. Pois, as suas realizações ficam na responsabilidade da estrutura local, secretária dos bairros os líderes comunitários.

Considera-se o estudo pertinente, por um lado, pelo facto dos seus resultados poderem servir de indicativo da participação e o seu impacto na gestão do processo de ensino aprendizagem que será amostra para outras escolas. E por outro lado, visto que, segundo o raciocínio indutivo defendido por Gil (2016), os resultados do estudo sobre o conselho de escola podem avaliar o desempenho real do órgão como uma estrutura legitimada pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Também, é fundamental que de certa forma se saiba o real contributo que o conselho de escola tem como órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento, na gestão do processo de ensino aprendizagem.

A segunda razão, a social, é pelo facto de o estudo ser direccionado a uma escola que pelas características e/ou suas atribuições está-se num campo social, ideia sustentada por Libâneo (2013), que define escola como sendo uma instituição social com objectivos explícitos para os alunos tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos. A escola é também uma construção social com acções levadas a cabo por pessoas inseridas num sistema de interacção caracterizadas por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (VASCONCELOS, 1999).

REFERENCIAL TEÓRICO

Blau e Scott (1962 *apud* FONSECA, 1998) caracterizaram a escola como uma organização de serviços em comparação com outras instituições de serviço social. Enquanto Formosinho (1986 *apud* FONSECA, 1998) caracteriza a escola como uma organização específica de educação formal marcada pela sistematização, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e interesse público dos serviços que presta. Tudo se leva a crer que, pelas suas atribuições tem uma dimensão social e não só. Por isso, para Gaspar e Diogo (2010) a escola está ao serviço do indivíduo e sociedade simultaneamente e aponta cinco funções da escola: política, económica, selecção social, transmissão social e a de fornecedores de inovadores.

A função social que a escola tem, diz respeito ao papel importante que o sistema educativo tem, a de seleccionar os mais aptos e estratificação social.

A escola também pode ser considerada, como um local de reprodução de conhecimento de gerações para gerações. Pois, o

conhecimento que a escola e ou o professor transmite e o aluno absorve é passado ou transmitido para mais pessoas dentro duma sociedade. Partindo desse princípio, se o ensino não corresponder com as expectativas, os alunos não vão apreender e consequentemente a sociedade ficará afectada. Assim, a pesquisadora como membro desta sociedade, propôs-se a fazer este estudo, porque acredita que os resultados trarão subsidio, que de certa forma irão apoiar ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano na gestão e ou revisão das suas políticas educacionais.

Participação nos sistemas educativos

A participação na educação e na escola passou a constituir um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo. A participação organizada na escola exigiu do ponto de vista formal, a organização da escola para a participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos onde essa participação passaria para situação democrática (LIMA, 1998).

Clark (1989 *apud* FONSECA, 1998) chama atenção para a importância da participação e discussão democráticas no processo de decisão e aponta três princípios gerais que devem limitar a tomada de decisões democráticas a nível da escola nomeadamente: as decisões internas da escola devem ser tomadas por quem é directamente afectado por elas, as decisões só devem ser tomadas após uma discussão exaustiva e livre e todos os que participam na tomada de decisões devem aceitá-las e assegurar a sua realização prática, mediante a adequada acção administrativa. Isso leva-nos a acreditar que as escolas são geridas hoje no respeito pela participação democrática de vários intervenientes. Para isso, o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas que

asseguram a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos alunos, porque estes são sujeitos da própria aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento; dos professores porque são actores dos serviços essenciais da organização; das famílias e encarregados de educação, por ser da sua responsabilidade e legal a educação dos filhos, sendo estes, próprios beneficiários dessa educação.

Na perspectiva de Lima (2015), a participação organizada na escola, exige do ponto de vista formal a organização para a participação, ou seja, criação de estrutura e de órgãos em que a participação passaria a realizar configurações de situação democrática para que as escolas sejam geridas, no respeito da participação democrática de vários intervenientes. Para o mesmo autor, a participação organizada na escola, tem a ver com a estrutura, e se a escola estiver focada na estrutura organizacional no sistema educativo, obviamente, irá assegurar a participação democrática de vários intervenientes o que poderá assegurar a interligação com a comunidade mediante altos graus de participação dos alunos.

Por isso, é necessário que o sistema educativo tenha estrutura que assegura a interligação com a comunidade, altos graus de participação dos alunos, porque estes, são o sujeito da sua própria aprendizagem e do próprio desenvolvimento. Dos professores porque estes são autores dos serviços essenciais da organização. Das famílias e encarregados de educação por ser da sua responsabilidade na educação dos filhos (CASTRO; SARMENTO).

Vale lembrar Ferreira (2002) ao afirmar que quando a participação decorre de forma consciente e autónoma, permite aos agentes escolares participar na resolução dos problemas e cria ao mesmo tempo um sentimento de unidade na escola, pois, o envolvimento dos membros faz com que se sintam comprometidos

com os problemas e as decisões tomadas que dizem respeito a toda colectividade.

Não obstante, a participação envolve um outro problema que, na óptica de Alves (2003), se apresenta como estrutural e que se liga com o estatuto dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente professores e alunos na organização escolar. Em relação aos professores, estes podem ser membros da organização e identificarem-se com os objectivos e projectos educativos definidos por ela ou terem uma ligação superficial de meros prestadores de um serviço à organização. Quanto aos alunos, podem sentir-se a até serem tratados como membros da organização ou como simples beneficiários da organização, não existindo uma participação nos processos de gestão.

A respeito da participação, Ferreira (2000) considera haver três formas ou níveis de participação política. A primeira está relacionada a presença, que é a forma menos intensa e mais marginal de participação por tratar-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda está relacionada ao termo activação, em que o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização, uma série de actividades que lhes foram confiadas por delegação permanente, que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover e a terceira, ligada a participação no seu sentido restrito, prende-se com as situações em que o indivíduo contribui directa ou indirectamente, para uma decisão política.

A tal contribuição deverá respeitar à maior parte dos cidadãos, que é dada de forma directa em contextos políticos muito restritos; na maior das vezes, a contribuição é indirecta e se expressa na escola do pessoal dirigente, do pessoal investido de

poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda sociedade.

Nesta perspectiva, o ideal democrático dá esta possibilidade aos cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados de acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessadas em formar directas ou indirectas de participação.

No que tange a participação, no seu sentido mais restrito, que dá direito ao cidadão a participar de forma directa em contextos políticos, ao se aperceber que, a participação plena caracteriza-se por uma força de actuação consciente, pela qual os membros duma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na vinculação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados. Este poder, resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são apresentadas.

Há que perceber que a participação apresenta duas dimensões, em que a primeira se relaciona ao carácter das contradições entre agentes envolvidos directamente no processo educativo, se ressalta a importância de se ter presente o carácter antagónico ou não antagónico das contradições internas, no encaminhamento da participação na vida da escola.

O autor transparece que, as contradições antagónicas se referem as contradições entre grupos com interesses radicalmente opostos. Estes são resolvidos pela profunda transformação da realidade, ou seja, com a modificação completa das relações sociais. Ao contrário as relações não antagónicas ocorrem em grupos com interesses fundamentais coincidentes. Estes podem e devem ser resolvidos em função desses interesses.

A segunda alternativa tem a ver com a relação entre as lutas desenvolvidas por esses agentes e as tendências da sociedade, diante dos interesses das classes. De um modo geral, o avanço dos grupos possuem características diferentes, dependendo de cada situação; no caso em que as contradições são antagónicas, situações particulares relacionadas a objectivos intermediários, o avanço de um dos lados ocorre com desvantagens do outro, em relação aos interesses básicos, no caso em que nos referimos às contradições antagónicas, o avanço pode ocorrer para todos, simultaneamente, não apenas em situações particulares, mas de maneira que os benefícios correspondem aos interesses maiores de todos envolvidos.

A influência das contradições antagónicas e não antagónicas ocorrem na participação dos agentes nas actividades da escola: quando o povo é chamado a actuar na condição de fiscal, chamada de plano cruzado, para defender normas estabelecidas quanto ao preço de mercadorias. A outra relaciona-se com processo educativo, em que se promove a interação escola pública e gratuita do primeiro grau com a família, buscando aproximar os dois ambientes.

Uma participação plena caracteriza-se por uma força de actuação consciente, pela qual os membros duma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este, resultante da sua competência e vontade de compreender decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas. Para tal, lembrar que, toda pessoa tem o poder de influenciar sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse facto e da direcção e intenção de sua actividade.

Graus e níveis de participação

No contexto da teoria da democracia como participação, é fundamental e indispensável discutir as diversas formas de participação e os diferentes significados. Para o efeito, Canotinho (s/d. *apud* LIMA, 2002) distingue três graus de participação: participação não vinculante, aquela que é feita a nível de processos de decisão embora limitada à actualização de instrumentos como propostas, informações, pretextos entre outras.

Enquanto que a participação vinculante é aquela que é feita a nível dos processos de decisão e no contexto de tomada de decisões, como forma de limitar o poder. Por último, a participação vinculante e autónoma ou autogestão é uma forma de administração autónoma, uma alternativa radical ao poder tradicional que implica transferência de poder.

Para Bordenave (1994) os graus de participação considerados de menor para maior complexibilidade e controle são: informação aqueles em que os dirigentes informam aos membros a organização sobre decisões já tomadas. Consulta facultativa é aquela em que a administração pode, se quiser e quando quiser, consultar aos subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver problema. Consulta obrigatória: os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita mediante a justificativa. Co-gestão: os administradores têm autonomia em certos campos ou jurisdição de cordo com regras definidas previamente e em consenso. Autogestão: o grupo define seus objectivos, escolhe os meios e estabelece os controles necessários e a liderança é partilhada.

Na mesma perspectiva, Lima (1998) descreve graus de participação de acordo com 4 critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Quanto

democraticidade a participação pode ser directa a que estabelece uma intervenção directa do indivíduo na tomada de decisões, dispensa a mediação e a representação de interesse, devendo ser actualizada em diferentes níveis organizacionais, através de assembleias gerais deliberativas. Enquanto a participação indirecta é mediatizada, realizada por intermédio de representantes designados para efeito por diferentes formas e com base em diferentes critérios. Os mesmos, podem também assumir diferentes tipos de representação que pode ser livre ou imperativa.

Quanto à regulamentação, a participação pode ser informal, aquela que é decretada na medida em que segue regras formais, organizado, estruturado de forma sistemática e com base num documento com força legal, como por exemplo estatutos, regulamentos entre outros. É uma participação, prevista e regulamentada, podendo ser entendida como participação legal. A participação não formal é realizada tendo como base um conjunto de regras menos estruturas formalmente, muitas vezes constantes de documentos produzidos no âmbito da organização em que a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior. Enquanto a participação informal é realizada tendo como base em regras informais não estruturadas formalmente, produzidas na organização e muitas vezes partilhadas em pequenos grupos .

Quanto ao envolvimento, a participação pode ser activa aquela que caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual e colectivo. Traduz a capacidade de mobilização para acção, conhecimento aprofundado de direito e deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos importantes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da capacidade de influenciar as decisões. Participação reservada é a intermediária entre a participação activa e passiva.

A participação activa caracteriza-se por uma actividade menos voluntária mais expectante, através do qual não empenha definitivamente recursos, aguardando para tomar uma posição mais definida. Ao passo que a participação passiva, é caracterizada por atitudes e comportamentos de interesses, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alineação de certas responsabilidades e ou de certos papeis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais de participação

Quanto a orientação, a participação praticada nas organizações tem como base certos objectivos, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida. Deste modo, a participação dos actores poderão ser orientados de acordo com os objectivos com expressão na organização.

Neste contexto, a participação pode ser convergente aquela orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes. Enquanto, a participação convergência é em reacção aos objectivos oficiais, pode ainda tornar se divergência em relação à hierarquia organizacional sempre que se promova, não formalmente, outros objectivos. Pois, a participação divergente cria uma certa ruptura nas orientações formalmente estabelecidas, apesar de interpretada como uma das formas de contestação e ou sabotagem.

No que concerne o nível de participação, Machado (1998 *apud* LIMA, 2002) distingue três níveis de profundidade de participação, nomeadamente: a participação na fase preparatória do processo (consulta e informação); participação na própria decisão do processo (através do direito de voto em órgão colegiais) e a participação na implementação ou execução da decisão com objectivo de garantir a colaboração entre administradores e administrados e a correcta execução das decisões.

No âmbito da problemática da participação Falcão (2000) definiu três níveis de participação de acordo com a capacidade de decisão garantida dos participantes a saber: pseudoparticipação, participação parcial e participação total. No primeiro nível, os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar, a encenação participativa, reduz-se a um conjunto de técnicas usadas para convencer aceitar em decisões que já foram tomadas pelos que têm poder de decidir. No segundo nível corresponde a situações de participação parcial pois, o poder de decidir mantem-se nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões desses directores. No último nível trata-se dum nível ideal em cada participante é reconhecida a mesma capacidade para influenciar as decisões a tomar.

Gestão democrática participativa

A gestão participativa está em crescente desenvolvimento nas escola públicas, pois, os gestores utilizam estratégias diversificadas para fazer com que haja a participação da comunidade e da equipa escolar na elaboração do projecto político pedagógico, aceitando inovações, propostas e dando oportunidade para todos partilhar suas opiniões. Pois, esta é uma das formas de participação que visa promover a aproximação entre os membros da escola, reduzindo desigualdades, buscando formas mais democráticas de se promover uma gestão na instituição escolar Luck (2009). Ainda para o mesmo autor, a gestão democrática deve proporcionar a participação de todos os intervenientes da instituição do ensino, má planificação e na execução do plano de desenvolvimento da escola, sob forma articulada com a finalidade

de realizar uma proposta educacional de acordo com as necessidades sociais existentes na escola.

Na mesma senda, Libâneo (2008) advoga a participação como um meio fundamental para garantir a gestão democrática da escola, na medida em que ela possibilita o envolvimento de todos intervenientes no processo de tomada de decisões, assim, como no melhor funcionamento da organização escolar.

De acordo com Fonseca (1998), a teoria da democracia participativa pressupõe a existência do interesse de participação pelos interessados com mudanças, pois, a participação é um modo de contribuir para a construção da organização, em que a consensualidade e a conflitualidade coexistem, assumindo-se a negociação como forma de conciliação de ponto de vista diferentes e expressão da participação democrática.

Conselho de Escola no âmbito do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano

O surgimento de grupos interessados em participar na gestão dum bem público é normal em qualquer sociedade pois, estes grupos, organizações que se unem com objectivos comuns surgem com o fim de tornar mais evidente o envolvimento da sociedade na gestão da coisa pública e criar maior envolvimento da comunidade na vida das instituições do governo. O conselho de escola assume-se como um instrumento que pretende viabilizar a prática de gestão democrática em parte pela participação de todos os segmentos na tomada de decisões sobre os destinos da escola.

Ademais, Luck (2006) refere que o conselho de escola tem por objectivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando a assegurar

a qualidade de trabalho escolar no âmbito administrativo, pedagógico e de construção de infra-estruturas.

Já para Cury (2004), "conselho é o lugar onde se delibera " (p. 48). Por isso, toda a decisão deve ser precedida de uma análise e discussão dos participantes. Acredita-se que este termo surge no sector de educação como forma de institucionalizar a participação da comunidade na gestão escolar. Nesta linha de pensamento, entende-se o conselho de escola como sendo um órgão que representa cada interveniente do processo de gestão da escola (direcção, pais ou encarregados de educação, professores, alunos, funcionários não docentes, comunidade civil).

Segundo o manual sobre o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos de Escola (2004), o conselho de escola é um órgão que representa a comunidade escolar e local que actua em coordenação com administração da escola que visa tomar decisões colectivas nas áreas administrativas, financeira e político-pedagógica. Assim, a participação do conselho de escola está ligada prioritariamente à essência do trabalho escolar, ou seja, ao desenvolvimento da prática educativa, em que o processo de ensino aprendizagem é o seu foco e sua tarefa mais importante, pois, trata-se função pedagógica.

O conselho de escola também pode desempenhar o papel de mediador de conflito social, escutando os diversos actores sociais, criando espaços para a concretização do debate de opiniões e ideias que se tornam fundamentais para a percepção dos interesses existentes na escola.

De acordo com o MINEDH (2015) o conselho de escola é composto pelo director da escola, representante dos professor, alunos, pessoal técnico administrativo, dos pais e da comunidade, pois, a participação destes na vida escolar é importante para garantir a gestão participativa e transparente.

Importa referir que, a constituição do conselho de escola depende do tipo de escola e do número de alunos matriculados. Assim, o número 2 do artigo 10 da lei 46/2008 define que para as escolas com mais de 1500 alunos, o conselho de escola deve ser constituído por 19 membros. De 500 até 1500 alunos por 16.até 500 alunos por 13 membros.

Segundo Simbine (2014), em Moçambique há várias situações que se podem descrever a volta do conselho de escola, embora sendo uma orientação do governo plasmado num decreto, ora vejamos: existem escolas na sua minoria o conselho de escola foi criado e revitalizado e funciona de acordo com as normas estabelecidas com um presidente do conselho de escola operacional e com todos membros completos. Neste caso, é notório que os directores dessas instituições de ensino preocupem-se pela existência e operacionalidade deste órgão.

Em Moçambique, na perspectiva do Ministério da Educação (2005), a primeira experiência da integração dos pais e encarregados de educação, no período pós independência na vida escola desenvolveu-se por meio de comissões de pais e ligação escola - comunidade, permitindo a abertura à participação da comunidade. Essas comissões surgiram para responder à necessidade de tornar a comunidade o elemento crucial no desenvolvimento escolar, fazendo participá-la por meio o conselho de escola. Elas, tinham a função de mobilizar os pais e encarregados de educação principalmente nas zonas rurais para manter os filhos na escola, em especial a rapariga por ser vulnerável a desistência; mobilizar as comunidades para colaborar na construção de casas dos professores recém-integrados na carreira nas zonas rurais.

Com o objectivo de formalizar os laços da cooperação, criar maior participação da sociedade na gestão da escola, promover a massificação do ensino o Ministério de Educação institucionalizou

o conselho de escola por meio da lei no 54/2003 como instrumento de gestão democrática e participativa da comunidade, o qual surge da necessidade de incorporar a comunidade ao ambiente escolar no contexto da descentralização administrativa, auxiliando na flexibilização do processos de tomada de decisão, através duma gestão participativa e a inclusão da comunidade na gestão escolar. Daí que no Sistema Nacional de Educação moçambicano, o conselho de escola é um órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino.

De acordo com o MINEDH (2015) o conselho de escola é composto pelo director da escola, representante de professores, alunos, pessoal técnico administrativo, dos pais e da comunidade, pois, a participação destes, na vida escolar é importante para garantir a gestão participativa e transparente. De referir que, a constituição do conselho de escola depende do tipo de escola e do número de alunos matriculados. Assim, o número 2 do artigo 10 da lei no 46/2008 define que para as escolas com mais de 1500 alunos, o conselho de escola deve ser constituído com mais de 1.500 alunos, o conselho de escola deve ser constituído por 19 membros; de 500 até 1.500 alunos por 16; até 500 alunos por 13 membros.

Por conta disso, o mesmo instrumento de orientação abre espaço para que o conselho de escola funcione abaixo do número estipulado, desde que seja respeitado o princípio de representatividade dos membros que devem ser eleitos por meio dum processo de votação.

O conselho de escola intervém em três áreas a saber: gestão e administração escolar, pedagógica e social.

Para a realização das actividades, foi criada uma estrutura organizacional interna representada por três comissões nomeadamente: finanças, património, produção e segurança escolar; assuntos sociais e de assuntos pedagógicos. Relativamente

a primeira comissão, entre muitas tarefas podemos destacar, a participação dos membros do conselho de escola na planificação das despesas da escola, promover angariação de fundos através dos parceiros e contribuições da comunidade; incentivar a escola e a comunidade escolar a criação de novas infra-estruturas escolares em conformidade com as necessidades do plano de desenvolvimento da escola, manutenção e na utilização correcta dos bens móveis e imóveis.

A comissão de assuntos sociais entre outras tarefas planifica a realização das actividades de consciencialização, prevenção e combate ao HIV/SIDA e outras doenças endémicas, bem como na promoção da higiene da saúde escolar; incentivar a realização de acções com vista a identificação e apoio as crianças órfãs e vulneráveis, professores e funcionários, padecendo de doenças degenerativas, em coordenação com saúde e outras instituições; promover em coordenação com a comunidade a realização de palestras e outras actividades sobre as necessidades de higiene e limpeza individual dos alunos, do pátio escolar, sanitários, latrinas da conservação e ornamentação entre outras.

Assim sendo, a comissão de assuntos pedagógicos de entre várias atribuições, destacam-se as que vão para análise e pronunciamento sobre aproveitamento pedagógico da escola; análise e pronunciamento sobre dados de assiduidade e pontualidade dos professores e alunos bem como dados das desistências dos alunos, em especial para as raparigas, alunos órfãos e vulneráveis e com necessidade especial; promover medidas para o melhoramento do aproveitamento pedagógico da escola; incentivar a direcção da escola a realizar capacitação de professores em exercício, com vista a melhorar o seu desempenho escolar.

O papel da comunidade na Gestão do processo de ensino aprendizagem

O processo de ensino aprendizagem é um processo complexo que não diz respeito somente ao professor e ao aluno, mais todos os intervenientes que influenciam directa e indirectamente para o sucesso e a qualidade de ensino, onde cada um deles desempenha o seu papel. Trata-se de funcionários (pessoal não docente), conselho de escola e a comunidade no geral.

No âmbito da comunidade, podemos encontrar vários factores externos a meio escolar que podem influenciar no processo de ensino aprendizagem, como sejam o ambiente social e a família. Pois, a dificuldade de aprendizagem está ligada a múltiplos factores internos do aluno influenciados pelo meio familiar, escolar, social no qual está inserido e a forma como esses factores em particular em especial a família, definem a tal dificuldade, terá um papel decisivo.

Segundo Szymanski (2001) a família desempenha um papel crucial e determinante no processo de ensino aprendizagem. Actualmente é frequente acompanhar reclamações da escola da ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de autoridade dos pais para limitar os filhos, da dificuldade muitos deles encontram para transmitir valores éticos e morais para convivência em sociedade. Também, A família reclama da exigência da escola para que os pais e ou educadores se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência do currículo mais voltado para a transmissão de valores e da preparação do aluno para os desafios da sociedade e do mundo de trabalho. Muitas vezes, as várias experiências (afectivas, emocionais e cognitivas) vivenciadas pelos indivíduos na comunidade, em particular na família, marcam suas vidas e

determinam o seu relacionamento com os outros na sociedade, na escola e até pode influenciar no seu rendimento no processo de ensino aprendizagem. Assim, as famílias têm se preocupado com o sucesso e insucesso do processo de ensino aprendizagem.

Por isso, o sucesso de ensino aprendizagem ocorre a partir da colaboração de famílias que investem nos filhos (educandos) procurando ultrapassar as dificuldades individuais e deficiências da escola, por meio de acompanhamento da criança, organização de horários para o estudo, verificação do dever da casa, participação das reuniões entre outras acções. Assim, a criança ou aluno, vai adquirindo hábitos, modificar o comportamento, como consequência observa se aprendizagem como afirma (BARROS, 1998).

Para Wallon (1995) a aprendizagem só se constitui a partir do mundo social. A formação é resultado da relação com os pais, irmãos, colegas e todo e qualquer ser humano. Portanto, a participação da família no processo de ensino aprendizagem é fundamental para que se incorpore novos valores neste processo e que consiga ultrapassar as barreiras nela imposta.

METODOLOGIA

Paradigma de investigação e tipo de estudo

No presente trabalho, optou-se pelo paradigma interpretativo, que assume a existência de realidades múltiplas com as diferenças entre elas, que não podem ser resolvidos através de processo estatístico. É de referir que, o paradigma interpretativo ajudou-nos a compreender como é que o conselho de escola, participa na gestão do processo e ensino aprendizagem, tendo em

conta a participação de cada membro de conselho de escola dentro da escola, no contexto da escola como instituição social ao serviço da sociedade. Amado (2013) refere que, o paradigma interpretativo valoriza a explicação e compreensão holística das situações, resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quais se inclui o investigador para o desenvolvimento do conhecimento de situações inseridas em contexto, conhecimento que assume um carácter plural, feito a muitas vozes e inevitavelmente fragmentado.

Participantes do estudo

Nas investigações qualitativas como afirma Lessard-Herberte, Goyete e Boutin (2006) e Guerra (1990), a questão central não é tanto a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente "representativos" pelo contrário, o importante é a definição de uma pequena dimensão de sujeitos "socialmente significativos" reportando-os á diversidades de culturas, opiniões e espectativas.

Nesta ordem de ideias, fizeram parte dos pais e encarregados de educação, alunos, pessoal administrativo, presidente do conselho de escola, professores e o director da escola. É de referir que o estudo foi realizado numa das escolas da cidade Nampula, uma instituição de ensino público, subordinada aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula e a Direcção Provincial de Educação de Nampula.

Para a escolha dos participantes do estudo seguiu-se um critério estratégico pessoal, na modalidade opinatória, na medida em que acredita-se que os sujeitos/participantes têm o

conhecimento profundo do funcionamento dum conselho de escola, como defende (AIRES, 2015).

Técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi de extrema relevância por permitir a obtenção de respostas para o problema da pesquisa, face ao objectivo previamente traçado. Daí que neste estudo privilegiaram-se três técnicas a saber: entrevista semiestruturada, análise documental e observação não participante. Optou-se por estas técnicas, porque, no entender de Aires (2015) são as mais adequadas para estudos de compreensão do ser humano.

Em relação as entrevistas refira-se que elas decorreram no mês de Novembro do ano 2020 e foram feitas individualmente numa sala de aulas da escola onde se realizou o estudo. Antes de iniciar a entrevista a pesquisadora (entrevistadora) informou aos participantes sobre o uso do gravador, o objectivo e o benefício do estudo, colocou aos participantes na situação de colaborador e de seguida garantiu confidencialidade dos dados (informação).

Após a realização das entrevistas seguiu-se a transcrição rigorosa das respostas dos entrevistados e depois procedemos a codificação da informação através de categorização de unidades de registo. As entrevistas realizadas aos professores foram codificadas como P1 e P2. Aos alunos A1 e A2. Aos pais e encarregados de educação PEE1, PEE2 e PEE3. A técnica administrativa (TA), a presidente de conselho de escola (PCE) e ao director da escola (DE).

Na análise documental foram objecto de consulta e análise, documentos inerentes ao conselho de escola, nomeadamente: manual de apoio aos conselhos de escola, actas das reuniões do

conselho da escola, actas das reuniões com pais e encarregados de educação. Porém, não tivemos acesso o plano de actividades do conselho de escola, relatórios de actividades e outros documentos pertinentes para o estudo.

A observação foi a última técnica usada no estudo, sendo que ela feita em duas sessões de conselho de escola, a primeira sessão foi no dia 19.12.20 e a segunda foi no dia 14.02.21 onde se observou os seguintes elementos/aspectos: o tema/assunto, hora de início da sessão, número de membros presentes, cumprimento do planificado, nível de participação dos membros, discussão sobre a gestão da escola, papel dos membros do conselho de escola na superação dos problemas da escola, poder do conselho de escola na tomada de decisão sobre a escola.

Técnica de análise e interpretação de dados

Para interpretação dos dados optamos pela técnica de análise de conteúdo, sendo que para tal seguimos as fases propostas por Gil (2016), a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação. Privilegiou-se a técnica de análise de conteúdo por ser muito flexível e adaptável a estratégia da recolha de dados, apresenta tendências sociológicas, possibilidades de fazer referências interpretativas a partir dos objectivos de conteúdos expressos, desmembrados em categorias, procurando tirar sentido a partir dos factores da linguagem, tomando em conta as condições de conteúdos, com vista a explicação o e compreensão dos mesmos.

Assim, para questões de análise definiu-se as seguintes categorias: i) percepção sobre o conselho de escola e sua composição, ii) envolvimento do conselho de escola na gestão dos

principais desafios e ou problemas da escola e iii) Envolvimento do conselho de escola, na superação dos principais desafios/problemas da escola. Tratando-se dum estudo concreto desenvolvido numa realidade particular, na interpretação dos dados optamos pelo método indutivo, porque no raciocino indutivo os resultados da investigação podem ser generalizados partindo do particular para o geral como afirma (GIL, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para organização e estruturação da análise e discussão de resultados teve-se como base as categorias que se seguem: percepção sobre o conselho de escola e sua composição; conhecimento sobre as atribuições e competências; envolvimento o conselho de escola dos principais desafios e ou problemas da escola e envolvimento do conselho de escola, na superação dos principais desafios e ou problemas da escola. De referir que dentro das categorias foram descritas/elaboradas perguntas que de certa forma responderam as categorias.

Percepção sobre o conselho de escola e sua composição

Esta categoria estava orientada para apurar o nível de conhecimento dos membros do conselho de escola sobre o conceito e a composição desse órgão de gestão participativa apurou-se que os alunos assim, como os professores da escola, não conhecem perfeitamente e com exactidão o conceito de conselho de escola, apesar de os alunos terem ideia de que este órgão intervê na gestão para o bom funcionamento da escola e que os professores saibam a essência da institucionalização do órgão na escola. Enquanto que, o

presidente do conselho de escola, por sinal membro da comunidade e o director da escola mostrou ter algum domínio sobre o funcionamento e composição do conselho de escola ao referirem que trata-se de um órgão de monitoria que faz a ponte entre a escola e a comunidade, e ao mesmo tempo, órgão deliberador.

Ainda na senda sobre a composição da escola, os alunos revelaram que a condição para fazer parte da composição do conselho de escola é fazer parte da escola ou seja, ter uma ligação com a escola. Enquanto os professores, pais e encarregados de educação, presidente do conselho de escola e director da escola foram unanimes em afirmar que quem deve compor o conselho de escola são os encarregados de educação, alunos, professores e funcionários.

Sobre a composição da escola nas respostas dos participantes envolvidos no estudo, podem-se destacar elementos comuns como é o caso da representação da comunidade escolar ou seja, inclusão de todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem como sejam componentes do conselho de escola como por exemplo: pais e encarregados de educação, alunos, professores, a comunidade, pois, é positivo visto que neste âmbito, Luck (2006) reforça a ideia de que o conselho de escola tem por objectivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade de trabalho escolar no âmbito pedagógico de construção de infra-estruturas.

Na mesma perspectiva, Texeira (1995) diz que numa escola básica e secundária, o conselho de escola é constituído pela totalidade dos professores da escola, eleitos pelos membros do conselho de escola. Por seu turno, MINEDH (2015), advoga que o conselho de escola é composto pelo director da escola, representante dos professores, alunos, pessoal técnico

administrativo, dos pais e encarregados de educação e da comunidade.

Conhecimento sobre as atribuições e competências do conselho de escola

Esta categoria tinha por objectivo conhecer o nível de conhecimento dos participantes no que diz respeito as atribuições e competências do conselho de escola, onde para o efeito foram formuladas as perguntas que se seguem: quais são as tarefas especificas dos membros do conselho de escola? Quais são as áreas de actuação do conselho de escola e quais são as responsabilidades do conselho de escola?

Em relação a primeira pergunta, o estudo constatou que, na óptica dos alunos as tarefas especificas do conselho de escola é de resolver problemas da escola e da comunidade, enquanto os professores referem a gestão de dificuldade. Por seu turno, os pais e encarregados de educação destacam as comissões de trabalho: finanças, pedagógica, e de segurança, enquanto que o director da escola realça a gestão transparente da parte financeira e gestão de alunos. Como se pode depreender, as opiniões divergem. Por este facto, pode-se afirmar que os participantes não conhecem efectivamente as tarefas especificas do conselho de escola. Vale lembrar que Libâneo (2015) advoga que conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais. Igualmente para Libâneo (2013) o conselho de escola tem tarefas de garantir uma gestão participativa e transparente da escola e da comunidade.

Relativamente a actuação do conselho de escola, os alunos, professores e director da escola foram unanimes em indicar as áreas administrativa, pedagógica e financeira. Fazendo uma análise

pode-se ver um denominador comum, facto que se enquadra as directivas do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2015) que faz referência da gestão e administração escolar, pedagogia e social como sendo áreas de intervenção do conselho de escola. Por seu turno, Libâneo (2015) destaca as áreas de planificação, infra-estrutura e equipamentos escolares e ensino-aprendizagem.

Com relação a 3ª questão, os professores, alunos, e presidente do conselho de escola afirmaram que a responsabilidade do conselho de escola é de resolver problemas para o bom funcionamento da escola enquanto que os pais e encarregados de educação referem da gestão do comportamento dos alunos. Por seu turno o director da escola, aponta a gestão. Relativo a isso, o programa nacional de fortalecimento dos conselho de escola (2004) faz referência da ligação em a participação e a essência do trabalho escola/prática educativa em que o processo de ensino aprendizagem é o foco.

Envolvimento do conselho de escola na gestão dos principais desafios e ou problemas da escola

Esta categoria tinha como objectivo apurar dos membros do conselho de escola, o nível do seu envolvimento na gestão dos principais desafios e ou problemas da escola. Para o efeito, foram elaboradas perguntas relacionado a: modo e nível de participação de planificação das actividades, problemas da escola, áreas que auxiliam na gestão escolar e nível de participação na gestão escolar. Quanto ao 1º aspecto/pergunta os alunos e o técnico administrativo afirmaram que a planificação é feita através duma reunião, enquanto que os professores disseram que o processo de planificação não é abrangente, devendo envolver o presidente, o

vice e o secretário. Por seu turno, os pais encarregados de educação e o presidente do conselho de escola afirmam que a planificação é conjunta e o director enfatiza a abrangência e o envolvimento de todos os intervenientes no processo de planificação.

Sobre os níveis de participação na planificação, os professores afirmaram que não participam activamente, enquanto que os pais e encarregados de educação, presidente do conselho de escola, director da escola e técnico administrativo participam dando suas contribuições. Nesta ordem de ideias, constatou-se que a escola em estudo, a pesar do nível diferenciado há participação/envolvimento dos membros do conselho de escola no processo de planificação, pois, no entender do Libâneo (2015) o conselho de escola é uma forma de participação da comunidade, possibilita o conhecimento e avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção da vida da escola com vista a melhoria de ensino aprendizagem. Por seu turno, Luck (2005) afirma que a participação consiste numa expressão de responsabilidade social intricica à expressão da democracia

No que se refere aos problemas da escola, os alunos apontaram problemas de índole organizacional e comportamental dos alunos, enquanto que os professor referiram-se de problemas de espaço e de mau comportamento dos alunos. Os pais e encarregados de educação destacaram assédio sexual e segurança, igualmente, o director da escola apontou a segurança como um dos problemas da escola.

Com relação a pergunta que tem a ver com as áreas que auxiliam na gestão escolar os alunos, professores, director da escola, pais e encarregados de educação apontaram as áreas administrativas e pedagógicas. Para o presidente do conselho de escola, para além das áreas mencionadas indicou a segurança como sendo uma das áreas que auxiliam na gestão escolar. Quanto a esta matéria, MINEDH (2017) aponta as áreas de planificação,

administração e gestão escolar enquanto que Libâneo (2013) indica as áreas de planificação, administração, infra-estruturas e equipamento escolares e ensino aprendizagem.

No que toca o nível de participação na gestão escolar ao pais e encarregados de educação, o presidente do conselho de escola, director da escola e técnica administrativa foram unanimes em afirmar que a gestão da escola em estudo é participativa, enquanto que os professores disseram que há comparticipação e colaboração. Assim, Luck (2009) advoga que a gestão democrática deve proporcionar a participação de todos intervenientes da instituição do ensino, na planificação e na execução do desenvolvimento da escola. por seu turno, Libâneo (2008) aponta a participação como um meio fundamental para garantir a gestão democrática da escola.

Envolvimento do conselho de escola, na superação dos principais desafios/problemas da escola

Esta categoria tinha como objectivo perceber dos membros do conselho de escola como o conselho de escola envolve seus membros na superação dos principais desafios/problemas da escola. Para efeito, foram elaboradas as seguintes perguntas: qual é o papel dos membros do conselho de escola perante perante os principais desafios/problemas? Após a identificação do problema como é resolvido? Como membro do conselho de escola quando a escola tem uma preocupação são convocados para participar na resolução ou para serem comunicados da decisão? O conselho de escola toma as decisões, participa livremente sem interferências? As contribuições/ideias dos membros do conselho de escola são acolhidas de modo a influenciar na decisão ou a decisão do presidente é que é válida?

Relativamente a 1ª pergunta todos participantes foram unanimes em destacar resolução de problemas como sendo o papel do membro do conselho de escola perante um problema. Quanto a 2ª pergunta, os pais e encarregados de educação, director da escola e técnico administrativo afirmaram que após a identificação do problema é resolvido em conjunto envolvendo todos intervenientes. Os professores disseram que o problema é resolvido localmente com conhecimento do conselho de escola, enquanto que os alunos afirmaram que o problema é resolvido pela direcção da escola. No que tange a esta questão importa referir que, segundo o manual sobre o programa nacional de fortalecimento de conselho de escola (2004) o conselho de escola também pode desempenhar o papel de mediador de conflitos sociais, escutando os diversos actores dos sectores sociais criando espaços para a concretização do debate de opiniões e ideias que se tornam fundamentais para a percepção dos interesses existentes na escola.

No que concerne a 3ª questão, os pais e encarregados de educação, presidente do conselho de escola e técnico administrativo afirmaram que são convocados para participar, enquanto que o director da escola diferencia o tipo de problema e o modo de resolução. No entender, do director da escola, há problemas que a direcção da escola pode resolver e há aqueles que pode ser resolvido pelo conselho de escola. A ideia que o director da escola deixou ficar, fica claro que o poder e ou a autoridade do gestor escolar na tomada de algumas decisões comparativamente ao conselho de escola, pois, no ponto de vista do grau de participação defendido por Bordenave (1994) está-se perante uma participação de co-gestão, onde no seu entender, os administradores e ou gestores têm autonomia em certos campos ou jurisdição de acordo com regras definidas previamente e em consenso.

Por seu turno Lima (1998) aborda o grau da participação, no ponto de vista de envolvimento, pois, ele classifica a participação activa e passiva.

No que que diz respeito a quarta pergunta, ao alunos afirmaram que as vezes há interferência na tomada de decisões enquanto que os professores afirmaram haver decisões da direcção da escola. Para os pais e encarregados de educação e o presidente do conselho de escola disseram não haver interferência. Neste âmbito, Clark (1998 *apud* FONSECA, 1998) chama atenção para a importância da participação e discussão democrática no processo de decisão e aponta 3 princípios gerais que devem limitar a tomada de decisões democráticas a nível da escola a saber: as decisões internas da escola devem ser tomadas por quem é directamente afectados por elas; as decisões só podem ser tomadas após uma discussão exaustivas e livre de todos que participam na tomada de decisões devem aceita-las e assegura-la a sua realização prática, mediante adequada acção administrativa. Na óptica de Ferreira (2002) quando a participação ocorre de forma consciente e autónoma permite os agentes escolares participar na resolução dos problemas e cria ao mesmo tempo um sentimento de unidade na escola, pois, o envolvimento dos membros faz com que sintam comprometidos com os problemas e as decisões tomadas que dizem respeito a toda colectividade.

No que diz respeito a última pergunta, todos participantes foram unanimes em afirmar que as suas ideias acolhidas e de certa forma influenciar na decisão. Pois, este facto faz nos crer que no seio da colectividade reina espirito democrático, valores éticos pois, Silva (2008) considera que a gestão democrática apenas acontece quando o gerente toma as decisões de forma conjunta com os seus subordinados que serão afectados de maneira positiva ou negativa por tais decisões.

CONCLUSÃO

Neste estudo procurou-se responder a seguinte pergunta de partida: como é que o conselho de escola de uma escola da cidade de Nampula participa na gestão do processo de ensino aprendizagem?

Para responder esta pergunta de partida, definimos algumas categorias que foram sustentadas por perguntas específicas, nomeadamente: conhecimento sobre as atribuições e competências do conselho de escola; envolvimento do conselho de escola na gestão dos principais desafios e ou problemas da escola e envolvimento do conselho de escola, na superação dos principais desafios e ou problemas da escola.

Assim, o estudo mostrou que os professores não conhecem perfeitamente e com exactidão o conceito de conselho de escola, embora saibam a essência da institucionalização desse órgão na escola.

Há uma percepção quase generalizada dos participantes na associação do conselho de escola e intervenção comunitária para o bom funcionamento da escola. Pois, no entender dos pais e encarregados de educação, o conselho de escola está em função da comunidade.

Constatou-se que na escola em estudo há pressupostos e procedimentos para que os indivíduos façam parte da composição do conselho de escola, apesar dos pais e encarregados de educação e o presidente do conselho de escola afirmarem que a escola não procedeu eleição para alguns membros do conselho de escola.

Constatou-se que há eleições e revitalização dos membros do conselho de escola da escola em estudo.

No que se refere as atribuições do conselho de escola, os participantes atribuíram ao conselho de escola a função de mediador e ou ponte entre a comunidade e a escola no que se refere a resolução de problemas identificados na escola. Neste contexto, nem todos membros do conselho de escola conhecem tarefas especificas e as áreas de actuação e as responsabilidades dos membros deste órgão.

Constatou-se que duma forma geral há envolvimento dos membros do conselho de escola, na gestão dos desafios e ou problemas da escola, sustentada por planificação conjunta das actividades de todos membros, embora os professores bem como ao alunos não participarem activamente na planificação.

Quanto ao envolvimento dos membros do conselho de escola no processo de ensino aprendizagem na escola pesquisada constatou-se que não há envolvimento e ou participação activa de todos os membros do conselho de escola na planificação e monitoria do processo.

A escola em estudo tem problemas relacionados a organização, comportamento dos alunos, segurança/roubos, infraestrutura, orçamento, assédio sexual por parte dos professores. Casos de assédio foi resolvido com a intervenção do conselho de escola.

No que respeita descrição das áreas que auxiliam a gestão escolar, alguns participantes não conhecem de facto as áreas da gestão escolar, apesar de todos participantes serem unanimes em apontar a área administrativo financeira.

No que concerne ao envolvimento do conselho de escola na superação dos desafios e ou problemas da escola, constatamos que na escola em estudo há dualidade de procedimento e ou critérios para participar na resolução dum problema, embora, os pais e encarregados de educação afirmarem que os problemas são

resolvidos colectivamente. Contrariamente, aos alunos não participam activamente.

Assim, no processo de tomada decisões os alunos e professores não participam porque não são convocados, num contexto que o director da escola pesquisada disse que o envolvimento na solução da escola depende da natureza do problema.

O processo de eleição dos membros do conselho de escola, parece haver dualidade de critérios , uma vez que uns são eleitos em assembleia e outros são indicados pela direcção da escola, há revitalização do conselho de escola.

