

EDUCAÇÃO & ENSINO

NOVAS PERSPECTIVAS E
REALIDADES

Antônio Alone Maia, Elizabeth Tavares Pimentel
Igor Câmara e Suely Mascarenhas
Organizadores

ALEXA
CULTURAL

EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

António Alone Maia
Elizabeth Tavares Pimentel
Igor Câmara
Suely Mascarenhas
Organizadores

**EDUCAÇÃO E ENSINO:
NOVAS PERSPECTIVAS E REALIDADES**

COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Arlete Assumpção Monteiro (PUC/SP - São Paulo/SP)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Evandro Luiz Guedin (UFAM – Itaquatiara/AM)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)
Graziele Açoolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/EcA – São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UNIFESP - Guarulhos/SP)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renata Senna Garraffi (UFPR – Curitiba/PR)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Antônio Alone Maia
Elizabeth Tavares Pimentel
Igor Câmara
Suely Mascarenhas
Organizadores

**EDUCAÇÃO E ENSINO:
NOVAS PERSPECTIVAS E REALIDADES**

ALEXA

Embu das Artes - SP
2022

© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

Klanger

Revisão Técnica

Suely Mascarenhas e Michel Justamand

Revisão de língua

Patricia Adão do Rosário, José Martins Vahanlé, Albino Oreste Muatua e

Nelson Daniel

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M217 - MAIA, António Alone
C173 - CÂMARA, Igor

P644 - PIMENTEL, Elizabeth Tavares
M313 - MARCARENHAS, Suely

Educação e Ensino: novas perspectivas e realidades, António Alone Maia, Elizabeth Tavares Pimentel, Igor Câmara e Suely Mascarenhas (orgs.). São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022.

14x21cm - 784 páginas

ISBN - 978-85-5467-241-6.

1. Educação - 2. Ciências Humanas - 3. Interdisciplinaridade - 4. Políticas Educacionais - 5. Ensino - I - Sumário - II Bibliografia

CDD - 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação
2. Ensino
3. Ciências Humanas

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

É proibida a reprodução parcial ou integral sem a autorização dos organizadores e/ou editora

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alex@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Agradecimentos

Com alegria e entusiasmo registramos profunda gratidão aos que direta ou indiretamente contribuíram com a concretização desse projeto editorial. Nosso reconhecimento aos estudantes e pesquisadores de diferentes contextos geográficos e acadêmicos (Brasil e exterior), pelo compromisso e generosidade em contribuir com o projeto.

Registramos especial reconhecimento e agradecimento às nossas universidades, em particular a UFAM – PROPESP, agências de fomento do Brasil em especial CNPq, CAPES, FAPEAM pelos incentivos e apoio aos pesquisadores e estudantes da pós-graduação. No caso de Moçambique aos colegas da UNIROVUMA pelo acolhida do projeto e contribuição com a proposta, destacando a colaboração do Dr. Daniel Daniel Nivagara pela elaboração do epílogo do livro.

Às equipes editoriais da Editora Alexa Cultural e EDUA pela acolhida ao projeto, esmero na edição, criação da capa e divulgação da obra.

Aos leitores que venham a ter acesso aos textos na expectativa de que lhes seja útil para aprofundar saberes sobre as temáticas e avançar em novos estudos e pesquisa afins.

A necessidade da pluralidade de saberes em estudos e na prática em educação

Daniel Daniel Nivagara¹

A educação, nas suas múltiplas facetas de ocorrência (formal, não formal ou informal), assim como do ponto de vista de espaços e meios para a sua realização, tais como na escola ou qualquer outra instituição de ensino (geral, técnico-profissional, superior), no lugar de trabalho, nas associações de fins diversos (social, profissional, estudantil, comunitário, etc) é sempre um processo que requer múltiplos saberes, desde os de carácter pedagógico-didático, sociológico, antropológico, tecnológico, psicológico, histórico, linguístico, filosófico, jurídico, epistemológico, etc.

É nesse sentido que o debate sobre a educação e ensino neste livro apresenta elementos de análise variados, desde os que tem fundamento no percurso histórico dos sistemas de educação e dos respetivos países, compreendendo igualmente uma visão do trabalho docente em sala de aula cuja finalidade é, por um lado, o de desenvolvimento de qualidades de personalidades em função da demanda socioeconómica, política, cultural e tecnológica e tendo em consideração os atuais níveis de desenvolvimento das sociedades. Neste complexo, no trabalho pedagógico-didático e educativo, a consideração das particularidades individuais dos educandos e dos aprendizes é tida como fator importante para uma aprendizagem significativa, razão pela qual há imenso registo neste livro de pesquisas que trazem evidências sobre, por um lado, a função/papel do professor no processo de ensino aprendizagem e, por outro lado, a importância do aluno como sujeito nesse processo. Mais ainda, a educação e, especialmente, o ensino é analisado a partir de múltiplos elementos tais como o currículo, os meios de ensino aprendizagem (incluindo tecnologias e plataformas digitais), os métodos e estratégias metodológicas.