Face as constatações, sugere-se que o sector de educação a vários níveis providencie formações permanentes para os membros do conselho de escola e providenciem também documentos de consulta para melhorar o funcionamento do órgão.

REFERÊNCIAS

AIRES, M. C. **Didáctica da história**. Lisboa: Universidade de Avieiro, 2005.

ALVES. J. M. **Organização, gestão e projectos educativos das escolas**. Porto: Editora ASA, 2003.

AMADO, J. **Introdução a investigação quantitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BARROS, C. S.G. **Pontos da psicologia escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

BORDONAVE, J. E. D. **O que é participação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CASTRO, M.; SARMENTO, C. **Administração e organização escolar, o direito administrativo**. Porto: Editora Porto, 2007.

CURY, C. "Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas". *In*: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (coords.). **Gestão de educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

FALCÃO, M. N. **Parcerias e poderes na organização escolar, dinâmicas e lógicas do conselho de escola**. Braga: Editora Texto, 2000.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana**: conceitos e possibilidades. Brasília: Editora Atlas, 2000.

FONSECA, A. J. D. **Educação hoje a tomada de decisões na escola, área-escola em acção**. Lisboa: Editora Texto, 1998.

GASPAR, P.; DIOGO, F. **Sociologia da educação e administração escolar**. Luanda,: Plural Editores, 2010.

GIL, A. C. **Gestão de pessoa**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

LESSARD-HERBET, M.; GOYETE, G.; BOUTIM, G. **Investigação qualitative**: fundamentos e práticas Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didáctica**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola**: teoria e prática. Goiania: Editora MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Editora Herccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria prática. São Paulo: Editora Herccus, 2013.

LIMA, L. C. **A escola com organização educativa**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 2002.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e sua competência**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petropolis: Editora Vozes, 2006.

LUCK, H. **Perspectiva da gestão escolar e implicações, quanto a forma dos seus gestores**. Brasília: Editora Atlas, 2005.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. Maputo: MINEDH, 2017.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: MINEDH, 2020.

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho de Escola**. Maputo: MINEDH, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **II Plano Estratégico da Educação (PPE II) 2005-2009**. Maputo: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, L. A. **Introdução à pesquisa**: projectos e relatórios. São Paulo: Editora Loyola, 2008.

SIMBINI, R. J. **Os Contornos Práticos de Gestão Escolar**. Maputo: Alcance Editores, 2014.

SZYMANSKI, H. **A Relação família, escola desafios e perspectivas**. Brasilia: Editora Plani, 2001.

TEXEIRA, M. **O professor e a escola. perspectivas organizacionais**. Lisboa: Editora MC Graw-Hill, 1995.

VASCONNCELOS, S. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Editora Liber Livro, 1999.

WALLON, H. **Uma concepção didáctica do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

CAPÍTULO 2

Formação de Professores Baseada em Padrões de Competências, no Ensino Superior em Moçambique: Um Estudo de Caso nas Instituições Sediadas na Cidade de Nampula

FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA EM PADRÕES DE COMPETÊNCIAS, NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO NAS INSTITUIÇÕES SEDIADAS NA CIDADE DE NAMPULA

Américo Júlio Taero

Este artigo constitui pré-requisito para a defesa da Tese do Curso de Doutoramento em Inovação Educativa - 3ª Edição, realizada na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, em Nampula. A formação de professores baseada em padrões de competências, tem sido temática de discussão nas instituições de ensino superior. Assim, com este estudo pretende se analisar a formação de professores baseada em padrões de competências, nas instituições sedidas na Cidade de Nampula. Um estudo desenvolvido no âmbito da abordagem qualitativa-descritiva, e com recurso a análise documental e entrevista. A pesquisa de campo foi realizada na província de Nampula em duas. Os resultados do estudo mostram que a formação baseada em padrões de competências apresenta deficiências na estrutura e no processo. Pós que, as competências requeridas aos docentes para a realização das suas funções e a forma que elas influenciam o desempenho das instituições de ensino demanda de alguns conhecimentos de base sobre a tal prática. De salientar que neste mesmo processo a formação contínua de professores representa grande desafio para os professores e para as próprias instituições, por um lado devido a exiguidade de recursos e por outro, devido ao fraco conhecimento da importância da mesma para os professores, as instituições e os alunos. Neste sentido, denota se uma fraca implementação de programas de formação contínua, várias são as limitações de

desenvolvimento profissional dos professores, pois, que este está ligada a formação contínua e em exercício.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no desenvolvimento das tecnologias trazem novos desafios para a educação. Por tratar-se de um investimento de longo prazo que mais influência no desenvolvimento de uma nação, pois a educação, garante a criação de uma massa crítica que reforça os valores da cidadania consciente e, consequentemente, a capacidade de intervenção pessoal e do colectivo na busca do desenvolvimento sociocultural, económico e da sustentabilidade de todas as dimensões. Enquanto seres sociais, nas suas dimensões cognitivas, afectivas e psicomotoras.

É nesta perspectiva que a formação de professores vem sendo bastante debatida, pois, de lá, são criadas as bases críticas para o apoio a formação das pessoas por padrões de competência.

Relativamente a formação de professores por padrões de competência, não se atinge cabalmente constituindo assim uma preocupação dos professores e das instituições do ensino superior, visto que alguns professores que lecionam nessas instituições não apresentam um perfil e percurso docente profissionalmente recomendável. Prova disso, temos visto professores

Um dos problemas é que muitos professores universitários que nunca tiveram práticas docentes em instituições de ensino superior, de tal sorte que toda a sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram no momento em que estes eram estudantes, logo, pode se pensar que as suas experiências são constituídas apenas enquanto estudantes.

O facto acima arrolado deve ao surgimento e expansão acelerada do ensino superior em Moçambique provocou-se uma crescente demanda de docentes em diferentes áreas de especialização, sendo que para a sua sobrevivência, algumas

instituições recorrem a docentes que não preenchem os requisitos exigidos para assumir o posto, muitas vezes sem as competências necessárias para a formação de professores baseada em padrões de competências, o que os dificulta enfrentar os desafios do sistema e do processo de ensino e aprendizagem (SEVERINO, 2006, p. 38).

Desta forma, o governo de Moçambique estabeleceu no seu Plano Estratégico do Ensino Superior (2012-2020), cujo objectivo era de assegurar a formação de professores no ensino superior no que tange aos padrões de competências que respondessem aos actuais desafios da educação como o ensino de qualidade, formação contínua de professores.

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa que vai exigindo mobilização de saberes para a acção (PERRENOUD, 2002). Portanto, o mesmo autor considera de competência: o uso habitual e criterioso do conhecimento, comunicação, habilidades técnicas, raciocínio, valores, emoções e reflexões na prática didáctica. Para ele, o professor deve mobilizar estes saberes a cada dia de formas diferentes em função das circunstâncias; ou seja, os valores vão se construindo e reconstruindo a partir da prática.

Então, ensinar não é aqui sinónimo de transmitir um mero saber, pois precisa se de um professor profissional, capaz de transmitir uma cultura que permita compreender a condição humana e auxilie na formação de um pensamento autónomo e livre (MORIN, 2003). Percebesse que, o ensino superior deve ser um espaço onde os estudantes aprendem a pesquisar, a questionar, a aprender, a estudar, a respeitar, a ver e a trabalhar. Neste sentido, este processo requer do professor competências que permitam desenvolver conhecimentos ou saberes nos estudantes.

Justifica se assim, o termo competência tem sido amplamente discutido em diversas esferas da sociedade. Ouve-se

muito falar de competências de maneira tanto formal quanto informal, quer sejam nas escolas ou nas empresas. Aprender sobre competências é fundamental para que se possa direcionar o desenvolvimento pessoal e profissional. Referir que, o mercado de trabalho procura pessoas (Profissionais) competentes para assumirem postos de trabalho.

Assim, pesquisar sobre a formação de professores baseada em padrões de competências é reflectir sobre os aspectos necessários para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo do produto da educação.

Desta forma, o presente artigo tem os seguintes objetivos:

Geral: Analisar o processo de formação de professores baseada em padrões de competências, no Ensino Superior em Moçambique, nas instituições sedidas na Cidade de Nampula. Sendo objectivos específicos: Descrever o processo de formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, particularmente nas instituições sedidas em Nampula; Aferir a praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior; Analisar os desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior; Reflectir sobre a relação entre competências profissionais e o desenvolvimento profissional nas instituições de ensino superior.

MARCO TEÓRICO

Contribuições teóricas sobre formação de professores

Formação é um processo onde indivíduo natural deve ser transformado é um ser cultural, intelectual capaz de suprir os

desafios em que a vida lhe impõe, onde esta categoria envolve um conjunto de dimensões onde verbo formar tenta trazer alguns elementos importantes tais como: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, que indica uma ação cujo agente só pode ser próprio sujeito (SEVERINO, 2006, p. 621).

Como se pode entender, o conceito de formação engloba uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global; tem a ver com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação; a formação não se faz apenas de forma autónoma, pois é através da interformação que os professores podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam os objectivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Neste sentido, a actual conjuntura social, económica e política no nosso país, tem possibilitado pesquisas que analisam a educação e, é neste grande tema educação, apresenta um dos elementos sem dúvida de grande relevância é a formação de professores.

Discussão sobre a formação inicial e formação contínua de professores

Formação inicial de professores o "início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada" (ESTRELA, 2002, p. 18). Ainda, que esta deva proporcionar aos futuros professores "a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente" (CAMPOS, 2002, p. 18).

Assim, formação contínua é um processo que envolve diferentes actividades formais de formação que se desenvolvem após a formação inicial, durante a trajetória profissional dos professores, engloba todas as formas deliberadas de aperfeiçoamento profissional através de cursos, seminários, palestras, oficinas ou encontros pedagógicos, organizadas pelas diferentes instituições ou sistemas de ensino com o objectivo de garantir melhorias na profissão docente e tem a escola como local de formação (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nas abordagens acima, pode se dizer que, este processo de formação de professores precisa ser repensado mediante às novas exigências sociais e político-culturais para um novo perfil dos profissionais de ensino.

Pressupostos da formação de professores baseada em padrões de competência

A formação com base em competências não pertence somente ao mundo do trabalho e da docência em particular, ela está no centro de toda acção humana individual ou colectiva; é um saber fazer com conhecimento e consciência.

Isambert-Jamati (1997), afirma que ao longo dos anos o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica para qualificar o indivíduo capaz de realizar um determinado trabalho. O autor realizou uma pesquisa sobre o uso científico do termo competência, na qual identificou que em alguns momentos é empregue para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em determinada organização de trabalho e em outros momentos é utilizado com diversas significações, apresentando, dessa forma, divergências na definição conceitual.

Com base na abordagem acima apresentada, há um claro entendimento de que historicamente, o conceito de competência no contexto organizacional começou a ser elaborado na perspectiva do indivíduo, passando pela formação até as organizações e processos. Há autores que reforçam que o conceito de competência apoia-se no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, resultando num alto desempenho, pautado na inteligência e na personalidade do indivíduo (FLEURY, 2001). Contudo, é importante observar que o conceito de competência vária de acordo com o objectivo em que se pretende usar.

Competências profissionais dos professores no ensino superior

A profissão de professor, como em qualquer outra profissão, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimento (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didáctica, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional etc.) (ZABALZA, 2006).

No ensino superior, a profissão docente implica mudanças próprias. Neste sentido o ensino superior para Barbosa (2003) como um serviço de educação que se efectiva pela docência e pela investigação. Conforme a autora, as suas funções podem ser sintetizadas em: Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; Preparação para o exercício de actividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; e Apoio científico e

técnico ao desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades.

Ambos autores chamam atenção para actividades de orientação e de cunho administrativo e burocrático, nas quais incluem-se acções típicas de gestão. Segundo Silva e Cunha (2012), a gestão se constitui como uma actividade académica, mas não é entendida como a essência do trabalho do professor. Nesse sentido, a gestão é uma actividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior e, por isso, a maior parte dos ocupantes de cargos de direção nas universidades são professores que, por razões e circunstância diversas, foram alçados a funções administrativas.

Desenvolvimento profissional de professores: conceito, perspetivas e modelos

Os professores são assim colocados perante novos desafios profissionais que se situam algures, entre a tradicional função de promoção de aprendizagem e a função socializadora, dada a desresponsabilização da função educativa de grande número de famílias. Nos últimos anos houve uma grande fragmentação da actividade do professor: muitos profissionais fazem não de uma forma adequada o seu trabalho, uns pensamos por incompetência e outros por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções (NOVOA, 2001, p. 28).

Depois dos desafios colocados pelo Novoa, Mesquita (2011) traz a redefinição do papel do professor, perante as actuais exigências, remete para um novo caminho na profissionalidade, que implica poder de decisão, liberdade fundamentada e determinados critérios para escolher as respostas adequadas a cada situação e,

consequentemente, "uma responsabilização comprometida pelos resultados" (p. 23). Neste sentido, a profissionalização inclui um trabalho de elaboração e de elucidação de uma identidade profissional permitindo dar sentido e coerência aos diversos saberes, competências e exigências acumuladas sempre ao longo da vida.

Pensamos que o desenvolvimento profissional dos professores é um campo muito amplo sobre o qual existem muitas teorias, mas o que é necessário compreender é que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se com uma abordagem qualitativa-descritiva sob paradigma interpretativo, por via de análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. A pesquisa de campo foi realizada na província de Nampula em duas instituições de ensino superior sediadas na Cidade de Nampula.

Participantes do estudo

Participaram neste estudo 8 participantes contra os 14 previstos inicialmente, que por limitações da pandemia da COVID-19 e a não participação dos outros que estavam previstos. Portanto, dos oito (8) participantes: seis (6) professores, um (1) representante da área pedagógica e 1 (um) diretor pedagógico, pois, ao se falar da problemática da formação de professores, torna-se fundamental e

indispensável ouvir as necessidades, preocupações e reflexões, do próprio professor em relação a sua formação, e da relação desta com o seu trabalho, tanto como sobre as oportunidades de formação contínua e desenvolvimento profissional.

De igual modo, elegemos pessoal da área pedagógica quer das instituições de ensino, assim como das unidades de gestão dessas instituições, pois, essas são por um lado reguladoras, no caso da última e implementadoras das políticas, programas e estratégias emanadas pelo sistema. Portanto, essa variedade de sujeitos no estudo, todos ligados ao trabalho docente poderão permitir um maior aprofundamento da pesquisa e, consequentemente a compreensão dos constrangimentos e oportunidades relacionadas ao trabalho do professor.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Sobre o procedimento de colecta de dados foram utilizados: a entrevista semiestruturada e análise documental.

Quanto a recolha, de dados, o estudo obedece três etapas propostos por Minayo (2008), nomeadamente: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.

Neste sentido para a análise e interpretação de dados usou-se a técnica de análise de conteúdo.

Assim, a respeito das técnicas de análise conteúdos, utilizadas nas pesquisas de abordagem qualitativa, uma das técnicas mais usadas pelos pesquisadores é a análise de conteúdo, que diferente do que algumas pessoas pensam, não se trata de uma abordagem metodológica, e sim, uma técnica de análise, um procedimento de tratamento dos dados que possibilita a descrição e

a interpretação das mensagens declaradas dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, dos dados colectados pelo pesquisador (BARDIN, 2009).

Para essa autora, como o foco dessa análise de conteúdo é o sentido das mensagens produzidas, o pesquisador necessita compreender o contexto em que elas foram desenvolvidas, verificando, desse modo, as dimensões históricas, sociais, políticas e económicas que envolvem ou envolveram a produção dessas mensagens. E a escolha dessas dimensões, por parte do pesquisador, vai depender do objecto de sua pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para permitir uma melhor abordagem dos conteúdos relacionados com a investigação da temática em estudo, foi realizada uma categorização dos assuntos a tratar em função dos objectivos do trabalho. Apresentaremos, assim, os resultados empíricos obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas, e análise documental, discutiremos os dados à luz da triangulação de tais fontes e do quadro teórico. As categorias formuladas a quando da realização da pesquisa foram.

O processo de implementação da formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique

Nesta categoria procurávamos perceber como é feita a formação de professores nas instituições de ensino superior em Moçambique, desde estratégias, conteúdos, metodologias, beneficiários. A primeira questão procurou, antes de mais buscar o

entendimento dos participantes sobre o que é formação de professores e sua importância para prática docente. Neste sentido, das entrevistas feitas aos participantes, encontramos três grupos de respostas similares, entretanto com o mesmo significado, nas duas Universidades A e B de Moçambique, tal como se mostra:

I) Formação de professores entendida como uma acção relacionada com apoio aos profissionais dessas áreas, sendo os seus conteúdos de natureza técnica pedagógica (PAM1), (PAM2);

II) Formação de professores é um processo obrigatório para melhor leccionação, pois, permite que o docente desenvolva conhecimentos e experiências necessárias na sala de aulas (PAM3), (PAP1);

III) Formação de professores como um conjunto de actividades para proporcionar conhecimentos práticos para pessoas que ensinam a ciência e habilidades necessárias para apoiar a aprendizagem do estudante (PAP2), (PAP3).

Como podemos perceber das respostas dadas que a formação do professor é um conjunto de actividades feitas para proporcionar conhecimentos teóricos e práticos a pessoas que ensinam ciência.

Pois existe uma aproximação com as ideias dos entrevistados e de Garcia (1999), quando refere, a formação de professores como sendo uma área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício aplicam-se individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem" (p. 26).

Contudo, pode-se concluir que a formação de professores é o processo de exposição didáctica e pedagógica, permitindo ao professor a aquisição de novas competências. Assim, há um entendimento de que a toda e qualquer acção de formação do professor contribui para a sua prática docente na sala de aulas, desde a organização dos conteúdos e sua dosificação, escolha das metodologias em função dos conteúdos e tipos de estudantes no contexto, materiais de ensino e aprendizagem para facilitar a compreensão e concretização da matéria.

Sobre esta questão da importância da formação de professores, os entrevistados responderam que:

> A Importância da formação de professores que, reside no facto de que é nela onde são emanadas as ferramentas necessárias para execução da actividade docente na escola e sala de aulas (PAM1). Para o outro respondente, a formação é importante porque permite o desenvolvimento de competências metodológicas, científicas e deontológicas para a prática docente. (PAM3). Isso significa que a formação de professores facilita os procedimentos e processos metodológicos do ensino e aprendizagem (PAP1). Permite a obtenção de conhecimentos na medida em que o professor vai praticar o seu trabalho (PAP3). Assim, podemos afirmar que a formação de professores vai ser importante na medida em que o conhecimento é dinâmico e precisa estar em constante actualização para melhorar a prática docente.

Neste sentido, as respostas apresentadas pelos participantes, alinham-se de certa forma com o entendimento de Nóvoa (1995), que entende a formação de professores como um processo de preparação de profissionais da educação, com alguma especialidade para lidar com o ensino e aprendizagem de uma disciplina específica. Assim, podem-se apontar como "resultados imediatos" da formação de professor a melhor utilização e o mais completo desenvolvimento do seu potencial na sala de aulas e a criação de um nível relacional diverso. Face a isso, entende-se claramente que com a formação de professores busca-se a construção de conhecimentos científicos, metodológicos, deontológicos para a prática docente dentro e fora da sala de aulas.

Entretanto, levanta-se aqui um aspecto importante que é o docente, como a pessoa formada e que assume essa responsabilidade pela formação de novos quadros para servir a sociedade nas suas várias vertentes. O docente é aquele que sabe pensar, capaz de construir suas próprias ideias, cujo papel se caracteriza por um trabalho reflexivo e que o seu perfil de formação não se dá por simples acumulação de cursos, mas pela actividade pedagógica, de pesquisa e inovação.

Ainda no que tange a formação dos professores procurou saber sobre os tipos de formação de professores em uso nas instituições pesquisadas e, dos resultados, os entrevistados responderam: PAM1, PAM1, PAM1 e PAP1.

Apresentadas as entrevistas entendemos, que o primeiro entrevistado respondeu que os tipos de formação de professores que ele conhece é a formação do ensino primário, ensino Básico, nível superior e curso de capacitação pedagógica. Enquanto isso o outro participante acrescenta para além da formação básica e formação contínua, a formação complementar. Outros entendem que existe formação contínua e Permanente, As modalidades de formação de professores conhecidas pelos nossos participantes são

a formação psicopedagógica, ensino a distância, ensino de padrões de competência, modelo presencial, modelo híbrido presencial e online, sendo que todas visam na obtenção de novas ferramentas para o processo de ensino aprendizagem, Os participantes entendem que a formação pode ser feita para aquisição de novos graus académicos, também pode ser feita através de capacitações pedagógicas tecnológicas.

Contudo, podemos afirmar que a formação contínua tem acontecido, pois, os documentos analisados em uma das instituições mostram várias áreas do saber pedagógico necessários para a prática docente, o que permite que docentes com e sem formação adquiram competências básicas para leccionarem as aulas.

Sobre isso, Nóvoa (1999) defende que a formação docente como sendo um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos. Para este autor defende ainda que a mudança pode ser lenta, amparada por uma formação que propicie no docente um conhecimento novo, parte-se da premissa que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar.

Podemos perceber que existe uma especificidade da docência, pois reside no conhecimento pedagógico de natureza cientifico-cultural, consideramos as situações do cotidiano da escola, também como momentos de aprendizagem da docência. Sendo assim, percebemos os saberes docentes como plurais e complexos e ponderamos o professor como sujeito e a escola como espaço de formação em serviço.

Portanto, debruçando-se ainda sobre a colocação do autor, pode-se entender que há importância suprema de preparar os

professores em vários tipos de formação de professores, para que sejam preparados para inovações e criatividade pelo facto de que o ensino e aprendizagem são constantemente reformulados à luz das informações recolhidas e vivenciadas sobre as próprias práticas. Os actuais paradigmas mostram, portanto, que o conhecimento não é algo acabado, ele é construído e reconstruído constantemente ao longo da vida. Neste contexto, a incumbência cabe as universidades apoiarem os envolvidos na construção do saber e principalmente na preparação dos estudantes para refletirem crítico-criativamente sobre o processo da aquisição dos saberes.

Das entrevistas feitas nas duas instituições de ensino, sobre o processo de implementação formação de professores do ensino superior, houve uma clara evidência de que mais de 85% dos professores que lá trabalham são formados pelas mesmas, expecto alguns que migram de uma a que foram formados para outra, e uma ínfima percentagem, correspondente a menos de 5% que tenha feito a formação em instituições de fora de Nampula, no caso a UEM e Universidades Portuguesas. A sociedade acredita que formadores/professores e estudantes/estudantes sejam os potenciais detentores do conhecimento e depositam neles a confiança na orientação dos seus destinos e lhes dá não só oportunidades de resolução dos seus problemas, mas também exigência na formação de profissionais de qualidade.

No que diz respeito às questões sobre o alinhamento entre a formação que é dada aos professores nas instituições e ao perfil dos cursos ministrados, quer os professores com experiência e outros- a maioria, sem formação psicopedagógica, percebemos das entrevistas e documentos analisados, que existe um alinhamento sob ponto de vista da formação técnica, entretanto, não se verifica o enfoque para área didáctica-pedagógica.

As duas instituições foram unânimes em afirmar que após a contratação de novo pessoal, tem realizado acções de indução

didáctica em tópicos sobre elaboração de testes de apoio, calendarização dos conteúdos, planos de aulas e programas anuais. Essas acções acontecem uma ou duas vezes por ano, conforme os casos ou dependente da disponibilidade orçamental de cada instituição. Olhando para o papel do professor na sala de aulas e os desafios decorrentes do processo educativo a indução é importante, que pode acontecer uma vez ao ano, mas a formação continua, os treinamentos devem ser regulares para permitir que haja aperfeiçoamento dos docentes.

Na mesma linha, Perrenoud (1999) afirma que, construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes [...]. Os conhecimentos precisam ser mobilizados para a construção de competências e isto não ocorre de maneira automática (p. 22).

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projectos ou programas de formação, precisam prestar atenção a construção de competências a partir dos objectivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional. O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua acção fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu quotidiano e analisando criticamente as situações na sala de aula.

No que tange a Existência de documentos orientadores (estratégias) de formação de professores

Todas as instituições de pesquisa afirmaram não ter um documento orientador e muito menos o modelo sobre a formação

de professores. O Serviços Provinciais de Assuntos Sociais-Departamento de Educação, através de uma carta em resposta a nossa solicitação para realização da entrevista, esta entidade, afirmou desconhecer totalmente questões ligadas a formação de professores no ensino superior. Esta situação mostra que apesar dos mais de 30 anos que o Ensino Superior tem em Moçambique, desde a implantação da primeira Universidade, não existe algum plano de formação dos seus quadros, se não plano de recrutamento.

Quer dizer, as instituições de ensino superior recrutam os professores graduados de seus cursos para leccionarem os mesmos cursos, assumindo o percurso estudantil do curso de formação inicial. Ainda que este fosse o caso, era importante que esses mesmos finalistas do curso de qualquer que seja a área, mais do que beneficiarem de uma indução pedagógica, terem uma formação contínua.

Desta maneira, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. "A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo, um período de trabalho ou de estudo no sector económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer" (DELORS, 2003, p. 160). Esta situação pode constituir uma fragilidade a este subsistema de ensino, amo mesmo tempo que pode contribuir para formação de estudantes sem a necessária capacidade de responder as mudanças e transformações impostas pelo mercado de trabalho.

Assim, embora nenhuma instituição pesquisada tenha apresentado a estratégia ou abordagem que usa na formação contínua dos seus professores, conduzimos uma busca bibliográfica e identificamos a proposta de (GARCÍA, 1999) como a que mais se adequa a instituições de ensino superior.

De uma forma geral, nesta categoria compreendemos que a formação do professor é extremamente importante e influencia na qualidade de trabalho do professor e desempenho académico dos seus estudantes. Há um entendimento de que embora o ensino superior esteja funcionando há mais de 3 décadas, persiste uma desorganização no subsistema de ensino, pelo facto de até hoje não haver a nível das instituições de tutela um sequer instrumento orientador sobre a formação de professores, porquanto, os quadros do ensino superior devem ser formados com a estrita observância de padrões de qualidade quer de infraestruturas, de metodologias e principalmente dos docentes. Contudo, a partir dos vários modelos acima expostos, alguns dos quais em uso nalgumas instituições, vai ser importante que se harmonize e crie uma abordagem contextualizada que seja pilotada para ser objecto de análise e possível modificação no futuro.

A praticabilidade do modelo de formação de professores baseada em padrões de competências nas instituições de ensino superior

Nesta categoria procurávamos buscar sobre a prática e os pressupostos de modelo de formação de professores baseados em padrões de competências, em uso nas instituições de ensino superior, desde os passos, os conteúdos e a base para a definição dos conteúdos da formação. Assim, o nosso ponto de partida foi perceber dos participantes o seu entendimento sobre padrões de competências e como é que podem ser desenvolvidas competências nos professores.

Segundo os nossos entrevistados PAM1, PAP1, PAM2, PAP3: foram unanimes ao afirmar que padrões de competências são as diferentes formas ou conhecimentos que se usam para chegar

a um fim de forma conjunta. Outros, utilizando expressões diferenciadas, mas com a mesma linha de pensamento, esclareceram que padrões de competências são referências utilizadas para determinar as qualidades ou características de capacidades de uma pessoa em gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Finalmente, um grupo de participantes explicou que os padrões de competências são utilizados para determinar as qualidades e saberes exigido numa determinada organização, respondendo aos objetivos desta mesma organização.

Em seguimento às colocações dos respondentes fica claro que enquanto competências são conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de uma tarefa, os padrões de competências são conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afectam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho; a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvidos por meio de treinamento.

Sobre o desenvolvimento de competências é na opinião dos participantes a aquisição de conhecimentos e domínio de habilidades para desempenhar um determinado papel. Um dos participantes acrescenta que só acontece, no caso da educação, quando o professor estiver motivado (PAM3). O outro grupo, composto por entrevistados dos cursos de engenharias acrescenta que o desenvolvimento de competências só é possível mediante um investimento em laboratório e oficinas, sob o risco de se regredir aos modelos clássicos em termos de métodos de ensino. Finalmente, um dos participantes entende por desenvolvimento de competências o incremento de habilidades, capacidades baseadas em capacitações formações contínuas.

Dessa forma, para desenvolver um colaborador é necessário motivá-lo e engajá-lo, deixando claro para ele quais benefícios o desenvolvimento de novas competências trará para ele. Por isso, de

acordo com Carbone (2011) o desenvolvimento de competências de forma eficiente e eficaz deve passar por quatro fases indispensáveis, nomeadamente: Identificação das competências: trata-se da fase que as carências são identificadas por meio da análise das actuais deficiências do colaborador. Planeamento: nesta fase desenvolvem-se planos de ação estabelecendo quem vai ser desenvolvido, por quem, de que forma, onde e em que período. Execução: trata-se da implementação do planificado na fase anterior. Avaliação dos resultados: por fim, é necessário avaliar se a estratégia foi eficaz e se foi possível alcançar as metas definidas na primeira fase.

Em face das respostas dos participantes, bem como o pensamento dos autores acima apresentados, há um entendimento que sobre a formação de professores baseado em padrões de competências se impõe o desafio de ser capaz de superar um papel preponderantemente de transmissão de conhecimentos e habilidades para assumir o de geração de competências. Em suma, esses autores reforçam que quando a formação se orienta não só com base em perfis de competências previamente identificados, mas sim, organiza também processos de ensino e aprendizagem orientados à geração do saber, do saber fazer e saber ser, bem como à sua mobilização para enfrentar novas situações, então se estará diante de um processo de formação baseada em competências (VARGAS; CASANOVA; MONTANARO, 2001, p. 70).

De forma geral, em relação ao desenvolvimento de competências que é objecto de análise desta categoria, podemos afirmar que as realizações das actividades de formação para o desenvolvimento de competências existem fases que devem ser observadas, nomeadamente: a definição dos Objectivos educativos, por competências; desenho curricular; método de ensino e aprendizagem; formação em alternância; e avaliação. Assim, em qualquer processo de ensino e aprendizagem é útil adquirir

competências para a vida, isto é, para a participação activa e responsável na sociedade e no trabalho para o desempenho com autonomia e criatividade, aplicando a capacidade de análise crítica, além dos conhecimentos técnicos que os professores possuem.

Desafios e factores de sucesso do modelo de formação de professores baseado em padrões de competências nas instituições de ensino superior

Nesta categoria pretendia-se com a pesquisa perceber dos professores e diretores adjuntos das instituições de ensino superior sobre os aspectos que constituem sucesso na implementação deste modelo de formação, bem como os factores de sucesso. Por outro lado, buscamos perceber os fracassos e desafios relacionados com a implementação do mesmo processo. Neste âmbito, analisamos as metodologias aplicadas para assegurar que a formação de professores baseada em padrões de competências seja efetiva.

As respostas dos participantes PAM1. PAM2. PAM3: indicam poucos são os sucessos que se possam mencionar neste modelo, pois, ele está a ser aplicado de forma empírica, ou seja, não havendo documentos orientadores, seria difícil medir o nível de realização. Contudo, um dos maiores desafios tem a ver com a implementação da componente prática do modelo, ou seja, os próprios professores realizam a formação sem ter experimentado laboratórios e oficinas práticas, facto que dificulta uma partilha dos conhecimentos a altura por parte dos professores aos seus estudantes. Sabe-se que aquisição de maquinarias para laboratórios é onerosa, embora seja uma exigência indispensável.

Conforme o nosso entendimento podemos encontrar um outro desafio, que tem a ver com a formação profissional, tal como

nos debruçamos na categoria anterior, a IES não seguem modelo algum de formação de professores em Moçambique, daí que os professores apresentam vários perfis, muitas vezes associados ao nível/grau académico. Entretanto, o grau académico é apenas um dos requisitos de um perfil, sendo que outros aspectos deveriam ser observados, nomeadamente experiência de leccionação, conhecimento profundo da área na qual pretende formar os estudantes, resultante de anos de experiência, entre outros. Os aspectos aqui ligados ao perfil do professor, permitiriam um maior entrosamento entre a teoria e prática, elemento fundamental e indispensável num modelo de formação baseado em padrões de competência.

De acordo com Araújo (1993), num processo de formação baseada em competências, as técnicas de ensino são elementos do processo pedagógico que estabelecem relações sociais de autonomia, subordinação e que imprime a dinâmica na busca das condições necessárias e indispensáveis para ocorrência do processo pedagógico. As técnicas de ensino não devem ser concebidas como algo pronto, mas sim algo que tenha o carácter de subordinação para um fim preconizado. Na execução da actividade pedagógica, há necessidade de o docente definir as técnicas que irá utilizar para selecionar e ensinar os conteúdos da disciplina previstas no programa de ensino do seu ciclo (p. 13).

Segundo os diretores pedagógicos das IES pesquisadas o perfil de um professor competente é que este seja criativo com espírito transformador, que busca e inova a sua prática com objectivo de dinamizar as actividades desenvolvidas na sala de aula. Sobre isso, ainda Araújo entende que um dos critérios para a dinamizar o processo pedagógico é a variação alternada das técnicas utilizadas para ensinar os conteúdos da disciplina e a introdução de inovações nas técnicas já conhecidas. Não deve existir preferência por determinadas técnicas de ensino em

detrimento de outras, pois todas combinadas estimulam a iniciativa dos estudantes na realização da actividade, que de certo modo promove ou favorece o diálogo entre os evolvidos no processo, contribuindo desta forma para a construção do conhecimento.

A proposta de formação por competências defende a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas (TANGUY, 2003). Para isso, preconiza-se, entre outros, o uso de práticas de alternância, visando superar as propostas de formação que se apoiam unicamente nos conteúdos disciplinares e como forma de aproximar teoria e prática. Isso implica alternar períodos de formação realizados, cumpridos em instituições específicas de educação (ARAÚJO, 2001).

De uma forma geral, em função das colocações dos participantes da pesquisa, assim como das ideias apresentadas pelos autores, vale ressaltar que o sucesso ou fracasso de qualquer modelo de formação depende fundamentalmente primeiro, da existência de documentos orientadores para o efeito e, segundo, a adaptabilidade ou flexibilidade de alteração deste modelo ao contexto local. Quer dizer, nenhum modelo pode ser de sucesso num canto e no outro sem necessidade de revisão, os modelos devem ser passíveis a mudanças, de modo a permitirem que as competências profissionais dos seus praticantes tenham espaço de propor e sugerir elementos de modificação e alternativas de superação.

Por fim, para assegurar que os resultados das actuais formações contínuas de professores sejam de facto baseadas em competências e que respondam as necessidades dos professores nas instituições e ao perfil dos seus cursos, é necessário que haja no mínimo um plano claro, destacando o ponto de partida, o fim a alcançar, os recursos a usar e os meios necessários para se chegar ao fim.

A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Nesta categoria procurávamos mais do que falar da importância da formação, estabelecer a relação entre competências profissionais e desenvolvimento profissional, em particular nas IES. Para o efeito, buscamos o entendimento dos nossos entrevistados sobre tal tópico e, acima de tudo, sobre como é feito desenvolvimento profissional dos docentes para responder aos desafios da formação de professores baseada em padrões de competências.

Como vimos nas respostas dos nossos entrevistados PAM1, PAM2 PAM3, PAP1 PAP2 e PAP3 convergiram na sua locução ao falar sobre a relação formação, desenvolvimento de competências e desenvolvimento profissional. Que este desenvolvimento profissional do professor está ligado com o desenvolvimento do exercício das actividades docente. O profissional ao longo do exercício profissional, quer ver alguma melhoria não apenas em termos de conhecimento que vai absorvendo ao longo do tempo, mas também quer ver esses conhecimentos espelhados na remuneração, na motivação e em estímulos pessoais do próprio professor.

Num outro prisma, um dos diretores adjuntos científicos, explicou que tendo em conta o ambiente desafiante em que o mundo organizacional se encontra, torna-se fundamental que as organizações encontrem nos seus novos colaboradores competências que possam desenvolver e assim contribuir mais para os resultados. Este assim como alguns professores entrevistados, entendem que a formação é um conjunto de ações específicas que são postas em prática na organização, e que visam melhorar a

prestação da própria e o desenvolvimento das capacidades potenciais de todos os indivíduos que a integram, transformando-os em agentes participativos da sua evolução.

Numa outra abordagem, mas não distante desta, alguns participantes com expressões diferenciadas, explicaram que aposta na formação intensiva dos colaboradores deve ser uma prática sistemática das organizações, por um lado para desenvolver competências, ao mesmo tempo que se contribui para o desenvolvimento profissional dos mesmos. Isso é essencial para a motivação de qualquer pessoa, pois, sente-se a cumprir o objectivo de agilizar a sua superioridade competitiva, desenvolvendo capacidade de aprendizagem eficaz que a dos seus concorrentes.

Nesta linha de pensamento alguns teóricos explicam que por via da formação, as organizações são passíveis de garantir o aperfeiçoamento das competências reconhecidas como críticas para o cumprimento da estratégia empresarial planeada, e também são capazes de conquistar novas competências que certificam a sucessão de colaboradores a cargos de maior responsabilidade (HAMEL; PRAHALAD, 1994). Esta abordagem, leva-nos ao entendimento de que a formação pode também ser vista como um meio de integração, que se reporta às formas de desenvolvimento e aquisição de competências pelos trabalhadores, num determinado contexto organizacional e/ou instituição de formação.

Aguinis e Kraiger (2009) diferenciam "formação" de "desenvolvimento", referindo, todavia, a dificuldade de distinção destes conceitos. Enquanto a "formação" é entendida como a abordagem metódica que afecta o conhecimento, as competências e as atitudes dos indivíduos no sentido de melhorarem a eficácia individual, de equipa e organizacional, o "desenvolvimento" diz respeito aos esforços sistemáticos que afectam estes conhecimentos ou competências, mas para fins de crescimento pessoal ou de futuros empregos ou funções.

A nossa pesquisa nesta categoria levou-nos a perceber que para melhor desenvolvimento de competências é necessário utilizar modelos de formação centrados na reflexão a partir de situações práticas reais, que prepara os professores para uma actuação profissional dominante e rigorosa. O desenvolvimento de competências processa-se a partir das situações da prática que resultam singulares, incertas e conflituosas e resolvê-las implica fazer recurso ao corpo total de conhecimentos, capacidades e habilidades. É nesta perspectiva que Perrenoud propõe o método de resolução de problemas que defende que verdadeiras competências devem fazer uma transposição dos saberes pessoais e das suas competências profissionais.

Este autor considera que é importante saber mobilizar os conhecimentos para resolver uma situação complexa que exija uma solução rápida. Uma abordagem pelas competências, precisa do lugar dos saberes determinantes para identificar e resolver um problema, prepara para a reflexão e para a tomada de decisão ética. De acordo com Dias (2006) ao referir Perrenoud a formação das competências exige que se passe de uma lógica tradicional para uma lógica de treino, na base de um postulado simples: as competências constroem-se exercendo ou resolvendo situações de complexidade progressiva. Assim, está indicada a aprendizagem através do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

O desenvolvimento de competências é deste modo, um meio para se chegar ao desenvolvimento profissional, o qual permite a construção do saber. É nosso entender que no ensino superior ainda persistem em alguns docentes e instituições, a postura tradicional de gestão do processo de ensino e aprendizagem. Reconhece-se que as políticas públicas para a educação dificultam o acesso à atualização e o aprimoramento das metodologias inovadoras.

CONCLUSÃO

Neste artigo, procurávamos essencialmente perceber como é que a formação de professores baseada em padrões de competências se tem desenvolvido nas instituições do ensino superior, com maior destaque para a Cidade de Nampula. Das pesquisas feitas, tiramos várias ilações que podem contribuir para a padronização dos modelos de implementação dos programas de formação de professores que possam atender esse subsistema de ensino. Entendemos que a formação de professores no geral é uma área de conhecimento e investigação que tem por objectivo o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional.

A nossa pesquisa em duas instituições de ensino superior e as de tutela permitiu perceber que parte considerável dos docentes que trabalham nessas instituições não passou por uma formação psicopedagógica, se não apenas a formação técnica para a sua área de intervenção. Moura (2005) que diz respeito a praticabilidade da formação baseada em padrões de competências, pode-se afirmar que está ainda a quem das teorias emanadas para essa inovação pedagógica, pois, o que se verifica é que as direcções pedagógicas elaboram planos impressionantes com o objectivo de suprir as necessidades dos docentes, mas irrealísticos, dado que muito poucos docentes beneficiam de formação em serviço, participam apenas em reuniões ordinárias e extraordinárias onde discutem-se aspectos importantes da vida das instituições, mas que não podem em si transformar a prática docente dos professores.

Isso denota que a formação de professores baseada em padrões de competências não deve ser vista como um acto espontâneo e emergente, ele deve ser assumido por um processo sistemático e organizado que corresponde ao período de

aprendizado do professor nas instituições formadoras. Assim, é necessário conceber a formação de professores como um processo contínuo, pois, como nos coloca García (1995, p. 54-55) "apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa". Neste sentido, a formação de professores precisa proporcionar a aquisição ou a ampliação de competências profissionais nas diferentes etapas de formação, num sentido de continuidade e de ligação entre o currículo da formação inicial e da formação continua.

De salientar que a utilização do termo desenvolvimento profissional não exclui a utilização do termo formação contínua, mas situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições. A formação contínua é, portanto, um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. "Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino". *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino**: Porque não? Campinas: Editora Papirus, 1993.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso (Tese de Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BARBOSA, A. "O sindicalismo brasileiro e sua relevância nas relações de trabalho e RH". *In*: BITENCOURT, C. (org.). **Gestão contemporânea de pessoas**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2010.

CARBONE, P. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DIAS, M. F. **Construção e validação de um inventário de competências**: contributo para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado. Loures: Editora Lusociência, 2006.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. "Construindo o Conceito de Competência". **Revista de Administração Contemporânea**, vol. 5, 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V. "O apelo à noção de competência". *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Editora Papirus, 1997.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE**: dapratica funcional à práxis comunicacional (Dissertação de Mestrado Lingüística Aplicada). Brasília: UnB, 2005.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999a.

PIMENTA, S. (org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. "A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação". **Educação e Pesquisa**, vol. 32, n. 3, 2006.

TANGUY, L. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Editora Papirus, 2003.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competência laboral: manual de formación**. Montevideo: OIT, 2001.

VERGARA, S. C. **Projectos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ZABALZA, M. A. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Porto: Universidade do Porto, 2006.