Outrossim, os trabalhos de pesquisa constantes neste livro dão o testemunho de que tanto o ensino como a educação são socialmente de-

¹ Universidade de Maputo, Ministro da Ciência e Tecnologia de Moçambique, 2022.

terminados, quer do ponto de vista dos conteúdos de aprendizagem, da tradição organizacional dos espaços educativos, do modelo vigente de formação de professores, da avaliação dos alunos, da disciplina laboral imposta aos professores, bem como dos valores sócio culturais adotados como prioritários na educação e formação. O processo educativo é, deste modo, visto numa perspetiva da sua intencionalidade, da sua racionalidade e realização prática e técnica ou tecnológica, organizacional e política.

Diante deste cenário, uma questão central que se aborda no livro tem a ver com a eficácia e eficiência do processo formativo, particularmente em termos de garantia de aprendizagem efetiva dos aprendizes, assim como do aproveitamento integral de cada *coorte escolar* do ponto de vista do seu sucesso escolar. E coloca se em questão o facto de os espaços escolares serem constituídos por sujeitos que provêm de meios sociais diferentes, criando assim uma base de entrada com desigualdades em termos de oportunidades de acesso às instituições de educação e ensino, como também de sucesso escolar, razão pela qual o ofício do professor, dos gestores escolares e dos que definem, implementam e monitoram as políticas públicas de educação merece ser visto numa perspetiva de construção de espaços democráticos, cientes de que a partir da garantia da democracia no acesso e sucesso escolar tem se os pressupostos com os quais as sociedades podem construir sociedades mais democráticas, principalmente em termos de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de qualquer forma de discriminação. É da escola e da educação, de modo geral, que se constrói a justiça social e, ao mesmo tempo, o social tem poder de repercutir se na escola, o que a coloca, por um lado, como podendo ser vítima do modelo social estabelecido, mas, igualmente, como elemento transformador desse mesmo modelo social, desde que seja maximizada a possibilidade de maior inclusão no acesso e sucesso escolar baseada numa educação relevante a partir dos âmbitos da sua utilidade, tais como os de natureza social, profissional, ambiental, político, cultural, etc.

Porque toda ação educativa é socialmente condicionada na sua conceção, realização e avaliação, a consideração do currículo local, dos saberes locais, bem como da realidade organizacional das escolas colocam se como pressuposto de maior abertura da escola para o sucesso escolar, mas na condição de uma maior profissionalização dos professores, o que requer decisões políticas assertivas, incluindo quanto a modernização das escolas, a qual se reclama com maior vigor depois da experiência do ensino remoto (baseado em plataformas digitais) a que

as instituições de ensino de todos os níveis e subsistemas de educação (do primário ao superior) tiveram de enfrentar no tempo de prevalência da COVID 19 em quase todo mundo.

Com efeito, com a COVID 19 a educação enfrentou desafios de adaptação pedagógica por parte dos alunos, professores e gestores escolares, assim como dos pais/encarregados de educação e dos decisores de políticas de educação. Mas esta pandemia trouxe para o educação o reforço de uma abordagem pedagógica centrada nas novas tecnologias de informação, sendo, por isso, evidente a emergência da necessidade de alinhamento da prática e política educativa aos desenvolvimentos da 4ª Revolução Industrial, a era da digitalização, a qual transforma os papéis dos atores educativos e, ao mesmo tempo, confere, por outro lado, novas facilidades à educação à distância, a qual oferece oportunidades para assegurar maior acesso à esta mesma educação, bem como maior autonomia de aprendizagem mesmo para os aprendizagens em regime presencial quanto para eles lhes são acrescentados momentos de aprendizagem com recurso as TICs.

Como é óbvio, essa transformação da educação por conta da era digital requer uma formação de professores, assim como uma outra forma de gestão das instituições de educação com a qual o digital seja recurso pedagógico, mas também de gestão pedagógica e administrativa das escolas. Com o digital a formação pretendida deve incluir também os gestores, funcionários escolares, pais/encarregados de educação, supervisores escolares, os gestores de políticas públicas e, quiçá, qualquer sujeito que compõe a comunidade educativa na escola em todos os níveis e subsistemas de educação. Os limites enfrentados no uso de plataformas digitais constitui agora uma oportunidade para uma maior reflexão das mudanças a serem incrementadas na educação, razão pela qual os resultados de estudos apresentados neste livro oferecem elementos de análise que possam servir de base para transformações a serem promovidas à todos os níveis e espaços educacionais, mas sempre tomando em consideração uma vasta gama de saberes provenientes de diferentes campos científicos: a educação, a sua análise e sua práxis, somente são factíveis com estes múltiplos saberes.

Maputo, 11 de Novembro de 2022

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO E ENSINO EM TEMPOS DE DESAFIOS PARA A HUMANIDADE

*Dr. Valmir Flores Pinto
Prof. Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira – Humaitá, AM*

Iniciamos este prefácio a partir de uma frase bastante conhecida no meio acadêmico do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955), em seu livro, de 1914, *Meditaciones del Quijote*: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela não salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1914/1966, p. 322). Refletir sobre assuntos milenares e, ao mesmo tempo atuais e desafiadores, como a educação e o ensino numa perspectiva que envolve autores de países e continentes diferentes que contribuíram para esta obra, como Angola, Brasil, Moçambique, Peru e Venezuela, em décadas anteriores era vista como sinônimo de disputa e até de separação. Na atualidade, os assuntos em torno à educação e o ensino, com o auxílio das Tecnologia de Informação e Comunicação (Tic’s), ou como ficou conhecidas, as Novas Tecnologias, possibilitam a aproximação, o intercâmbio e a troca de conhecimentos.

Esta obra é fruto de múltiplas formas de pesquisa no campo da educação e ensino. O título “EDUCAÇÃO E ENSINO: NOVAS PERSPECTIVAS E REALIDADES” procura refletir desde as pesquisas de base com o auxílio das tecnologias digitais para a superação das políticas de exclusão em busca de inclusão e formação de educadores, respeitando as diferenças e valorização cultural. Neste processo, um dos requisitos principais é a qualificação dos professores, tendo em vista a educação/ensino de qualidade em todas as fases da formação.

Conforme ressalta Ortega e Gasset, a circunstância do século XXI, reclama e clama por parcerias e solidariedade. Entre os membros que contribuem para esta obra literária, a maioria participa de programas de pós-graduação, como pesquisador (a), professor (a) ou acadê-

mico (a) em fase de qualificação. Este é um sinal muito positivo de que se busca socializar a sua pesquisa ou produção em forma de publicação. Outro fator importante que podemos observar são as temáticas, em geral estão relacionadas sobre: educação e tecnologia; formação de professores; políticas públicas sobre educação/ensino; ensino em disciplinas específicas; avaliação, aprendizagem e currículo; ensino em todas as fases (pré-escolar ao superior).

A participação em uma obra dessa magnitude e amplitude de países do continente Latino-Americano e Africano mostra a importância que a educação/ensino têm para a vida das pessoas enquanto cidadãos em vista da transformação da sociedade. A educação é uma das ferramentas principais para inclusão em todos os níveis: social, econômicos, cultural e político. Também, retomando Ortega e Gasset, “e se não salvo a ela não salvo a mim”. É condição de cidadania e respeito a todos o direito a uma educação de qualidade.

Os capítulos apresentados nesta obra apresentam reflexões para além do espaço escolar. Também resgatam elementos de educação ambiental, direitos humanos, justiça militar e relações internacionais. Pois a educação tem a possibilidade de capacitar as pessoas para agir sobre diversos ambientes, quando ela não é instrumentalizada por algum poder, ou grupo de pessoas, tendo em vista o interesse particularizado.

Sem excluir qualquer autor ou país, destacamos nesta obra um número significativo de autores dos países de língua lusófona. Durante década, senão séculos, estes países foram forçados a viverem isolados, na condição de colônias. O isolamento não foi somente geográfico, mas também intelectual, como foi denunciado por Paulo Freire em *Educação como prática da liberdade* (1966):

O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça para baixo, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente. Sem fala autêntica. (...) Entre nós (...) o que predominou foi o mutismo do homem brasileiro. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade (...), vivência comunitária. (FREIRE, 1966: 66-70).

Atualmente têm-se a oportunidade, com o uso das Novas Tecnologias, não na sua plenitude por todos os povos, de partilhar e participar de eventos e socializar o conhecimento por meio de publicações conjuntas. É mais uma ferramenta, agora não para escravizar, mas para oportunizar a formação e qualificação de pessoas tendo em vista a ci-

dade e a qualidade de vida. Esta publicação com participação de pesquisadores (as), professores (as) e acadêmicos (as) de Angola, Brasil, Moçambique, Peru e Venezuela é uma oportunidade de socialização e parceria entre os povos coirmãos, na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1966.