CAPÍTULO 3

Impacto do Desenvolvimento do Currículo na Melhoria de Qualidade de Ensino em Moçambique: Um Olhar do Curricular do Ensino Básico

IMPACTO DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA MELHORIA DE QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR DO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Ricardo Mussa Buanar

Ensinar e aprender são duas habilidades passíveis ao ser humano, tanto nos ambientes de educação formal quanto informal. Deste modo, a presente investigação, desenvolvida no âmbito do doutoramento, discorre sobre o impacto do desenvolvimento do currículo na melhoria de qualidade de ensino em Moçambique: um olhar sobre o curricular do ensino básico. O presente artigo tem como objectivo explicar sobre a construção das competências dos alunos partindo da concepção do processo de transformação do currículo em acção. O estudo foi realizado mediante a pesquisa bibliográfica numa vertente qualitativa a qual permitiu obter informações de maior relevância. Os resultados alcançados serviram como base de conhecimento sobre e como se deve desenvolver competências e habilidades para a resolução dos problemas, pensar crítica e criativamente no aluno, usando para tal a importância do currículo no processo educativo em Moçambique. O estudo igualmente ajudou a perceber alguns avanços obtidos no estado Moçambicano no Ministério de Educação e desenvolvimento Humano, o qual tem a responsabilidade de traçar estratégias de implementação e monitoria das actividades curriculares no sector de educação.

Actualmente a educação passa por um momento de transformação, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano estabelece parâmetros por meio de lei, directrizes e

instrumentos de avaliação para que seja garantida a qualidade de ensino nas instituições educativas. À medida que aumenta o número de ingressantes dentro das instituições de ensino surge à preocupação, por parte da mesma, de oferecer uma educação que desenvolva competências e habilidades para a formação profissional necessária ao mercado de trabalho. Dentre os desafios das instituições do ensino, destaca-se a democratização, a descentralização, o equilíbrio regional e a melhoria das condições de permanência de os alunos. Este trabalho irá descrever os conceitos sobre o desenvolvimento do currículo na melhoria de qualidade em Moçambique, currículo e ao longo do trabalho discorrendo a problemática, justificativa, e os respectivos objectivos: gerais e específicos da pesquisa. Para além disso, durante o desenvolvimento do trabalho anunciar-se-ão a revisão de literatura, a conclusão e no fim as referências bibliográficas das obras que farão menção desta pesquisa.

Gaspar e Roldão definem Desenvolvimento Curricular como “ um processo de construção de currículo que sustenta quer a concepção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua operacionalização/ concretização” (GASPAR; ROLDÃO, 2007). O conceito de Desenvolvimento Curricular, de carácter dinâmico, processual e marcado por várias condicionantes de ordem histórica e epistemológica, é na sua origem, condicionado pela concepção de Educação que lhe está subjacente. Desempenhando um papel fundamental no âmbito do processo de aprendizagem, o Desenvolvimento Curricular surge ainda relacionado com o conceito de Competência, que assume o papel de referente daquele.

O autor do trabalho entende que o desenvolvimento do currículo é processo pelo qual são elaborados esquemas que irão ser submetidos a análise para a construção de competências do aluno durante o processo, algo negociado pela comunidade ao nível da organização dos conteúdos de aprendizagem para o

desenvolvimento de habilidades que vão sendo adquiridas ao longo do processo de ensino.

O presente trabalho foi delimitado olhando para o caso do curricular do ensino básico para uma busca de averiguação do real impacto no desenvolvimento curricular na melhoria da qualidade do ensino em Moçambique. De acordo com Rezende (2004), as políticas públicas são entendidas como a materialização das intenções do Estado para atingir os objectivos colectivos dos cidadãos através de programas e projectos governamentais de destaque eficiência. É nesta perspectiva, que urge a necessidade de desenvolver uma reflexão científico, por acompanhar e assistir no sector da educação, com frequência, profissionais e vários debates dos académicos nos mídias, sobre os problemas do ensino básico, suas consequências, hoje, se fazem sentir até ao nível superior. Há professores com nível superior e até de português que mostram sérios problemas de escrita, neste contexto faz se compreender através deste reflexo, qual é o impacto que traz o desenvolvimento curricular na melhoria de qualidade no ensino básico.

Foi decisivo, pois desde há muito que nos interessámos, em particular, pela auscultação de pessoas do quotidiano profissional e a observação directa de contextos de ensino aprendizagem em modelo tradicional, onde a contradição da autoridade fica a cargo do professor, pois, assim, ele será o responsável por todas as decisões dentro da escola, conduziu-nos, frequentemente, a reflexões aprofundadas sobre esta problemática e a uma tomada de consciência acerca da importância da aprendizagem colaborativa, isto é, ensino centrado no aluno. Presumiu-se a razão de se desenvolver um trabalho desta natureza, pretendendo-se de intensificar, mecanismos que apropriem uma construção no aluno habilidades de saber fazer, como o principal desafio que se coloca ao currículo tornando o ensino mais relevante, no sentido de formar

cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família e da comunidade em geral.

Em termos do percurso metodológico, a pesquisa centra-se na descritiva/qualitativa e num levantamento bibliográfico o qual permitiu obter informações de maior relevância no quadro desta abordagem, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados (livros, revistas e publicações), revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados actuais e relevantes relacionados com o tema.

Pretendeu-se, de modo geral, analisar o impacto do desenvolvimento do currículo na melhoria de qualidade de ensino básico em Moçambique; Identificar as formas de desenvolvimento curricular; descrever as formas de desenvolvimento curricular e por fim sugerir estratégias para a melhoria da qualidade de aprendizagem no ensino básico.

DESENCOLVIMENTO TEÓRICO

Com pertinência, Kliebard (1985, p. 227 *apud* PACHECO, 2001), afirma que "não há nada raro e misterioso sobre o desenvolvimento do currículo, nem requer um elevado grau de especialização técnica nem está reservado exclusivamente aos consagrados, mas representa, sem dúvida, uma questão muito complexa".

O Desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo enunciado num currículo em acção. As fases do desenvolvimento curricular estão sistematizadas e integram em três fases: concepção do currículo; implementação do currículo e avaliação do currículo.

Fase de concepção do currículo

Como já se assinalou, um intenso movimento envolvendo, na mesma medida, os técnicos de nível central, provincial e distrital, professores, as comunidades escolar e envolvente devem caracterizar a definição do conteúdo concreto das aprendizagens e suas dosagens pelos diferentes níveis, isto é nas diferentes classes. As finalidades a que esta sugestão se propõe alcançar, aliadas à situação político-ideológica concreta de Moçambique, recomendam a aplicação do método dialógico proposto por Paulo Freire (1979). Antoni Zabala (2002), através de um sucinto introito fornece-nos uma ponte que propicia a imersão ao método dialógico e apreensão da sua essência: Ao mesmo tempo em que aparece um questionamento da função social do ensino, os novos avanços nas ciências da educação, especialmente os novos estudos empíricos sobre a aprendizagem e as Correspondentes teorias que a explicam, promovem uma mudança substancial no objeto de estudo da escola. O protagonista da escola passa a ser o estudante, e não tanto o que se ensina [...] (ZABALZA, 2002).

Na sua fase de concepção do currículo, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objectivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles. Será também pertinente fazer nesta altura uma análise do projecto e do modelo pedagógico da escola, o modo como os conselhos de turma e os departamentos fazem a gestão curricular e as metodologias de trabalho dos professores, reforçando deste modo a intencionalidade educativa do currículo.

A fase da implementação/operacionalização do currículo

É nesta fase que se definem as estratégias de acção que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos e se prevê o modo de avaliar a consecução dos objectivos de aprendizagem visados. A dupla designação desta fase resulta de dois entendimentos distintos de currículo. Entendendo o currículo como um enunciado a nível *macro*, reconceptualização a nível *meso* e *micro*, ele acontece na prática apenas nos dois últimos níveis, *meso* e *micro*.

Esta concretização do currículo designa-se por implementação do currículo e é caracterizada por se tratar de uma concretização faseada rígida, correspondendo a uma racionalidade técnica e aplicativa. Por outro lado, se entendermos o currículo enunciado em cada acção singular do seu desenvolvimento, como fazendo parte de um todo maior, estamos a operacionalizar o currículo. Preferências à parte, os dois termos são usados e genericamente aceites, sabendo que a operacionalização tem um carácter analítico e reflexivo e a implementação traduz uma ideia aplicacionista do currículo.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), a implementação/operacionalização do currículo ao traduzir-se nas estratégias de acção em contexto escolar, pressupõe diversas operações: análise; integração e sequenciação; formulação de hipóteses; selecção; organização; decisão. Ao integrar diversos modos organizativos combinados entre si, as estratégias promovem tarefas de vários tipos: aquisição de informação declarativa; organização de situações de construção de novo conhecimento; organização de projectos de aprendizagem; confronto de ideias. Combinações diferentes, associadas ao perfil do professor e à

orientação estratégica que este assume, permitem diferenciar, gerir e adequar o currículo.

A FASE DA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Esta última fase consta da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior e de um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência, coerência e adequação do desenvolvimento de cada fase (ZABALZA *apud* GASPAR; ROLDÃO, 2007), identificando as questões que tenham contribuído para o insucesso, mas também a análise das situações bem sucedidas para identificar os factores de sucesso e rentabiliza-los em situações futuras.

Pretende-se uma avaliação permanente e formativa, o que implica constantes ajustamentos nos procedimentos e a reconceptualização das finalidades visadas, sempre que se verificam desvios. Só assim faz sentido interligar as três fases do desenvolvimento curricular, assumindo a avaliação uma função auto-reguladora de todo o processo, que segundo Gaspar e Roldão (2007), se situa a dois níveis: o nível da regulação e verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo de desenvolvimento curricular e relativamente aos objectivos da aprendizagem visados; e o nível da regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação -avaliação curricular.

Tal avaliação não se esgota numa função remedial, mas pressupõe que também as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os factores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em

situações futuras. O conceito central, estruturador de um processo de desenvolvimento curricular, é assim a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efectivamente se apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares (PACHECO, 2011).

Numa perspectiva de currículo como projecto de intervenção, a avaliação terá um desejado efeito de diagnóstico (na primeira fase), regulador e formativo (na segunda fase) e certificativo apenas no final de todo o processo. O ideal seria assumir para a avaliação os princípios enunciados por Zabalza (1994) que lhe servem de marco de referência: avaliar é comparar; a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema; o carácter compreensivo da avaliação; e a dialéctica entre a avaliação quantitativa e a avaliação qualitativa.

Cconclui-se que a avaliação do Desenvolvimento Curricular, fundamentada numa atitude avaliativo-reflexiva e de análise crítica, pode contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, e consequentemente para a melhoria da qualidade do ensino.

Currículo

Um currículo em sentido lato corresponde assim ao corpo de aprendizagem (conhecimentos de vários níveis e tipos, valores, técnicas, outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória (ROLDÃO, 2010), nesse sentido se constituindo como um percurso de

aprendizagem face aos objectivos e oportunidades proporcionadas (ZABALZA, 1999).

Desde modo, o currículo é um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade, interdependência entre o que sem decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem (PACHECO, 2001).

O currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola. A escola constitui-se como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. 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, 2005).

É pois central, e prévio, interpretar de que forma os conhecimentos hoje plasmados no currículo enunciado corresponde a esse desiderato duplo: dar sustentabilidade às necessidades de manutenção ou crescimento da sociedade num dado momento e contexto, e atribuir a cada indivíduo o acesso na esse conhecimento sem o qual a sua inclusão social, o seu poder de intervenção cidadã e o seu desenvolvimento como pessoa são ameaçados.

Pacheco (2011, p. 53), substancia que falar de "currículo é falar de conhecimento, isto é, de conteúdos e suas formas de organização, consequentemente, falar-se do currículo falar-se-á de competências, já que a educação e formação permitem potenciar a aprendizagem de saberes".

Níveis do desenvolvimento curricular

As questões da qualidade na educação estão nas agendas de académicos, políticos, investigadores, professores e sociedade em geral. O tema é debatido em congressos, empreendem-se reformas nos sistemas educativos, realizam-se revisões curriculares, investe-se em formação, criam-se programas para a avaliação do desempenho docente. Porém, a inovação curricular e a qualidade do ensino e das aprendizagens continuam a ser um desafio para as escolas. A investigação desenvolvida, desde os anos 70 do século passado, no âmbito das escolas eficazes, tem procurado resposta para diferentes questões (a escola faz a diferença no sucesso educativo dos alunos? Os professores fazem a diferença no sucesso escolar dos alunos?), trazendo à reflexão algumas ideias-chave que podem contribuir para uma maior compreensão e apropriação dos fatores relacionadas com a eficácia e a melhoria das escolas, no sentido de abrir oportunidades a ações estratégicas, orientadas para o trabalho em sala de aula, que conduzam a uma efetiva renovação curricular e à melhoria dos resultados escolares.

É necessário fazer convergir os recursos da escola para agir sobre os fatores internos que influenciam a qualidade do ensino. É necessário entrar na sala de aula, partir de problemas concretos, apostar numa formação contextualiza, "centrada na escola", em "processos colaborativos entre pares para apoio à resolução dos problemas do quotidiano escolar" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 12), favorecendo um maior compromisso e envolvimento dos Professores.

De um modo geral, os níveis de decisão encontram-se situados nos três níveis estruturais: *macro*, *meso* e *micro*. O nível *macro* corresponde ao contexto político-administrativo e situa-se no âmbito da administração central. O nível *meso* corresponde ao

contexto de gestão e situa-se no âmbito da escola e da administração regional. O nível *micro* corresponde ao contexto de realização e situa-se no âmbito da sala de aula e no âmbito do trabalho realizado pelos órgãos de gestão intermédia das escolas.

A passagem de um nível/contexto para outro, concretizada numa perspectiva de continuidade, define as diferentes fases do Desenvolvimento Curricular. No âmbito do contexto político-administrativo, podemos afirmar que o currículo prescrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular que, enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular, propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular. Depois da administração central, o currículo é decidido no contexto da gestão, ou seja, ao nível da região e da escola.

Se o currículo é uma prática e uma construção, todos quantos nele participam desempenham um papel activo e interdependente, tanto no projecto educativo como no projecto curricular dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa. Sendo o contexto da realização o último nível do design curricular, distinguem-se as fases do currículo planificado e do currículo real. Isto é, o currículo em acção, operacionalizado/implementado através de um plano de ensino irá corresponder ao projecto didáctico.

Neste contexto a intervenção curricular dos professores e dos alunos é decisiva no Desenvolvimento Curricular. Os professores pelo seu papel de construtores directos de um projecto de formação e os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam esse mesmo projecto, tornando-o um produto dinâmico. O grau de responsabilização atribuído ao professor influência o desenvolvimento do currículo pelo mesmo. A não ser que existam

rigorosos mecanismos de controlo curricular, o professor dispõe, em termos curriculares, de autonomia de orientação dentro dos referenciais que lhe são impostos. Não são porém estes referenciais que vão delimitar a sua acção e o seu pensamento, sendo por isso um dos elementos principais no Desenvolvimento Curricular. Acrescente-se ainda que há campos de decisão comuns aos diferentes níveis de decisão curricular (macro, meso, micro), podendo os mesmos ser trabalhados com diferentes níveis de operacionalização. Destacam-se: as ambições da escola; as opções e prioridades que se definem para cada situação; as aprendizagens pretendidas; os métodos - sua adequação e diversidade; os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas; e a avaliação do resultado das opções tomadas em todos os campos anteriores.

Currículo com base no desenvolvimento de competências

O currículo por competências sintoniza-se com as teorias curriculares da eficiência social que se desenvolvem, inicialmente, em associação aos trabalhos de Franklin Bobbit e Werret Charters e que veio a culminar com Ralph Tyler. Na sua obra publicada em 1918, nos Estados Unidos da América, Bobbit visando alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planeamento do currículo, procedeu à transferência das técnicas do mundo dos negócios, baseado na lógica de Tyler - para o mundo da escola. Nesse contexto, a criança passa a ser entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira garantir sua formação eficiente. O atendimento às demandas do modelo produtivo passa a ser critério dessa eficiência.

Cotado entre os primeiros modelos de construção curricular antes de Tyler e com uma grande influência na actividade de

desenvolvimento curricular, este modelo acentuou a ênfase na formulação de objectivos e, nele, os métodos assumiram a centralidade do currículo, para a interpretação desses objectivos em actividades.

Embora no seu desenvolvimento o modelo tenha procurado incorporar os estudos sobre os alunos, a vida contemporânea e os conteúdos específicos como fonte para a definição dos objectivos, *suas teorias tiveram sempre em vista a associação entre currículo e o mundo produtivo*.

No senso comum do desenvolvimento curricular e da educação, em geral prevalece ainda, hodiernamente, a ideia de que, de uma definição precisa dos objectivos, sobretudo os comportamentais, a serem implementados, depende a qualidade do desenvolvimento curricular e da educação, em geral. De acordo com Lopes, essa perspectiva desconsidera a possibilidade dos fins educacionais serem estabelecidos no desenvolvimento das atividades curriculares, minimizando ou ignorando, mesmo o *caráter imprevisível*, *imponderável* do currículo enquanto prática cultural.

O desenvolvimento do currículo por competências foi convertido, nos anos de1970, no que ficou conhecido como ensino para a competência, mais estritamente relacionado a programas de formação de professores e se estendendo, mais tarde, para outras áreas de ensino. Sucedeu, então, a substituição da concepção de objectivos comportamentais pela de competências que, tal como os objectivos comportamentais, são tidas como comportamentos mensuráveis e daí que, cientificamente controláveis. O fim último, desse proceder residia na possibilidade da elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

A esse propósito, Lopes coloca que: Mesmo quando a competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de

articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma Isolada [...] (LOPES, 2008).

Terezinha Rios, por sua vez, alinhando mais ou menos na mesma direcção, questiona se se trataria de algo que tem, apenas, um carácter técnico, semântico, ou, se seria necessário empreender na perscrutação de eventuais implicações ideológicas. Além disso, esta autora elucida ser necessário um paralelo entre competência e qualificação para a ilação a que isso conduz na percepção de que desenvolver competências conduziria à formação de indivíduos qualificados.

Conclui-se assim, que o modelo de ensino por competências tende a desconsiderar as competências resultantes das relações sociais do cotidiano dos indivíduos, na medida em que tem como base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado. Trata-se de um modelo em que as disciplinas escolares e os conhecimentos cedem a sua centralidade às competências (para as habilidades e tecnologias) a serem adquiridas pelos alunos.

Mesmo que seja possível localizar casos de competências ao serviço do ensino das disciplinas académicas, "[...] o ensino por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem as disciplinas" (LOPES, 2008). Um conjunto de saberes, julgados imprescindíveis à formação das competências esperadas compõem os módulos.

Este proceder denota na competência, um princípio integrador do conhecimento, pois resulta na necessidade de articular saberes disciplinares variados para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias, atendendo às exigências do mundo

produtivo, tendo, por isso, um enfoque instrumental. Por essa razão, mesmo assumindo uma perspectiva de integração, o currículo por competências jamais expressaria um potencial crítico. Pelo contrário, ao não focalizar sua atenção à possibilidade do questionamento pela escola do modelo de sociedade em que ela se encontra inserida, ela se revela um pensamento conformista.

O desenvolvimento das competências no currículo do ensino básico

O modo como o Desenvolvimento Curricular se processa está intimamente ligado à representação que os profissionais da educação têm do conceito de Ensinar e do conceito de Competência. Segundo Gaspar e Roldão (2007), existem duas representações do conceito de ensinar. Uma define ensinar como professar um saber, e a outra define ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza. A posição do professor influência pois o desenvolvimento curricular.

Querem-se professores eficazes que desenvolvam relações genuínas com os seus alunos, com base no domínio dos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva reflexiva da resolução de problemas e desenvolvimento de competências, apostando em estratégias que lhes permitam um desenvolvimento profissional e investindo num ensino/formação ao longo da vida. Ao entendermos o conceito de competência como a capacidade de mobilizar os recursos (conhecimentos, capacidades), assumimos a sua faceta de organizador do currículo, uma vez que "orienta as finalidades curriculares para a natureza social do conhecimento e destaca a relevância da escola e do currículo na competencialização dos seus alunos no plano do saber actuante,

enquanto pessoas, profissionais e cidadãos" (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

O termo competência pode assumir diferentes significados, não existindo uma definição clara e partilhada, tendo sofrido alterações ao longo dos tempos. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, cujos programas têm sido orientados para as competências, competência, entendida amplamente, integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser definida como um "saber em acção ou em uso", oposto a um saber inerte (ROLDÃO, 2003, p. 20).

Em conformidade com esta noção, os conteúdos não são substituídos por competências, são antes orientados para se expressarem em competências (ROLDÃO, 2003). Esta autora, refere que "os conteúdos são essenciais na medida em que "são indispensáveis para ganhar alguma coisa que não se tinha antes, para nos tornarmos mais competentes, cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente" (ROLDÃO, 2003, p. 16). De facto, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, trata-se sim de promover um desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que possibilitam a utilização de conhecimentos em diferentes situações.

Para Roldão (2003), "existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação" (p. 20), ou seja, em suma, "a capacidade de ajustar os saberes a cada situação" (p. 24). É a aprendizagem tornada funcional através de um saber mobilizado em situação.

As competências no currículo

Na escola, o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional. Uma aprendizagem que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos, em que os alunos possam conscientemente realizar actividades de transferências dos conhecimentos em situações de operacionalização (ALONSO, 2004 *apud* PACHECO, 2001, p. 21).

Roldão (2003) refere que "ensinar para desenvolver competências não reduz, antes aumenta, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos." A formulação de competências por ciclo no currículo, deve com efeito evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas. Em cada disciplina, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, bem como as atitudes positivas face à actividade intelectual e ao trabalho prático.

Neste contexto, as competências necessárias para a vida referem-se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade.

O desenvolvimento de competências é um exercício que deverá estar presente em todos os momentos da vida do aluno, quer na sala de aula ou fora e, por esta razão a sua abordagem é feita de forma transversal MEC/INDE (2003).

Como foi já referido neste documento, o principal desafio deste currículo é tornar o ensino mais relevante. Tendo em conta este princípio, pretende-se que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efectiva na sua comunidade e na sociedade em geral. Cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de reflectir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade. A presente proposta de PCEB, de acordo com o conceito de Ensino Básico Integrado ora definido, proporciona ao educando um desenvolvimento integral e harmonioso através de maior integração das diferentes matérias (INDE, 1999, p. 106-107).

A adaptação do currículo aos contextos práticos significa cruzar o conhecimento escolar com o saber local (BASÍLIO, 2012). Sendo uma prática pedagógica, a educação preocupa-se em concebê-lo não só meramente técnicos, mas também que abrangem as esferas sociais e culturais. O currículo do Ensino Básico em Moçambique foi definido tendo em conta as teorias críticas que favorecem a pedagogia voltada aos saberes culturais para permitir uma abordagem integrada.

Fruto da transformação curricular de 2002, o novo currículo do ensino básico traz a preocupação de envolver a comunidade na produção de saberes locais para a prática pedagógica. Para abordagem efectiva dos saberes locais no currículo Nacional, o MINED e INDE introduziram uma componente como uma inovação curricular, denominada “currículo local”, cujos conteúdos provém da cultura local (BASÍLIO, 2012). O termo local em uso, refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às suas experiências vividas, como resignificam as suas relações sociais e laborais.

CONCLUSÃO

Constitui-se assim, nesta leitura, o currículo e o seu apropriado desenvolvimento assente em modos de trabalho escolar que configure o ensino como acção estratégica, como a pedra de toque da melhoria das aprendizagens. Para alcançar os objectivos pretendidos, fez-se um levantamento bibliográfico, onde se procurou averiguar qual era a forma adequada para a melhoria de qualidade de ensino em Moçambique no ensino básico. O desenvolvimento curricular é importante pelo facto de ser um processo que passa pelas fases concepção, implementação e avaliação de tudo que foi desenhado para a aprendizagem e na melhoria de qualidade de ensino nas instituições educativas.

Assim percebe-se que para melhorar a qualidade de ensino passa necessariamente introdução de novos saberes, saber fazer como forma de potenciar as habilidades apreendidas durante o processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que o ensino seja centrado no aluno, ser protagonista naquilo que são as aprendizagem dentro e fora da sala de aulas.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, G. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo: INDE, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LOPES, A. C. **Política de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. "Introdução". *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A supervisão na formação de professores II**: Da Organização à pessoa. Porto: Editora Porto, 2022.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Praxis. Porto: Editora Porto, 2001.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Editora Porto, 2011.

REZENDE, F. C. "Porque falham as reformas Administrativas". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 17, n. 50, 2004.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceitos, discursos e práxis. Porto: Editora Porto, 2005.

ROLDÃO, M. C. **Gerir o currículo e avaliar competências**: as questões dos professores. Lisboa: Editora Presença, 2003.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.

CAPÍTULO 4

Desenvolvimento Curricular: Fases e Níveis

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: FASES E NÍVEIS

Maria Alice Luís

O artigo com o tema, Desenvolvimento Curricular: Fases do Desenvolvimento Curricular (Concepção, Implementação e Avaliação Curricular), Níveis do Desenvolvimento Curricular (Macro, Meso e Micro), tem como objectivo, de saber os conceitos básicos de desenvolvimento curricular com especificidade em descrever suas fases de implementação e avaliação do currículo na avaliação dos níveis de desenvolvimento curricular. Esta pesquisa, desempenha um papel importante de desenvolvimento curricular. Muitas das definições do currículo situam-se na escola ou universidades, como um local no qual este deve ser pensado e organizado. Contudo, existem outras perspectivas que se prendem estudar-se no currículo a espaços de aprendizagem em geral, independentemente da sua natureza. Deste modo, o currículo ocupa o centro da aprendizagem, independentemente do tipo de educação ou da modalidade da educação que se quer transmitir Gaspar e Roldão (2007 *apud* BARBOSA, 2015).

O desenvolvimento curricular tornou-se nos últimos anos um tema bastante falado nas instituições de ensino em todo mundo, em continentes como também nos países desenvolvidos, em vias de desenvolvimento e até subdesenvolvidos. O objectivo de estudo desta pesquisa, é saber conceitos do currículo usado em diferentes desenvolvimento curricular, descrevendo assim as fases do desenvolvimento curricular (concepção, implementação e avaliação curricular), níveis do desenvolvimento curricular (meso, macro e micro).

Existem vários pensadores que falam sobre o tema Desenvolvimento Curricular, dentre eles o Ribeiro e correia que referem, o desenvolvimento curricular será encarado como a "construção do plano curricular, tendo o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução", enquanto, num sentido mais lato, se reporta a um "processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação"(CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Varela (2013) ao se referir do Currículo:

> O termo Currículo, proveniente do étimo latino currere, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001), duas ideias principais, que são a "sequência 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 experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular" (VARELA, 2013, p. 12).

Esta citação equivale em dizer que, o termo currículo, tem o sentido de saber as passagens ou rotas organizadas que se podem seguir um estudo que demonstra um programa educativo de aprendizagem em geral ou em particular.

Roldão e Almeida (2018), referem que o Currículo é uma definição capaz de múltiplas interpretações ao seu conteúdo e quanto aos imensuráveis modos e variadas perspectivas a respeito da sua construção e desenvolvimento. Mas, se procurarmos defini-

lo na evolução do quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

O desenvolvimento curricular passa por fases e níveis para a compreensão deste pesquisa. A relevância do desenvolvimento deste tema, concentra-se na preocupação de saber como as diferentes instituições de ensino usam ou podem fazer a revisão curricular em particular em Moçambique que muda de 5 em 5 anos. O artigo será dividido em 4 partes, sendo elas: resumo, introdução, revisão da literatura, conclusão e bibliografia.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O currículo, constitui o núcleo definidor da existência de uma escola ou instituição de ensino. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola. Conforme tem-se evoluído as necessidades e pressões sociais e consequentemente, os públicos que se consideram desejáveis que a acção da escola atinja, assim o conteúdo do currículo escolar tem variado e continuará a variar.

A natureza do que está contido (o conteúdo) no currículo merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos actuais. Para isso importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e abandonar-se uma visão

naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas que nos últimos tempos têm sido ensinadas pela escola: não foram sempre essas, nem será sempre idêntico o modelo. 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 e Almeida (2018) referem que um dos pontos de finalização da gestão do currículo é a garantia e aprendizagem de alunos de escola actual, herdeira dos séculos XVIII e XIX, reflecte essa estrutura na sua organização e currículo: organização de turmas na base do princípio da norma (todos como se fossem um) e da rentabilização de recursos materiais e humanos (quando se tornou preciso alargar o ensino a maior número de pessoas, após a revolução industrial, por oposição ao ensino individual e doméstico das classes abastadas).

Sacristán (2000) refere:

> O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição. O seu uso não é normal em nossa linguagem comum, e nem o Dicionário de la lengua espano/a, da Real Academia Espanhola, nem o Dicionário de usos del espanol, de Maria Moliner, adoptam-no em sua acepção pedagógica. Outros dicionários especializados tomaram-no apenas como conceito pedagógico muito recentemente. Ele começa a ser utilizado em nível de linguagem especializada, mas também não é sequer de uso corrente entre o professorado. Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didácticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos. A prática a que se refere o

> currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. E necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingénua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Para os dois pensadores acima, embora tenham definições sub ponto de vistas deferentes, as ideias confluem-se em dizer que são caminhos por onde um determinado programa de ensino e aprendizagem se trata, devem passar por sequências, independentemente de ser novo este conceito não só se aplica na educação mas também nos comportamentos administrativos, políticos e outras áreas.

O conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para os alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica.

Conceitos de Currículo

Segundo Varela (2013), o termo Currículo, proveniente do étimo latino currere, que significa caminho, jornada, trajectória,

percurso a seguir, encerra, duas ideias principais, que são a "sequência ordenada" e "a totalidade de estudos", com base nas quais se "manifesta […] uma definição de currículo conceituado em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular".

Isto significa que o termo Currículo é, utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem, em que a discussão teórica, por vezes excessiva, nem sempre é acompanhada por uma "prática orientada para a resolução de problemas" com que se defrontam as instituições educativas (SENHORAS, 2022a; 2022b).

Fernandes (2014) ao se referir o currículo:

> Etimologicamente, o lexema currículo deriva do verbo latim currere (correr) e do substantivo curriculum cujo sentido é curso, carreira, trajectória, caminho, percurso, jornada. Com o sentido de curso, segundo Pacheco (2005), o termo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663. Actualmente, no Dicionário Aurélio de 2009, a palavra currículo significa "as matérias constantes em um curso", ou seja, são as disciplina a serem cursadas, a serem cumpridas em um determinado percurso formativo (FERNANDES, 2014, p. 10).

No ensino e aprendizagem para este autor, o currículo é feito de disciplinas, objetivos da matéria a ser cursada.

O currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes selecciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo. De forma geral, vamos identificar três grandes modos de conceber o

currículo: a primeira representada pela perspectiva técnica, na qual o currículo é concebido como algo prescrito, planificado, que deve ser implementado, constituído por objectivos e conteúdos a ensinar. A segunda, com base numa perspectiva prática e emancipatória, concebe o currículo como algo culturalmente determinado; como prática social de sujeitos inseridos em determinada cultura, permeada por relações de poder. A terceira concepção de currículo define-o como artefacto multicultural, constituído por expressão de identidades e subjectividades diversas e que, portanto, precisa ser pensado a partir dos diversos sentidos presentes no mesmo e não dos modelos pré-estabelecidos (FERNANDES, 2014).

Barbosa e Favere (2013), referem:

> O conceito de currículo, bem como, a sua construção, são factores que influenciam na qualidade educacional e na formação de alunos e professores, porque o currículo permeia aspectos importantes como "o que ensinar", "como ensinar", "por que ensinar" e "quando avaliar" os seus resultados nos processos de ensino-aprendizagem (p. 03).

Para Barbosa e Fevere (2013), intendem que o currículo é o elemento essência que dita uma boa qualidade no processo em ensino e aprendizagem dos discentes e docentes em matéria de saber lecionar aulas. O currículo é uma palavra proveniente do latim currere, que indica caminho, trajectória, um percurso a ser realizado nas relações existentes entre escola e sociedade. Desta forma, vamos pensar em um labirinto, com todos os seus contornos e caminhos complexos, que precisam ser superados para que se encontre a saída mais adequada.

Segundo Fernandes (2014), refere:

> A palavra curriculum aparece pela primeira vez, conforme Hamilton (1992), no Oxford English Dictionary no ano de 1633, em um atestado concebido a um mestre na sua graduação, na Universidade de Glasgow, Escócia. No entanto, estudos mais aprofundados surgiram somente no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos. Segundo especulações de Hamilton (*apud* PACHECO, 2005), acredita-se que o termo curriculum tenha sido tomado primeiramente pelas teorias calvinistas (1509-1564), e utilizado enquanto sentido de disciplina. Na perspectiva religiosa de Calvino, cuja essência teórica se concentrava na ideia de disciplina (FERNANDES, 2014, p. 10).

Para este pensador existe uma diversidade de saber a data ou ano correcto de surgimento do termo currículo enquanto utilizado como uma disciplina.

Desenvolvimento curricular

Tendo defendido o conceito de desenvolvimento curricular a luz de vários autores, prevê-se vários conceitos. Segundo Gaspar e Roldão (2007 *apud* VARELA, 2013),

> A conceituação de desenvolvimento curricular esteja ligada à de currículo, as definições daquele têm sido mais pacíficas, enfatizando-se nelas a perspectiva de "processo de construção do currículo" (PACHECO, 2005, p. 49) ou, o que vem a dar no mesmo, a "ideia de integração das suas fases, pois a sua estrutura é processual" (p. 18).

O desenvolvimento curricular é algo ligado ao processo dinâmico e sequenciado de currículo, com maior enfoque em estruturar um currículo.

Para Varela (2013), considerando que a perspectiva do desenvolvimento curricular refere que existem duas perspectivas para a definição do desenvolvimento curricular. Na primeira perspectiva, o desenvolvimento curricular será encarado como a "construção […] do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução", enquanto, num sentido mais amplo, se reporta a um "processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação". Por outro lado, é de se ter em conta que, segundo os cânones da racionalidade técnica, as fases principais do processo curricular (elaboração, implementação e avaliação) são vistas como compartimentos estanques, ao passo que, na perspectiva da racionalidade prática, rejeita-se essa compartimentação, entendendo-se esse processo como um "empreendimento compartilhado", no qual são consideradas as deliberações que têm lugar ao nível da actuação dos professores.

Fases de desenvolvimento curricular

Barbosa e Favere (2013), "O currículo sendo uma proposta educativa que se desenvolve nas práticas pedagógicas é formado por: estratégias, fases, níveis ou componentes que se relacionam entre si" (p. 23).

As fases do desenvolvimento curricular, integrando quatro componentes que ele denomina como:

> Justificação teórica: pressupostos, aspectos culturais e ideológicos que farão parte da proposta curricular; Elaboração/planeamento: organização dos conteúdos, tempo e espaço, recursos, objectivos etc.; Operacionalização: implementação do currículo é a acção pedagógica; Avaliação: tomada de decisões sobre a prática escolar, ferramenta no desenvolvimento do currículo.

Segundo Roldão e Gaspar (2007), o desenvolvimento curricular integra sempre três fases:

> 1. Concepção do currículo, 2. Implementação/ operacionalização do currículo e 3. Avaliação do currículo;
>
> Na 1ª fase da concepção do currículo, Analise da situação do currículo ou diagnóstico do currículo, quando se refere ao plano macro das decisões (um currículo para um país), pressupõe a prévia avaliação das necessidades de formação de uma sociedade em causa. Nos planos meso e micro são as mais relevantes, permitirão a contextualização do trabalho curricular da escola e dos professores. Os Objectivos/conteúdos de aprendizagem – visam expressar explicitamente a intencionalidade curricular pretendida, que no quadro actual atrás analisado, se orientam para o aprofundamento dos conhecimentos, técnicas e atitudes no sentido do uso do desenvolvimento das competências;
>
> 2ª fase da Implementação/operacionalização do currículo é enunciado no nível macro, renunciado e conceptualizado nos níveis meso (escola/ estabelecimento, com seu projecto curricular próprio) e micro (aula – situação de aprendizagem – operacionalização da aprendizagem em projecto curricular a cada turma ou grupo de alunos)

> transforma se em ato de acção real apenas nos níveis meso e micro mas sobretudo no último;
>
> 3ª fase. Analise do currículo - Constitui uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular e centra se na avaliação do processo e dos resultados obtidos. Esta fase do desenvolvimento curricular constitui o dispositivo central de regulação de todo trabalho desenvolvido. Essa avaliação situa se a dois níveis;
>
> 1º. O nível de regulação e verificação de aprendizagem conseguida pelos alunos, no interior do processo do desenvolvimento curricular accionado, relativamente aos objectivos de aprendizagem visados;
>
> 2º. O nível de regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação – avaliação curricular.

Para Sacristán (2000), que contribui no entendimento das fases da construção curricular e a necessidade de qualificar o campo curricular como objecto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmite e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos.

Assim, Sacristán (2000) diz que essa construção curricular é a base ou condição necessária para entender a questões importantes que ocorrem processualmente no desenvolvimento do currículo e que podem incidir mais decisivamente na prática educativa.

Os níveis de decisão curricular apresentados por Pacheco (1996 *apud* SACRISTÁN, 2000) podem ser:

- **Político-administrativo**: as prescrições no âmbito da administração central;
- **Gestão**: a forma pedagógica para os profissionais inseridos no âmbito da escola e da administração regional;
- **Realização**: contexto da acção educativa, âmbito da sala de aula. Na realidade, conforme Pacheco (1996) é neste contexto de decisão curricular que aparecem as diferentes fases do currículo.

Conforme Sacristán (2000), trata-se de um modelo, que tem inter-relações recíprocas e circulares entre si, que são denominadas como: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em acção, currículo realizado e currículo avaliado.

O currículo prescrito cumpre as orientações e as regulações económicas, políticas e administrativas para o sistema educacional e para os profissionais da educação.

Sacristán (2000) refere que:

> Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão directamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema Ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnificadade realizar a primeira função (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Diante disso, ainda de acordo com Sacristán (2000 *apud* BARBOSA; FAVERE, 2013), o currículo prescrito possui algumas funções no desenvolvimento curricular, dentre as quais destacamos:

- O currículo prescrito como cultura comum: prescrições ligadas à ideia de um currículo comum para todos os alunos e integrantes da comunidade escolar, portanto, homogéneo para todas as escolas;
- O currículo mínimo prescrito e a Igualdade de oportunidades: possibilitam que seja oferecida a todos a igualdade de oportunidades em relação aos conhecimentos mínimos que o ensino obrigatório deve oferecer. No entanto, conforme Sacristán (2000), é preciso ter cuidado na regulação dos conteúdos mínimos ou currículo comum, para não cair na ingenuidade de acreditar que se cumprirá tal potencialidade pelo fato de ser regulada administrativamente, sendo necessário analisar o poder igualador e normalizador que o currículo prescrito conjuntura;
- O currículo prescrito e a organização do saber dentro da escolaridade: são os conteúdos base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. O progresso dentro da escolaridade seria a promoção dos alunos, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem em ciclos ou em cursos;
- O currículo prescrito como via de controlo sobre a prática de ensino: pré- condiciona o ensino, em torno de códigos que se projectam em metodologias concretas nas instituições educativas;
- Controle da qualidade: são as prescrições de um determinado currículo para que se torne um referencial de controlo da qualidade do sistema educativo;

- Prescrição e meios que desenvolvem o currículo: os meios podem significar a autonomia profissional ou orientar a prática pedagógica através do controle do processo. Sacristán (2000) diz que quando os profissionais da educação organizam a sua prática ou quando realizam seus planos "têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto";
- O formato do currículo: a organização do sistema escolar sobre as projecções das escolas e da prática de ensino, em seus aspectos de conteúdos e métodos, vai depender de determinantes históricos, políticos, de orientações técnicas e da própria valorização que se realiza sobre a função que o formato curricular deve cumprir;
- A fase do currículo real do currículo em acção, conforme Sacristán (2000 *apud* BARBOSA; FAVERE, 2013), é um currículo operacional, pois ele acontece num contexto de ensino, e afirma, ainda, que as intenções educativas deste currículo acontecem na prática pedagógica, no dia-a-dia a dia do professor.

E continua, afirmando que é na prática pedagógica que se concretizam as intenções educativas do currículo. Dessa forma, este currículo revela o valor das pretensões curriculares, mas adverte que nessa prática é necessário considerar alguns factores, como: as tradições metodológicas, as condições físicas presentes no contexto da instituição e as possibilidades de actuação e autonomia docente.

> Por currículo realizado, ou currículo experiencial (GOODLAD *apud* PACHECO, 1996), é a interacção didáctica, a vivência pedagógica de alunos, professores e demais integrantes da

> comunidade escolar. Assim, este currículo tem como consequência da prática os efeitos complexos, como: o afectivo, o social, o moral, e o cognitivo, que não estão previstos nos programas oficiais, mas sim, previstos na experiência escolar, na observação, a partir das opiniões dos seus participante.

Concepção do currículo

Para Gama e Duarte (2017), a concepção de currículo indica possibilidades reais para se pensar o currículo, visando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica como uma concepção de formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo. Entretanto, os princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica, o currículo é o conjunto das actividades nucleares desenvolvidas pela escola". Trata-se das actividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de "seleção do conhecimento" a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir "prioridades" (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado "[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem".

É a nível micro, que encontramos o currículo do curso se for numa formação profissional ou a nível das Faculdades onde encontramos o conjunto de todos as cadeiras com seus respectivos objectivos, e as vezes adicionados ao nível eixo para a leccionação

de cadeira indicada para um determinado professor. É neste contexto, o currículo é implementado a nível da escola e muito em particular nas turmas ou cursos que vão usando.

Níveis do Desenvolvimento Curricular (Macro, Meso e Micro)

Louro (2010), refere que os níveis de desenvolvimento curriculares encontram-se situados nos três níveis estruturais sendo elas: macro, meso e micro. O nível macro corresponde ao contexto político-administrativo e situa-se no âmbito da administração central. O nível meso corresponde ao contexto de gestão e situa-se no âmbito da escola e da administração regional. O nível micro corresponde ao contexto de realização e situa-se no âmbito da sala de aula e no âmbito do trabalho realizado pelos órgãos de gestão intermédia das escolas.

Segundo Louro (2010) ao se referir dos níveis de currículos:

> A passagem de um nível/contexto para outro, concretizada numa perspectiva de continuidade, define as diferentes fases do Desenvolvimento Curricular. No âmbito do contexto político-administrativo, podemos afirmar que o currículo prescrito, oficial, formal é o resultado de uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é definida a normatividade curricular que, enredada numa ordenação jurídica e administrativa, traça as opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular, propõe orientações programáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares, e define critérios de organização curricular. Depois da administração central, o currículo é decidido no contexto da gestão, ou seja, ao nível da região e da escola. Se o currículo é uma

> prática e uma construção, todos quantos nele participam desempenham um papel activo e interdependente, tanto no projecto educativo como no projecto curricular dentro de um quadro específico de organização curricular e administrativa. Sendo o contexto da realização o último nível do design curricular, distinguem-se as fases do currículo planificado e do currículo real. Isto é, o currículo em acção, operacionalizado/implementado através de um plano de ensino irá corresponder ao projecto didáctico. Neste contexto a intervenção curricular dos professores e dos alunos é decisiva no Desenvolvimento Curricular. Os professores pelo seu papel de construtores directos de um projecto de formação e os alunos pelas suas experiências que legitimam e modificam esse mesmo projecto, tornando-o um produto dinâmico (LOURO, 2010, p. 03).

Esta citação dá intender que para os níveis de currículo deve-se ter em conta sequência que obedece também níveis de execução iniciando pela base até a nível central. Por parte de currículo aplicado na administração ou políticas todos estes são subordinados a partir da central para dar valer e cumprir-se a sequência da aplicação dos currículos. A aplicação de nível curriculares escolar os professores são os que são elementos preponderantes para a aplicação do currículo a todos os níveis, tornando assim um produto dinâmico.

O grau de responsabilização atribuído ao professor influência o desenvolvimento do currículo pelo mesmo nível. A não ser que existam rigorosos mecanismos de controlo curricular, o professor dispõe, em termos curriculares, de autonomia de orientação dentro dos referenciais que lhe são impostos. Não são porém estes referenciais que vão delimitar a sua acção e o seu

pensamento, sendo por isso um dos elementos principais no Desenvolvimento Curricular. Acrescente-se ainda que há campos de decisão comuns aos diferentes níveis de decisão curricular (macro, meso, micro), podendo os mesmos ser trabalhados com diferentes níveis de operacionalização. Destacam-se: as ambições da escola; as opções e prioridades que se definem para cada situação; as aprendizagens pretendidas; os métodos - sua adequação e diversidade; os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas; e a avaliação do resultado das opções tomadas em todos os campos anteriores.

CONCLUSÃO

O currículo constitui o núcleo determinado da existência da escola. A escola constituiu-se historicamente como instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola.

As perspectivas do desenvolvimento curricular referem que existem duas perspectivas para a definição do desenvolvimento curricular. na primeira perspectiva, o desenvolvimento curricular será encarado como a "construção […] do plano curricular, tendo presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições de sua execução", enquanto, num sentido mais amplo, se reporta a um "processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. C. A, FAVERE, J. **Teorias Comportamentalistas**. Indaial: Editora Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, A. C. A. *et al*. "Modelos de Desenvolvimento Curricular". **Scribd** [2015]. Disponível em: <www.scribd.com>. Acesso em: 23/08/2023.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. "A Formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu". **Educação e Pesquisa**, vol. 39, 2013.

FERNANDES, N. L. R. **Curriculos e Programas da EPCT**. Fortaleza: Editora do IFCE, 2014.

GAMA, C. N.; N. DUARTE. "Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade." **Interface: Communication, Health, Education**, vol. 21, n. 62, 2017.

LOURO, A. C. A. "Fases Do Desenvolvimento Curricular". **Scribd** [2010]. Disponível em portal eletrônico: <www.scribd.com>. Acesso em: 23/08/2023.

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para autonomia das escolas e professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Curriculo**: Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Editora: Penso, 2000.

SENHORAS, E. M. (org.). **Currículo**: Discussões Teórico-

Normativas. Boa Vista: Editora IOLE, 2022a.

SENHORAS, E. M. (org.). **Currículo**: Temas & Contextos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022b.

VARELA, B. L. **Curriculo e desenvolvimento curricular**: concepções práxis tendências. Cabo Verde: Uniz Editorial, 2013.

CAPÍTULO 5

Casamentos Prematuros e sua Influência na Escolarização da Rapariga em Moçambique

CASAMENTOS PREMATUROS E SUA INFLUÊNCIA NA ESCOLARIZAÇÃO DA RAPARIGA EM MOÇAMBIQUE

Amarildo Taquidir de Gussule

Delso Castro Cumbane

Este é um capítulo que aborda sobre uma temática bastante discutida nos dias de hoje que vem se arrastando há muito tempo, visto que fala dos casamentos prematuros/precoce e a escolarização da rapariga. Os casamentos prematuros constituem violação dos direitos humanos e têm como consequências gravidez precoce ou prematura, abandono da escola, descriminação, a perpetuação da pobreza, a violência baseada no género, problemas de saúde reprodutiva e a perda de oportunidades de empoderamento das crianças do sexo feminino e, consequentemente, das raparigas, levantou-se a seguinte pergunta de partida que deu origem ao presente estudo: Até que ponto os casamentos prematuros/precoces influenciam na escolarização da rapariga? Analisar os casamentos prematuros/precoces e sua influência na escolarização da rapariga; Seus objectivos específicos são: Identificar o casamento prematuro/precoce e sua influência na escolarização da rapariga; Descrever como os casamentos prematuros/precoces influenciam na escolarização da rapariga; Propor medidas de redução de casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga. Olhando para os objectivos pré-definidos destacamos as seguintes questões de investigação: O que é casamento prematuro/precoce? Como é que os casamentos prematuros/precoces influenciam na escolarização da rapariga? Que medidas são adoptadas para reduzir casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da

rapariga? Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática dos casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga, este texto vem enfatizar a quem de direito ter tolerância zero com os casamentos prematuros/precoces aos menores de dezoito anos de idade visto que traz consequências nefastas no processo de escolarização da rapariga consequentemente pobreza a nação.

Este e um artigo cientifico que aborda sobre uma temática bastante discutida nos dias de hoje que vem se arrastando há muito tempo, visto que fala dos casamentos prematuros/precoce e a escolarização da rapariga. Na estatística da população moçambicana, a criança representa mais da metade da população e a promoção do seu bem-estar constitui uma das grandes prioridades do País. Este compromisso está plasmado na Constituição da República que protege de forma inequívoca os direitos da criança.

Moçambique tem estado a registar avanços significativos em termos de adopção de instrumentos atinentes à protecção da criança, com destaque para a aprovação de legislação sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança, a Organização Tutelar de Menores e a Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas, particularmente Raparigas e Crianças.

Destaca-se, igualmente, a aprovação do Plano Nacional de Acção para a Criança (2013-2019) o qual tem como uma das metas a redução dos casamentos prematuros e a implementação de acções nas várias áreas que resultaram na melhoria do acesso das crianças aos serviços de saúde, educação, protecção e aos programas de segurança social básica e na redução da sua vulnerabilidade.

Apesar dos progressos alcançados no âmbito da promoção e protecção dos direitos da criança constituem ainda desafios do Governo, a redução da vulnerabilidade das famílias e da

prevalência de práticas sociais que impedem o pleno gozo dos direitos da criança entre elas a violência, o tráfico e tabus a nível da família e da comunidade, o que contribui para a prevalência dos casamentos prematuros.

Com efeito, a prevalência de casamentos prematuros de 48% em menores de 18 anos (IDS, 2011), coloca Moçambique entre os 10 países com a prevalência mais elevada. Para a prevenção e combate dos casamentos prematuros, várias acções têm sido levadas a cabo pelo Governo em coordenação com a sociedade civil e instituições religiosas. Entretanto, constitui desafio de todos, o reforço das acções de consciencialização dos vários sectores da sociedade, incluindo as famílias, as crianças, os líderes tradicionais, religiosos e comunitários e das acções para a redução da vulnerabilidade das famílias como forma de contribuir para o empoderamento da rapariga e eliminação dos casamentos prematuros.

Moçambique é o décimo país do mundo, com uma prevalência de casamentos prematuros mais elevada, em que 14% das raparigas, entre os 20 e 24 anos de idade, casaram antes dos 15 anos de idade e, 48% casaram antes dos 18 anos de idade. A correcção desta situação requer uma intervenção multissectorial e coordenada, quer a nível do Governo como da sociedade civil.

Os casamentos prematuros constituem violação dos direitos humanos e têm como consequências gravidez precoce ou prematura, abandono da escola, descriminação, a perpetuação da pobreza, a violência baseada no género, problemas de saúde reprodutiva e a perda de oportunidades de empoderamento das crianças do sexo feminino e, consequentemente, das raparigas, levantou-se a seguinte pergunta de partida que deu origem ao presente estudo: Até que ponto os casamentos prematuros/precoces influenciam na escolarização da rapariga?

Com base no problema e no objecto de pesquisa apresentado, o estudo preza satisfazer os seguintes objectivos. Analisar os casamentos prematuros/precoces e sua influência na escolarização da rapariga, para materializar o mesmo temos como objectivos específicos, Identificar o casamento prematuro/precoce, Descrever como os casamentos prematuros/precoces influenciam na escolarização da rapariga, e Propor medidas de redução de casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga.

Quanto aos procedimentos, vamo-nos cingir-se na pesquisa bibliográfica. Pois segundo Gil (1994), o presente método consiste no desenvolvimento do estudo a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, Internet.

Neste contexto, e tendo em conta os objectivos definidos e as questões formuladas anteriormente, optaremos por uma metodologia de carácter qualitativo, tendo em conta o método comparativo. Portanto, a pesquisa empírica em análise resulta de um estudo que terá lugar em Nampula, com base em entrevistas, ligados aos casamentos prematuros/precoce e a sua influência na escolarização da rapariga.

Ainda segundo Vilelas (2009), a investigação qualitativa é caracterizada da seguinte forma: 1) o investigador é o principal instrumento; 2) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3) Na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente; 5) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas; 6) é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.

O presente estudo tem como paradigma, o interpretativo. Amado (2017, p. 117) considera o paradigma, ou esquema

interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formulam e as interpretações que faz dos problemas.

Ainda segundo Guerra (2006; VILELAS, 2005), as abordagens que privilegiam a interpretação dos fenómenos sociais têm como finalidade descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente.

Esta perspectiva leva-nos a interpretar fenómenos relacionados ao contributo dos docentes parciais nas instituições de ensino superior.

De acordo com Richardson (1999), participantes “é o conjunto de elementos que possuem determinadas características.

Tendo como participantes (10) dez participantes:

- Líderes comunitários;
- Pastores;
- Anciãs;
- Raparigas.

A escolha dos participantes foi aleatoriamente, sem nenhuma pré-disposição do pesquisador, envolvendo três (3) Líderes comunitários, três (3) Pastores, duas (2) Anciãs (dos ritos de iniciação), e duas (2) Raparigas (vítimas de casamento prematuro).

A técnica a usada foi a entrevista. Para Vilelas (2005), a entrevista é uma forma de interacção social que tem como objectivo recolher dados para a investigação, onde o investigador faz perguntas e estabelece um diálogo peculiar, assimétrico com o

objectivo de levar os entrevistados a fornecer as informações necessárias. Neste processo em que existe uma intenção directa entre entrevistados e entrevistador a vantagem essencial reside no facto de serem os próprios atores sociais que proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas a que de outra forma seria difícil aceder.

Deste modo, pretendemos responder a questões de natureza explicativa e não pretendemos exercer o controlo sobre os fenómenos.

Optamos pela entrevista por considerarmos como Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A escolha da entrevista deveu-se pelo facto de ser uma técnica que vai permitir o contacto directo com os participantes da pesquisa olhando para cada situação emocional de todos e que não vai fazer com que eles se cansem em responder uma vez que será uma entrevista semi-estruturada. Guardar o carácter da confidencialidade.

O QUADRO CONCEPTUAL

Neste ponto apresenta – se e discute-se conceitos chaves que melhor possibilitam a compreensão do tema tais como: Escola, Criança, Casamento, Casamento prematuro/precoce, tipos de casamentos entre outros aspectos importantes, que possam a contribuir para leitura e interpretação dos dados obtidos com a investigação realizada.

a) Escola

Segundo Canário (2005), a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da "reprodução" descrita por Bourdieu, pois aquela sofreu ao longo dos tempos duras críticas pelo facto de não conseguir satisfazer as suas promessas. Este sentimento de mal-estar segundo o autor remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma "crise mundial da educação", que deve ser entendida como uma "crise da escola". A crise a que se refere Canário (2005) é uma crise à escala mundial e comum a muitos países industrializados que surge associada ao desarme da massificação da escola e, portanto, trata-se de uma crise de legitimidade do estado providência.

Relativamente à escola em Moçambique, podemos dizer que ela encontra-se no período das promessas, pois verificou-se a partir dos anos noventa a mudança da constituição da república e consequentemente a passagem dum sistema monopartidário para um sistema multipartidário que altera os modos de governação e introduziu o sistema democrático. Ao nível da educação assistiu-se através da introdução da lei 6/92 um processo de democratização de acesso à escola em que a educação é consagrada como um direito e um dever de todos os cidadãos. Esta mudança de concepção contribuiu significativamente para a massificação do ensino e a explosão escolar, assim como também passa a existir um optimismo em relação à escola assente numa promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (UACIQUETE, 2011; MAZULA, 2005).

Como afirma Canário (2005), no tempo das promessas o novo Estado educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como

uma grande empresa. Em Moçambique também podemos verificar que o Estado cria condições para o acesso à educação e o investimento que tem sido feito na educação é visto pelos atores como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado, estabelecendo-se deste modo uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações. É de registar, aliás, que também Gomez (1999) afirma que a educação passa a ser o motor de desenvolvimento.

b) Educação como um direito

A história do direito a educação escolar é semelhante a luta por uma legislação protectora dos trabalhadores das indústrias nascentes, pois em ambos os casos foi no século XIX, que se lançaram as bases para os direitos sociais como integrantes da cidadania. O autor reafirma ainda que a educação é um pré-requisito do exercício de outros direitos civis e para tal o saber ler e escrever é indispensável.

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo onde por existência, deve entender tanto o simples factor externo de um direito histórico ou vigente, quanto ao reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria acção. A figura do direito tem como correlato a figura de obrigação (BOBBIO, 1992).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, defende que:

> 1. Toda a criança tem o direito a educação. A educação será gratuita, pelo menos no ensino primário. A educação primária será obrigatória [...];

> 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais […].

Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições do aluno ou estar sujeita somente as regras do mercado, e tão pouco as condições sociais, culturais, de género ou étnicos, o mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes desse direito. Segundo Bobbio (1992), não existe actualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito a educação, variando, somente, de sociedade para sociedade.

O direito a educação é anunciado numa série de recomendações e directivas de organizações internacionais tais como, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950), a Convenção Contra a Descriminação no Domínio da Educação (1961), o Pacto Internacional Sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), a Educação Relativa aos Direitos do Homem e as Liberdades Fundamentais (UNESCO, 1974), a Convenção sobre os Direitos da Criança ONU (1989), a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (1995), entre outros, nos quais se alargam e aprofundam as obrigações do estado com respeito ao direito a educação e impõem condições para que a educação para todos seja uma realidade.

O direito a educação representa assim a possibilidade de todos os cidadãos verem garantidas as condições para realizarem-se como pessoas, consciencializando-se face a importância de respeitarem os direitos e deveres fundamentais que regem a vida social, de assimilarem e praticarem os valores e padrões de vida comunitária.

Estêvão (2001), acrescenta que este direito insere-se na perspectiva da justiça social, que considera a educação não tanto como algo que é possível dar mais ou menos em sentido distributivo, mas antes em sintonia com a interpretação da educação como sendo primeiramente um processo que tem lugar num complexo de relações sociais.

c) Criança

Considera-se criança a todos os indivíduos com menos 18 anos de idade (Lei nº 7/ 2008, de 9 de Julho, Sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança).

d) Casamento

É a união voluntária e singular entre um homem e uma rapariga, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena da vida. Nos termos da Lei da Família, Lei nº 10/2004 de 10 de Agosto, a idade legal para se casar sem consentimento parental, passou dos 16 para os 18 anos. Entretanto, no interesse público e familiar e, havendo consentimento dos pais ou dos representantes legais, o casamento pode ser contraído aos 16 anos a título excepcional.

e) Casamento prematuro

O casamento prematuro é definido como a união marital, envolvendo menores de 18 anos. Este constitui violação dos direitos sexuais e reprodutivos.

O ESTADO DA QUESTÃO EM MOÇAMBIQUE

Com uma área de 799.380 quilómetros quadrados, este país africano está dividido em 11 províncias, localizando-se as de Niassa, Cabo Delgado e Nampula a Norte e as da Zambézia, Sofala, Manica e Tete no centro. As províncias de Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade situam-se no Sul do país.

Com mais de quarenta grupos e subgrupos etnolinguísticos autóctones diferentes, Moçambique possui uma enorme diversidade cultural. Os grupos mais representativos são, no Norte do país, os Macua, região onde também se encontram os Maconde e os Ayao.

No centro do país, os grupos étnicos de maior preponderância são os Sena e os Shona e no Sul, os Changana e os Machopes. Todas estas etnias autóctones descendem de grupos e subgrupos *Bantu* podendo-se assumir que partilham com estes "uma organização religiosa similar incluindo a prática dos ritos de iniciação femininos" (RASING, 2001, p. 29).

De entre esta enorme diversidade de grupos etnolinguísticos existentes no país, destacam-se, pelo facto de constituírem a etnia mais numerosa de Moçambique, os Macua-Lómuè, "por vezes considerados como uma mesma entidade etnocultural e outras vezes como duas entidades diferentes" (MEDEIROS, 1995, p. 29).

Segundo Rasing (2001), é através dos ritos de iniciação largamente praticados por toda a África Central, que se ensina às jovens iniciadas o seu papel no seio da comunidade e se enfatiza "o papel reprodutivo destas no casamento, os deveres doméstico e agrícola, o respeito pelos mais velhos e pela família do futuro marido e os tabus associados à sexualidade e a determinados alimentos" (RASING, 2001, p. 02).

Turner (1966), o regresso à aldeia é feito num ambiente de festividade, destinado a consagrar o novo estatuto de adultos ou das recém-iniciadas, agora membros plenos da comunidade (p. 95).

Em suma, os ritos iniciáticos significam "a morte simbólica dos seres provisórios da comunidade" (OSÓRIO; MACUÁCUA, 2013, p. 159) e o surgimento de um(a) de um ser humano, independentemente da idade fisiológica das e dos iniciados cujo estatuto como membro pleno da comunidade é actualizado, no caso das raparigas, com o casamento e a gravidez.

Em Moçambique, a idade núbil é dezoito anos podendo, excepcionalmente e "quando ocorram circunstâncias de reconhecido interesse público e familiar e houver consentimento dos pais ou dos legais representantes" (LEI DA FAMÍLIA 10/2004) o casamento ser realizado entre indivíduos de sexos opostos com a idade mínima de dezasseis anos e passando para dezoito anos. Neste contexto, toda e qualquer união marital entre dois jovens de diferentes sexos que não observe as idades mínimas estabelecidas na acima referida Lei da Família é considerada casamento prematuro.

Ao estabelecer a mesma idade núbil para ambos os sexos este dispositivo legal pretende garantir, em primeiro lugar, a aplicação do princípio constitucional de igualdade dos cidadãos perante a lei. Tenta, ainda, salvaguardar os direitos preconizados na Convenção dos Direitos da Criança, em particular, "o direito à educação, saúde reprodutiva e mental, o direito a brincar e a poder crescer no tempo certo (SILVA; SITOE, 2011, p. 07). Por fim os autores, procura acautelar o casamento de menores, principalmente se tiver em consideração a persistência da prática de casamentos prematuros em Moçambique.

Como explicar, então, que não obstante a existência de dispositivos legais e institucionais, nomeadamente a aplicação de

multas e/ou a dissolução do casamento, que garantem a igualdade de direitos, Moçambique, em 2014, ocupe a décima posição no ranking mundial dos países mais afectados pelos casamentos prematuros (UNICEF, 2014, p. 03).

Antes de se analisarem os factores que, de acordo com a UNICEF e autores socioculturais, contribuem para a prática de casamentos prematuros importa, em primeiro lugar, referir que de acordo com os dados publicados pelo Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS), em 2011, 48% de raparigas com a idade compreendida entre os 20 e os 24 anos tinham casado antes dos 18 anos e 14% antes de atingirem os 15 anos.

Os casamentos prematuros/precoces de acordo a exposição acima pode influência negativamente na escolarização da rapariga, tendo encanta que trata-se duma menor com obrigações de esposa, mãe e estudante, por outro lado temos a banalização das actividades pela escola, na mudança de turno devido a gravidez precoce.

Medidas adoptadas para reduzir casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga

A nível internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o consentimento "livre e pleno" não pode ser reconhecido se uma das partes envolvidas não tiver maturidade para tomar uma decisão informada sobre o parceiro para a vida. Na mesma perspectiva, o nº 2 do artigo 16, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Rapariga estabelece que "a promessa de casamento e o casamento de crianças não terão efeitos jurídicos e, todas as medidas

necessárias, incluindo disposições legislativas, serão tomadas com o fim de fixar uma idade mínima para o casamento".

A Carta Africana sobre os Direitos e Bem-Estar da Criança estabelece, no seu artigo 21, que os estados signatários devem tomar medidas legais específicas para a eliminação do Casamento Prematuro e da promessa de casamento de meninas e rapazes com menos de 18 anos de idade.

Outros instrumentos internacionais relacionados com o casamento prematuro incluem a Convenção sobre o Consentimento para Casamento, Idade Mínima para Casamento, Registo de Casamentos e o Protocolo para a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos da Rapariga em África.

Em Moçambique, a idade núbil está fixada em 18 anos. Contudo, a Lei da Família define que "a rapariga ou homem com mais de dezesseis anos, a título excepcional, pode contrair casamento, quando ocorram circunstâncias de reconhecido interesse público e familiar e houver consentimento dos pais ou dos representantes legais".

A Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros baseia-se na Constituição da República de Moçambique de 2004, que destaca a igualdade de direitos entre raparigas e homens em todos os domínios, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a qual, no artigo 2º, reconhece que toda a pessoa tem todos os direitos e liberdades proclamados na Declaração, sem distinção de raça, cor, sexo, língua ou religião.

E com base nos instrumentos nacionais sobre os direitos da criança, igualdade de género e os direitos sexuais e reprodutivos. Que se têm envidando esforços em busca de soluções para reduzir as disparidades de género.

O quadro legal são determinantes do casamento prematuro e sua influência na escolarização da rapariga requerem uma abordagem integrada, que inclua programas comunitários dirigidos às raparigas, pais e líderes comunitários campanhas dos órgãos de informação e liderança e engajamento activos de Parlamentares que se consubstanciam no seguinte:

- Empoderamento das raparigas com informação, habilidades e redes de apoio para aumentar os conhecimentos sobre si próprias, o mundo que as rodeia e que sejam capazes de tomar decisões sobre as suas vidas;
- Sensibilizar pais e mobilizar os membros da comunidade, incluindo os líderes tradicionais e praticantes de medicina tradicional. Sendo as normas sociais a força motora da prática dos casamentos prematuros, as intervenções são dirigidas à mudança das suas atitudes em relação a esta prática;
- Melhorar o acesso e a qualidade de educação das crianças em especial das raparigas. Fornecer incentivos económicos, bolsas de estudo, uniformes e alimentos para incentivar as raparigas a matricular-se ou a permanecer nas escolas;
- Oferecer apoio económico e incentivos para as raparigas e suas famílias, através de transferências sociais monetárias e em espécie, para as raparigas ou suas famílias;
- Desenvolver um quadro político-legal que estabeleça a idade mínima legal para o casamento em 18 anos e capacitar os funcionários públicos para a sua implementação.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Casamento Prematuro/Precoce

A escolha dos participantes foi aleatoriamente, sem nenhuma pré-disposição do pesquisador, envolvendo três (3) Líderes comunitários, três (3) Pastores, duas (2) Anciãs (dos ritos de iniciação), e duas (2) Raparigas (vítimas de casamento prematuro).

A primeira questão visava colher opinião sobre conceito de casamento prematuro/precoce. Serviu para dar resposta a primeira pergunta de partida. A questão de fundo foi de pesar dique nem todos entrevistados têm a noção do conceito do casamento precoce/prematuro e o seu impacto.

Para esta questão as respostas obtidas a partir dos entrevistados foram:

> F1,2,3,4 – disseram por unanimidade que o casamento precoce ou prematuro e um casamento antes dos 18 anos de idade.

Confundisse muito o termo prematuro e precoce e chagasse-se a conclusão que e uma questão de semântica porque o efeito e o mesmo. Casamento: É a união voluntária e singular entre um homem e uma rapariga, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena da vida. Nos termos da Lei da Família, Lei nº 10/2004 de 10 de Agosto, a idade legal para se casar sem consentimento parental, passou dos 16 para os 18 anos. Entretanto, no interesse público e familiar e, havendo consentimento dos pais ou dos representantes legais, o casamento pode ser contraído aos 16

anos a título excepcional de emancipação e responsabilidade dos pais até a menor atingir a maioridade.

Embora a nova lei de família revoga o preceito dos 16 anos e assume os 18 anos, estamos diante *vacatio legis* é uma expressão latina que significa "vacância da lei", ou seja: "A Lei Vaga"; é o prazo legal que uma lei tem para entrar em vigor, ou seja, de sua publicação até o início de sua vigência.

Os casamentos prematuros/precoces podem ser feitos ou realizados a três níveis que são:

- Após a realização dos ritos (de iniciação) - um homem ou a sua família procura a família da menina e aí decide-se qual a quantia, e de que modo deve ser feita a entrega daquela;
- Quando uma rapariga está grávida e ela e o seu marido são procurados por um homem que diz: se for menina, essa é minha, começando, logo depois do nascimento a cobrir as despesas que são feitas com a criança e;
- Quando um homem sabe que há uma menina numa casa e combina o casamento com os pais dela, depois da realização dos ritos (de iniciação), mas cobrindo desde logo as despesas para garantir que a criança lhe será entregue", refere o estudo da WLSA (Women and Law in Southern África "Rapariga e Lei na África Austral").

Ritos de Iniciação

F2 – percebe os ritos de iniciação como uma relação do homem com o universo, com o outro homem e com deus.

O termo rito deriva do termo ritus que significa «ordem prescrita» e a sua etimologia "remete a análise para a ordem do cosmos, a ordem das relações entre os deuses e os homens e a ordem entre os homens" (SEGALEN, 2000, p. 11).

Constituindo-se como um conjunto de actos formalizados, os ritos são entendidos como o conjunto de certos comportamentos, individuais ou colectivos, com carácter repetitivo e forte carga simbólica para os intervenientes e testemunhas.

> F1 – percebe os ritos de iniciação como um ensinamento da passagem do homem pela terra e as suas vivências.

Para Gennep (1960), porquanto todas as sociedades contenham grupos sociais diferenciados - sendo essas diferenças mais ténues nas sociedades orgânicas e mais acentuadas nas sociedades mecânicas - a única divisão social claramente patente nas sociedades modernas é a existente entre as esferas do profano e do sagrado. Já nas sociedades orais, o sagrado é inerente e acompanha as principais fases da vida do indivíduo, desde o nascimento até à morte.

A especial importância que este autor atribui aos ritos de passagem assenta no pressuposto de que a transição de uma esfera ou mundo cósmico ou social para outro deve compreender um estágio intermédio pelo que se deve revestir de determinados padrões cerimoniais, com vista a assegurar o sucesso e bem-estar da(o) iniciada(o) e da comunidade.

> F3 e F4 – percebem que os ritos de iniciação não passam duma preparação da rapariga para o casamento e os cuidados da casa.

Segundo Rasing (2001), é através dos ritos de iniciação largamente praticados por toda a África Central, que se ensina às jovens iniciadas o seu papel no seio da comunidade e se enfatiza "o papel reprodutivo destas no casamento, os deveres doméstico e agrícola, o respeito pelos mais velhos e pela família do futuro marido e os tabus associados à sexualidade e a determinados alimentos.

Em suma, os ritos iniciáticos significam "a morte simbólica dos seres provisórios da comunidade e o surgimento de um(a) ser humano, independentemente da idade fisiológica das e dos iniciados cujo estatuto como membro pleno da comunidade é actualizado, no caso das raparigas, com o casamento e a gravidez.

Casamento prematuro/precoce e a escolarização da Rapariga

Segunda questão visava colher opinião sobre a influência do casamento prematuro na escolarização da rapariga.

Para esta questão as respostas obtidas a partir dos entrevistados foram:

> F4 – Afirmam que em zonas onde a pobreza e sentida na carne o casamento e a única saída e admitem infelizmente que como consequência da gravidez proveniente do casamento prematuro/precoce acabam sendo descriminadas nas escolas passando para curso nocturno e com o nível de insegurança que vivemos na sociedade acabamos por abandonar a escola.

O Governo de Moçambique está a implementar políticas no sector de Educação e Desenvolvimento Humano, as quais visam

aumentar a participação da Criança do sexo feminino na escola, com destaque para a abolição da taxa de matrícula no ensino básico e o aumento do número de salas de aulas, entre outras medidas que resultam no aumento do acesso das crianças, especialmente do sexo feminino, à educação contudo, prevalece o desafio para assegurar a retenção das raparigas na escola.

O empoderamento e a educação das crianças do sexo feminino têm como consequências positivas a melhoria da saúde materna, a redução da mortalidade infantil, o aumento dos níveis de nutrição familiar e o crescimento da força de trabalho e a oportunidade de crescimento económico. As crianças do sexo feminino mais capacitadas podem aspirar a uma vida profissional e à independência como alternativa ao casamento.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PRONAE) é um programa do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que consiste na suplementação das necessidades nutricionais dos alunos matriculados, através do fornecimento de uma refeição diária aos alunos, aliada a uma educação nutricional.

Os programas de saúde escolar e nutrição contribuem para manter as crianças na escola e promover uma educação de qualidade. Moçambique tem um programa de saúde escolar que faz parte do programa nacional integrado do sector de Saúde.

Medidas de redução de casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga

Terceira questão visava colher opinião sobre Medidas de redução de casamentos prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga.

> F1,2,3,4 – Os entrevistados afirmam por unanimidade que o governo está a gastar muito dinheiro anualmente mais não resulta porque trata-se dum valor costumeiro que não irá entrar em desuso por causa da vontade do governo visto que não há vontade das pessoas em mudarem de postura mediante a essa patologia em virtude dos costume.

Segundo as Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique (2016-2019), tem como as seguintes medidas:

- Comunicação e mobilização social;
- Acesso à Educação de qualidade e retenção;
- Empoderamento das crianças do sexo feminina;
- Saúde Sexual e Reprodutiva;
- Mitigação/resposta e Recuperação;
- Quadro político legal;
- Pesquisa e monitoria;
- Coordenação multissectorial e advocacia.

Contudo algumas medidas estão sendo feitas, mais o resultado ainda está longe de ser uma realidade palpável ou visível.

CONCLUSÃO

Sendo evidente a complexidade das questões que se colocam em torno da problemática dos casamentos

prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga, este texto vem enfatizar a quem de direito ter tolerância zero com os casamentos prematuros/precoces aos menores de dezoito anos de idade visto que traz consequências nefastas no processo de escolarização da rapariga consequentemente pobreza a nação. Concluo que as principais Causas do Casamentos Prematuros/precoces e a sua influência na escolarização da rapariga são:

- Falta de escolaridade;
- A pressão económica de cada agregado familiar (Pobreza);
- Gravidez precoce;
- Trabalhos forçados na parte da família direccionadas as crianças;
- Falta de atenção dos progenitores na educação (aconselhamento).

As consequências do casamento prematuro/precoce na escolarização da rapariga são:

- Enfraquece a rapariga;
- Fecha as suas oportunidades de desenvolvimento e tem uma ligação directa com a gravidez precoce e seus riscos associados;
- Quando uma criança rapariga é forçada a casar, as suas aspirações e oportunidades para o seu desenvolvimento são imediatamente fechadas;
- Aquelas raparigas que ainda estão na escola são invariavelmente forçadas a desistir. Elas tornam-se subordinadas e escravas dos seus maridos, que em

> muitos casos são muito mais velhos do que elas e tem maior acesso a recursos.

Os ritos de iniciação tem seu papel na relação escola/casamento porém existem três etapas dos ritos:

- Primeira antes da primeira menstruação onde a rapariga é ensinada o respeito pelos mais velhos e obrigação para com os mesmos, e adoração aos defuntos;
- Segunda após a primeira menstruação onde a rapariga é ensinada a ter medo do homem, higiene sexual, os deveres dentro da casa dos pais e os mais velhos;
- Terceira e última, a rapariga é ensinada como se enquadrar socialmente, o conceito de casamento sua importância o secretismo de como manter um homem somente para si.

Contudo o que e notório e que os ritos de iniciação acarreta uma despesa financeira a voltada segundo (CISCATO, 2012). O que faz com que as pessoas simplifique as três etapas numa só consequentemente, dependendo da idade tem os seus efeitos colaterais.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Cambus, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um "olhar" sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.

CISCATO, E. **Introdução a cultura da área Makhuwa-Lomwe**. Porto: Editora Clássica, 2013.

ESTÊVÃO, C. V. **Justiça e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GENNEP, A. **The Rites of Passage**. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

GOMEZ, M. B. **Educação moçambicana – história de um processo**: 1926-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GUERRA, I. C. **Participação e Acção Colectiva**: interesses, conflitos e consensos. Estoril: Editora Princípia, 2006.

MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**: 1975-1985. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

MEDEIROS, E. C. **Os Senhores da Floresta**: Ritos de Iniciação dos Rapazes Macua – Lómuè (Tese de Doutorado). Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995.

OSÓRIO, C. E MACUÁCUA, E. **Os ritos de iniciação no contexto actual**: ajustamentos, rupturas e confrontos, construindo identidades de género, Maputo: Maria José Artur, 2013.

RASING, T. **The Bush Burnt, the Stones Remain**: Female Initiation Rites in Urban Zambia. Washington: LIT Verlag, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: Métodos e técnica. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SEGALEN, M. **Ritos e Rituais**. Algueirão-Mem Martins: Publicações Europa-América, 2000.

SILVA, C. S.; SITOE, E. M. "Lei da Família: Antecedentes e contextos da sua aprovação". **WLSA** [2011]. Disponível em: <www.wlsa.org.mz>. Acesso em: 23/06/2023.

TURNER, R. **The Ritual Process Structure and Anti-Structure**. New York: Ithaca, 1966.

UACIQUETE, A. **Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)**. Maputo: Editora Texto, 2011.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Casamentos Prematuros e Gravidez na Adolescência em Moçambique: resumo de Análises". **UNICEF** [2014]. Disponível em: <www.unicef.org.mz>. Acesso em: 23/06/2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique – 2016-2019". **UNICEF** [2016]. Disponível em: <www.unicef.org.mz>. Acesso em: 23/06/2023.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Editora Silabo, 2005.

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Editora Sílabo, 2009.

CAPÍTULO 6

Influência da Supervisão Pedagógica Interna na Melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: Caso das Escolas Primárias do Sul da Província de Inhambane

INFLUÊNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA INTERNA NA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE: CASO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO SUL DA PROVÍNCIA DE INHAMBANE

Bernardo Alfeu Uachisso

A presente investigação com o tema "Influência da Supervisão Pedagógica interna na melhoria do Processo de Ensino - Aprendizagem na Província de Inhambane - Caso das Escolas Primárias" objectiva, de forma geral, analisar a influência da Supervisão Pedagógica interna na melhoria do processo de Ensino e Aprendizagem e, descrevendo de forma específica, a influência da Supervisão Pedagógica Interna no PEA (Processo de Ensino e Aprendizagem), nas Escolas Primárias; relacionar os propósitos da Supervisão Pedagógica interna com os resultados do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas do Ensino Primário e explicar a importância da supervisão Pedagógica interna no melhoramento do PEA. Para a concretização deste estudo, foi usado o método indutivo, e quanto à tipologia tendo sido o qualitativo. Para a recolha de dados, foi usada a técnica de entrevista e questionário. Foram submetidos ao estudo 20 Professores e 3 DAEs.

O trabalho desenvolvido permitiu-nos perceber que a supervisão pedagógica interna naquela escola não tem um impacto significativo no processo de ensino e Aprendizagem visto que os Professores têm uma concepção distorcida em relação aos propósitos desta actividade, conotando-a como um processo que visa detectar irregularidades para sancionar. Por via disso, os professores tendem a ocultar suas dificuldades e, por isso mesmo, os propósitos da supervisão (apoiar em estratégias para melhoria do

Processo de Ensino e Aprendizagem, não são alcançados. Tendo Ficado evidente a necessidade de dar mais esclarecimentos aos Professores sobre o objectivo e importância da Supervisão para que a partir disso, possam Passar a manifestar as vontades de aderência e a contribuição apresentando assim as suas dificuldades e, junto com o supervisor, encontrar mecanismos de superação, garantindo assim, o respectivo no Processo de Ensino e Aprendizagem.

O estudo é subordinado ao tema: "Influência da Supervisão Pedagógica Interna na Melhora d Processo de Ensino e Aprendizagem na Província de Inhambane-Caso das Escolas Primarias" e tem como objectivo basilar analisar a influência da supervisão pedagógica na melhoria do aproveitamento Pedagógico.

A pesquisa é de extrema importância no que concerne à melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem, concretamente na no ensino básico a nível do País, visto que o problema é verificado numa altura em que a qualidade de ensino no país está em causa, sempre é dito "fraco" que em outras ocasiões os educadores (professores) são apontados também como protagonistas.

A supervisão pedagógica é uma acção dinamizadora de diversas práticas de trabalho colaborativo, ela tem um papel pró-activo na organização social da escola e detém um papel de mediação entre profissionais.

A Supervisão Pedagógica constitui um instrumento de extrema importância nas escolas, visto que, monitora a execução de todas as tarefas previamente planificadas e que, o incumprimento das mesmas, influencia negativamente o processo de Ensino Aprendizagem. A supervisão pedagógica é uma acção que serve para orientar o trabalho da escola e, de forma especial, do professor, sendo a mesma, um instrumento específico (técnico pedagógico). Nisso, cabe ao supervisor oferecer um conjunto de

orientações, recomendações e aconselhamentos didáctico-pedagógicos que visam permitir fazer o cruzamento das actividades de supervisão pedagógica aos propósitos educacionais.

A supervisão pedagógica exercida com eficiência e eficácia no campo real e de domínio dos agentes internos da direcção da escola (Directores e DAEs), proporciona melhorias na qualidade de ensino nas escolas, algo que pode proporcionar para obtenção dos resultados preconizados.

Para a obtenção de dados fiáveis durante a pesquisa, foi utilizado como instrumentos de colecta de dados o questionário dirigido aos professores e a entrevista que foi dirigida a gestora da escola (a Directora adjunto Pedagógica) convista a alcançar os objectivos abaixo apresentados.

REVISÃO DA LITERATURA

A avaliação não é um fenómeno neutro, inserindo-se sempre num determinado contexto político e social, sendo por isso uma temática complexa e sensível. Além disso, é omnipresente e assume um papel central nas políticas educativas (MORGADO, 2020). Registamos, ainda, a propósito da conflitualidade que atravessa o fenómeno avaliativo, a possibilidade de esta servir duas lógicas polares, entre as quais se encontra tensionada: uma lógica de personalização e uma lógica de controlo social (PACHECO, 2014) ou, uma lógica de controlo e uma lógica de melhoria.

Para melhor compreensão do problema em discussão, definimos, na visão de diversos autores, os principais conceitos da pesquisa. Assim sendo, apresentamos, a seguir, as definições de Supervisão, ensino-aprendizagem e supervisão interna.

O conceito de supervisão pedagógica tem vindo a ganhar importância também nos discursos e nas práticas de promoção da melhoria educativa, pelo que não é estranho que os mecanismos de Avaliação Externa das Escolas o tenham incluído nos seus dispositivos como um elemento de garantia de qualidade daquelas. Importa, por isso, esclarecer o conceito de supervisão pedagógica e os seus polos tensionais – no caso, entre uma tendência formativa, horizontal, colaborativa e orientada para a melhoria da escola como uma organização, e uma perspetiva sobretudo avaliativa, inspetiva e orientada para a verificação da conformidade (ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; GOSLING, 2002; MOURAZ *et al*., 2019). Este continuum de posições pode ser aproximado à tendência antes constatada em relação à avaliação, também ela tensionada entre lógicas contraditórias.

A supervisão pedagógica emerge nos contextos que tornaram necessária a orientação de processos de profissionalidade, que fizeram útil a ideia da "visão sobre", que a palavra supervisão encerra (GASPAR *et al*., 2019). No panorama educativo português, o conceito começou por estar associado à entrada orientada na profissão docente e à formação inicial de professores. Todavia, algumas das tendências que têm vindo a caracterizar o trabalho docente, como a maior pressão criada pela maior diversidade dos estudantes e a maior dependência do trabalho dos outros, têm vindo a deslocar a necessidade de supervisão para os contextos da prática pedagógica de todos os profissionais docentes e em todas as escolas. Com esse movimento de expansão dos contextos em que a supervisão se tornou necessária, alargaram-se também os seus eixos estruturantes, que passaram a incluir modos relacionais e processuais diversos, como o de acompanhamento, de orientação, de observação e de avaliação (GASPAR *et al*., 2019).

Ensino-aprendizagem

Em Libâneo (2006, p. 81), "o ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planifica, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria dos alunos para a aprendizagem". Neste caso, o processo de ensino e aprendizagem constitui todas as actividades cujo objectivo é estimular, dirigir, incendiar, impulsionar o processo da mudança de comportamento dos alunos.

Esta definição de Libâneo, é evidentemente, uma junção entre a delimitação do termo ensino (como processo que visa promover a aprendizagem) e do termo aprendizagem (processo de mudança do comportamento resultante da experiência). Assim, podemos entender que o ensino e aprendizagem é um processo que visa promover a mudança do comportamento, através da organização (estimulação, impulsionamento), das condições para tal mudança.

Por razões destas circunstâncias, o processo de ensino e aprendizagem requer muito cuidado, sob o risco de desviar o seu sentido, a sua essência. Deve se garantir que o processo de promoção, não seja apenas uma tentativa, mas sim, uma prática que culmine com o desenvolvimento de competências esperadas, mudando assim, o comportamento do sujeito aprendente.

Acreditamos que esteja certo Passmore (2001, p. 17) ao considerar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como centrado no aluno, pois só assim, a sua relação e definição terão lógica.

De facto, ao olharmos para o ensino centrado no aluno, buscamos sempre um conceito sobre o qual nega a existência/ocorrência da aprendizagem sempre que o aluno não está

envolvido. Ou seja, ensina-se ao aluno, e por isso, este deve de algum modo aprender, pois fora disso, não se ensinou.

Pedagógica

O Conceito de Supervisão pode ser entendido como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 18). Neste contexto, o supervisor é tido como um acompanhante activo no desenrolar das actividades, pois, à medida que o trabalho é feito, ele verifica se o mesmo está decorrendo correctamente ou não, e se está alcançando as expectativas ou não. O supervisor encontra-se nas actividades como uma espécie de 'salva-vida', no sentido em que quando se enfrenta algum imprevisto durante as actividade, ele está lá como um agente para ajudar a enfrentar diversas dessas situações, e como guia para o alcance de algumas soluções de possíveis problemas.

Segundo Vieira (1993, p. 28), "supervisão, no contexto de formação é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação".

Nesta visão, supervisão refere-se a acto de assistência ao decorrer de certas actividades, onde o supervisor usa um plano fixo e organizado. Constatamos que, para este autor, o supervisor deve ter algum guia do qual se servirá a quando da realização do seu trabalho. Sendo que a supervisão é uma "monitorização automática", logicamente o supervisor deve ter algum material previamente elaborado após algumas experiências já feitas na área em causa, do qual ele se baseia, pois, trata-se de algo sistemático.