ORTEGA Y GASSET. J. Meditaciones del Quijote.1914/1966. In Obras completas de José Ortega y Gasset (7a ed., Vol. 1, pp. 310-400). Madrid: **Revista de Occidente**. (Trabalho original publicado em 1914).

SUMÁRIO

PRÓLOGO

A NECESSIDADE DA PLURALIDADE DE SABERES EM
ESTUDOS E NA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO

Daniel Daniel Nivagara

- 9 -

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO E ENSINO EM TEMPOS DE DESAFIOS PARA A
HUMANIDADE

Valmir Flores Pinto

- 13 -

APRESENTAÇÃO

AVANÇOS EM ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E
ENSINO – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

António Alone Maia, Elizabeth Tavares Pimentel, Igor Câmara e
Suely Mascarenhas

- 27 -

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
IMPORTANTES FERRAMENTAS NA PROMOÇÃO DO
ENSINO-ESTUDO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR
(AMAZONAS, BRASIL)

Igor Câmara de Araújo, António Alone Maia e
Suely A. do Nascimento Mascarenhas

- 29 -

CAPÍTULO II

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ELEMENTOS DECOLONIAIS
EM UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA

João Alberto Steffen Munsberg, Otávio Nogueira Balzano e
Gilberto Ferreira da Silva

- 59 -

CAPÍTULO III
CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO NO DISTRITO DE
MONTEPUEZ

Samuel Antônio de Souza e Valmir Flores Pinto

- 81 -

CAPÍTULO IV
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO BILINGUE POR
INTERVENIENTES DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE: Caso de Rapale -
(2019-2020)

Silva Constantino, Feliciano José Pedro, Ermelinda L. A Mapasse

- 105 -

CAPÍTULO V
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERU E NO BRASIL:
APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS
María de los Angeles Chávez Hernani e

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

- 123 -

CAPÍTULO VI
AVALIAÇÃO DOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Francisco Domingos Sacama

- 143 -

CAPÍTULO VII
PERSPECTIVA DE ADESÃO DE MOÇAMBIQUE AO
TRIBUNAL PENAL INTERNACIONAL: UM OLHAR PARA AS
VANTAGENS E DESVANTAGENS

Zefanias Jones Magono

- 149 -

CAPÍTULO VIII

O ENSINO REMOTO: UM MODELO EXCLUSIVO DE ENSINO
E APRENDIZAGEM: O CASO DA FACULDADE DE LETRAS
E CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE EDUARDO

MONDLANE

Esperança Rui Colua de Oliveira, Mauro Armando Adelino
Manhanguê e Marlino Eugénio Mubai

- 169 -

CAPÍTULO IX

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: Necessidade de Introdução da TIC's no processo
de Ensino Primário em Moçambique

Frango José Gonçalves Quembo e Flora Gonçalves Chele

- 181 -

CAPÍTULO X

CUMPRIMENTO OBRIGATÓRIO DO PROGRAMA PELO
PROFESSOR NOS PROCESSOS DE ENSINO, AVALIAÇÃO
E APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O DIREITO NA
EDUCAÇÃO EM ANGOLA.

Dilson Nivaldo André Onde e Manuel Afonso

- 195 -

CAPÍTULO XI

IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DE EXAME ESCOLAR NO
TRABALHO DOCENTE

Agostinho Rosário Teimoso e Almeida Meque Gomundanhe

- 215 -

CAPÍTULO XII

O CURRÍCULO LOCAL E A REALIDADE NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE NAMPULA DE 2004 A 2014

Nelson Daniel

- 235 -

CAPÍTULO XIII

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA, NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CONSIDERANDO AS DIMENSÕES CULTURAIS E SOCIAIS MOMÇABICANAS.