Desta feita, compreendemos que a supervisão é um acto de vigiar, orientar, guiar, motivar certas actividades de modo que estas sejam realizadas de forma satisfatório. Tendo em conta os conceitos de supervisão, o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor tornando-se alguém competente. O supervisor deve oferecer assistência e orientação aos professores bem como fornecer materiais e sugestões de novas tecnologias para enriquecer a prática pedagógica.

O supervisor como mediador do crescimento do professor é aquele que diagnostica; constrói e utiliza uma linguagem precisa na facilitação do desenvolvimento cognitivo dos outros, concebe uma estratégia global que impedirá os indivíduos na direcção de estados desejados; mantém a fé no potencial para um movimento contínuo em direcção à estados mentais e comportamentos mais holónomos e possui uma crença na sua própria capacidade para servir como catalisador na potencialização do crescimento dos outros.

Pajak (1989) *apud* Formosinho (2002, p. 149), sustenta que os papéis dos supervisores como peritos ou especialistas numa determinada matéria, profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, são de treinadores, auxílios, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores de processos de grupos, monitores, avaliadores e organizadores.

Nesta perspectiva, olhando para os papéis do supervisor, uma grande responsabilidade é encarregue a ele. Um ensino dinâmico, isto é, que procura ‘aprender’ das suas experiências do passado para realizar mudanças e melhoramento, necessita de profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, e os supervisores fazem parte deste grupo.

Modalidades da supervisão: supervisão interna

Segundo Nérici (1981, p. 57) a Supervisão escolar pode desenvolver-se em dois níveis que são: da escola ou interna e o do sistema ou externa.

Supervisão Pedagógica a nível do sistema (externa)

A nível do sistema a supervisão é constituída por um conjunto de supervisores, cada um geralmente especialista em determinada actividade pedagógica da escola ou em determinados aspectos da educação, como filosofia da educação, relações humanas, avaliação e diversos sectores de metodologia de ensino de um determinado grau (idem).

Para tal entendemos que a este nível, os técnicos distritais, provinciais e nacionais actuam cooperativamente com os supervisores a nível local, tendo em consideração as suas especialidades, no âmbito da supervisão a nível do sistema.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA A NÍVEL DA ESCOLA (INTERNA)

A presente modalidade de supervisão é aquela que se desenvolve em uma unidade escolar onde um supervisor fixo em uma escola assiste todo o trabalho pedagógico da mesma. Assim o supervisor a nível da Escola presta a sua cooperação a todas actividades, áreas ou disciplinas de escola, de maneira constante visando a maior eficiência das mesmas.

É tarefa da própria escola através da sua direcção, trabalhar de uma forma cooperativa na assessoria de todas actividades relacionadas com todo o processo de ensino e aprendizagem com os professores, alunos, pais e encarregados de educação e outras pessoas envolvidas neste processo de ensino para que a acção pedagógica se desenvolva de uma forma positiva, facto que ajuda bastante no alcance de objectivos educacionais.

Objectivos da Supervisão Pedagógica

De acordo com Nérice (1981, p. 52), os objectivos da Supervisão Pedagógica são os seguintes:

a) Consciencializar os professores sobre os fins de educação e cientes dos procedimentos didácticos que conduzam a efectivação dos programas escolares que visam a melhoria do aproveitamento dos alunos;

b) Incentivar o trabalho cooperativo entre todos os componentes da escola, com participação, sempre que possível da família e da comunidade escolar em geral;

c) Promover actividades de aperfeiçoamento didáctico-pedagógico do professor, prevendo situações imediatas que possam constrangir a execução dos programas educacionais;

d) Apreciar o funcionamento da escola, esclarecer o processo de ensino e aprendizagem em cada área de ensino ou disciplina, ajustando os programas de ensino à realidade e necessidade do meio e do educando;

e) Profissionalizar o professor de forma a melhorar a qualidade de ensino à luz das novas metodologias.

Deste modo, é necessário estabelecer-se uma unidade de esforços na escola a fim de que, a educação se processe da melhor forma, onde há um aperfeiçoamento do processo total do ensino-aprendizagem através de uma acção positiva levada a cabo pela supervisão pedagógica interna. Observa-se que o fraco conhecimento e entendimento dos objectivos da supervisão, faz com que a supervisão seja confundida, por certas pessoas, com a inspecção.

Etapas da supervisão pedagógica

De acordo com Nérici (1981, p. 143) o trabalho de supervisão pedagógica pode desenvolver-se através de três etapas, que são: planeamento, acompanhamento e controle.

1. Planeamento – representa o roteiro de todo o trabalho a realizar durante um período semestral, ou anual. Nessa fase, os objectivos e o transcurso das actividades figuram a lista das intenções;
2. Acompanhamento – é a segunda etapa do trabalho de supervisão no devido tempo do desenrolar de todo corpo docente. Tenta garantir também a unidade e continuidade nas actividades escolares;
3. Controlo – é a terceira fase do trabalho de supervisão pedagógica e actua sobre resultados de trabalhos realizados, a fim de prevenir rectificações e mesmo alterações que melhor ajustem as acções da escola, às necessidades dos educandos e da comunidade.

Funções básicas da supervisão pedagógica

Segundo MEC (2003, p. 14), a função primordial da supervisão é a monitorização da prática pedagógica tendo como processos centrais a reflexão e a experimentação.

Enquanto Andrade (1976, p. 19) sustenta que a supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e devem ser acompanhadas e registadas, Nérice (1981, p. 51) sustenta que são quatro as funções da supervisão escolar que podem ser assim explicitadas: preventiva, construtiva, criativa e correctiva.

- Função preventiva – consiste em procurar encontrar possíveis falhas no funcionamento pedagógico da escola, a fim de preveni – las antes que venham a produzir resultados negativos;
- Função construtiva – auxilia o professor a superar suas dificuldades ou deficiência de maneira positiva, cooperativa e não punitiva nem avaliadora. Representa um trabalho cooperativo, levando o professor a ter confiança em si mesmo;
- Função correctiva – é aquela que busca os erros ou indagações na orientação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de saná-los; mas devem também antes, ressaltar os aspectos positivos da acção do professor.

As correcções devem ser levadas a efeito, sempre com muito tacto, a fim de se obter a cooperação do professor e tentar evitar resistência ou ressentimentos, que perturbam o ensino.

A supervisão prevê e evita possíveis falhas que possam afectar negativamente o processo educativo, promove trabalho cooperativo com o professor de forma que este possa reunir confiança em si mesmo, sobre as actividades que exerce e também, a supervisão pedagógica orienta o professor a um desenvolvimento profissional através da pesquisa e criação de novos recursos de ensino.

O ciclo da supervisão

A apresentação do ciclo da supervisão remete-nos primeiramente à percepção de um ciclo e sua posterior interligação com a realidade da supervisão (nosso campo de estudo).

O ciclo é o movimento contínuo que interliga várias realidades. No ciclo constatamos que todos os elementos que fazem parte do processo são constantemente retomados formando deste modo um movimento contínuo. Podemos também perceber o ciclo como um movimento em que tendo chegado no ponto de chegada retomamos o ponto de partida e vice e versa.

O ciclo de supervisão pedagógica é uma actividade de ensino constituída por fases principais que Alves (2003, p. 65), são: o encontro de pré-observação, observação propriamente dita (observação da aula) e encontro pós – observação.

1. Encontro de pré- observação: estabelece-se uma relação de confiança mútua entre o supervisor e o supervisionado; o objectivo principal é de analisar a

planificação da aula: objectivos, materiais, metodologia, informe entre a equipa e o director da escola no início da visita.

2. Observação da aula: comporta a fase de recolha de evidências das actividades dos alunos e do professor relacionadas com uma ou mais áreas de observação previamente acordadas; como por exemplo:

    a) O que os alunos fazem durante as aulas: actividades práticas, resolução de exercícios, interpretação de textos, cópia, leituras, ditados e mais;

    b) Como o fazem: em grupo, individualmente, aos pares, no quadro, nos cadernos, etc.;

3. O que os professores fazem durante a aula, observa-se:

    a) Estabelece boa interacção com os alunos;

    b) Valoriza as experiências dos alunos;

    c) Verifica através de exercícios se os alunos entendem o que estão a compreender;

    d) Dá tópicos para os alunos exercitarem o que aprenderam;

4. Encontro pós- observação: dá-se a possibilidade de o professor supervisionado exprimir as opiniões em relação a aula que acaba de ministrar. Nesta fase, o objectivo é de analisar os dados recolhidos segundo os objectivos definidos no encontro pré- observação, verificar se os objectivos da aula foram atingidos, dar um *feedback* ao supervisionando, deixando algumas recomendações.

O ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes ideias e perspectivas acerca do processo de ensino aprendizagem. Para realizar uma observação é necessário antes, um entendimento

entre os dois actores principais, o supervisor e o supervisionando, depois é preciso analisar e reflectir sobre as impressões e os dados recolhidos no acto da observação.

No encontro de pré- observação, é a fase em que se cria uma atmosfera de confiança mútua, eleva-se a auto confiança e segurança do supervisionado.

Na observação, o próprio nome decifra tudo, é o decurso da aula, o supervisor vai recolher evidências das actividades dos alunos e do professor relacionadas com uma ou mais áreas de observação previamente acordadas.

E no encontro de pós -observação onde deve- se dar a possibilidade do professor supervisionado exprimir as suas opiniões em relação à aula que acaba de ministrar.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), as fases da supervisão pedagógica são quatro, por tanto antes da fase do encontro de pós- observação, estes autores colocam o momento de análise dos dados. É nesta fase em que o supervisor analisa o registo que fez aquando da observação para posteriormente manter um encontro com o professor supervisionado.

Elementos essenciais para uma supervisão pedagógica

O acto de supervisionar ou orientar a docência, o ensino e a aprendizagem inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino e aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e aprendizagem emergem como elementos inseparáveis (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 48). Aqui, o processo de supervisão é considerado como uma das ‘peças de uma corrente de ferro’, em que suspendendo algum corpo, a esta coloca em risco de queda as outras peças e corpo

suspenso. Com isto pretendemos dizer que, se um dos elementos que fazem parte do ensino, há maior probabilidade de ver todo o trabalho feito fracassando.

Alarcão e Tavares, (2003, p. 49) destacam quatro elementos essenciais para compreender todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem e consequentemente da sua supervisão ou orientação:

- Os sujeitos e o seu estádio de desenvolvimento: referimo-nos de maneira particular àqueles que intervêm directamente no processo de supervisão da prática pedagógica, ao supervisor, ao professor e indirectamente aos alunos. Aqui deve-se facilitar a compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica no sentido de ajudar o professor a desenvolver-se e a ensinar ou ajudar a aprender para melhor intervir nas suas actividades;
- Tarefas a realizar: a tarefa do supervisor é de ajudar (a desenvolver-se como professor). Este deve ajudar a:
    - ✓ Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
    - ✓ Analisar e interpretar os dados observados;
    - ✓ Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;
    - ✓ Observar;
    - ✓ Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.
- Atmosfera afectivo-relacional envolvente: para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e

cultural positiva de ajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, condicional, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor;

- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar: o conhecimento é o novo saber que a investigação científica e tecnológica tem vindo a proporcionar, é uma realidade transversal e incontornável e exige novas modalidades e dinâmicas do Ensino e Aprendizagem. A dimensão do conhecimento é fundamental no professor e por maioria de razão no supervisor entendido como 'professor de valor acrescentado'.

Na nossa óptica, o supervisor assim como o professor precisam compreender o acto de supervisionar como uma das maiores influências para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É a partir desse conhecimento que o supervisor poderá desempenhar de forma consciente a sua função como um 'guia' para o desenvolvimento ou prática eficaz, e por sua vez, o professor saberá que tem o seu supervisor como uma fonte de inspiração para a realização de um trabalho produtivo.

TAREFAS DO SUPERVISOR

O supervisor segundo Glickman (1985) citado por Alarcão e Tavares (1985, p. 74) deve ter como tarefas os seguintes pontos:

- Prestar atenção: o supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais;

- Clarificar: o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor;
- Encorajar: o supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta;
- Servir de espelho: o professor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem;
- Dar opinião: o supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido;
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas: depois de o assunto ter sido discutido o supervisor toma iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
- Negociar: o supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas;
- Orientar: o supervisor diz ao professor o que este deve fazer;
- Estabelecer critérios: o supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução;
- Condicionar: o supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Após a discussão feita pelos autores temos a dizer que, o supervisor precisa ter todos esses pontos para uma boa actuação. Como espelho, o supervisor deverá se fazer presente na sala de aula, de modo a dar opinião, clarificar sempre que necessário, pois, só assim a prática pedagógica poderá ter êxito, e consequentemente

teremos alunos com competências suficientes e uma boa qualidade de ensino e aprendizagem. O supervisor deve sempre orientar o professor explicando, assim, o que deve e o que não deve fazer. Quando o mesmo enfrenta dificuldades, o supervisor deve estar presente para o guiar passo a passo até o alcance dos objectivos pessoais e da prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo visa descrever a forma como foi efectuada a pesquisa, os caminhos seguidos para a materialização do trabalho. Por via disso, encontramos nele, o método utilizado para abordagem do problema, o tipo de pesquisa segundo as diversas classificações, as técnicas utilizadas para a recolha de dados e, por fim, o universo e amostra da pesquisa.

Método de abordagem do problema

Tendo em conta que o desenvolvimento do problema visava analisar a influência da Supervisão Pedagógica interna na melhoria do Processo de ensino e aprendizagem, optamos pelo método indutivo, que consiste num processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86).

Quanto aos objectivos

Quanto aos objectivos foi descritiva. As pesquisas deste tipo têm como objectivo primordial a descrição das características de

determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 28).

A nossa pesquisa foi do tipo descritivo, pois, fizemos uma descrição das formas de actuação da supervisão pedagógica interna e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, estabelecemos a relação entre duas variáveis (a primeira que é a supervisão pedagógica interna e a segunda que é o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem).

Quanto à abordagem

Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa. A pesquisa qualitativa é aquela cujas informações não são quantificados; os dados obtidos são analisados indutivamente; a interpretação de fenómenos e atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Esta pesquisa realizou-se de uma forma qualitativa porque foi analisar e interpretar os dados de forma qualitativa, descrevendo os diversos posicionamentos dos inquiridos a respeito do tema.

Quanto aos procedimentos

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi do campo. Esta pesquisa procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis (SILVA; MENEZES, 2001, p. 19).

A pesquisa foi do campo, pois, o pesquisador entrou em contacto físico com a realidade onde o problema se verifica, de

modo a colher dados que dão sustento ao trabalho (SENHORAS; SENHORAS, 2019).

Para dar sustento aos dados que foram colhidos no campo, nos apoiamos numa pesquisa do tipo bibliográfico. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado (livros, artigos, teses, etc.), revisando de forma intensa a literatura existente sobre determinado assunto em questão (GIL, 2008, p. 88).

Neste caso, a pesquisa buscou um fundamento através da pesquisa bibliográfica, ou seja, com base na leitura de diversas obras, artigos e outros documentos que tratam de conteúdos relacionados com o nosso problema.

Técnicas de recolha de dados

Segundo Marconi e Lakatos:

> As técnicas são consideradas como um conjunto de preceitos ou processo de que se serve uma ciência, é também a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos, correspondem, portanto, a parte prática de colecta de dados (MARCONI; LAKATOS, 1995, p. 107).

Para a obtenção de informações sobre o estudo, foram usadas como técnicas para colecta de dados, a entrevista e o questionário.

Entrevista

Para Marconi e Lakatos (1995, p. 128), entrevista "é uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é entrevistador e outra é entrevistado".

Para o caso da pesquisa, usou-se uma entrevista do tipo semiestruturado, que desenvolve-se a partir de uma relação flexível de perguntas, cuja ordem e colocação variam de acordo com o contexto do decurso (GIL, 2008, p. 113).

Assim, fez-se um contacto directo com a gestora da escola (DAP) de modo a colher informações sobre a relação entre a supervisão interna e o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Questionário

Segundo Marconi e Lakatos (1995, p. 44), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões previamente apresentadas por escrito às pessoas visadas de modo a respondê-las de forma independente. No caso da pesquisa, aplicou-se um questionário com perguntas semi-fechadas, ou seja, aquelas que abrem espaço para que o inquirido exprima suas posições de forma livre, sem limitá-lo a algumas opções.

Esta técnica foi usada para a recolha de dados aos professores para perceber deles se experimentam alguma mudança na práxis pedagógica após uma supervisão e se isso lhes ajuda a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

População e amostra

Para Fonseca (2002, p. 52) a população "é o agregado teórico e hipotético de todos os elementos, ou seja, é o conjunto total de indivíduos a quem recai o fenómeno em estudo". A população em estudo é constituída por 23 elementos, dos quais 20 professores e 3 membros de direcção de escolas.

A amostra, na perspectiva de Fonseca (2002, p. 52), é "a menor representação de um todo maior considerado para a pesquisa". Tendo em conta a vastidão da população seria difícil de trabalhar com ela, urge a necessidade de seleccionar uma amostra representativa.

De salientar que a amostragem será do tipo aleatória estratificada que, caracteriza-se pela selecção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada, e o fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrada em propriedades como sexo, idade ou classe social (GIL, 2008, p. 98). Sendo que, para a nossa pesquisa, teve como estrato para a selecção da amostra, a posição que o indivíduo ocupa na instituição (ser professor ou membro da direcção). Em outras palavras, os subgrupos da população considerada foram seleccionados estratificadamente com base nas suas características grupais, construindo 2 estratos: Professores e membros da Direcção. Assim, a nossa amostra será de 7 elementos, dos quais, 5 professores e 2 membros da direcção, tal como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 - Eelementos da amostra de pesquisa

Ordem	Descrição	Amostra
1	Membros da Direcção	3
2	Professores	20
Total		**23**

Fonte: Elaboração própria.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Concepções sobre a supervisão pedagógica interna nas escolas Primárias

Dos dados recolhidos aos professores e dos membros de Direcção, em relação ao que entendem sobre o trabalho da supervisão pedagógica realizada pelos Director e/ou Directores Adjuntos Pedagógica da escola, foi possível colher que, dos 20 professores inquiridos, 15 concebem a supervisão como um processo de controlo de irregularidades das actividades do professor pela Direcção da Escola. Os dados que ilustram esta concepção são os seguintes:

> A supervisão pedagógica interna consiste na avaliação do desempenho do professor pela Direcção da escola ou por um outro professor de modo a encontrar as suas dificuldades dentro das suas actividades.
>
> A Direcção da escola faz a supervisão interna com o objectivo de encontrar professores que não leccionam, que não cumprem os programas, que não conseguem aplicar as metodologias recomendadas, etc..
>
> […] É com base na supervisão interna que o Director se informa sobre o que os professores fazem e deixam de fazer dentro dos padrões ou regras estabelecidas pelo regulamento da escola.

Sobre a mesma questão, 3 professor respondeu que a supervisão pedagógica interna é um processo através do qual os

membros internos da escola (Directores e professores) promovem uma actividade de auto-ajuda, através de identificação dos problemas enfrentados, potencialidades existentes e desenho de estratégias de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Este inquirido respondeu da seguinte forma:

> A supervisão pedagógica interna deve ser feita com o objectivo de encontrar novos caminhos para a melhoria da prática lectiva. O Director ou outro professor, identifica os pontos fracos e fortes de um professor para lhe ajudar em novas estratégias que melhorem a sua prática.

Por fim, diante desta análise, o remanescente de 2 professor não respondeu a este ponto, o que pode significar o desconhecimento do significado da supervisão pedagógica interna. O gráfico a seguir sintetiza as respostas dos professores face à sua concepção em relação a supervisão pedagógica interna.

Neste caso, o processo de supervisão pedagógica nas Escolas Primárias é visto como uma acção de ver ou examinar cuidadosamente os erros que os professores cometem no exercício das suas funções. Esta forma de conceber o processo de supervisão pode viciar os resultados do próprio processo pois, os professores podem passar a ocultar as suas dificuldades no exercício destas funções.

Em suma, o supervisor não é tido como um acompanhante activo no desenrolar das actividades tal como sustenta Pajak (1989) citado por Formosinho (2002, p. 149), ao escrever que:

> […] Os papéis dos supervisores como peritos ou especialistas numa determinada matéria,

> profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, são de treinadores, auxílios, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores de processos de grupos, monitores, avaliadores e organizadores (FORMOSINHO, 2002, p. 149).

Assim sendo, surge a necessidade de suscitar a todos os intervenientes da supervisão escolar uma concepção nova sobre esta actividade. Nesse conceito, o supervisor dever ser visto como um elemento com novas experiências, no sentido em que quando se enfrenta alguma dificuldade durante as actividades escolares, ele esteja lá como um agente para ajudar a enfrentar diversas dessas situações, e como guia para o alcance dos objectivos escolares, trazendo possíveis soluções aos problemas que surgem no processo.

Propósito da supervisão pedagógica interna nas Escolas Primárias

Em relação a este aspecto, questionamos a Direcção Pedagógica sobre os propósitos leva a cabo uma supervisão pedagogia interna. Diante disto, a DAP respondeu que o principal propósito sob o qual se realiza, frequentemente, a supervisão na escola é a necessidade de apoiar os professores na superação das dificuldades que encontram dentro do processo de ensino. Em suas palavras respondeu:

> É necessário fazer frequentes supervisões aos professores de modo a apoiá-lo em recursos (materiais e/ou pedagógicos) necessários para a

> superação dos problemas que enfrentam no seu dia-a-dia. O Director, na qualidade de supervisor, deve se dirigir a sala para encontrar os pontos que constituem problema e, junto com o professor, encontrarem soluções para que o problema seja superado. Portanto, a supervisão tem como fim último a ajuda ao professor.

Ainda sobre o mesmo assunto, os professores inquiridos mostraram tendências de associar os propósitos da supervisão com a concepção que os mesmos têm em relação a esta actividade. Por via disto, professores responderam que a supervisão pedagógica tem o propósito de sancionar o professor que cometer irregularidades. Uma das respostas destes inquiridos foi:

> A supervisão pedagógica interna é feita para encontrar os erros do professor para posteriormente ser colocado um monte de questões, berros e humilhações por parte da Direcção da Escola. De todas as vezes que um professor é supervisionado no final é julgado pelos seus erros e nunca elogiado pelos seus sucessos.

Por outro lado, 14 respondeu que a supervisão pedagógica tem o propósito final de trazer novas estratégias que superam as dificuldades que o supervisando apresenta. O remanescente de professor não se pronunciou sobre esta questão o que pode significar o desconhecimento dos propósitos da supervisão pedagógica interna.

Através dos dados acima arrolados, podemos perceber que enquanto a Directora Adjunta Pedagógica realiza a supervisão com o propósito de ajudar os professores a melhorar as suas

dificuldades, os professores vêm esta actividade como um sistema que vem para "sancionar os mesmos".

Enquanto Glickman (1985) *apud* Alarcão e Tavares (1985, p. 74) refere que o supervisor tem a função ou propósito de prestar atenção, atendendo ao que o professor lhe diz e exprime a sua meditação através de manifestações verbais; clarificar o pensamento do professor; encorajar para que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta; servir de espelho; ajudar a encontrar soluções para os problemas; orientar ao professor sobre o que deve fazer, os professores das Escola Primárias devem olham para o supervisor como aquele que tem o propósito de identificar irregularidades e sancionar aos respectivos professores.

A partir disto, surge a necessidade de quem de direito, promover encontros com o objectivo de esclarecer aos supervisionados, todos os propósitos de uma supervisão pedagógica, tal como sustentam Alarcão e Tavares, (2003, p. 49) quanto destacam os elementos essenciais para compreender todo o processo de supervisão. Estes autores fazem menção aos sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento: referindo-se à maneira particular àqueles que intervêm directamente no processo de supervisão da prática pedagógica, ao supervisor, ao professor e indirectamente aos alunos. Aqui deve-se facilitar a compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica no sentido de ajudar o professor a desenvolver-se e a ensinar ou ajudar a aprender para melhor intervir nas suas actividades.

De facto, é necessário informar e clarificar a todos os elementos que intervêm directamente no processo de supervisão de modo a não perder-se o foco da tarefa e, por via disso, correr-se o risco de produzir resultados viciados.

Propósito da Supervisão Pedagógica interna vs Comportamento dos Professores

No que concerne a esta análise, questionamos aos professores se existia uma relação entre as supervisões que recebem com a melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Diante disto, dos 16 professores inquiridos, 4 responderam que não existe alguma relação entre estes dois processos. Em suas palavras, um destes inquiridos respondeu:

> Nenhum professor sai a ganhar quando depois de uma supervisão recebe críticas negativas, berros e até sanções. O que acontece é que os professores tentam esconder as suas dificuldades para não sofrer essas sanções depois de uma supervisão.

A par desta resposta, a direcção Pedagógica deu-nos a entender que os propósitos da supervisão pedagógica são desviados pois, os professores ocultam as suas dificuldades. Em suas palavras, ela respondeu: "[…] nenhum professor gosta de manifestar um fracasso. Todos procuram tornar-se melhores quando são supervisionados".

Como podemos ver, existe aqui um obstáculo que impede a influência directa que a supervisão pedagógica interna deveria imprimir no processo de ensino e aprendizagem. Tal obstáculo é causado em parte pela concepção que os professores têm em relação a esta actividade e, pela falta de esclarecimentos (por parte da Direcção da escola) dos propósitos que a supervisão pedagógica tem no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de esclarecimento sobre os propósitos da supervisão pedagógica interna foi confirmada pela Direcção das escolas quando questionada que se efectuava um pré-aviso ou não da actividade de supervisão aos professores. Diante desta questão, respoderam:

> Quando se avisa ao professor que irá receber uma supervisão, ele se prepara e organiza a melhor aula que não representa a realidade do dia-a-dia. Por via disso, para encontrarmos o professor no seu estado natural, devemos fingir que estamos simplesmente passando das salas para alguns acertos e não necessariamente uma supervisão.

Como podemos perceber através deste excerto, há um entendimento geral segundo o qual supervisionar é uma actividade que deve ser temida. Esse medo que se fomenta aos professores leva-os a não manifestar a sua realidade diante do mesmo processo e, por via disso, o propósito da supervisão (ajudar) não é eficientemente alcançado. Ou seja, os professores não olham para supervisão tal como Andrade (1976, p. 19) entende ao sustentar que a supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e devem ser acompanhadas e registadas.

Enquanto a supervisão continuar a ser temida e a não alcançar os seus objectivos (identificar pontos fracos e fortes da praxis pedagógica e, por via disso, desenhar novas estratégias de melhoria), a sua influência no processo de ensino e aprendizagem não irá se manifestar de forma efectiva. Vieira (1993, p. 28) defende que a "supervisão, no contexto de formação é uma

actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação". Neste caso, os gestores de escolas devem traçar estratégias para levar os professores a compreender que o supervisor surge como alguém que vem ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor tornando-se alguém competente. O supervisor oferece assistência e orientação aos professores e fornece materiais e sugestões de novas estratégias para enriquecer a prática pedagógica e não aparece para sancionar os professores que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

INFLUÊNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA INTERNA NA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em relação a este ponto, questionamos aos professores se existia alguma relação entre a melhoria da sua prática no processo de ensino e aprendizagem com as supervisões que têm recebido da Direcção da escola ou de outros professores. Diante disto, 17 responderam que quando a supervisão é feita entre os professores, esta imprime mudanças nas suas práticas pois, após a actividade, há um momento de troca de opiniões entre o professor supervisionado com o professor supervisor. Em suas palavras, um destes respondeu:

> Quando um colega professor assiste as minhas aulas, tem o propósito de me ajudar a melhorar a prática lectiva pois, depois da assistência, sentamos e trocamos experiências sobre as razões da minha

> prática e das sugestões que ele tem. Isto não acontece quando a direcção assiste pois, muita das vezes esta limita-se a ditar as normas sem procurar entender as razões pelas quais pauta se por uma determinada metodologia por exemplo.

Ainda sobre o mesmo assunto, 2 respondeu que toda a supervisão pedagógica interna modifica a forma de agir diante do processo de ensino e aprendizagem. A par disto, este professor acrescentou que, dependendo da forma como o professor supervisionado encara a supervisão, ele irá mudar para o positivo ou negativo. Em suas palavras, respondeu:

> Quando somos supervisionados por quem for, o objectivo é melhorar a nossa prática. Todavia, a pessoa supervisionada deve entender isto pois, quando entende o contrário, ele pode olhar para a supervisão como uma ameaça, como um mecanismo de perseguição e, por isso, não irá aprender com a mesma.

Por fim, o remanescente de 1 não se pronunciou em relação a esta questão, o que pode significar o desconhecimento da influência que a supervisão pedagógica interna tem no processo de ensino e aprendizagem.

Como podemos perceber, maior parte dos professores afirma que existe uma relação positiva entre a supervisão pedagógica interna e a melhoria das práticas do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, deve-se encarar a supervisão como um mecanismo de ajuda/apoio ao supervisionado e não como um processo de detectar algumas lacunas para, posteriormente, sancionar. Tal como escreve Andrade (1976, p. 19):

> Supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e devem ser acompanhadas e registadas.

De facto, as sugestões, os comentários e reflexões colocadas pelo supervisor após uma supervisão não devem ser vistas como uma sanção (uma ameaça, um insulto, uma humilhação ou desqualificação), mas sim, como elementos para uma reflexão de modo que haja uma mudança de comportamento na forma de ser e agir docente.

De uma ou de outra maneira, os dados nos fazem compreender que a supervisão pedagógica influencia no desempenho profissional dos professores o que constitui um caminho para o alcance de resultados positivos no Processo de Ensino e Aprendizagem. Outrossim, enquanto a supervisão monitorar, acompanhar e ajudar ao professor a superar as dificuldades que este enfrenta no processo de ensino e aprendizagem, estaria directamente a influenciar para o alcance de resultados positivos neste processo, convertendo-se em um aproveitamento pedagógico positivo para alunos.

CONCLUSÃO

A partir deste estudo sobre a influência da supervisão pedagógica interna nas Escolas Primárias e o papel que uma supervisão desta deve desempenhar para torná-la efectivamente um instrumento de intenções e acções de qualidade no ensino e na aprendizagem, constata-se que da amostra, o processo de

supervisão pedagógica é concebido pelos funcionários da instituição de forma errada. Embora os membros de direcção das escolas compreendam que esta actividade visa superar as dificuldades do professor e não sancioná-lo, a forma como a orientam distorce esta ideia.

Verifica-se que os membros da direcção quando orientam uma supervisão pedagógica têm a ideia de encontrar dificuldades em todos os professores, razão pela qual não obedecem o itinerário do ciclo de uma supervisão, sobretudo no aspecto pré – observação. A actuação dos membros da direcção das Escolas no âmbito da supervisão está mais associada à inspecção (actividade de controlo das irregularidades) e não da supervisão propriamente dita.

Por outro lado, a imagem que os membros da direcção da escola levam à sala de aula para orientar o processo de supervisão é temida pelos professores. Por via disso, os professores consideram produtiva a supervisão orientada por um outro professor (assistência mútua) em relação àquela orientada pelo membro da direcção da escola.

Deste, modo fica explícito que os problemas de concepção sobre a supervisão, isto é associar esta à inspecção, estão muito ligados à imagem que os membros de direcção da escola levam à sala de aula na realização da observação no âmbito da supervisão pedagógica interna.

Diante desta actuação dos supervisores, os professores confundem a supervisão pedagógica interna com o processo de inspecção. A par disto, concebem a supervisão como sendo uma actividade que simplesmente visa encontrar dificuldades do professor e que o propósito final é a punição dos mesmos. Em torno desta situação, o processo de supervisão pedagógica interna não detecta dificuldades que os professores enfrentam no processo

de ensino e aprendizagem pois, estes tendem a ocultar por medo de serem submetidos às sanções.

De facto, quando os professores não constroem uma concepção positiva em relação a supervisão, olhando-a como um processo que visa colocar o professor em uma situação de punição, eles tendem a apresentar, diante do supervisor, uma imagem que não diz respeito à sua prática quotidiana. Por via disso, o supervisor não encontrará, com facilidade, as dificuldades que os mesmos professores apresentam no acto da sua lecionação.

Em outra análise, ficou claro que os professores não olham para a supervisão como um processo através do qual se podem traçar novas estratégias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Em última análise, nas Escolas Primárias, a supervisão pedagógica interna tem pouca influência no processo de ensino e aprendizagem devido às concepções construídas pelos professores diante da mesma e do medo fomentado pela direcção das escolas em relação a este processo pois, a mesma não oferece esclarecimentos sobre os propósitos reais sob os quais realizam esta actividade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**. Coimbra: Editora Almedina, 2003.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Editora Almedina, 1987.

ANDRADE, N. V. **Supervisão em educação**: um esforço para melhoria dos serviços educativos. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1976.

FORMOSINHO. O. F. **A Supervisão na Formação dos Professores II**: da organização à pessoa. Porto: Editora Porto, 2002.

GASPAR, M. I. *et al*. (coords.). **Supervisão em contextos de educação e formação**: Conceções, práticas e possibilidades. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARCONI, M A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MEC - Ministério de Educação e Cultura. **Manual prático do Inspector**. Maputo: INDE, 2003.

MORGADO, J. C. "Introdução". *In*: MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A.; SOUSA, J. R. (orgs.). **Avaliação Institucional e inspeção**: perspetivos teórico-conceptuais. Porto: Editora Porto, 2020.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Editoras Atlas, 1981.

PACHECO, J. A. "Políticas de avaliação e qualidade da educação: uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, vol. 19, n. 2. 2014.

PASSMORE, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva de aprendizagem significativa. Lisboa: Editora Plátano, 2001.

SENHORAS, C. A. B. M.; SENHORAS, E. M. **Trinta anos de Delegacia da Mulher em Boa Vista (1986-2016)**. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

VIEIRA, I. **Supervisão**: Uma prática reflexiva de formação de professores. Lisboa: Edições ASA, 1993.

CAPÍTULO 7

A Formação Humana e os Processos Educacionais: Críticas à Construção do Currículo Escolar Brasileiro

A FORMAÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS À CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Shelda Alves Soares

Natasha Cristie Correa Gomes

Leticia Lages Assunção

Flávia Cristina Silveira Lemos

Letícia Carneiro da Conceição

O indivíduo em seu processo de construção necessita se "humanizar e hominizar" no mundo, isso se dá pelos processos de socialização, pelas potencialidades, identidade e significação. Na medida em que o sujeito nasce e se formula através da sua interrelação com o mundo, é inserido no espaço, no tempo e nos diversos contextos, a partir de uma dinâmica que atrela linguagem, comunicação e realidade, o que Paulo Freire (2000, p. 21) nos apresenta como "leitura de mundo". Contudo, segundo Albuquerque (2021) torna-se necessário fazer um rastreamento da história para compreendermos a 'história vista de baixo', ou seja, a história que constitui-se nas mais diversas faces, englobando a cultura do indivíduo com suas modificações e avanços.

Partindo desse ponto, é notório que os processos educativos são significativos na construção social, sendo um fator preponderante para a sociabilidade. Ao apropriar-se de suas potências, o indivíduo constrói valores, costumes, crenças e um ideal de verdade a ser seguido, afirmativa esta que pode ser igualada e embasada no pensamento de Libâneo (2013, p. 21) em que a: "educação é um conceito amplo que se refere ao processo de

desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas [...]". Tais fatores só serão possíveis por meio do entendimento do ser humano, onde a causa motor será a educação.

> O discurso educacional visa primordialmente o estudo e a formação do ser humano. A questão é: o que é o ser humano? Ou qual o significado da natureza humana? É a fonte do debate filosófico e a base de todo e qualquer sistema educacional (OLIVEIRA, 2003, p. 49).

Parte do pensamento de progresso humano e suas precisões, são atreladas a um campo no qual a educação é a causa primeira. Percebe-se que o ser humano além de seu papel de sujeito, está também subordinado a ser objeto de suas próprias ações, tornando-se suscetível à educação, ou seja, o mesmo tem a capacidade de educar e ser educado simultaneamente.

No contexto educacional brasileiro é notório que em meio às suas pluralidades, existe um sistema massificante e engendrado, no qual visa formações quantitativas, pensamento este que está presente em quase todos os âmbitos educacionais, como por exemplo, escolas, ensino técnico e até mesmo nas universidades, onde os próprios discentes são impulsionados a uma formação metódica e mecanicista. Por isso a necessidade de uma boa estrutura, organização e uma grade curricular que articule a práxis, a criticidade e a autonomia.

A educação aparece e se apresenta sob diversas faces, assim como traz consigo a importância da percepção crítica de outras dimensões, do olhar nas estruturas e de como se mantem a organização dos setores que trabalham de forma conjunta dentro do

espaço de uma IES. Tendo em vista que, os dispositivos legais objetivam garantir a educação como um direito difuso, de qualidade e principalmente, acessível para todos, porém, essa ainda não é a realidade de muitas instituições de ensino pelo país. No caso do Brasil, é de extensão continental, múltiplo em ideias, partidos políticos, contendo regionalismos e diferenças de gestão neste espaço formal de saber que é a escola, mesmo que haja uma lei nacional sobre seus princípios básicos.

A FORMAÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

O processo de formação do sujeito se dá mediante uma demarcação e compreensão histórica, política e social do cotidiano, ou melhor, um modo singular de ser no/com o mundo enquanto implicação ética, estética e política em conjunto com articulações de vivências e experienciações. Partindo desse ponto, o sujeito passa a refletir sobre suas próprias práticas cotidianas atreladas a saberes e poderes que legitimam e deslegitimam em determinado tempo-espaço, pois se faz uma análise conjunta, portanto, coletiva.

O sujeito enquanto a sua composição bio-psico-social, inserido no mundo com sua presença e transformação - tornando-se a problemática e ao mesmo tempo a mudança, não deixa de constituir um significado no mundo e na sua própria realidade (OLIVEIRA, 2003). Entretanto, no contexto educacional, se compreende que a educação está contida no hoje, no amanhã e no modo futuro, contido no intelecto do sujeito e em sua natureza, permeando pelos ciclos e por suas relações.

> Nascemos fracos, necessitamos de forças; nascemos desprovidos de tudo, necessitamos de assistência; nascemos estúpidos, necessitamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos, nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 2017, p. 42).

Conforme Rousseau (2017, p. 42): "essa educação vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas". Assim, é perceptível e válido analisar o processo de estudo do indivíduo, tendo em vista que é através da inspeção de sua natureza e suas teorias que se pode deduzir o processo do desenvolvimento cognitivo, ou melhor, a educação é um produto da natureza presente no indivíduo, como um fator indispensável na construção humana.

A concepção de necessidade é basilar, uma vez que o indivíduo passa a acionar novos meios de aprendizado por reação ao seu estado, partindo da questão do inatismo ao empirismo; ao falar de inatismo, levanta-se a discussão do que estaria de fato contido no indivíduo quanto a ideia de conhecimento. Percebe-se que a educação sustentada na ideia natural de ser humano permite romper tanto perspectivas inatas quanto empiristas; há uma espécie de revolução antropológica – pedagógica, ou seja, uma ação reflexiva e um estudo sobre o indivíduo e o centro de suas preocupações, questionando toda a sua totalidade.

O aprendizado é um processo gradual, no qual desde o início da vida de um sujeito, as representações surgem, acarretando a primeira relação do indivíduo com tudo que o cerca, dispondo como fonte as utilizações dos sentidos, percepções, e como resultados, as experiências (LIBÂNEO, 2013).

Ao apropriar-se de suas potências, o indivíduo constrói valores, costumes, crenças e um ideal de verdade a ser seguido, afirmativa esta que pode ser igualada e embasada no pensamento:

“educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 21), tais fatores só serão possíveis por meio do entendimento do ser humano, onde a causa motor será a educação.

A construção do ser humano perante outros seres é diferenciada pelo entendimento e pela consciência, cada qual demonstrando o resultado da ação humana por meio da educabilidade. Logo, o sujeito se torna responsável por suas criações no mundo, dispondo de análises e teorias acerca das características que o identificam como ser humano, sendo este, constituído de qualidades peculiares e sólidas que antecedem ao próprio fazer histórico. Desse modo, Libâneo afirma que:

> a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 2013, p. 15).

Em síntese: o indivíduo está cada vez mais inserido na sociedade, seja num aspecto étnico, religioso e cultural, e por meio destas vivências, é notório que o debate em prol de um ideal de conhecimento sempre será pauta para qualquer pensador que vise melhorias de mundo (CHAUÍ, 2000). Ao refletir sobre essa afirmativa, Chauí percebe que o indivíduo composto por sua tripartição: biológico, psíquico e social, ocupará o papel principal das construções, percebendo que a relutância de uma construção será um eterno paradoxo, em outras palavras, a educação e o conhecimento sempre será a *physis* – natureza eterna e suas

modificações. Embora a educação seja vista de forma prioritária na contemporaneidade, esta percorre longos caminhos de debates, problematizações, proposições, significados e conceituações nas quais instigam os indivíduos a buscarem o melhor para o meio em que estão inseridos.

ABORDAGENS EDUCACIONAIS

A contextualização temporal também determina, para além do currículo, as suas abordagens de ensino. A primeira que podemos destacar é a abordagem tradicional, onde o único espaço propício para a educação é a escola, tendo em vista que sua efetivação ocorre prioritariamente na sala de aula, a partir de uma postura verticalizada do professor, como transmissor de conhecimentos já acabados, utilizando aulas expositivas e aplicação de provas avaliativas padronizadas. Esta abordagem de ensino reflete um tempo em que se pensava de forma muito estática e engessada a produção de conhecimento, sem a possibilidade de participação dos alunos de forma mais ativa e colaborativa.

Na abordagem comportamentalista, proposta por Skinner, a escola é o espaço que vai direcionar, mediado pelos professores, a experiência com o meio ambiente, interação pela qual se desenvolvem os conhecimentos e as habilidades que serão respostas a estímulos anteriormente planejados. Neste procedimento, o professor elabora técnicas e intervenções do método científico e investigativo e as avaliações são constantes como parte do aprendizado e forma de direcionar os planejamentos diários e avaliar progressos e novas necessidades de outras técnicas ou não.

Para a abordagem conhecida como Humanista, o foco está nas relações interpessoais, totalmente centrada na personalidade dos indivíduos, levando em consideração as suas experiências sensoriais e demais vivências. Para tanto, a escola é o espaço pensado para que a autonomia do sujeito seja respeitada e o professor utilize o método não diretivo para mediar as diversas possibilidades nesta etapa de formação, tendo a habilidade de compreensão do outro e suas perspectivas sem necessariamente ter um arcabouço de conhecimentos técnicos pré-definidos para esta finalidade, utilizando como ferramenta de verificação a autoavaliação.

Já para a abordagem cognitivista de Jean Piaget, cabe à escola possibilitar que os alunos desenvolvam suas capacidades centradas na aptidão do aluno de "integrar informações e processá-las" e que, posteriormente, serão habilidades que irão influenciar a formação e interação sociocultural desse sujeito. Portanto, o professor é a força motriz desse desenvolvimento, formulando indagações, possibilidades de pensamentos, através da cooperação, da ação em grupo, levando em consideração os diversos fatores, internos e externos aos indivíduos.

Uma outra abordagem pedagógica de grande expressão no Brasil e em outros diversos países é a do professor e autor brasileiro Paulo Freire. A sua perspectiva sociocultural permeia os outros espaços e agentes do saber, essencialmente não formais e que se ligam diretamente a realidade de cada sujeito. Visto que o espaço formal da educação, que é a escola, está inserido em um contexto social que produz e reproduz conhecimento a partir de uma lógica elitista, excludente e desigual, pensar a educação do sujeito pela sua própria realidade é respeitar todas as suas condições e individualidades.

Abrangendo os conceitos de educação, o método dialogizado é o instrumento que, calcado em reflexões críticas da

sua realidade, visa propiciar a superação das opressões impostas às minorias de direitos sociais, onde a educação se desenvolve de forma plena, mediatizada pelo mundo, em cooperação dos atores sociais envolvidos. Desta forma, a avaliação também será mútua, permitida pela troca constante de experiências entre os sujeitos da educação, fora dos padrões de exames tradicionais.

Esta análise de métodos, instrumentos, dispositivos pedagógicos de diferentes autores basilares e apontamentos de diversos períodos históricos, nos indicam a relevância do professor enquanto mediador nos espaços formais e informais de desenvolvimento do conhecimento.

Diante da complexidade de existência dos seres humanos, em suas diversas dimensões, como biológica e psicossocial, todas interligadas simultaneamente entre si. O estudo, a formação, a pesquisa e desenvolvimento de subsídio técnico científico do professor são de extrema importância para desenvolver suas atividades, para o bom desempenho e alcance dos seus objetivos, aliados ao pensar um currículo escolar de forma mais colaborativa e inclusiva; para além destes espaços, o professor deve ter um olhar mais sensível às questões humanas, ontológicas e éticas do ato de vir a ser um ser humano pleno em seus direitos e desenvolvimento de potencialidades.

O CURRÍCULO ESCOLAR: A PROPEDÊUTICA DO ENSINO

O currículo está inserido em um contexto social e cultural do processo histórico que o envolve e o determina, portanto, é um dispositivo primordial quando discutimos acerca do ensino e aprendizagem, pois, pode ser um aliado, quando alinhado a

demandas em temas como inclusão e formação profissional. Desse modo, o currículo é o suporte da relação educativa, e para Silva (2005), toda a teoria que sustenta esta ferramenta deve evidenciar a identidade do agente do processo educativo e as relações entre saberes e poderes das suas práticas, enquanto práticas sociais. Em cada contexto histórico há demandas, valores e costumes distintos, o conhecimento estabelecido em cada tempo histórico deve ser atualizado, repensado de forma crítica e reformulado continuamente, pois: "O saber se faz através de uma superação constante" (FREIRE, 2013, p. 24).

Baseando-se no ideal de uma educação de qualidade, a concepção de currículo é assegurada de forma significativa quando apresenta a ideia de que:

> Toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p. 24).

No entanto, é válido afirmar que apesar de existir uma asseguração teórica e respaldada na Lei de Diretrizes e Bases, no qual afirma que a política de currículo é uma política cultural, é imprescindível nos questionarmos acerca de: cultura de quem? e para quem? A implicação da articulação de saberes e poderes no currículo - quando aprisionadas ao dogmatismo, apenas algumas

práticas podem ser validadas, tal que esse não-reconhecer ou legitimar determinadas práticas, objetivam a imposição de formas engessadas de ler que perpassam pelo crivo do certo ou errado. Vivemos em uma sociedade com diversos procedimentos excludentes nos quais os indivíduos são submetidos e que por vias de regra devem seguir conforme lhe é permitido, limitando assim, sua liberdade e criatividade na academia: "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2008, p. 09).

O modelo cartesiano de produção do conhecimento, o constrói como especialidades e de forma individualista, deixando de lado as características dos sujeitos e as suas existências múltiplas e do conhecimento diverso. Quando o currículo é pensado de forma verticalizada, como da administração burocrática de uma IES, dos gestores, coordenadores e políticos para o público alvo, não é reconhecido a importância colaborativa de se pensar estratégias coletivas para que a aprendizagem ocorra de forma plena, facilitada e com respeito às diferenças.

Essa metodologia tradicional de ensino por vezes dificulta a participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, desconsiderando seus conhecimentos prévios, não estimulando a reflexão e, consequentemente, impossibilita uma aprendizagem significativa. Essa maneira de ensinar, limita a criatividade, já que a preocupação seria a de "depositar" os conteúdos, que Freire chama de "educação bancária".

> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem

> pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1996, p. 57).

O professor não é detentor do conhecimento, e sim um mediador, que deve criar possibilidades de construção de aprendizado junto aos alunos, de maneira crítica e processual. Sendo assim, o conhecimento deve partir da construção de ideias e trocas de saberes entre educadores e educandos, de forma dinâmica e participativa. Nessa medida, o ato de ensinar e aprender perpassa também por vias de afeto, na qual a relação estabelecida entre professor e aluno favorece e facilita o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o vínculo estabelecido entre ambos, possibilita o despertar para novos horizontes, bem como o prazer e o desejo de aprender. A afetividade, portanto, atravessa o sujeito de maneira positiva, contribuindo não apenas para a aprendizagem, mas ultrapassa os muros escolares, pois se faz presente na vida e no cotidiano dos educandos.

Vale ressaltar também, a relevância da dinâmica que ocorre dentro da sala de aula e o impacto disso no contexto externo à escola. É na sala, durante as aulas, que o senso crítico se apresenta e é construído, na medida em que as discussões se tornam problemáticas individuais e coletivas, em outras palavras, é nesse espaço que os sujeitos ensinam e aprendem simultaneamente, mas é fora dele que pode-se perceber o reflexo de toda essa construção de pensamento. Portanto, o conteúdo pedagógico, se pensado e trabalhado de forma social, se transforma em uma educação libertadora.

O ciclo que se problematiza, é de professores que teorizam a didática, debatem as questões pertinentes, identificam o(s)

problema(s) e criticam os modelos tradicionais, mas por fim, o reproduzem. Sob essa ótica, podemos identificar a contradição nos discursos e pesquisas, que deveriam se complementar, mas ficam em uma teorização que não se observa na prática.

Para que essas questões pontuadas possam dar ressonâncias, as universidades precisam levar em consideração a relação entre teoria e prática para possibilidades reais de aplicação, pois ao saírem das instituições do ensino superior, muitos educadores ocupam as salas de aula de escolas públicas e privadas da educação básica. Ao se deparar com a realidade, o "saber-fazer" é fundamental para efetivar todos os ensinamentos e pesquisas realizadas nas faculdades, de forma que os possibilite uma prática baseada em estudos que favoreçam a aprendizagem dos educandos, estabelecendo assim, uma conexão entre a pesquisa e a práxis.

Faz-se pertinente problematizar paradigmas de neutralidade e imparcialidade dentro do processo educacional, tendo em vista que perpassa por práticas e discursos: "Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem (FOUCAULT, 2008, p. 52-53). Vale ressaltar que dentro desse campo se produz subjetividades e sua construção se dá nas relações de forças e de tensão, nas disputas discursivas e práticas de partilha.

Algumas marcas dentro do processo educacional são visíveis, pois estão imersas no cerne dos jogos de poder e de verdade, dentre os quais podem designar articulações, legitimidades de discursos e saberes, para então definir conceituações de "verdadeiro e falso", visibilizado e apagado, dando a sentença do que é dado voz ou silenciado: "Este processo se coloca no centro de um jogo de poder entre aqueles que detêm a capacidade de designar a legitimidade de práticas e objetos, e os novos grupos que procuram se consolidar" (OHARA; JOANILHO, 2008, p. 01).

A genealogia, acoplada ao saber erudito e ao saber popular possibilitam a constituição e utilização de saberes históricos através de memórias. Trata de ativar e potencializar saberes descontínuos e que, em sua maioria, são desqualificados em detrimento de uma instância que hierarquiza e ordena em virtude um conhecimento qualificado como "verdadeiro" (FOUCAULT, 2018, p. 268). Nesse aspecto, saberes legitimados são saberes da erudição e saberes desqualificados são dominados e deixados de fora quando não forem "efetivos ou subordinados", na verdade se trata de um saber histórico de tensionamentos, de combate das memórias.

Diante dessas percepções, a produção de vivências das narrativas e sentidos, realizada pelo próprio sujeito na história (sujeito histórico-social, agente transformador) leva em consideração a necessidade de compreender a historicidade, a oralidade, a história cultural - presente nas relações e nos corpos. Conforme Paulo Freire (1981, p. 21) afirmava: "[...] o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele". Portanto, a importância atribuída não só ao falado, sentido ou experienciado enquanto processos da formação humana e processo de ensino-aprendizagem, mas também ao atravessamento das conexões (educador-educando), do acolhimento e do valor atribuído às singularidades da vida e suas narrativas.

Entender o processo da formação social nos faz repensar novas problemáticas dentro do contexto educacional, de modo que se coloca em xeque o fazer educativo e suas nuances através das mudanças cotidianas dos sujeitos. Assim, coadunamos com Miguel Arroyo que: "Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento" (ARROYO, 2012, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nos últimos anos sofreu diversas modificações, principalmente no que diz respeito à maneira de ensinar e aprender. O espaço da sala de aula se apresenta como local entediante: "Assim como o desejo dos estudantes de aprender deve ser incentivado e alimentado, professores precisam aprender formas eficazes de ensinar" (HOOKS, 2020, p. 164). Pensar em propostas que possibilitem aos alunos compreenderem que também fazem parte do contexto da sala de aula, para que estes sintam-se parte do próprio processo.

Algumas vezes os educandos atribuem a responsabilidade de aprender somente ao professor, mas não percebem que se não estiverem ativos, interessados e participativos, o educador sozinho não conseguirá desempenhar de forma efetiva o seu trabalho. Por outro lado, o professor precisa compreender a pertinência de respeitar as diversidades dos modos de ser, existir e pensar dos alunos. Assim, quando trabalhado de forma conjunta, é possível perceber o desempenho individual e coletivo.

No sentido mais amplo, é importante pensar a educação como ato político-pedagógico que possa produzir possibilidades de transformações não apenas educacionais - no que diz respeito aos conteúdos, mas principalmente sociais. Uma pedagogia e educação de mudança e esperança, que seja capaz de transformar a realidade social. Afinal, a educação precisa transcender os muros do espaço escolar, apresentando um impacto social na vida dos sujeitos ao considerar suas individualidades e diversidades.

Os profissionais que atualmente fazem parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, que estão dentro ou fora de sala de aula, nos espaços formais ou informais de construção do saber, devem compreender a necessidade da sua formação continuada, da

pesquisa científica para o seu trabalho e, portanto, buscar ferramentas e novos conhecimentos que facilitem o ensino, mesmo diante dos inúmeros desafios encontrados nas suas profissões. Afinal, a multiplicidade de "ser" do ser humano é inerente, uma característica constante e permanente em todos, e deve ser levada sempre em consideração para repensarmos padrões e paradigmas sobrepostos sobre a educação, como o próprio currículo escolar e a manutenção das suas atividades propostas até aqui.

Não podemos desprezar a realidade em que toda a estrutura social está edificada, pois pensar a educação descolada de uma sociedade que tem seu modo de produção capitalista, pode significar estar dependente do engessamento dos currículos para manutenção de uma via única de pensar e produzir o mundo. Há uma necessidade urgente de absorver dispositivos de resistência diante do capitalismo e formar uma consciência de classe, pois uma educação que pretende formar um ser humano em sua plenitude, é uma educação que o forma ético, com respeito as diferenças, crítico de causas sociais e ambientais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B. "Práticas de sociabilidade do passado colonial em cartas e relatos de viagem: o caso das beberagens Tupinambá". *In*: ALBUQUERQUE, M. B.; FRANÇA, M. P. S. G. S. A.; BUECKE, J. E. O. (orgs.). **História da educação na Amazônia colonial**: instituições e práticas educativas. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France (1970). São Paulo: Editora Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Autores Associados, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

OHARA, J. R. M.; JOANILHO, A. L. "A leitura além do texto: as práticas de leitura como marcas de distinção social". **Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina: UEL, 2008.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da Educação**: Reflexões e debates. Belém: Editora da Unama, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Editora Edipro, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 8

O Direito à Terra e Agenda
Temática da Educação Escolar Indígena

O DIREITO À TERRA E AGENDA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Tácio José Natal Raposo

Wagner Feitosa Avelino

A constituição do estado brasileiro se inicia com a apropriação do território, pela geopolítica expansionista das potências navais e comerciais europeias que tinham como prática comum, a despossessão e a espoliação das populações originarias da América (BARBOSA, 2018). A forma política de dominação do estado colonial em relação ao território recém dominado a época, consistiu junto ao processo de despossuir os povos originários, à imposição de novas formas de uso do espaço, bem como a organização do território pelo estabelecimento de controle planejados a partir da metrópole colonizadora. Nessa premissa se estabelecia também formas de deslegitimar a posse originária dos indígenas para consolidar uma posse vocacionada a produção para atendimento do comércio do centro do sistema donde emana a lógica e racionalidade do processo econômico de colonização.

Se impôs deste então as lógicas de um domínio social preocupado em realizar a deleção cultural desses povos, exterminando conforme Kayser (2010) 87% das etnias indígenas somente na primeira metade do século XX, para impor os valores que culmina na forma social dominante do capitalismo e continuidade da opressão contra os povos originários até o presente. Para tentar suprir essa exploração física, social, histórica e cultural, no art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, no inciso I, a lei prevê que é dever do Estado "proporcionar aos indígenas e suas comunidades e povos, a recuperação de suas

memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências" (BRASIL, 1996). É notório que sobre suas vidas e terras, os genocídios e dilapidação das riquezas da natureza ocorrem, enquanto se buscam pela legitimação do direito de posse da terra, constituindo uma questão de enfretamento e resistência por parte dessas sociedades desde o início da colonização.

Apesar do avanço das leis ou conferências para discutir as questões indígenas, ainda há um enorme percurso para que se alcance, para os povos indígenas uma educação de qualidade e que contemple as demandas das diversas populações originarias existentes no Brasil.

Em 2019, Belém-PA, recebeu a quinta audiência pública promovida pelo Ministério da Educação (MEC) para debater a proposta do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). A proposta buscou garantir uma educação igualitária e de qualidade a todas as comunidades indígenas. A audiência tive como eixos de debate, a regulamentação e gestão da oferta da educação indígena; práticas pedagógicas e material didático; valorização e formação de professores indígenas; infraestrutura escolar; sistema de avaliação; oferta de ensino superior. Os encontros fazem parte do processo de construção de estratégias para a implementação das deliberações da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2018, em Brasília-DF.

Para contextualizar diante das questões educacionais, segundo o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2018), identificou que são 3.345 escolas indígenas pelo país, com um total de 255.888 matrículas de estudantes e pouco mais de 22.590 professores. Dessas escolas indígenas, 1029 não funcionam em espaços físicos escolares. Notou-se que as estruturas físicas de suporte ao aprendizado relacionado a ciências, informática e linguagens, estão praticamente ausentes nas escolas indígenas, o

que dificultam o processo de ensino e aprendizagem drasticamente. Desse total, 1.027 não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076 não contam com energia elétrica e 1.634 escolas não têm esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546, que não utilizam material didático específico. Das 3.345 unidades escolares, 400 línguas indígenas foram catalogadas, segundo o Quadro 1 p. 105-109 do Censo Escolar de 2018.

Com os dados apontados pelo Ministério da Educação (MEC), de fato a Educação Indígena requer muita atenção, ao qual somente por meio de pressupostos epistemológicos há possibilidades de uma leitura teórico-metodológica a partir das questões históricas e geográficas apresentados ao longo desse texto, para compreender justamente a Educação Indígena atual. O que de certa forma traz grande inquietação no campo educacional, pois em termos de materiais didáticos pedagógicos, somente com a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que de fato incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.

A partir da revisão sistemática da literatura por meio dos arcabouços teóricos, como proposta metodológica, para a redação dessa pesquisa, buscou-se objetivar reflexões epistemológicas que remetesse acerca da compreensão da Educação Escolar Indígena. No primeiro momento, enfatizamos a nossa experiência ligado a diferentes níveis e modalidade da educação, incluindo a indígena, reconhecendo os problemas e as precariedades de suas escolas no país, sob a égide da dominação capitalista, fazendo conforme Manacorda (2007), todo sentido compreende-lo, realizando uma crítica vigorosa de suas relações sociais e das superestruturas que as possibilitam. No segundo momento, apresenta-se uma discussão

de tendências *epistemológico-teóricas* com a tentativa de compreender a questões políticas e econômicas contemporânea. No terceiro momento, o processo histórico e geográfico como capazes de subsidiar o elemento chave para o entendimento do contexto sócio econômico da formação dos espaços do Brasil em relação ao Indigenato a legitimação da propriedade da terra. Por fim, na quarta e última etapa as considerações finais apresentam as causas e consequências de um descaso às comunidades indígenas, principalmente ao que se refere as questões educacionais como forma de se afirmarem como culturas distintas.

PARA COMEÇAR: ENTENDENDO O AVANÇO CAPITALISTA E A CAPTURA DA TERRA

Procurando ao nos referirmos aos povos originários, nos resguardamos com base em Kopenawa e Albert (2015, p. 520), em fazermos uma "abordagem que faça justiça de modo escrupuloso a imaginação conceitual desses povos, considerando o contexto sociopolítico, local e global, com o qual sua sociedade está confrontada". Essa perspectiva crítica considera todo o universo de saberes e cosmovisões próprias da diversidade e riquezas das sociedades indígenas onde se inserem os processos educativos, considera-se que a educação indígena orientada para as práticas socioculturais de cada comunidade, proporcionando a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades. Devendo levar em conta todo processo de dominação de suas posses territoriais e como esse processo, principalmente a partir 1964 tem afetado seus direitos existenciais mais básicos como a posse sobre suas terras.

Assim, para entender como se desenvolve o processo de expansão capitalista vigente, iniciado a partir do golpe civil e

militar de 1964, sobre terras em posses indígenas principalmente na Amazônia e suas repercussões em relação aos direitos originários dessas populações, compõe-se ponto de partida as reflexões possibilitadas a partir da Teoria da Dependência – TD, especificamente: as ideias da relação de dependência analisadas por Marini (2017); a captura da terra no processo de expansão capitalista e conformação da Amazônia analisada por Ianni (1981); e a especificidade dessa forma de capitalismo, analisado por Oliveira (2013).

A TD, analisa a realidade concreta da integração econômica latino-americana, denuncia e evidência a superexploração do trabalho como base que gera e transfere valor ao capitalismo internacional, propondo rupturas com essa forma de desenvolvimento econômico que subordina o Estado, a população, incluindo os povos indígenas, bem como, seus espaços geográficos e sua cultura.

De partida considera-se que a análise dos autores supracitados evidenciam os processos estruturantes que possibilitam a compreensão de alguns aspectos da formação social brasileira e educacional onde o Estado, aliado ao capitalismo internacional, forja uma sociedade que convive sem muitos dramas com uma enorme diferença socioeconômica resultado da superexploração, espoliação, repressão, segregação, opressão e exclusão praticada por poucos privilegiados sobre o enorme contingente de despossuídos.

Essa forma de sociabilidade de dominação, transforma o Estado, também, em agência de vanguarda e retaguarda do capital, promovendo mudanças institucionais, políticas e ideológicas, fazendo desaparecer os sujeitos concretos, objetificando as relações em relações contratuais, burocratizando e judicializando a vida, sinalizando o fim das relações políticas dialógicas, da esfera pública e do espaço político e por decorrência a anulação do sujeito

concreto e o predomínio de um totalitarismo democrático de caráter produtivo. Onde a condição humana e do viver fica inteiramente ligada a capacidade produtiva do indivíduo, ou seja, de trabalhar e a capacidade de assinar ou não contratos e tratados que lhe assegure negociar mercadorias, incluindo a sua força de trabalho.

Marini (2017), vai desenvolver, na perspectiva da TD, um posicionamento à luz dos postulados sobre a acumulação capitalista de Marx (2017a), e elabora considerações sobre um desenvolvimento econômico, que na ótica do centro do capital, consistia em um projeto ainda mais amplo de subordinação econômica em processos específicos de produção e que contava com a ultra exploração, acumulação primitiva e espoliação das populações.

O golpe de 1964, evidenciava a escolha feita pelo o Estado brasileiro, e as forças que o controlavam, de submissão ao capital internacional com a instalação de um estado autocrático, num movimento em que as periferias eram chamadas para contribuir com a acumulação de capital com base na capacidade produtiva do trabalho "como" nos países centrais. Isso se deu mediante a uma acumulação baseada na superexploração do trabalhador e, nessa contradição, que se radica a essência da dependência latino-americana (MARINI, 2017).

A esse respeito considera-se o longo período do Brasil Colônia e Império em que a mão-de-obra indígena na forma escrava foi amplamente utilizada (OLIVEIRA, 2013), bem como a consonância com os interesses econômicos, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072 (BRASIL, 1910), passando para Serviço de Proteção aos Índios - SPI em 1918 que tratavam os indígenas como exércitos de trabalhadores que poderiam ser utilizados como trabalhadores rurais persistindo essa mentalidade com estabelecimento da

Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Ressaltamos que a política desenvolvida pelo SPI teve suas bases no Código Civil de 1916, no Decreto nº 5.484, de 1928 e na Constituição de 1934, onde os povos originários eram em tutelados do Estado brasileiro.

A TD, considera que na condição de subdesenvolvimento, há uma submissão por completo, não havendo ação política nacionalista, contrariando o que pensava e defendia outras analises desse processo. Para Marini (2017) a teoria do valor de Marx (2017a) e do Imperialismo de Lenin (2011) deveriam ser analisadas com base em fatos e processos concretos, ou seja, a partir do que estava acontecendo no país. Na interação desigual do capitalismo e pôr decorrência da transferência de valor, onde o excedente produzido é sugado por países centros. A análise feita a partir dos conceitos de "valor" e "imperialismo" do desenvolvimento capitalista no país articula unidade entre produção e circulação onde a dependência é a forma de participação do Brasil na produção econômica internacional.

Com essa dominação, o Brasil compõe a divisão internacional do trabalho generalizada pelo capitalismo industrial redefinindo as relações sociais como mecanismo de controle político. Formas societárias diferente e aqueles que se opunham ou eram dissidentes do processo em curso, eram duramente oprimidos e excluídos. A ditadura estabelecida é então uma ditadura econômica que determina as principais características do Estado ditatorial (IANNI, 1981).

Esse é o contexto de conformação da Amazônia, enquanto região que era vista como uma área desabitada, "vazia" e uma exuberante fonte recursos e "riquezas" que devem ser disponibilizados à produção e reprodução econômica. O capital internacional começa de forma mais intensiva a ditar as regras e o Estado, por sua vez, buscando conciliar os interesses nacional e

internacional, pela divisão territorial da força de trabalho, promove a inserção da região ao processo produtivo capitalista.

O pretexto de ocupação, é, por motivos de segurança e desenvolvimento dos espaços. Há uma reorganização e concentração de poder do Estado de modo a favorecer e impulsionar a acumulação econômica (HARVEY, 2013), crescendo a concentração e centralização do capital que associado ao poder estatal, e em conformidade com as aspirações imperialista impulsiona a ocupação e os grandes projetos para Amazônia.

Esse processo favoreceu famílias abastadas, que viram na região a possibilidade de crescimento individual de seus interesses, num processo intensificado a partir da década de 1960 constituíram oligarquias locais no comando também das decisões políticas, constituindo também as classes que acessam e operavam o poder político local. As famílias abastadas das regiões migraram para região estabelecendo novos domicílios políticos, notadamente do Nordeste.

Ianni (2000), aponta que o neoliberalismo adotado pelo os militares entre 1965 a 1985, período que predominava o projeto de "capitalismo nacional", havia desenvolvido um certo metabolismo entre a sociedade e o Estado. Pode se considerar que essas duas décadas tenham gerado certa euforia social na transformação do espaço amazônico com reflexos que puderam ser sentidos principalmente a partir da CF de 1988 com um número enorme de municípios sendo criados em toda a Amazônia.

As populações originárias que não tinham o seu desenvolvimento com no capitalismo, passaram a lidar com pressões ainda maiores sobre seus espaços e modos de vida, impostas por um desenvolvimentismo, cuja a principal base era a superexploração e mobilização de pessoas para o trabalho. Esse mecanismo político e econômico de opressão começou a avançar

em marchas mais violentas gerando e/ou acentuando o conflito pela terra, despossuindo e excluindo modos de vidas dessas populações, bem como seus modos específicos de ensino e aprendizagem, o que não se exime as questões educacionais e a superestrutura da educação pedagógica capitalista.

Harvey (2013) aponta que a insistência na espacialidade, é inerente na acumulação capitalista, onde expansões e restruturações geográfica são necessários ao desenvolvimento econômico desigual mediante ambiente negocial organizado pelo estado. É possível pela TD, captar o momento histórico e especificidade do modo como Brasil passa a integrar a economia global associado a transformações na Amazônia, marcado pela transferência de valores internacionais, superexploração da força de trabalho, conivência da burguesia nacional, fragmentação da classe trabalhadora, tudo isso assentado na despossessão dos povos originário de suas terras e de suas riquezas. Considera-se com base em Harvey (2013) que essa é a forma de organização e governança territorial posta pelo imperialismo econômico vigente para região sem a menor consideração real com os povos originários.

Assim, a compreensão da TD, sobre o capitalismo contemporâneo no Brasil, associadas às análises sobre o imperialismo, distintamente capitalista (HARVEY, 2013), permitem situar a intensificação quando e como se intensifica o padrão de retiradas de direitos das populações indígenas, incluindo as suas terras originarias, e como esses ataques compõem um processo de dominação com vinculações mais amplas da produção social e econômica. Considera-se assim, que uma educação indígena que queira contribuir para fortalecimento das bases interculturais do país atuando para preservação de suas formas em cada comunidade, além resgatar todo étnico-conhecimento e os saberes ancestrais devem estar atentas as formas históricas de opressão pelas quais etnias já foram extintas e podem contribuir

para a compreensão atual, dos povos originários que restaram no país.

As análises feitas a partir da TD sobre processo de desenvolvimento do capitalismo contribuem para compreender os efeitos desse desenvolvimento sobre as populações indígenas, como esse processo de agressão se transforma em um processo estrutural na expansão capitalista e como, embora a custas de muitas vidas e perdas de espaços, de cultura, a repressão e opressão dos povos indígenas seguem ocorrendo, contrariando um aparato legal conquistado no âmbito da organização do Estado e no próprio processo de expansão econômica, sendo assim uma ilegitimidade.

No âmbito da produção dessas ilegitimidades a partir da ação estatal na década de 1970 que começam as iniciativas mais significativas para regularização jurídica para reconhecimento, demarcação e homologação e administração de Terras Indígenas - TIs (SANTILLI, 1997). Barbosa (2018) aponta que nesse período os militares incorporaram a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho – OIT à legislação nacional, que ao mesmo tempo que defendia a autodeterminação dos povos indígenas, subordinava a posse do território indígena aos interesses de "desenvolvimento" e "soberania nacional".

No contexto de dar respostas aos movimentos dos povos indígenas e na premissa de estabelecer instâncias de controle sobre os direitos reclamados, em 1973, é estabelecido o Estatuto Índio na Lei 6001/73 (BRASIL, 1973) que, em seu art. 65, determinava que o Poder Executivo concluísse a demarcação de todas as TIs no prazo de cinco anos de sua publicação, isto é, 21 de dezembro 1978 (BARBOSA, 2018). Desse modo, a Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957 - Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes.

Em associação os movimentos internacionais de defesa dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente como Conferência de Meio Ambiente de Estocolmo em 1972, buscando a melhoria na relação expansão econômica e meio ambiente, esforçou-se para gerar influências em organismo mundiais de financiamentos, como o Banco Mundial, repercutindo internamente no país em uma moderação nas ações dos militares em relação aos ataques contra os povos originários.

A predominância do projeto de "capitalismo transnacional" (IANNI, 2000), forjou reconfigurações institucionais de subordinação marcando a especificidade sobre o processo de captura da terra e desrespeitos aos direitos indígenas. Esse ingresso do país, à modernização, acirrou e ampliou os conflitos étnicos funcionais a uma tentativa de incorporação, ou de extinção dos povos originários e de todos seus saberes. Entendida como região chave para intervenção da ditatura militar a Amazônia passou por enormes transformações garantindo estrutura normativa e física para que as práticas econômicas pudessem se estabelecerem (IANNI, 1981).

A premissa política era o aperfeiçoamento das instituições e das relações econômicas no plano interno para assegurar no plano externo a integração do país ao capitalismo mundial (IANNI, 1981). A miríade da intervenção regional era da inexorável extinção dos povos originários ou da sua incorporação a comunhão nacional como preconizavam as Constituições anteriores a de 1988. A resistência desses povos, eram expulsas de suas terras, confinadas a pequenas extensões enquanto as riquezas eram exploradas, contaminadas, poluídas e destruídas. Os usos das riquezas eram subvertidos e gradualmente transformadas em mercadorias e escasseando, o que outrora era abundante: peixe, caça, castanhas, polpas de frutas, raízes, terra, água e etc; sofrem e compõem, o mesmo processo de extrema violência que resulta em

despossessões, fome, inanição, contágio por patógenos, contágio por elementos de insumos agrícolas, por elementos de insumos da mineração, mortes, e poucas condições de se fazerem ouvidas e respeitadas.

O processo de despossessão do acesso direto aos meios de produção, no caso, a terra é implacável e submete as populações indígenas, despossuídas de seus meios a uma massa de população marginal e subalterna, que para ser incluída na forma da sociedade capitalista, tem que vender a única riqueza que lhes restam: a força de trabalho. Convertidos à trabalhadores capitalistas, suas hegemonias são destruídas, enquanto suas vidas, conforme nos ensina Manacorda (2007), são subsumidas às práticas e a alienação do mundo do trabalho. Essa subsunção também está posta para as práticas de ensino e aprendizagens desses povos, bem como para as escolas e os esquemas pedagógicos a eles destinados.

O TEMPO, O ESPAÇO E FAZER PEDAGÓGICO ANTICAPITALISTA

O espaço territorial do país em relação aos povos originários conforma uma geografia de conflito no sentido exposto por Dardot e Laval (2017), dado ao início e permanência do severo processo de espoliação e de acumulação primitiva do capitalismo em seu avanço (HARVEY, 2013). Os conflitos decorrem dos movimentos históricos e geográficos sobre esses povos indígenas na transformação do Brasil, onde a modernização e a industrialização se deu decorrente de recursos financeiros do latifúndio da sociedade escravista. Ressalta a atuação do Estado e de capitais externos coniventes com posturas autocratas resultando numa modernização do atraso, conforme Oliveira (2013).

Esse processo gerou perdas de culturas, costumes, línguas, e comprometimento da existência de sociedades por meio da retirada de suas terras originárias. Sem nenhum reconhecimento de suas formas de ensino e aprendizagem, as suas escolas e práticas de étnicas e educacionais sofrem pressões por uma homogeneização própria da educação capitalistas em seu intuído de tudo alienar acelerando perdas dia após dia. Esse entendimento de sobreposição social-cultural e as mudanças nos usos e nos valores das riquezas, são pontos chaves para entender a lógica da sociedade opressora e a partir dele estabelecer um contraponto sistêmico e pedagógico do processo de educação escolar indígena.

Assim, refletimos sobre o que ocorre na Amazônia como parte icônica dos exemplos da expansão de novas formas de posse e propriedade da terra como um fenômeno que se intensifica com o avanço da modernidade, como uma condição estruturante dos rompimentos dos direitos dos povos indígenas. A terra tornada propriedade privada pelo uso da força, mercadoria por titulação e de uso exclusivo, é o meio pelo qual, se moderniza em primeira instância, o espaço de uso coletivo, com a retirada forçada dos habitantes originários.

As terras "vazias" foram alvos e receptáculos dos grandes projetos pela aberturas de estradas, que possibilitou também a introdução de colonos nas frentes de expansão realizadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e posteriormente aglomerações urbanas. Com o se dá ao longo da BR 174 na Amazônia.

O processo que subsumi sociedades, expropria e exclui pessoas, promove a inauguração da propriedade privada da terra que era de posse e uso coletivo de diferentes etnias indígenas. Isso faz inaugurar também com maior intensidade, conflitantes relações de trabalho com grandes projetos hidrelétricos, de mineração, metalúrgicos, madeireiros entre outros. Tudo isso se liga de forma

direta as cidades e ao processo urbano sendo exemplar a Zona Franca de Manaus na expansão e reestruturação espacial associados a arranjos institucionais no âmbito do Estado. Projetos de engenharia militar e civil, nas aberturas de estradas como da BR 174 significou no outro lado um processo e genocídio sem precedentes principalmente contra o povo Waimiri Atroari, havendo muitos conflitos associados as sedes municipais que surgiram as suas margens. Os novos arranjos e conformações espaciais, pretende subverter e destruir formas ancestrais de se relacionar com a terra impondo uma nova organização do espaço pela lógica da propriedade privada da terra, destruindo assim também formas indenitárias colocando em confronto, hegemonias (BECKER, 2006).

A inauguração das práticas da sociedade ocidental moderna e o princípio fundante da propriedade privada contra o uso e a posse coletiva da terra e das riquezas da natureza dos povos originários, constitui o movimento central a ser observado e capitado sob uma pedagogia que pretende ser alternativa e libertadora em relação a educação escolar indígena. Marx, em "Os despossuídos" (2017b) e depois de maneira mais aprofundada em "O Capital" (2017a), relata como se deu o processo de acumulação de capital a partir da espoliação dos camponeses. Harvey (2004), evidencia que esse processo é permanente na produção e reprodução do capitalismo tendo centralidade a atuação do Estado capitalista como organizador desse processo. O que para Marx (2017a) seria um ponto inicial para o desenvolvimento do capitalismo, como uma condição dos primórdios desse modo de produção, para Harvey (2004) passa a ter caráter permanente, estendendo-se violentamente para todo globo terrestre sempre com a garantia do Estado. A reflexão sobre a educação indígena, necessariamente deve perpassar por esse entendimento considerando sobre tudo o risco inerente de suas terras e de suas formas de vida ante a esse processo.

Sob esse contexto de desenvolvimento geográfico desigual e ajuste espacial, o país se transforma em mera província do capitalismo mundial, sem condições de realizar sua soberania e, simultaneamente, sem que os setores sociais subalternos possam almejar a construção de hegemonias alternativas (SANTOS, 2016). Isso significa aos povos originários e suas formas sociais uma despossessão que lhes destrói suas cosmologias e hegemonias, impondo-lhes novos padrões de vida, de costumes e identidade.

Santos (2016), aponta que esse processo resultou em lutas, que por sua vez, repercutiu em mudanças por parte das instituições do Estado e cita a Constituição Federal (CF) de 1988 como exemplo, e reconhece também que em pouquíssimo tempo as aspirações de lutas por identidades ante hegemônicas consagradas na CF 1988 do país, foram frustradas. O autor cita, que a busca democrática por afirmação de identidade por parte dos indígenas superando as identidades que lhes foram impostas, sinaliza um caminho para uma democracia anticapitalista. Considera-se a educação escolar indígena uma instituição preponderante a essa prática.

O posicionamento anticapitalista na educação indígena, deve compreender e refletir que a expansão econômica que os submetem, promovendo a despossessão de suas terras originárias e de suas riquezas, gera na outra ponta, uma absurda concentração de terras e riquezas, mediante a violência extrema, principalmente se levar em conta os aspectos históricos e geográfico dessa expansão marcada por massacres. Ao longo dos séculos, incentivos de rivalidades colocando em conflitos frações distintas de povos originários, também são utilizados para favorecer a agressiva concentração de capitais, busca por lucro e mais valor. Ocorre uma delibera desconsideração pelas pessoas, dada a sua natureza de objetificar as relações sociais e metabolizar puramente os princípios das relações econômicas em todos aspectos da vida.

Contra esse aspecto de vanguarda da atuação da expansão capitalista, e de toda sua atuação contrarrevolucionária frente aos movimentos de resistência dos povos originários, enxergando essas populações como suas rivais, identifica seu modo de vida como potencial que deve ser eliminado que educação indígena e suas pedagogias devem atuar. Segundo o Krenak (2019) há um aprendizado por parte dos indígenas, que o Estado é um aparato de arapuca que visa capturar suas autonomias. Considera-se a esse respeito a premissa epistêmica gramsciana de uma educação escolar voltada para a formação humanística visando o pleno desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual dos participantes do ensino e aprendizagem (GRAMSCI 1949, apud MANACORDA, 2007), colaborando com as capacidades Inter étnicas tinhas e interculturais de criarem uma articulação interna e externa dos povos originários para escapar dessa armadilha como uma causa comum desses povos, e como sugere Krenak (2019), independente das especificidades dos percursos históricos de cada comunidade e cada povo no país.

O projeto de modernização embora dispense alguma consideração aos povos originários, devido a pressões de agências internacionais de fomento, colaborando no contexto de país com a luta e resistência que teve avanços com a adoção da Tese do Indigenato (MENDES JUNIOR, 2018), na CF1988, a vigência de sua atividade no país evidencia a coexistência com o atraso para o prosseguimento da acumulação primitiva como um processo estrutural e permanente de concentração de poder (OLIVEIRA, 2013). Ao longo dos séculos muitos grupos sociais desapareceram ou foram forçados a se fundirem a outros, mas lutam, e surgem/ressurgem como os Sapará e os Pirititi no estado de Roraima, que não tinham registro algum e foram contatos recentemente.

O ajuste brasileiro e amazônico ao capitalismo internacional, representa uma medida, que a restruturação espacial promovida pelo Estado é na verdade a uma desintegração, pois o sentido de ajuste espacial para o capitalismo, repercute em desajustes espacial, e de toda ordem social para os povos originários. Esses povos têm sido coagidos a ingressarem na produção ampliada capitalista sob as violentas intervenções em suas terras pela expansão urbana, da soja do gado, do garimpo, de equipamentos militares entre outros. Mesmo as Terras Indígenas homologadas na forma da Lei se tornaram alvos desses ataques. Rodrigues e Raposo (2023) apontam que há um crescente número de dispositivos políticos e jurídicos cumprindo e validando essas violações, entre eles a proposta do Marco de Temporal, que segundo os pesquisadores "destrói o tempo e espaço desses povos".

Atacar direitos dos indígenas, dominar seus espaços e reprimir suas populações, utilizando inclusive do atributo da eliminação física, tem sido uma constante na expansão do capitalismo no Brasil, sendo muito acentuado nos últimos anos a partir de 2016. Embora tenha ocorrido um período de algum folego a partir das conquistas constitucionais de 1988, incluindo o direito a modalidade especifica de educação, os acontecimentos do presente, e o novos arranjos institucionais, indicam uma nova investida desse processo que se expande, impondo suas estruturas sobre aqueles e aquilo que ainda lhe escapa e sendo um processo estruturante no modo de produção capitalista. Sua superação como guerreiros e guerreiras literalmente, pressupõe o rompimento radical com a ordem vigente, e aí, Educação Escolar Indígena que considere além dos conhecimentos étnicos e os saberes ancestrais, tem muito a contribuir para esse entendimento de cada comunidade indígena que compreende e valoriza a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embrenhar em um trabalho que permeia um viés social, político, econômico, geográfico, histórico, cultural e educacional em sua metodologia, exige uma ampla pesquisa epistemológica. Ou seja, captar e processar todos os quesitos que produzam uma compreensão, capaz de refletir sobre os povos indígenas que lutaram pela sobrevivência após séculos de muitas labutas.

Ao fazer uma relação sobre os interesses da coroa portuguesa e da Burguesia Mercantil durante as expansões Marítimas Europeias dos séculos XV e XVI, e aos interesses atuais do capital internacional para a exploração dos territórios indígenas, percebe-se que não houve e ainda não há um respeito as terras ou a cultura indígena. Mesmo com inúmeras bases legais que poderiam minimizar os graves problemas atuais sobre Educação Escolar Indígena, na prática isso não ocorre. A saber, as comunidades indígenas estão aparadas pela Constituição Federal de 1988, nos artigos 210 e 231; no Decreto 26/1991 que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil; na LDB 9394/96 referentes as Diretrizes e Bases da Educação no artigo 78; na Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; o Decreto 6861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências; a Lei 12.711/2012 que dispõe sobre ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Art. 6º; no Decreto 7747/2012 que institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Art. 4, VII, Eixo 7; a Resolução CEB/CNE nº 05/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Art. 14, parágrafos 3º. e 6º; a Portaria do Ministério da Educação MEC nº 389 de maio de 2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa

Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais; a Portaria do Ministério da Educação GM/MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 e o Decreto nº 7778/2012 que dispõe sobre o Estatuto da FUNAI.

A partir das contribuições epistemológicas no campo da Política, da História e da Geografia, além dos documentos legais exposto ao logo dessa pesquisa que permeia um diálogo convergente à Educação Escolar Indígena, percebeu-se que os responsáveis pouco fizeram em prol das comunidades indígenas. Sejam nos quesitos educacionais, confirmados pelo Censo Escolar (2008) e/ou pelos dados do Censo de 2023, aos quais apenas 1.693.535 pessoas se declaram como indígenas, ou seja, um dos maiores genocídios mundial em comparação a população nativa antes da chegada dos europeus, em terras brasileiras (IBGE, 2023).

No campo educacional, Freire (1985) defende dialogicidade como postura pedagógica em respeito do processo de interação com o diferente por meio das culturas e povos, diante do processo de aprendizagem ao valorizar a sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, podendo esse fazer uma leitura do mundo quando inseridos a escola. Manacorda (2007) sugere uma escola e uma pedagogia, atenta as exigências da centralidade humana nas relações sociais, sendo intransigente na formação de sujeitos para o trabalho intelectual, e para o exercício da igualde e liberdade. A luta pela terra e sua inclusão da agenda da Educação Escolar Indígena é a luta pela manutenção das cosmologias desses povos correspondendo conforme Kopenawa, Albert (2015) e Krenak (2020), à espaços de proteção de suas próprias vidas e dos

demais seres sencientes e imanentes em suas comunidades, opondo-se à destruição autoritária colocada como estratégia, cujas lógicas de poder capitalista do Estado opõem-se à lógica socioterritorial de poder dos povos originários, atendendo o corporativismo econômico interessado em drenar as riquezas da terra.

Por fim, a pesquisa contribuiu para o campo científico ao recorrer e analisar textos e contextos sobre os problemas atuais, causados ao longo da história do Brasil por aqueles que de certa forma deviam resguardar e valorizar os povos originários. Pois, esses povos, historicamente e geograficamente, além de ocuparem um papel fundamental na formação do povo brasileiro, oferecem uma alternativa contra hegemônica as formas opressoras do Estado vigente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. "Usos da história na definição dos direitos territoriais indígenas no Brasil". *In*: CUNHA, M. C.; BARBOSA, S. R. **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

BECKER, B. K. **Amazônia**: geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2006.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1910. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília: Planalto, 1973. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum**: ensaio sobre a revolução XXI. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Editora Loyola. 2004.

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Editora Boitempo. 2013.

IANNI, O. "Tendências do pensamento brasileiro". **Tempo Social**, vol. 12, n. 2, 2000.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1981.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KAYSER, H. E. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil**: Desenvolvimento histórico e estágio atual. Porto Alegre: Editora Fabris, 2010.

KOPENAWA, D.; ALBERT B. **A queda do céu**: Palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. "Compartilhar a Memória". *In*: DIAS, C. L; CAPIBERIBE, A. **Os Índios na Constituição**. Cotia: Editora Ateliê, 2019.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo**: etapa superior do capitalismo. Campinas. Editora da UNICAMP, 2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARINI, R. M. "Dialética da Dependência". **Educação em Debate**, vol. 9, 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2017a.

MARX, K. **Os despossuídos**: debates sobre a lei referente ao furto de madeira. São Paulo: Editora Boitempo, 2017b.

MENDES JUNIOR, J. "Os indígenas do Brasil, seus direitos individuais e políticos". *In*: CUNHA, M. C.; BARBOSA, S. R. **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

OLIVEIRA, F. **Crítica a razão dualista a ornitorrinco**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

RODRIGUES, A. M.; RAPOSO, T. J. N. “O marco temporal destrói o tempo e o espaço”. **Rede Estação Democracia** [2023]. Disponível em: <www.red.org.br>. Acesso em: 10/08/2023.

SANTILLI, P. “Ocupação territorial Macuxi: aspectos históricos e políticos”. *In*: BARBOSA, R. I. *et al*. (eds.). **Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima**. Manaus: Editora INPA, 1997.

SANTOS, B. V. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

CAPÍTULO 9

História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino da Geografia: Uma Proposta para Pensar a África e o Racismo Religioso

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PARA PENSAR A ÁFRICA E O RACISMO RELIGIOSO

Bruno Sobral Barrozo

Caê Garcia Carvalho

O objetivo deste capítulo é duplo, abordar o ensino da África – mais exatamente, da História e Cultura Afro-Brasileira, nos moldes da Lei 1.0639/2003 – no contexto escolar e, neste compasso, trabalhar com o Candomblé enquanto manifestação cultural que encarna a história afro-brasileira.

Este duplo enfoque apresenta dois lastros justificatórios. De um lado, no presente ano se completam 20 anos da referida Lei e, em que pese os avanços alcançados, problemas para sua plena realização podem ser apontados, como a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o processo formativo do professor e mesmo vontade política (SOUZA, SANTOS, EUGÊNIO, 2015). Neste prisma, acreditamos que a presente proposta pode contribuir para o avanço da problematização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar – e apresentamos como alternativa para tal consecução uma análise que tem como eixo central o Candomblé e questões correlacionadas.

Balizamos nossa proposta através do prisma da religião porque as religiões de matriz africana têm sido alvo sistemático de intolerância religiosa (CAMPOS; RUBERT, 2014) com ataques que têm envolvido, frequentemente, violência física e, ocasionalmente, ainda envolvendo violência física, uma perigosa associação entre a fé evangélica e o tráfico de drogas, expulsando

das comunidades aqueles que professam outro credo (CUNHA, 2008). Neste contexto, trabalhar com a mencionado credo pode contribuir para dirimir o preconceito às religiões de matriz africana em geral.

A problematização será empreendida através da Sequência Didática pautada por Castellar e Vilhena (2010), quando proporemos uma atividade para os professores e professoras de Geografia poderem desenvolver em sala de aula a perspectiva aqui propalada. Temos como mote para a aplicação de nossas propostas, pensando a educação brasileira, o 4° ano do Ensino Fundamental.

Essa escolha se justifica por julgarmos pertinente abordar a questão do preconceito já em tenra idade e, ademais, a configuração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que alicerça o currículo da Educação Básica específica para o referido ano, na Unidade Temática "O sujeito e seu lugar no mundo", os seguintes Objetos de Conhecimento: "Território e diversidade cultural" e "Processos migratórios do Brasil" (Brasil, 2018). E serão com estas dimensões que desenvolveremos nossa atividade.

Destaca-se ainda que os "Princípios" que articulam a Unidade Temática e os Objetos de Conhecimento são os fenômenos da Localização, Conexão e Distribuição, elementos fulcrais, como doravante ver-se-á, em nossa problematização.

Por fim, ainda na escolha do público-alvo da proposta, a ludicidade e o caráter singelo de determinadas práticas combinam perfeitamente com estudantes 4° ano.

Também devemos mobilizar conceitos geográficos, aos quais foram elegidos o par território-territorialidade – e isso é de crucial importância, pois, como alicerça Saviani (1999) e Gasparin (2012), o alunato deve, justamente, se apropriar dos conceitos científicos para poderem, munidos de tal arsenal, compreender o mundo social e a realidade vivida. É nesta rubrica, destaca-se, que a

Geografia Escolar se encontra apta para a formação de cidadãos ativos e críticos (CAVALCANTI, 2019).

Os conceitos escolhidos são mobilizados por duas razões, uma teórica, outra formal. Quanto à primeira, há, mormente, uma retroalimentação entre cultura e território (HAESBAERT, 2012); ademais, queremos também discutir o espaço sagrado alicerçado pelo Candomblé e sua subjacente cosmovisão negro-africana, espaço este que se perfaz, pois, enquanto território amalgamado por uma territorialidade particular; quanto à segunda razão (a formal), é o conceito de território que é pautado pela BNCC para trabalharmos no ano e Objeto de Conhecimento discriminados.

A estrutura desse artigo se divide, além da presente introdução e da conclusão, em mais quatro seções. Iniciamos com um debate que julgamos oportuno, apresentar ao leitor o Candomblé enquanto sistema religioso; posteriormente expomos os fundamentos da Lei 1.0639/2003 e o alicerce teórico-metodológico da Sequência Didática pensada por Castellar e Vilhena (2010). Estes dois primeiros momentos são deveras necessários porque ambos compõem o quadro geral no qual as reflexões são engendradas. Na terceira seção debatemos, então, o conceito de território e territorialidade. Por fim, na quarta seção, apresentamos a aplicação da citada Sequência Didática como possível forma de operacionalizar o construto teórico-metodológico por nós trabalhado.

O CANDOMBLÉ E AS RAÍZES DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O Candomblé surgiu através da diáspora negra com tráfico de homens e mulheres escravizados oriundos de diversas regiões

africanas para o trabalho forçado nas colônias do dito novo mundo. Segundo Oliveira (2011, p. 25), o Candomblé é apenas um dos diversos cultos de matriz africana que foram trazidos pela população africana traficada; outras interpretações (OLIVEIRA, 2006; BERKENBROCK, 1999), no entanto, apontam que o Candomblé, antes, surge através do contato e sincretismo de diversas religiões africanas em solo brasileiro (CARVALHO, 2022a).

O Brasil foi um dos maiores núcleos de recepção de escravizados (JENSEN, 2001), num total de 3.600.000 entre os séculos XVI e XIX – Giroto, por sua vez, (1999) defende o contingente populacional de 4.300.000 de negros e negras vindos da África até 1830. O Brasil recebeu tal população oriunda, sobretudo, da Nigéria, do Daomé, Angola, Congo e Moçambique (JENSEN, 2001).

Na conjuntura espacial anunciada, o Candomblé traz o termo "nação" com o intuito de indicar a relação com a África e, *supostamente*, com seu lugar geográfico de origem (CARVALHO, 2022a). As três principais nações são Ketu, correspondente aos povos ioruba (Nigéria e Daomé); Angola, de origem banto (Angola, Congo e Moçambique); e Jêje (Gana e Togo), cujas tradições derivam dos povos de língua ewê-fon (PENA, 2013).

Dias, entretanto, defende que as "nações" "não trazem quaisquer correspondências aos estados-nações encontráveis na África, nem tampouco a grupos étnicos africanos precisos" (2003, p. 25). Indica apenas a base territorial pioneira, mas a religião em si foi conformada por negros e negras de diversos outros lugares, mas que seguiram aquela (nova) tradição já estabelecida, mantendo a nomenclatura da nação pioneira consolidada nos respectivos Terreiros ainda que os interpelasse com elementos de suas cosmovisões particulares.

Em que pese a miscelânia cultural e territorial que sustentou o Candomblé nos primórdios de sua constituição, Berkenbrock (1999) aponta que a cultura ioruba adquiriu maior relevância na constituição do Candomblé. Isso se deve ao fato de que região do povo ioruba foi um dos lugares mais importantes na captura dos negros e negras traficados e por ter sido, ademais, o contingente final de escravos chegados em terras brasileiras, fazendo prevalecer em maior preponderância, pois, sua cultura.

Tomando a referida religião como aglutinadora de seus pares africanos, pode-se dizer que "os elementos síntese do candomblé são originários da tradição Yorubá [...]. Além disso, ela assimilou quase que totalmente outras tradições que lhe eram semelhantes, como, por exemplo, a tradição gêge [...]". Assim, "a tradição Yorubá é, porém, a que se destaca nesta síntese do Candomblé" (BERKENBROCK, 1999, p. 179).

Decerto, a prática religiosa já existia desde os primórdios da escravidão, mas o primeiro centro instalado concernente às religiões de matriz africana data de 1796 no estado do Maranhão (BERKENBROCK, 1999).

Os cultos realizados pelos sujeitos em tela tinham um caráter clandestino, sendo sua prática religiosa perseguidas pelas autoridades (VERGER, 1981) por razões políticas – o apagamento da cultura é uma das formais mais cruéis de aquebrantar o espírito de um povo e, assim, resguardar a dominação – e supostamente morais – mas, simplesmente, preconceituosa –, visto, pela lógica (branca) cristã, como magia, feitiçaria. Neste processo, interessante notar como as referências mais antigas (em termos escritos) são de boletins policiais, onde as casas de culto associavam-se aos movimentos de insurgência contra a escravidão.

Marginalizado desde sua constituição, a partir dos anos de 1930, embora de forma ainda incipiente, o Candomblé conseguiu

maior abertura social (ACIOLY, 2016), algo explicado pelo contexto da época: a busca de uma identidade nacional transmutava os valores das criações tipicamente brasileira, como ocorreu também com o samba, alçado à símbolo nacional (DOZENA, 2011). A partir de 1960 esse processo se intensifica, o movimento de contracultura torna menos estigmatizado o olhar acerca do Candomblé (JENSEN, 2001), imperando, concomitantemente, sua "reafricanização" com a depuração (relativa) de referenciais católicos atinentes ao sincretismo.

Destaca-se que o crescimento do Candomblé na referida época se deve, além duma aceitação maior por parte da sociedade como um todo, à valorização e busca da identidade negra pelo povo negro (JENSEN, 2001).

O quadro de estigmatização e preconceito, embora nunca e de todo inexistente, arrefeceu-se. Esta afirmação pode ser considerada verdadeira até, no máximo, aos anos 90. O vigoroso crescimento evangélico, sobretudo pentecostal e neopentecostal, recrudesceu o preconceito.

Do ponto de vista sociológico e antropológico, disputam o mesmo público: pretos e pretas pobres da periferia; do ponto de vista mais estritamente litúrgico e cosmogônico (que não deixa de ser, no fim, sociológico, como referenda Bourdieu (1992), a polaridade Deus x Diabo no qual se faz remontar a estruturação de atuação e percepção na realidade faz recair os males do mundo, o Mal (o Diabo), na figura dos terreiros (CARVALHO, 2022b).

É neste contexto que podemos entender o dado trazido pela Agência Brasil no início de nosso texto, um aumento vertiginoso dos casos de intolerância religiosa concentrados às religiões de matriz africana.

Problematizar essas questões é já imperioso, pois devemos compreender a historicidade dos fenômenos, em nosso, da

intolerância. Além de apresentar essa contextualização – bastante formal, sem analisar o conteúdo da religião, tarefa cumprida adiante – para nosso leitor e leitora, esse preâmbulo também é importante se se quer trabalhar com o Candomblé com estudantes da Educação Básica. É preciso compreender a raiz histórica do ódio às religiões negras, que remonta, em última instância, à busca da dominação racial e, contemporaneamente, à disputa pelo mercado religioso (ISAIA, 2006; VIEIRA FILHO, 2006) e afirmação da fé enquanto negação do Outro.

Afora que se mostra, delineando a história do Candomblé, como, mesmo na condição de subalternização e perseguição, o povo afro-brasileiro, nas brechas possíveis (CERTEAU, 2009), escreveu, com suas mãos, a história. A história de um país, *milagres do povo*.

A LEI 1.0639/2003 E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada no ano de 2003 ao que se instituiu, pois, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio e, em complementariedade, tivemos a inserção do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Em que pese sua importante aprovação e sanção presidencial no primeiro governo Lula, a Lei teve dois vetos que julgamos importante apontar.

O primeiro diz respeito à obrigatoriedade da dedicação de 10% do conteúdo programático (semestral ou anual) das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística serem reservadas, no Ensino Médio, à temática africana e afro-brasileira. Tal proposta

foi considerada inconstitucional, julgando-se não atender o interesse público nas diversas regiões e localidades do país que deveriam, então, apresentar obrigatoriamente a temática da história e cultura africana e afro-brasileira (PEREIRA; SILVA, 2012). No mérito do veto, uma questão de conteúdo da Lei 10.639.

O segundo veto dizia respeito à proposta referente aos cursos de capacitação – levados à cabo por entidades do movimento negro, Universidades e instituições de pesquisa debruçadas sobre o tema – para os professores do Ensino Fundamental e Médio.

As razões do veto é, agora, técnico-jurídica: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 não referenda, em seus artigos, cursos de capacitação para professores. Romper-se-ia, assim, a unidade de conteúdo da LDB, consequentemente contrariando norma de interesse público (PEREIRA; SILVA, 2012).

Deixemos as críticas mais robustas, se cabíveis, aos juristas, mas devemos nos oportunizar algumas considerações. Quanto ao primeiro veto, julgamos pertinente, uma vez que, talvez, não fosse elementar o ensino, dentro da norma estipulada da reserva de 10% do conteúdo de duas disciplinas, em determinadas localidades que pouco dialoguem com a cultura negra. Precisando o argumento: não é que a aplicação da Lei 10.639 seja nessas localidades, desimportante ou dispensável, mas que a referida reserva de conteúdo possa se mostrar, pois, impertinente. O ensino também deve estar atento às particularidades locais e regionais.

Com relação ao segundo veto, sem entrar no mérito da questão técnica, cursos de capacitação – e, ademais, adequação dos currículos dos cursos de licenciatura à temática ora em tela – são mais que oportunos. Esperar que os professores sem uma base teórico-metodológica consistente possam tecer com seus alunos o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira é abrir mão

de uma perspectiva pedagógica e relegar ao acaso a consecução dos objetivos da supracitada Lei.

Em que pese esses apontamentos, deve-se louvar a aplicabilidade da Lei 10.639, uma vez que, como destacam Pereira e Silva (2012), ela tem especial importância à valorização do legado cultural africano que fecundou o Brasil desde o século XVI, pois existe parco conhecimento dessas culturas e supõe-se, por fim, um novo olhar acerca da história africana e afro-brasileira na formação sociocultural e territorial brasileira.

Pode-se destacar ainda que a inclusão de tal temática na Educação Básica reconstrói com alunos e professores uma imagem que vai além dos problemas sociais com os quais, comumente, se designa a África.

Não se tem, de todo modo, o intuito de mascarar as mazelas africanas que remontam à colonização e que adquirem outros matizes contemporâneos, bem como possibilidades (árduas...) de superação (sendo mais preciso de acordo com a ordem capitalista vigente, apenas sua atenuação), no mundo globalizado (MARY, 2013). A questão é que, mesmo nas condições mais cruéis, como a colonização e escravidão, questões e dimensões absolutamente positivas da história e cultura africana podem e devem vir ao primeiro plano.

Destaca-se que isso poderá elevar a autoestima dos alunos negros e, porventura, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial (PEREIRA; SILVA, 2012). E se faz notar como a abordagem dos conteúdos supracitados aprofunda o ensino como um instrumento ético de pesquisa e reflexões sobre a diversidade cultural que está presente em nosso território (ARAÚJO; ACIOLY, 2016).

Por fim, podemos argumentar como estudos culturais podem questionar e contextualizar demais acontecimentos

levantados pela escola e a sociedade como um todo (FERRACINI, 2018). Neste sentido, veremos, justamente, como, a partir do Candomblé, podemos abrir outros flancos para pensar o próprio território enquanto conceito (ideia apresentada em nossa conclusão).

APRESENTANDO O ROTEIRO METODOLÓGICO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O roteiro metodológico da proposta de aula é classificado quanto à abordagem como qualitativa, todavia, para a construção da Sequência Didática (SD), o mesmo foi resultante da combinação de dados qualitativos, oriundos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como das autoras Castellar e Vilhena (2010).

Conforme as geógrafas citadas, a SD é um conjunto de atividades que serão colocadas em práticas em determinado tempo em sala de aula e/ou fora dela, onde serão valorizados os objetivos, conceitos e atividades.

As contribuições desses procedimentos para a construção das aulas de modo geral têm criado diferentes mecanismos quanto a sua aplicabilidade. No saber de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes do grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, os autores apontam que "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito."

Assim, levando em conta as reflexões de Araújo (2013, p. 323) a partir pesquisa de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a SD "contém uma seção de abertura, com a apresentação da situação de

estudo na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de exposição oral ou escrita que os alunos deverão realizar".

No esteio delineado, propomo-nos estabelecer alguns caminhos para a construção da aula de Geografia com o intuito de possibilitar os alunos pensem a África (englobando sua relação com o Brasil) e o racismo religioso na Educação Básica, com um enfoque para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Com base nos escritos de Castellar e Vilhena (2010) e da BNCC (2018), construímos um quadro para melhor compressão da SD.

Quadro 1 - Sequência Didática organizado a partir de Castellar e Villena (2010) e BNCC (2018)

SD	PRINCÍPIO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONCEITOS	ATIVIDADES
Proposta para pensar a África e o racismo religioso nas aulas de Geografia	Localização; Conexão; Distribuição;	Território e diversidade cultural; Territórios étnico-culturais	**SELECIONAR** em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira **DESCREVER** processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Território; Territorialidade.	1. Exibição de curta-metragem 2. Construção de quadro geográfico – palavras-chave, conceitos) 3. Diálogos reflexivos conjunto

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 359), "para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico". Assim, é partindo desse enfoque que nos comprometemos a elucidar uma proposta para a África e o racismo religioso nas aulas de Geografia.

A proposta da SD foi sustentada a partir das concepções expostas no Quadro 1, que, adiante, será esmiuçada e estruturada em fins práticos com o objetivo de estabelecer um rico processo de ensino e aprendizagem. Antes de cumprirmos este passo, porém, devemos problematizar o conceito de território.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DO TERRITÓRIO ENQUANTO CONCEITO

Consideramos, com Santos (2007), que o território é o fundamento de várias esferas, é basilar ao exercício da vida, envolvendo trocas materiais (das compras para a casa às relações produtivo-comerciais entre empresas) e espirituais (afeto, respeito, ideias, informações etc.). Em *lato sensu*, enquanto território usado, a categoria território é considerado sinônimo de espaço geográfico (SILVEIRA, 2011), trata-se de tomar o espaço em sua totalidade e, concomitantemente, como o espaço de todos. O espaço banal que envolve homens e mulheres, seus grupos sociais, diversas instituições, empresas etc.

Essa concepção nos é oportuna em vistas de nosso propósito: unidade que contém a diversidade, se trata, precisamente, do *espaço de todos*. Territórios e territorialidades específicas não deveriam ser respeitadas?

Podemos também auferir um sentido mais estrito ao conceito de território, pensado como um espaço delimitado por e através das relações de poder que medeiam tal espaço e asseguram, à determinado grupo, seu controle. Neste compasso, o espaço, justamente, é feito território (SOUZA, 1995).

Os fundamentos que alicerçam o território podem ser de ordens diversas que, frequentemente, se entremeiam. No espaço de todos, distintos territórios e territorialidades com diferentes lógicas podem se sobrepor. Discriminamos quatro vertentes que podem atuar como ponto de báscula das relações de poder que conferem fundamento ao território: 1) político em *lato sensu* (o território de uma empresa e sua estrutura produtiva ramificada pelo país ou o território dos movimentos sociais e sua articulação em rede etc.), 2) político-institucional (o território do Estado-nação, por exemplo), 3) simbólica (poderíamos citar o território de diversas religiões), 4) quiçá via força em estado latente (dos territórios dominados pelo tráfico de drogas às semi-milícias armadas nos conflitos de terra no campo).

Territorialidade, por seu turno, pode ser definida como a(s) estratégia(s) de poder (conscientes ou não) desenvolvidas para assegurar o controle do espaço-território (ROSENDAHL, 2005). Cada categoria territorial descrita acima, pois, apresentará territorialidades também distintas.

Abordando mais detidamente a temática religiosa com a discussão acerca do Candomblé, estamos no par território-territorialidade fundamentado pela dimensão simbólica. Isto significa que o território é amalgamado através dos valores e lastros da cultura do grupo no e pelo qual uma identidade cultural e territorial (HAESBAERT, 2012) – que implica em maior ou menor profundidade o corte entre eu-grupo/alteridade (SERPA, 2017) – se conforma. A territorialidade religiosa, por sua vez,

> significa o conjunto de práticas desenvolvido por instituições ou grupos no sentido de controlar um dado território, onde o efeito do poder do sagrado reflete uma identidade de fé e um sentimento de propriedade mútuo. A territorialidade é fortalecida pelas experiências religiosas coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar sagrado e nos itinerários que constituem seu território (ROSENDAHL, 2005, p. 07).

Retomando a distinção que o território conforma à alteridade, essa questão é elementar à problematização acerca do sagrado e dos terreiros enquanto território religioso por excelência, uma vez que marca, de todo e de vez, uma solução de continuidade, uma profunda distinção, entre o sagrado e o profano (ELIADE, 1992).

Poderiam julgar ser o momento de fazermos uma discussão mais formal acerca do que é a religião, uma vez que uma de nossas propostas da Sequência Didática irá dialogar exatamente com este referencial. Mas o faremos – especificando ainda a particularidade do Candomblé – dentro da aplicação de nossa Sequência Didática, nossa próxima seção.

Frisamos, no entanto, que é importante que as propostas delineadas sejam antecedidas das questões abordadas acerca do Candomblé e suas raízes em África.

PROPOSTA E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nossa proposta da Sequência Didática se divide em duas grandes seções, cada qual com passos internos discriminados como

"Prelúdio" e "Perguntas Sugeridas" que encetaram as discussões principais que se deseja tecer.

Há uma sequência lógica nessa aplicação, algumas vezes com abertura para o professor ou professora seguir outras linhas e, outras vezes, é necessário o seguimento do procedural indicado.

Espera-se que a proposta contribua para todos os professores e professoras de Geografia que, cotidianamente, lutam para a democratização do conhecimento e na quebra de estereótipos racistas criados acerca da África e suas culturas na escola e fora dela.

Primeira seção: pensando o continente africano e suas relações com o Brasil

Como ação introdutória, recomendamos a exposição em sala do curta intitulado "África, o berço da humanidade".

Prelúdio:

1. Exibição do curta-metragem (África, o berço da humanidade);
2. Em duplas, solicite que coloquem no papel branco disponibilizado por você um quadro com palavras-chave que marcaram cada um deles a partir do curta-metragem exibido.
3. Debata com os alunos em sala de aula as palavras mais enfatizadas e/ou as mais estereotipadas.

O curta expõe um discurso a partir de dados que tratam do surgimento da vida humana na África, suas migrações para outras partes do planeta e, por assim adiante, reintegra a importância da África para todos, sobretudo à população brasileira.

O segundo passo consiste em correlacionar as palavras-chave apontadas pelos alunos com a cultura brasileira no intuito de evidenciar as aproximações entre o continente africano e o Brasil.

Intentando aguçar a referida aproximação, deve-se trazer para os alunos um mapa do continente africano para que eles possam, formalmente, conhecê-lo. Sendo o continente com o maior número de países, nessa primeira proposta nos reservamos, em maior detalhe, a solicitar que os alunos procurem no mapa os países que tiveram sua população traficada no comércio negreiro para o Brasil.

Deste modo cria-se uma ponte entre a exposição prévia, a presente atividade e os objetivos da BNCC (BRASIL, 2018) para o referido ano e Objeto de Conhecimento, quando se requer a descrição dos "processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira" (EF04GE02) e que selecione-se, nos lugares vividos, "elementos de distintas culturas" – nas quais especificamos, nesta aula, a cultura negra – "valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira" (EF04GE01).

Solicita-se então que os alunos se aglutinem em grupos e façam uma pequena pesquisa sobre a cultura desses países (ou, em caso de dificuldades de acesso à internet, que o professor ou professora já possa levar um material prévio sobre a Nigéria, Daomé, Angola, Congo e Moçambique). É oportuno que o tema da religião, em algum grau, já se faça aqui presente.

Perguntas sugeridas:

1. Existe “o” território africano ou existem vários territórios na África?
2. O que diferenciam tais territórios-territorialidades?
3. Como você enxerga, agora, a África – mais especificamente, como enxerga os países pesquisados?
4. Quais relações socioculturais se pode destacar entre a os países pesquisados e o Brasil?
5. Territórios foram criados no Brasil pela população afro-brasileira tendo elemento fatores de ordem cultural?

Apresentando as intencionalidades almejadas com tais provocações, a primeira pergunta tem o intuito de desmistificar a África enquanto continente homogêneo, tomado no senso comum, algumas vezes, como “país”; a segunda colocação quer realçar a dimensão simbólico-cultural dos territórios, componente elementar da aula.

A terceira e quarta pergunta têm como mote contrastar as concepções trazidas pelos alunos antes da proposta e contrapô-la, então, à nova visão construída a partir do debate e pesquisa em sala de aula.

A quinta pergunta permite a correlação mais direta para abordar o Candomblé enquanto território exemplar da cultura e população negra. Outras perspectivas poder-se-iam, igualmente, ser seguidas – por exemplo, trabalhar com o território quilombolas.

Com esta finalização, colocando como pauta a questão religiosa, passamos à segunda seção de nossa atividade.

Segunda seção: pensando o Candomblé a partir do par território-territorialidade

O debate mais direto acerca do Candomblé para trabalhar com a particularidade da História e Cultura Afro-brasileira se encadeia neste momento e tem o intuito de oportunizar a quebra de estereótipos acerca desta religião (e das religiões de matrizes africanas em geral, como a Umbanda, por exemplo). O conceito mais estrito de território-territorialidade (enquanto controle espacial e as estratégias para tanto) é agora trabalhado de maneira mais consistente.

Prelúdio:

1. Exibição do curta-metragem (Do meu lado – Filme completo)
2. Fazer um debate expondo as opiniões acerca do que foi assistido.
3. Conclua com uma fala que possa simbolizar em sala as contribuições do candomblé no Brasil, assim como contra as falas racistas acerca das religiões de matriz africana.

A exibição do curta atua como um balizador às perguntas que se seguem. As discussões sobre o racismo religioso serão retomadas no final da prática.

Perguntas sugeridas:

1. O que é religião?
2. O Candomblé é uma religião?

3. Quais os territórios do Candomblé?
4. São justos os ataques aos terreiros e à população que professa essa crença?

Se estabelece, com estas perguntas, uma sequência dialógica que deve ser formalmente seguida; talvez nas "Perguntas sugeridas" da primeira seção alguma maleabilidade pudesse se efetivar, mas, agora, é crucial tal encadeamento pelas razões que se discriminam a seguir.

O início se cumpre com uma discussão acerca do que é religião. A ideia é deixar o alunato trazer suas concepções e, através do mediador (o professor ou professora), ir delimitando os aspectos essenciais que constituem um sistema religioso. Podemos discriminá-los, suscintamente, como um sistema de símbolos atinentes, voltados e alicerçados no e pelo sacro.

O debate se sucede, então, inquerindo os estudantes se o Candomblé pode ser considerado uma religião. As respostas certamente irão variar (lembrando que alguns alunos e alunas já podem ter uma visão pré-conceitual estigmatizante acerca do Candomblé) e o mediador deve guiar os alunos a alcançarem a interpretação de que, sim, tal credo se configura como um sistema religioso.

À consecução desta conclusão, o professor ou professora deve tomar a definição de religião apresentada e "averiguar" se o Candomblé se enquadra no que o campo da Sociologia, Antropologia e Filosofia definem como "religião". A ideia não é, exatamente, trafegar por cada item disposto por Geertz (2008), mas reter seu elemento mais evidente para tratar do tema – a questão dos símbolos – atrelado à circuncisão do sagrado. Este passo, aliás, configura-se enquanto oportunidade para apresentar ao conjunto da

turma o que é Candomblé em seu *conteúdo*, quer-se dizer, seu sistema de crenças, valores, cosmologia etc.

A religião como um sistema de símbolos: apresentação dos símbolos da religião – os significados dos Orixás, das contas, dos rituais etc.

A religião através do sagrado: deve-se perseguir esta problemática num duplo esteio, o sagrado a partir do aspecto mais formal-material (podendo restringirmo-nos ao terreiro) e mais simbólico-existencial (os valores que encarnam a cosmovisão negro-africana). Iremos abordar cada uma dessas perspectivas.

O terreiro é a "Casa" do grupo sócio-religioso, seu templo para realização do culto (como o seriam as igrejas para os cristãos). Se trata, muito justamente, de um espaço de outra ordem, completamente diferente do profano. Como lembra Eliade, "o limiar que separa os dois espaços" – o templo e o mundo – "indica ao mesmo tempo a distância entre os dois modos de ser, profano e religioso" (ELIADE, 1992, p. 29). No terreiro, adentra-se em outro território, em suma, no lócus do sagrado. São outras e específicas relações que lhes asseguram existência, tendo no Pai ou Mãe de Santo a figura do líder – em última instância, aquele ou aquela que assevera a territorialidade da Casa. As trocas materiais e espirituais, dentro e fora de seu recinto, absolutamente, apresentam lógicas distintas.

Do ponto de vista simbólico-existencial, como anunciamos, o sagrado se perfaz a partir da cosmovisão – o que seria, na visão cristã de mundo, as noções de certo e errado, bem e mal, não pecar, segunda vida o no reino dos Céus, Cristo como o redentor dos pecados humanos, amor a Deus e ao próximo etc. A comparação com o cristianismo é bastante justa, até porque se trata da religião da maioria da população brasileira (e, consequentemente, de nossos alunos e alunas ou de seus pais) e, para dirimir o preconceito é mais

que necessário estabelecer, em pé de igualdade, o Candomblé perante outros credos.

Oliveira (2006) nos apresenta como se encarnam, pois, os valores da cosmovisão negro-africana: a interconectividade, ancestralidade e força vital.

O princípio da interconectividade alicerça que "tudo está ligado a tudo, solidária cada parte com o todo" (RIBEIRO, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 44) – não se dissociam os seres humanos e a natureza (dominais toda criatura não compõe o sistema de crença do Candomblé), o mundo físico e o espiritual se entremeiam profundamente (diferentemente da oposição cristã do segundo reino), o eu e o coletivo também é pensado em unidade dialética (a ideia de salvação pessoal não é o condutor da relação com o Divino). Se tudo está em todos e todos estão interconectados, se decanta, aqui, a reciprocidade e, pois, da assunção da diferença enquanto positividade como dimensão fundamental da existência.

A ancestralidade denota que o saber da comunidade remonta, de um lado, ao passado mítico – os Orixás presentes na África – e, de outro, à comunidade-terreiro na qual se pertence. Ela é sua base identitária. Daqui se decanta a senioridade como dimensão fundamental da existência, do saber dos mais velhos e do saber ancestral como suporte-raiz do grupo.

A força vital se refere, popularmente, ao Axé, um fluido mágico que permite o fruir da vida. A relação da comunidade com os Orixás se cumpre nessa perspectiva, tendo os rituais no Candomblé o intuito de aumentar a força vital do grupo e isso somente é possível "se os filhos de santo dispararem a dinâmica com a oferenda aos Deuses, possibilitando aos Orixás o aumento de sua força vital e estes, em contrapartida, fazem o mesmo por seus

filhos. Esse é o sentido simbólico da oferenda no ritual" (CARVALHO, 2022a, p. 119).

E aqui se interligam o princípio da interconectividade, a ancestralidade e a força vital. De um lado, é a execução do ritual que permite a manipulação da força vital e, pois, o reestabelecimento do equilíbrio da vida – e sua eficácia comprova o saber tradicional (GIROTO, 1999). Por sua vez, a unidade da vida – na esteira da interconectividade – é sustentada pela força vital.

A terceira pergunta, com este desenvolvimento, já foi respondida: os territórios do Candomblé são os terreiros.

Por fim, a quarta e última pergunta, se seriam justos os ataques aos terreiros e à população candomblecista. Antes de efetivamente a fazê-la aos seus alunos e alunas, é interessante trazer casos de violência que essa população sofreu com imagens de reportagens, depoimentos etc.

Tomando a avaliação de nossa atividade, acreditamos que a mesma, além de permitir o enfoque das problemáticas pautadas pela Base Curricular e da Lei 10639/03, poderá ancorar novas formas de ver a religiosidade do Candomblé. Possivelmente vista, em caso de sucesso desta prática pedagógica, não mais pelo olhar do outro a lhe definir (SARTRE, 2003) – "macumba, coisa do demônio, feitiçaria" – mas enquanto um sistema de crença religiosa como qualquer outra, cristã, islâmica, budista etc.

Talvez, à conclusão da aula, possa-se recorrer às reflexões do Padre Mário França de Miranda (1992), partindo do pressuposto de que a maioria de nossos alunos e alunas professam ou estão minimamente familiarizados com a fé cristã. Importa menos o nome do credo, suas práticas rituais e suas crenças, o critério decisivo é "a práxis cristã, a caridade efetiva, mesmo que não esteja sendo realizada por motivos explicitamente cristãos".

O que importa, no fim, é menos a institucionalidade e especificidade de cada religião e mais como cada uma atua para comunhão entre nós humanos e, cada vez mais urgente, de nós com a natureza – dimensão candente, aliás, no próprio Candomblé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a introdução do ensino da cultura e história afro-brasileiras no contexto da Geografia Escolar, por meio da Lei nº 10.639/2003, marcou-se um avanço significativo na busca por uma educação mais inclusiva e abrangente no Brasil. Essa legislação trouxe consigo a missão de desvendar as tramas históricas e culturais muitas vezes negligenciadas, promovendo uma compreensão mais profunda da formação da sociedade brasileira.

Ao incorporar esses conteúdos dentro da disciplina de Geografia, a Lei reconheceu a importância não apenas da compreensão das características físicas e socioeconômicas do continente africano, mas também da necessidade de mergulhar nas raízes que moldaram sua diversidade cultural. Através do estudo da história da África, dos africanos e da luta dos negros no Brasil, os estudantes são convidados a enxergar a influência desses aspectos nas dinâmicas geográficas, nos processos de ocupação do território e na construção das paisagens urbanas e rurais.

A cultura negra brasileira, rica em tradições, música, dança, culinária e expressões artísticas é apresentada como um componente essencial da identidade nacional, uma peça fundamental no mosaico cultural do país. A execução da proposta da referida Lei propicia, assim, a oportunidade de explorar como a cultura negra (melhor seria dizer: as culturas negras!) interage(m) em correlação ao espaço geográfico, influenciando desde a

organização das comunidades até a configuração das cidades e contribuindo para a diversidade que caracteriza o Brasil.

Cumpre-se, devemos destacar, papel importante ao trazermos a cultura e história afro-brasileiras para o ensino de Geografia, enriquecendo a experiência educacional dos alunos e contribuindo para uma sociedade mais consciente de suas raízes, justa e equitativa. Ela nos lembra que a compreensão completa de um país passa necessariamente pelo entendimento de sua história multifacetada e das influências culturais que a moldaram ao longo do tempo.

Neste contexto, priorizamos em nossa sequência didática, uma abordagem na qual explicita-se a formação territorial brasileira através das relações estabelecidas com o continente africano, destacando, então, os aspectos socioculturais então edificados.

Quanto à dimensão sociocultural de nossa proposta, nos detivemos na discussão acerca do Candomblé. Isso se justifica por conta do preconceito candente que, até hoje, se faz presente na sociedade brasileira às religiões de matriz africana.

E, para encerrar este escrito, nos cabe mais uma reflexão acerca do território, pedra angular por onde nosso pensamento trafegou. Vimos que, de um lado, tal conceito, enquanto território usado, em lato sensu, se trata do espaço de todos. Se de todos, deve abrigar a diferença e não deve haver, por pressuposto, a tentativa de apagamento do outro – estaríamos aqui diante do princípio da interconectividade no qual se decanta, justamente, a valoração da diferença apregoada pela religião ora analisada?

E aqui se nota, de passagem, como o Candomblé contribui para um avanço no entendimento do par território-territorialidade na Geografia, pensando a relação Eu-Outro não apenas como ponto de corte, mas como possibilidade de dialogicidade. O território não

como fechamento, encerramento, mas perspectivado também enquanto possibilidade de abertura à alteridade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. "O que é (e como faz) sequência didática?". **Revista Entrepalavras**, vol. 3, n. 1, 2013.

ARAÚJO, V.; ACIOLY, A. "Intolerância contra afro-religiosos: conhecendo o candomblé dentro da sala de aula". **Anais do XVII Encontro Estadual de História**. João Pessoa: ANPUH, 2016.

BERKENBROCK, V. **A experiência dos orixás**: um estudo sobre experiência religiosa no candomblé. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

CAMPOS, I.; RUBERT, R. "Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa". **Cadernos do LEPAARQ**, vol. 11, n. 22, 2014.

CARVALHO, C. “O Espaço através da religião: percepções e representações espaciais entre candomblecistas e evangélicos”. **Geografia**, vol. 47, n. 1, 2022b.

CARVALHO, C. **A dimensão espacial da experiência religiosa**: práticas e representações entre candomblecistas e evangélicos. Salvador: Editora da UFBA, 2022a.

CASTELLAR, M.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, S. “Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico”. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, vol. 7, n. 13, 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CUNHA, C. “‘Traficantes evangélicos’: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. **Revista Plural**, vol. 15, 2008.

DIAS, J. **Territórios do candomblé**: desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitana de Salvador (Dissertação de Mestrado em Geografia). Salvador: UFBA, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. *In*: SCHNEUWLY, B. *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOZENA, A. **A geografia do samba na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Polisaber, 2011.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Editora Paulinas, 1996.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

FERRACINI, R. "A velha roupa colorida: Brasil e África na Geografia escolar". **Geografia Ensino e Pesquisa**, vol. 22, 2018.

GASPARIN, J. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GIROTO, I. **O universo mágico-religioso negro-africano e afro-brasileiro**: Bantu e Nàgó (Tese de Doutorado em Antropologia). São Paulo: USP, 1999.

HAESBAERT, R. "Hibridismo cultural, 'antropofagia' identitária e transterritorialidade". *In*: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. **Visões do Brasil**: estudos culturais em Geografia. Salvador: Editora da UFBA, 2012.

ISAIA, A. "O neopentecostalismo 'macumbeiro'". *In*: ISAIA, A. (org.). **Orixás e espíritos**: o debate interdisciplinar na pesquisa contemporânea. Uberlândia: Editora da UFU, 2006.

JENSEN, T. "Discurso sobre as religiões afro-brasileiras: da desafricanização para a reafricanização". **Revista de Estudos da Religião**, vol. 1, n. 1, 2001.

MARY, C. “África: integração e fragmentação”. *In*: HAESBART, R. (org.). **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

MIRANDA, M. “A salvação cristã na modernidade”. *In*: BINGIMER, M. (org.). **O impacto da modernidade sobre a religião**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

OLIVEIRA, C. **Discursos do sagrado**: o uso estratégico da linguagem em práticas do Candomblé (Dissertação de Mestrado em Geografia). Boa Vista: UFRR, 2011.

OLIVEIRA, D. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PEREIRA, M.; SILVA, M. “Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos”. **Linguagens e Cidadania**, vol. 14, n. 1, 2012.

ROSENDAHL, Z. “Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião”. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo: USP, 2005.

SANTOS, M. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SARTRE, J. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SERPA, A. “Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico”. **Geousp – Espaço e Tempo**, vol. 21, n. 2, 2017.

SILVEIRA, M. “Território usado: dinâmicas de especialização, dinâmicas de diversidade”. **Ciência Geográfica**, vol. 15, n. 1, 2011.

SOUZA, J.; SANTOS, J.; EUGÊNIO, B. “Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial”. **Práxis Educacional**, vol. 11, n. 18, 2015.

SOUZA, M. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. *In*: CASTRO, I.; GOMES, P.; CORRÊA, R. (orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1995.

VERGER, P. **Orixás**. Salvador: Editora Corrupio, 1981.

VIEIRA FILHO, A. **“Domingo na igreja e sexta no terreiro”**: as disputas simbólicas entre a Igreja Universal do Reino de Deus e a umbanda (Dissertação de Mestrado em Antropologia). São Paulo: USP, 2006.

CAPÍTULO 10

Prácticas Educativa y Docente en la Educación para el Desarrollo Sostenible

PRÁCTICAS EDUCATIVA Y DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Ilma de Araújo Xaud

El presente artículo responde a una investigación que tiene como objetivo analizar las prácticas educativa y docente de los profesores del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal de Roraima (UERR) en el año 2016. La investigación está anclada en el enfoque cualitativo, bajo los métodos hermenéutico, descriptivo, dialéctico y dialógico. Como instrumentos de investigación fueron utilizadas entrevistas semiarticuladas e fichas de registros de observación; las técnicas de investigación fueron el análisis de contenido y observación directa. Los participantes de la investigación son profesores, estudiantes y graduados del curso, representando cada segmento del público a quienes está dirigido. Los resultados mostraron que la Educación Ambiental enfrenta el desafío de causar cambios de mentalidad sobre el modelo de desarrollo social y que la actividad profesional de los docentes graduados en esa área requiere un proceso de perfeccionamiento constante y de dominio de los principios teóricos aliados a la práctica docente en un proceso formación completa. En este sentido, como resultado se elaboró una Propuesta de Formación Continua como un enfoque teórico y metodológico para profundizar las reflexiones y el proceso de formación en EDS en el Curso investigado, visando instrumentalizar la formación docente en la perspectiva crítico- reflexivo, inter y transdisciplinaria.

En la formación de profesores se observan procesos de cambios curriculares y metodológicos hacia paradigmas más

correspondientes con las demandas sociales actuales, pero estos cambios a una fuerte resistencia de las instituciones de educación superior que defienden la enseñanza tradicional y academicista.

En el presente artículo, que es resultado de una investigación doctoral en Ciencias de la Educación se reflexiona sobre la formación de profesores partiendo del análisis de las prácticas educativa y docente en relacional paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible la (EDS) en el Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal de Roraima (RR). Esta investigación doctoral tuvo sus antecedentes en la Disertación de Maestría sobre "Concepciones en Ciencias de la Naturaleza en la Comunidad Educativa del Curso de Ciencias Biológicas, de la Universidad Estatal de Roraima", en el año 2009.

Se sabe que en 1987 el desarrollo sostenible fue por primera vez apoyado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Desde entonces este concepto se ha debatido en la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) se celebró en Rio de Janeiro en 1992 ("Rio 92") que marcó significativamente la actividad política, económica y social en relación al medio ambiente, pero también repercutió en transformaciones de los objetivos, el contenido y los métodos de la enseñanza, incluyendo la enseñanza delos saberes biológicos en las instituciones académicas de diferentes niveles educacionales.

Para una educación por el desarrollo sostenible, en lo que respecta a la formación de profesores en Ciencias Biológicas la propuesta curricular debe fundamentarse en un proceso de pensar la formación docente en la perspectiva de transformación social basada en una concepción de educación histórico-crítica, lo que exige que su enseñanza esté centrada en la realidad social de los estudiantes.

A partir de estos presupuestos es que propone para la práctica educativa y docente de los profesores del Curso investigado, que el contenido y la práctica metodológica y docente este centrada en los postulados del paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

MARCO TEÓRICO EM QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

Hoy los cursos de formación de profesores de Biología tienen una concepción tradicional de la educación, están marcados por el autoritarismo y tiende a seguir una enseñanza fuertemente memorística y fuertemente margada por el conocimiento desprovisto de carácter crítico y científico lo que provoca una distancia considerable entre la teoría y la práctica. En esa perspectiva se dificulta cumplir con los principios de inter y transdisciplinariedad, que se ven desfavorecidos y no hace posible una enseñanza comprometida con las cuestiones socio ambientales, lo que se una exigencia a la educación actual.

Esta realidad contradictoria permitió reconocer el siguiente problema de investigación: ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativa y docente en relación con el paradigma de la EDS, en el Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal de Roraima?

Indagar en este tema tiene relevancia social e intelectual y se destaca en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (2013) con la indicación de la necesidad de una mirada más atenta y preocupada por el medio ambiente. La propuesta de la Directrices Curriculares enfatiza en una Educación Ambiental con la perspectiva de una educación ciudadana,

responsable, crítica y participativa, donde cada sujeto aprende los conocimientos científicos y con el reconocimiento de los saberes tradicionales, logra en decisiones transformadoras del medio ambiente natural y social en el cual las personas se integran.

Se destaca en la investigación la necesidad del análisis de la práctica educativa y docente en la concreción de una formación profesional para que este proceso posibilítenla adquisición de saberes para EDS. Roraima es un estado situado dentro de la Amazonia, con extensa área de bosques y manantial hídrico, se producen el él significativas acciones antrópicas que causan daños el medio ambiente. También están ausentes políticas públicas orientadas al desarrollo con sustentabilidad, aliado a la falta de tecnologías y recursos financieros que posibiliten proyectos y procesos orientados hacia la educación centrada en el Desarrollo Sostenible.

Como referentes teóricos para esta indagación científica se consideraron que la planificación curricular debe considerar, además, los saberes y los valores de la sostenibilidad, la diversidad de manifestaciones de la vida, los principios y los objetivos establecidos, así según las DCN (2013, 383-384) se debe:

> I. Estimular:
>
> a) Una visión integrada, multidimensional del área ambiental, considerando el estudio de la diversidad biogeográfica y sus procesos ecológicos vitales, influencias políticas, sociales, económicas, psicológicas, entre otras, en la relación entre sociedad, medio ambiente, naturaliza, cultura, ciencia y tecnología;
>
> b) el pensamiento crítico por mediante los estudios filosóficos, científicos, socioeconómicos, políticos e históricos, en la óptica de la sostenibilidad socio

ambiental, valorizando la participación, la cooperación y la ética;

c) el reconocimiento y valorización de la diversidad de los múltiples saberes y miradas científicas y populares sobre el medio ambiente, en particular de pueblos originarios y de comunidad tradicionales;

d) las vivencias que promuevan el reconocimiento, el respeto, la responsabilidad y la convivencia cuidadosa con los seres vivos y su hábitat;

e) la reflexión sobre las desigualdades socioeconómicas y sus impactos ambientales, que recaen principalmente sobre los grupos vulnerables, buscando la conquista de la justica ambiental;

f) el uso de los diferentes lenguajes para la producción y la socialización de acciones y experiencias colectivas de comunicación con el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje.

II. Contribuir a:

a) El reconocimiento de la importancia de los aspectos constituyentes y determinantes de la dinámica de la naturaliza, contextualizando los conocimientos a partir del paisaje, la cuenca hidrográfica, el bioma, el clima, los procesos geológicos, las acciones antrópicas y sus interacciones sociales y políticas, analizando los diferentes recortes territoriales, cuyas riquezas y potencialidades, usos y problemas deben ser identificados y comprendidos según la génesis y la dinámica de la naturaliza y de las alteraciones provocadas por la sociedad;

b) la revisión de prácticas escolares fragmentadas buscando construir otras prácticas que consideren la interferencia del ambiente en la calidad de vida de las sociedades humanas en las diversas dimensiones local, regional y planetaria;

c) el estabelecimiento de las relaciones entre los cambios del clima y el actual modelo de producción,

consumo, organización social, con miras a la prevención de desastres ambientales y a la protección de las comunidades;

d) la promoción del cuidado y la responsabilidad con las diversas formas de vida y el respeto a las personas y las culturas;

e) la valorización de los conocimientos referentes a la salud ambiental, incluso en el medio ambiente de trabajo, con énfasis en la promoción de la salud para mejorar la calidad de vida;

f) la construcción de la ciudadanía planetaria, desde la perspectiva crítica y transformadora de los desafíos ambientales a ser enfrentados por las actuales y futuras generaciones.

III. Promover la realización de:

a) La observación y el estudio de la naturaliza y de sus sistemas de funcionamiento para posibilitar el descubrimiento de como las formas de vida se relacionan entre sí y los ciclos naturales se interconectan y se integran unos a otros;

b) las acciones pedagógicas que permiten a los sujetos la comprensión crítica de la dimensión ética y política de las cuestiones socio ambientales, situadas tanto en el ámbito individua y en la esfera pública;

c) los proyectos y actividades, incluso artísticas y lúdicas, que valoren el sentido de llenado de los seres humanos a la naturaliza, la diversidad de los seres vivos, las diferentes culturas locales, la tradición oral, entre otras, incluso desarrolladas en espacios en los que los estudiantes se sienten. Se identifiquen como integrantes de la naturaleza, estimulando la percepción del medio ambiente como fundamental para el ejercicio de la ciudadanía;

d) las experiencias que contemplen la producción de conocimientos científicos, socio ambiental responsable, la interacción, el cuidado, la

preservación e el conocimiento socio-biodiversidad e de la sostenibilidad de la vida en la Tierra;

e) el trabajo de comisiones, grupos u otras formas de actuación colectiva favorables a la promoción entre pares, para participar en la planificación, ejecución, evaluación y gestión de proyectos de intervención y acciones de sostenibilidad socio ambiental en la institución educativa y en la comunidad, la prevención de riesgos, en la protección y preservación del medio ambiente y de salud humana i en la construcción de sociedades sostenibles.

En la investigación desarrollada se entiende la práctica educativa como inherente a la sociedad buscando proporcionar conocimientos necesarios para la actuación de los individuos en sociedad. De manera general se puede decir que los conocimientos adquiridos por los individuos provenientes de diferentes grupos, los hacen aptos para vivir, convivir y transformar el medio social.

El decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2005/2014) se centró en la promoción de una educación donde el Desarrollo Sostenible (DS) estaría integrado en todos los niveles de enseñanza, con una propuesta innovadora de prácticas, políticas y programas donde todos tengan una percepción de los problemas y se disponga a tomar decisiones para solucionarlos.

Con el objetivo de satisfacer las demandas sociales el Curso de Ciencias Biológicas de la UERR fue estructurado con base en los siguientes principios:

a. Atender las exigencias del perfil del profesional en Ciencias Biológicas, teniendo en cuenta la identificación de problemas y necesidades actuales y prospectivas de la sociedad, así como de la legislación vigente;

b. garantizar una sólida formación básica inter y multidisciplinar;

c. privilegiar actividades obligatorias de campo, laboratorio y adecuada instrumentación técnica;

d. uso de un trato metodológico equilibrado entre la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores;

e. desarrollo de una enseñanza problematizadora y contextualizada, asegurando la unidad entre enseñanza, investigación y extensión;

f. formación de competencia en la producción del conocimiento con actividades que lleven al alumno a: buscar, interpretar, analizar y seleccionar informaciones, identificar problemas relevantes, realizar experimentos y proyectos de investigación, considerar la evolución epistemológica de los modelos explicativos de los procesos biológicos;

g. estímulo a las actividades que socialicen el conocimiento producido tanto por el cuerpo docente y por el estudiante.

El proyecto está basado en una concepción de Biología holística e integradora y tiene como objetivo: Formar profesional en Ciencias Biológicas con habilitación para actuar como profesor de Biología en la Enseñanza Media y de Ciencias en la Enseñanza Fundamental, mediante la adquisición de competencias relacionadas al ejercicio de la profesión, contribuido con la mejora de las condiciones de la educación Básica, del Desarrollo Sostenible y Ambiental del Estado de Roraima.

Cuadro 1 - Síntesis del Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas (UERR), según las Directrices Curriculares

Aspectos establecidos por las Directrices Curriculares	Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas
Perfil del egresado	El alumno egresado deberá poseer el perfil que corresponda con las competencias para actuar en la enseñanza, investigación y extensión en instituciones públicas y privadas desarrollando proyectos que sobre cuestiones socio ambientales, así como conocimiento profundo sobre la diversidad de los seres vivos y sus relaciones con el medio ambiente
Competencias y habilidades generales y específicas a ser desarrolladas	Adherirse a los principios de la ética democrática. Reconocer formas de discriminación racial, social, de género. Participar en investigaciones básicas y aplicadas en las diferentes áreas de las Ciencias Biológicas. Comportarse como educador consciente de su papel en la formación de ciudadanos en la perspectiva socio ambiental. Comprender el proceso histórico de producción de conocimiento de las Ciencias Biológicas referentes a conceptos, principios y teorías. Establecer relaciones entre la ciencia, tecnología y la sociedad. Aplicar la metodología científica para planear, dirigir y ejecutar proyectos, experiencias, consultorías, emisión de artículos, pareceres, etc. en diferentes contextos socio-político y las relaciones en las cuales está insertada la práctica profesional y la legislación pertinente. Desarrollar acciones estratégicas capaces de ampliar e perfeccionar las formas de actuación profesional. Actuar multi e interdisciplinariamente. Evaluar el impacto poténcialo real de nuevos conocimientos, tecnologías y servicios.
Estructura del Curso. Organización Curricular	El curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas se encuentra estructurado con Disciplinas do núcleo común a todos os cursos de graduación da UERR: Metodología do Trabajo Científico, Humanidades, Comunicación Oral y Escrita y Producción Textual. Disciplinas del Núcleo Pedagógico Común a las Licenciaturas: Fundamentos da Educación, Didáctica General, Política da Educación Básica y Psicología de la Educación. Disciplinas Específicas: Biología General, Química General y Orgánica, Principios de Taxonomía, Física, Bioquímica, Cálculo, Histología, Zoología de Invertebrados I y II, Bioestadística, Botánica I, II y III, Ecología General, Microbiología, Zoología de los Cordados, Anatomía Comunidades humanos dinámica de poblaciones, Genética, Higiene y Salud para la educación primaria y secundaria, Geología General e Brasil, Fisiología Humana, Rinología, Biogeografía, Educación Ambiental, Evolución y Paleontología. Práctica Profesional: Actividades de la práctica pedagógica desde el inicio del curso interrelacionando teoría e práctica. Práctica Supervisada con inicio a partir del cuarto semestre del curso, con un total de 400 horas. Actividades de 200 horas. Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) Carga horaria total: 3 592 horas. Total de Semestres: 8
Características de las actividades complementarias	Con carga horaria de 200 horas. Incluyen actividades de naturaliza académica, científica e culturales desarrolladas bajo la orientación de profesionales calificados.
Avaluación	Entendida para evaluar el funcionamiento del curso, el desempeño de los docentes, discentes y otras actividades pertinentes al proceso de formación.

Fuente: Elaboración propia.

El contenido definido para la Educación Básica en el caso de las licenciaturas está contemplado a partir de la disciplina de Práctica Pedagógica, en un total de nueve y vinculadas con la práctica educativa de forma que al contribuir con la formación relativa al conocimiento biológico, pueda también enfocar la forma como este conocimiento se hace presente, interactúa y funciona en la educación escolar y no escolar. La práctica pedagógica debe articular el conocimiento biológico enseñado en la Universidad con los condicionantes, las particularidades y objetivos de este conocimiento en la Educación y en otros espacios no escolares de educación.

La formación escolar del individuo para la complejidad del contexto social actual, que no es sólo del orden del conocimiento técnico, sino también de las relaciones humanas, implica el desarrollo de competencias cognitivas con el fin de alcanzar un pensamiento crítico sobre las cuestiones y demandas educativas del individuo.

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el objeto de estudio de la investigación y su complejidad es de tipo cualitativa, lo que exige una comprensión detallada y crítica de los significados y características de la realidad estudiada.

La investigación se basa el método hermenéutico como principal. Este método exige una forma de análisis de las visiones del mundo sobre una determinada realidad. Ghedin (2008, p.163-164), argumenta: “A hermenéutica se sitúa en la existencia del lenguaje, en la cual y por la cual se procesan os significados. [...] el pensar de la hermenéutica incluye una búsqueda de la razón de las

significaciones del ser". Además, consecuentemente fueron aplicados los métodos: descriptivo, el dialéctico, dialógico y la observación.

Muestra investigada

La muestra estuvo conformada por un (1) coordinador del o Curso; (11) profesores; ochenta (80) estudiantes y sesenta (60) egresados del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la universidad Estatal de Roraima, UERR.

Antes de la aplicación de los instrumentos de obtención de los datos fue realizada la validación de los mismos con profesores que poseen el título de doctor y/o máster de universidades internacionales y brasileñas.

El proceso de análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos aplicados se basó en la Matriz Analítica de los Indicadores del Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas con enfoque en los principios socioambientales, la que se muestra a continuación.

Fueron aplicadas entrevistas a profesores para sus conocer las percepciones sobre el Paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su presencia en los currículos del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, en la actualidad. Con idéntico fin se entrevistaron a los estudiantes y a los egresados que formaron parte de la muestra. La información obtenida ratifica la comprensión de la necesidad de que la enseñanza en el Curso de Ciencias Biológicas en la UERR se base en el enfoque de Educación para el Desarrollo Sustentable. Se comende igualmente el papel del profesor en ellos, de la propia universidad y la educación básica misma para logrado.

Cuadro 2 - Indicadores del Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas

N^0	Indicadores	PPC/2006
1	Planeamiento de la enseñanza	Estructurado en competencias y habilidades de modo que se pueda establecer relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, para preparar profesionales con visión holística, reflexiva y actitudes investigador.
2	Objetivo general	Formar provisionales que adquieran competencias para el ejercicio profesional fundamentado en la mejora de las condiciones de la Educación Básica y dirigidas al desarrollo sustentable y la educación ambiental en el estado de Roraima.
3	Metodología	Priorizar actividades de campo, laboratorio y la adecuada instrumentación técnica; proporcionar tratamiento metodológico equilibrado entre la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
4	Práctica educativa	Atender a los principios de la formación pedagógica de los profesionales en Ciencias Biológicas basada en la legislación vigente.
5	Práctica docente	Desarrollar hábitos de colaboración y trabajo en equipo multidisciplinar, ampliando la responsabilidad pedagógica más allá de lasa de clases.
6	Educación para el desarrollo sustentable (EDS)	Actuar con cualidad y responsabilidad en la conservación y manejo da biodiversidad

Fuente: Elaboración propia. Basada en: Proyecto Pedagógico del Curso de Ciencias Biológicas, UERR (2006).

Se ratificó, a criterios de los entrevistados, la importancia de la propuesta metodológica para que la Licenciatura en Ciencias Biológicas se desarrolle conforme al proyecto de actividades prácticas y docentes para el este curso.

Las informaciones obtenidas de los diferentes estratos de la muestra entrevistada se compararon con las observaciones directas del proceso de enseñanza en clases de este curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas.

El resultado, comparado con lo adquirido mediante las entrevistas, ratificó que los criterios emitidos sobre la necesidad de

instrumentar una enseñanza basada en la EDS, son correspondiente con la práctica real en las salas de clases.

Se obtuvo así, mediante el cruce de informaciones de diferentes fuentes obtenidas por los métodos de búsqueda, la confiabilidad de los datos obtenidos, los que su vez ratifican la pertinencia da la propuesta metodológica para el desarrollo del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas conforme con los principios de la educación para el desarrollo sostenible.

PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUADA

La práctica docente de los profesores de Ciencias Biológicas ha demostrado que existen muchos elementos que no llegan a materializarse en la práctica del proceso de enseñanza de los contenidos biológicos, aunque estén normados por documentos curriculares. A esto se suma la insuficiente preparación de los profesores para encinar Biología con base a la Educción para el Desarrollo Sostenible.

A esto se suma la insuficiente preparación de los profesores para encinar Biología con base a la Educación para el Desarrollo Sostenible. Se está realidad surge la necesidad de una propuesta de formación continuada para los profesores de Ciencias Biológicas, la que se reseña a continuación. Sus objetivos son.

OBJETIVO GENERAL

a. Reflexionar sobre la educación ambiental a través del proceso formativo en Ciencias Biológicas,

vinculados a los principios presentados en la propuesta de formación continuada;

b. Discutir sobre la EDS a través del enfoque sistémico, partiendo de la comprensión que en el universo yodo está interrelacionado;

c. Desarrollar proyectos ambientales involucrando a estudiantes e profesores a favor de una enseñanza que articule los saberes de las diferentes ciencias, superando el enfoque de una disciplina;

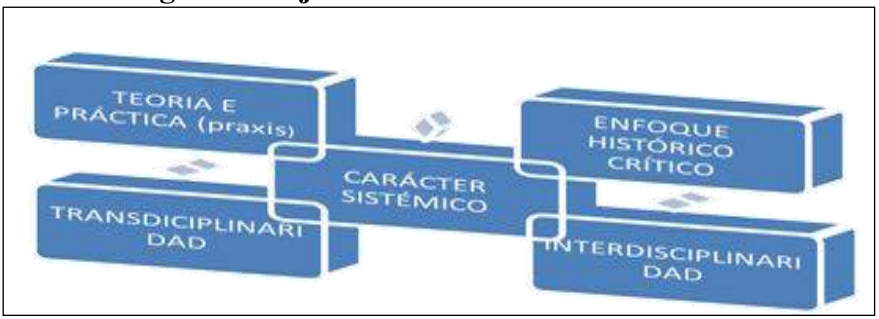
d. Promover debates científicos sobre saberes teóricos y prácticos para favorecer manifestaciones de respeto a la vida en el planeta;

La propuesta de formación continuada se estructura a partir de principios que se complementan e interrelacionan entre sí como un todo sistémico.

PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUADA

La propuesta presenta, como punto de partida para formación continuada, toma los siguientes ejes temáticos: salude y medio ambiente; deforestación y cuestiones agrarias en la Amazonia; biodiversidad; extrativismo y agropecuaria; calentamiento global; educación ambiental y procesos tecnológicos.

Figura 1 – Ejes de la Formación Continuada



Fuente: Elaboración propia.

DESARROLLO METODOLÓGICO

El desarrollo de la propuesta de formación continuada tener lugar atendiendo a dos aspectos, el primero el contenido, o sea, ¿cómo enseñar?, el segundo la forma de hacerlo, es decir, ¿cómo enseñar y comunicar?, lo que requiere estar centrado en la mediación profesor-alumnos.

La metodología sugerida debe ser holística, integradora entre contenido y forma, donde los contenidos dejan de ser un fin y pasan a ser medios que permiten una visión histórico-crítica y social frente a la realidad socio ambiental. Los ejes temáticos deben ser trabajados a través de los principios da interdisciplinaridad y transdisciplinariedad, con temas abordados por estudio colectivo integrando todas las áreas del conocimiento, a partir de problemas relacionados con el objeto de estudio.

CONCLUSIÓN

La educción, como función social determinada por las condiciones y realidades socioculturales y económicas, impone hoy

que la formación de profesores, entre ellos los Licenciados en Ciencias Biológicas, estén preparados profesional y pedagógicamente para planear, dirigir y evaluar el proceso de enseñanza de los contenidos biológicos con según el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Aún el proceso de formación de los licenciados en esta disciplina no se distingue por responder a esta exigencia social, tampoco los egresados, que ejercen la docencia en disciplinas biológicas en educación básica, muestran una práctica consecuente con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

La realidad apuntada hizo reconocer que era urgente investigar en esta problemática de educación ambiental y formación de profesores para la concretarla en la práctica escolar, la cual se ha vuelto en los últimos tempos una urgencia en la educación. La investigación desarrollada viene a corroborar esta realidad, al mismo tiempo que se llega a proponer los fundamentos para hacer que la enseñanza de la Ciencias Biológicas y la formación de sus profesores sea una respuesta a los requerimientos que al respecto la sociedad muestra.

De tal forma y razón se llegó a precisar las características que en la realidad distinguen este problema en el Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas en la UERR, se precisan los fundamentos pedagógicos sobre cuales se puede atender y la forma de abórdalo con los ya egresados mediante una propuesta de formación continuada.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Editora Papiros, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1301, de 07 de dezembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Brasília: Planalto, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/08/2023.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. "Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares". *In*: LIBÂNEO, J. C.; NILDA, A. (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GATTI, B. A. "Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses". **Educar em Revista**, n. 50, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. **Questões do Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MARTELLI, J. M. "Os desafios da prática pedagógica do Ensino de Ciências Biológicas frente às mudanças de paradigmas". **Portal Eletrônico Dia a Dia Educação** [2010]. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acessado em 15. dez. 2016.

NOVA ESCOLA. "Aprendizagem significativa". **Nova Escola** [2017]. Disponível em: <www.nova escola.org.br>. Acesso em: 23/08/2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. "Rio 92: Agenda 21". **ONU** [1992]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 23/08/2023.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. "Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia". *In*: SELLES, S. E. *et al*. (orgs.). **Ensino de Biologia**: histórias, saberes e práticas formativas. Uberlândia: Editora da UFU, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

CAPÍTULO 11

Uma Análise Sobre a Medicalização da Educação e Produção do Fracasso Escolar

UMA ANÁLISE SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Leticia Lages Assunção

Natasha Cristie Correa Gomes

Shelda Alves Soares

Flávia Cristina Silveira Lemos

Letícia Carneiro da Conceição

Este artigo visa problematizar práticas exacerbadas de medicalização e patologização da educação e da vida, tendo em vista que é nas malhas desse movimento medicalizante, e, portanto, de violência que encontramos a negação das infâncias e das subjetividades em prol de uma "única infância", de um padrão. Desse modo, não extinguimos os medicamentos ou todo o avanço científico, mas colocamos em xeque toda e qualquer forma de estigmatização, rótulos e exclusão das diferenças e das infâncias, pois há vários modos de "ser criança" que estão para além da produtividade e do desempenho escolar enquanto símbolo de normalidade, bem como também de uma aceitação e adaptação social.

O processo de medicalização é cotidiano e se atualiza por meio de estratégias, baseado em discursos que estão no entremeio de uma racionalidade biomédica predominante e as instituições; de um conjunto de forças espelhados em práticas e de relações de poder. Nessa perspectiva, vivemos sob uma política que toma para si o poder não só de definição, como também de uma prescrição de várias faces estigmatizadas e etiquetadas de sujeitos que vivem um não-enquadramento e uma improdutividade.

Não se pensa a medicalização somente por vias da negatividade ou reduzida apenas ao uso de medicamentos, em contrapartida há uma contribuição significativa se relacionada ao aumento da qualidade de vida e longevidade das populações. Contudo, Michel Foucault aponta para uma funcionalidade da medicalização atravessada pela prevenção, pela promoção de saúde anexadas à política de saúde mental e coletiva: "nas ações de transparência e responsabilidade ética que possibilitem uma política de saúde, não uma política de mercado" (FREITAS; AMARANTE, 2015, p. 133). Assim, a produção de saúde se deu pela medicalização da cidade, das políticas, das famílias e sem esses aspectos não pensamos ou buscamos por cuidados da gestão da vida - este é um paradigma e paradoxo entre a medicalização e a produção de saúde que se afastam dependendo da intensidade e da expansão autoritária e excludente de práticas medicalizantes.

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL

Falar de fracasso escolar é problematizá-lo em um âmbito amplo e complexo, perpassando o institucional, o social e o político. Sabe-se que, o processo de ensino-aprendizagem é constituído de inúmeras possibilidades de aprender apresentadas aos indivíduos, porém, hierarquizações são estabelecidas ao longo desse percurso que quando rotulados são distribuídos e causam divisões, como: bons x ruins; disciplinados x indisciplinados; normais x anormais; produtivos x improdutivos (ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020, p. 135). Nesse sentido, o enquadramento dos sujeitos nessas dualidades coloca em evidência as infâncias atravessadas e interferidas por etiquetas que parecem não descolar mais, enquanto uma captura constante das

subjetividades, do corpo, do tempo, de nós mesmos- fortalecendo uma cultura medicalizante da vida, pois: "[...] na medida em que a criança se iguala, se deforma, adaptando-se à regras e demandas" (CALIMAN, 2016, p. 57-58).

Vale ressaltar que, a escola como instituição política e social reflete e leva em consideração práticas e processos no âmbito educacional que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, assim, uma produção de corpos específicos atravessa subjetividades "indisciplinadas e desajustadas" nas formas de estigmas carimbados/colados na pele daqueles que desorganizam e, em certa medida, denunciam instituições escolares que aniquilam as diferenças em nome de um projeto de educação que visa uma forma "certa" de pensar e apre(en)der (PATTO, 1997, p. 48).

Retoma-se em um contexto histórico que o baixo rendimento era atribuído aos sujeitos que nasciam menos aptos para o processo de aprendizagem - como uma herança genética: "[...] especialistas atribuíam às diferenças de rendimento da clientela escolar a, basicamente, dois fatores intrínsecos: a hereditariedade e a raça" (ISFRAN *et al*., 2020, p. 137). Sendo assim, o discurso em torno do fracasso escolar e da dificuldade na aprendizagem são inseridos como adaptações sociais e culturais, e, portanto, se estabeleciam devido ao atraso cultural de determinados grupos. Como afirma Patto: "Passou-se assim a afirmação não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores ou diferentes, mas de ambientes sociais atrasados que produziam crianças desajustadas e problemáticas" (PATTO, 2010, p. 70). Vale lembrar que nos anos de 1960-1970, o sociólogo Pierre Bourdieu cunhou o termo "capital cultural" para conceituar as discrepâncias educacional entre as classes sociais, partindo do ponto que os bens culturais passados por geração seriam mais importantes do que qualquer posse ou riqueza, decidindo os destinos escolares sob os

parâmetros de sucesso escolar, causa de dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.

> Torna-se evidente também que no limiar dos anos sessenta e setenta, no Brasil, houve uma imensa aceitação do fracasso escolar ligado à teoria da carência cultural, reforçando, portanto, a ideia de que as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuíam uma cultura pobre, negativa e comprometedora do desenvolvimento psicológico das crianças (PATTO, 2010, p. 70).

O fracasso no processo educacional ao longo da história foi abordado como sendo de cunho individual, em outras palavras, há uma culpabilização transferida para o próprio aluno e seus familiares pelo baixo rendimento, sobretudo a anormalidade é atrelada ao histórico de insucesso no processo educacional. É interessante como não se questiona o próprio espaço escolar, a gestão, as metodologias aplicadas em sala, mas o sujeito em formação que precisa se adaptar socialmente e atender as expectativas colocadas sobre ele ao aceitar que deve seguir determinadas regras de conduta e segui-las como sua realidade, como um bem- uma subordinação reforçada pelo sentimento de pertencimento.

> Pensar em como o fracasso escolar é compreendido a partir de um viés de culpabilização individual dos grupos vulnerabilizados, que impõe sobre o próprio aluno e sobre a família a responsabilidade pelo insucesso no processo de escolarização, nos remete a inúmeras questões de medicalização. Estas, por sua vez, se estabelecem sob matrizes normativas de regulação da vida em todas as instâncias, como:

> "desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética [...]" (FÓRUM, 2019, p. 12). Nesse sentido, é importante ressaltar que os processos de medicalização envolvem a determinação de formatações de tipos naturalmente aceitos e não aceitos, ou seja, o que se deseja alcançar e o que não é desejável (FÓRUM, 2019).

Tendo em vista que os termos de reconhecimento social se costuram em um tecido de hábitos que se alinham como instrumentos nos quais os sujeitos se inserem dentro dos mecanismos de produção. O espaço escolar, nesse contexto, aparece como instituição disciplinar e em paralelo, como símbolo de concentração do sistema de poder mediante uma função estratégica de identificação e normalização. Contudo, o conceito de normal na perspectiva do psicossocial se implica mediante a concepção que temos de uma sociedade que busca uma normatização generalizada através de variados determinismos, ou melhor, já existem normas coletivas que regem e de alguma forma facilitam as relações entre os sujeitos.

Sendo assim, alicerçada pela forma absoluta, subordinada e de caráter normativo que definiu um tipo ideal de estrutura e de comportamento, moldes esses que perfuraram os muros da escola através do disciplinamento. A escola apresenta suscetibilidade a diagnósticos para aqueles que "não aprendem" e "não produzem", uma vez diagnosticado, o próximo passo é recair para uma medicação que possa dar conta dos possíveis sintomas.

A construção de "aluno ideal" é criada no imaginário social e cultural: "a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa" (PATTO, 2010, p. 161). Uma vez que na realidade existem diferentes tipos de sujeitos e existências, portanto, faz-se necessário que o professor compreenda a

importância de respeitar as diversidades dos modos de ser, existir e pensar dos educandos, pois quando trabalhado de forma conjunta, é possível perceber o desempenho individual e coletivo. Assim, conhecer o processo de aprendizagem e trazer elementos do cotidiano do aluno tornam o trabalho do educador mais profícuo e real.

Se constrói padrões de conduta para as crianças, estabelecendo formas de "ser", em que tudo é delimitado entre o que se pode ou não fazer ou falar: "isso não é coisa de criança". A infância é rodeada por relações de hierarquia, de superioridade, além de partir de lógicas normalizadoras que silenciam e excluem "vozes infantis". Nesse processo, a desvalorização do potencial de produção de saberes é sufocada pelos limites rígidos que aniquilam a criatividade, e a liberdade de escolha, há, portanto, uma mecanização da infância, como por exemplo, a curiosidade que muitas vezes não tem lugar e nem vez na escola e na família.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ESTEREÓTIPOS E VERTENTES DO DIAGNÓSTICO

São colocados estigmas nos sujeitos desviantes de acordo com o diagnóstico enquanto característica biomédica- muitas vezes sem comunicação, autonomia, conversa ou opções de como se quer passar pelo processo, é o psiquiatra que decide tudo e aplica. Tal que, no tratamento biomédico os remédios vão se naturalizando e anestesiando o sujeito para que as demandas não apareçam, para que continuem a produzir e se reciclar. Logo, vidas são passadas sob as lentes de um estereótipo que é fixado no sujeito e que por vezes o reduz ao diagnóstico, não considerando suas individualidades, mas limitando a sua existência.

> O tribunal medicalizante/normalizador efetuará uma contabilidade penal e encaminhará os indisciplinados para espaços em que recebam mais controle social e/ou recomendará medicações disciplinadoras e tratamentos com uma variedade de profissionais de saúde que atuem com técnicas adaptativas/ disciplinares (LEMOS, 2014, p. 487-488).

Práticas de saber-poder asseguram mecanismos e se articulam na produção dos corpos moldados e seus comportamentos regulados, retirando tempo, produtividade e eficácia, premissas essas que surgem como invenções da burguesia. E, portanto, fortalecida pela racionalidade neoliberal sob um viés de que é preciso ser útil e produtivo a todo momento, ou melhor, em um contexto educacional temos a intensificação do individualismo e da competição, enfraquecendo as relações e enrustindo dimensões estruturais do fracasso (ASSUNÇÃO *et al*., 2023, p. 153). Nesse aspecto, subjetividades são tomadas pela sensação do fracasso, em outras palavras, a todo momento precisamos ser sempre a melhor versão de nós mesmos, o que na verdade recai como uma auto exploração do próprio sujeito.

Uma produção dos corpos é projetada e reproduzida sob conceituações de normal e eficaz- projeções de uma lógica capacitista com critérios de aumento das capacidades, produtividade e potencialidades. É o sujeito empresário de si, cujo o empresariamento consiste em ser eficaz e ao mesmo tempo ter um planejamento e uma vida regrada que assegure estabilidade e segurança, criando "sujeitos de conquistas/sucesso".

> [...] podemos afirmar que vivemos em uma sociedade que não aceita o sofrimento, o choro, a tristeza, a crítica, a fala subversiva, a dissidência, e

> que reitera uma ilusão de felicidade, de alto desempenho e de saúde como salvação idealizada, em uma verdadeira subjetividade biomedicalizada e empresarial em que o uso de fármacos e da racionalidade medicalizada se tornou uma estratégia disciplinar e biopolítica de existência normalizada que tenta calar qualquer ato mínimo de resistência, mesmo que tenha que fazer morrer (LEMOS, 2014, p. 492).

Em síntese, a perpetuação da medicalização da sociedade além de atravessar a todos nós, é vista em forma de diagnósticos que instigam a busca por respostas rápidas, uma cura imediata, de modo que, o tratamento medicamentoso não seja uma única via expressiva e determinante das dificuldades encontradas na escolarização como solução possível e "passível". Entretanto, não podemos continuar aceitando e nos calando diante de diagnósticos que selam destinos e trajetórias de vida.

> [...] o resistir acontece com base nas soluções e implicações coletivas, nas conversações, nos encontros, no diálogo como ferramenta potencializadora e no cuidado das existências diante de práticas que vão atravessando esses corpos, os capturando e os agenciando. Portanto, é primordial pensar nas políticas públicas, questionando instituições criadas apenas para consolidar uma lógica de mercado da educação e uma medicalização da educação (ASSUNÇÃO *et al*., 2023, p. 153).

Hoje trata-se de medicalizar e dominar os devaneios e os maus hábitos pelo uso de psicofármacos que nem sempre se mostram eficazes, docilizando pelo isolamento que impõe o uso para modelar e governar as condutas (CAPONI, 2009, p. 102). É

preciso problematizar o papel da psiquiatria nos espaços de atendimento e perceber que antigas técnicas de saber-poder hoje podem estar reduzidas, mas que não desapareceram por completo, se engendrando na nossa subjetividade e colocando em questão o papel que o corpo, o saber, a verdade, o diagnóstico e a medicalização ocupam no campo das práticas discursivas e na indústria farmacêutica: "As vidas passam a ser anestesiadas e impedidas de qualquer plano de questionamento das práticas cristalizadas e instituídas que visam domesticá-las" (LEMOS, 2014, p. 486).

NOTAS BREVES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS

Acontecimentos históricos são corroborados por rupturas e descontinuidades: uma quebra do paradigma de linearidade como evolução ou uma ideia de progresso, mas apresentam desníveis que implicam em problematizações. A genealogia é uma forma histórica que abrange a constituição dos saberes, das análises discursivas e dos domínios dos objetos.

É um percurso com diversas vias possíveis, uma construção conjunta, levando em consideração o que o sujeito fala, a reconstrução das suas memórias, sua subjetividade e o sentido em que fala: "[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão" (PORTELLI, 2001, p. 10). Dessa forma, se corrobora uma produção de diálogo progressivo e uma escuta atenta, destacando também todo o conjunto de perspectivas dos sujeitos. Assim, a respeito dessa legitimidade em torno dos discursos, Foucault ressalta em sua obra A ordem do discurso:

> Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p. 08-09).

Os discursos são difundidos por todo o corpo social e (re)produzidos dentro das práticas de saber poder e em torno das relações, estruturados em vias de dominação e luta, pois as verdades são produzidas como se produz bens e os corpos atravessados pelos efeitos duradouros do poder e pelas forças produtivas (FOUCAULT, 2018, p. 276). Contudo, o poder se consolida enquanto ato/ação, como em uma relação de forças cujo custo está para além do social, do político e do econômico, mas encontra-se enviesado nas subjetividades para que demandas sejam cumpridas com eficiência.

> Esse discurso é indissociável de certa situação de poder e de certo encaixe dos indivíduos nos aparatos de produção e de transmissão de saber. Por fim, nessa discursividade o discurso era feito em função da normatividade. O indivíduo era sempre descrito em função de seu desvio possível ou real em relação a algo que, se não era definido como o bem, a perfeição e a virtude, era definido como o normal. Essa norma que, como se sabe, na época não era forçosamente a média, também não era, de certo modo, uma noção, mas uma condição de exercício daquela discursividade à qual ficavam presos os indivíduos sob sequestro. Estar sob sequestro é estar preso numa discursividade ininterrupta no tempo, proferida a partir de fora por uma autoridade e necessariamente feita em função daquilo que é

> normal e daquilo que é anormal (FOUCAULT, 2015, p. 198).

Analisar os discursos e seus impactos trata-se de falar de relações, ou seja, relações discursivas ou regularidades que permitem com que um discurso apresente sua individualidade dentro desse sistema, dessa teia de relações. Pretendendo-se firmar uma relação com os acontecimentos, sejam eles de variadas formas ou ordens (social, política ou econômica) e dentro desse âmbito, Foucault busca compreender as múltiplas formas e relações de dominação e/ou técnicas de sujeição que existem e funcionam dentro do corpo social (FOUCAULT, 2018, p. 282). Todavia, "Por dominação não entendo o fato de uma dominação global de um sobre outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade" (FOUCAULT, 2018, p. 281-282).

O poder disciplinar se caracteriza por pressupor uma apropriação do corpo, do tempo, das ocupações e da vida. O que assegura o funcionamento permanente da disciplina é o seu exercício e desempenho gradual, seu aperfeiçoamento. Desse modo, os corpos são revestidos por discursos que os codificam e os centralizam com comportamentos dentro das instâncias de normalização, detectando e intervindo incessantemente.

> O ponto em que os sistemas disciplinares que classificam, hierarquizam, vigiam, etc., vão esbarrar consistirá naqueles que não podem ser classificados, naqueles que escapam da vigilância, os que não podem entrar no sistema de distribuição; em suma, vai ser o resíduo, o irredutível, o inclassificável, o inassimilável. Eis o que vai ser, nessa física do poder disciplinar, o ponto-limite. Ou seja, todo poder

> disciplinar terá suas margens (FOUCAULT, 2006, p. 66-67).

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, L. L. *et al*. "Possibilidades e paradoxos na educação: caminhos possíveis para uma práxis libertadora". *In*: DICKMANN, I. (org.). **Vamos dialogar sobre o Poder da Educação?** Veranópolis: Editora Diálogo Freiriano, 2023.

CALIMAN, L. "Infâncias medicalizadas: para quê psicotrópicos para crianças e adolescentes?". *In*: CAPONI, S. *et al*. (orgs.). **Vigiar e Medicar**: estratégias de medicalização da infância. São Paulo: Editora LiberArs, 2016.

CAPONI, S. "Michel Foucault e a persistência do poder psiquiátrico". **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 14, n. 1, 2009.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. "Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: 'existirmos, a que será que se destina?'". **Movimento - Revista de Educação**, vol. 1, n. 1, 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France (1970). São Paulo: Editora Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **A sociedade punitiva**: curso no Collège de France (1972-1973). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**: curso do Collège de France (1973-1974). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

ISFRAN, F. I.; LADEIRA, T. A.; FARIA, S. E. F. "Fracasso escolar e medicalização na educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante". **Movimento - Revista de Educação**, n. 15, 2020.

LEMOS, F. C. S. "A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança". **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 18, n. 3, 2014.

PATTO, M. H. S. "Para uma crítica da razão psicométrica". **Psicologia USP**, vol. 8, n. 1, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2010.

PORTELLI, A. "História oral como gênero". **Projeto História**, n. 22, 2001.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Amarildo Taquidir de Gussule é professor da Universidade Mussa Bin Bique (UMB). Colaborador na Academia Militar Marechal Samora Machel. E-mail para contato: agussule88@gmail.com

Américo Júlio Taero é professor da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: ametaero@gmail.com

Anabela Cidália Metazama Calima Munarapa é mestre em Direcção e Gestão Educacional. Doutora em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: munarapa@yahoo.com.br

Bernardo Alfeu Uachisso é licenciado em Ensino de História. Especialista em Administração Pública. Mestre e doutorando em Gestão pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). E-mail para contato: bwachisso@gmail.com

Bruno Sobral Barrozo é graduado e mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Área de interesse de pesquisa: Educação Geográfica. E-mail para contato: brunosobralbarrozo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Caê Garcia Carvalho é professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Área de interesse de pesquisa: Geografia Cultural-Humanista. E-mail para contato: cae_garcia@hotmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em História Cultural pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

Ilma de Araújo Xaud é graduada em História. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay (UEP). E-mail para contato: ilxaud@gmail.com

Letícia Carneiro da Conceição é professora na Educação Básica. Graduada em História. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: carneiroleticia1@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Leticia Lages Assunção é graduada em Filosofia. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de pesquisa: Psicologia Educacional. E-mail para contato: leticialages97@gmail.com

Maria Alice Luís é professora da Universidade Lúrio (UniLúrio). Mestre em Educação em Ciências de Saúde. Doutoranda em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: aliceluis31@gmail.com

Natasha Cristie Correa Gomes é professora na educação básica. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicologia Educacional pela Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). E-mail para contato: natashacristie19@gmail.com

Ricardo Mussa Buanar é major e professor da Academia Militar "Marechal Samora Machel". Doutor em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail para contato: ribuanar@gmail.com

Shelda Alves Soares é graduada em Filosofia. Pós-graduanda em Gestão e Administração Escolar pela Faculdade Intercultural da Amazônia (FIAMA). Área de interesse de pesquisa: Movimentos Sociais. E-mail para contato: sheldasoares28@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Tácio José Natal Raposo é pesquisador e professor na Educação Básica e no Ensino Superior. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: tacior1@yahoo.com.br

Wagner Feitosa Avelino é professor na Educação Básica. Historiador e Pedagogo. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: wagner.avelino@unesp.br

NORMAS PARA 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
2023

CONTATO

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
2023