Sanito Joaquim Marques Alfredo

- 247 -

CAPÍTULO XIV

O USO DE MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO, NO ENSINO SUPERIOR: CASO NO INSTITUTO SUPERIOR DE TRANSPORTES, TURISMO E COMUNICAÇÃO DE NACALA

Sanito Joaquim Marques Alfredo

- 257 -

CAPÍTULO XV

ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO DE TESTE ESCRITO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA 8ª CLASSE

José Marcelo Ánica e Almeida Meque Gomundanhe

- 269 -

CAPÍTULO XVI

PERCEPÇÃO SOBRE O USO DE PLATAFORMA ELETRÔNICA DO SISTEMA DE APRENDIZAGEM EM PERÍODO DE PANDEMIA DA CONVID-19 EM INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR EM NACALA-PORTO

Flora Gonçalves Chele, Orlávio Carlos Averú e

Luís Alberto Pereira Fernando

- 283 -

CAPÍTULO XVII
NOVAS TECNOLOGIAS :
INFLUÊNCIA, PERIGO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM
Orlávio Carlos Averú
- 295 -

CAPÍTULO XVIII
INFLUÊNCIAS DOS EXTREMOS HIDROCLIMÁTICOS NA
VULNERABILIDADE SÓCIO-ECONÔMICA: CASO DA
POPULAÇÃO VILA DE CAIA (2000-2017)
José Marinho Nicúmua
- 309 -

CAPÍTULO XIX
O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE(S)
Fabiana Lopes de Souza e Maria Cecília Lorea Leite
- 329 -

CAPÍTULO XX
OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: Uma
proposta voltada a desigualdade social e retração de investimento.
Jeremias Arone Donane
- 345 -

CAPÍTULO XXI
PROGRAMA DE ENSINO SECUNDÁRIO A DISTÂNCIA:
Indicadores de eficácia e eficiência.
Abissalão Rafael Saimone Chadza e Almeida Meque Gomundanhe
- 361 -

CAPÍTULO XXII
TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE DISCENTES QUILOMBOLAS DA UFPA, CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
Josiney da Silva Trindade e Vilma Aparecida de Pinho
- 375 -

CAPÍTULO XXIII
LAS MARCAS DEL TIEMPO: FAMILIA Y EDUCACIÓN
Gregori Milagros Azzi Bastado
- 389 -

CAPÍTULO XXIV
A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LOCAL NA EDUCAÇÃO
FORMAL EM MOÇAMBIQUE
Denise Kátia Soares Omar
- 421 -

CAPÍTULO XXV
JORNALISMO VERSUS SENSACIONALISMO: A
ESPETACULARIZAÇÃO DA NOTÍCIA
Andreza Skarelth da Cunha Martins, Daiana Albuquerque e Igor
Câmara
- 437 -

CAPÍTULO XXVI
A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA NECESSIDADE PARA
CRIANÇAS DAS ZONAS RURAIS
António Dos Santos João, Dulce João Nunes Langa, Marta João
Machava e Sônia Duque Giquira
- 451 -

CAPÍTULO XXVII
TENDÊNCIAS DAS PESQUISAS EM PSICOLOGIA
EDUCACIONAL: CASO DAS UNIVERSIDADES ROVUMA,
LICUNGO E UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO
Dulce João Nunes Langa
- 459 -

CAPÍTULO XXVIII
ANÁLISE DO FEEDBACK EM SALA DE AULA
João Marcelo Ánica
- 469 -

CAPÍTULO XXIX
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE
ESCOLAR

Juvénia da Victoria Herculano, Félix Francisco e
Ermelinda Susana Matimbe

- 483 -

CAPÍTULO XXX
PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL
NA CIBERCULTURA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS EM PESQUISAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Cristina Ribeiro Barbosa da Silva, Manuela Carvalho Rodrigues,
Wellinson Périklys Monteiro Nascimento e Leonardo Zenha

- 493 -

CAPÍTULO XXXI
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES
SOBRE O PAPEL DO PROJECTO PEDAGÓGICO E SUAS
FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO DE NGAÚMA

Manuel Luís

- 515 -

CAPÍTULO XXXII
ESTUDO EM CASA: UMA REVOLUÇÃO METODOLÓGICA
OU RUPTURA DO IDEAL DO ENSINO NA UNIVERSIDADE
MOÇAMBICANA?

Arlindo Nkadibuala

- 525 -

CAPÍTULO XXXIII
LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DE ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Paulo Alberto Tiola

- 545 -

CAPÍTULO XXXIV

UM DIÁLOGO ACADÊMICO ENTRE DIREITOS HUMANOS,
JUSTIÇA MILITAR E RELAÇÕES INTERNACIONAIS:
ANÁLISE DO PROBLEMA DO JULGAMENTO DE CIVIS POR
TRIBUNAL MILITAR EM PLENO ESTADO DEMOCRÁTICO
DE DIREITO.

Igor Câmara, Jones Godinho e Rosenir de Souza Lira

- 557 -

CAPÍTULO XXXV

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CONCEPÇÕES E INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS.

Natália dos Reis Martins, Francisca Maria Coelho Cavalcanti,
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

- 593 -

CAPÍTULO XXXVI

AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE BOA VISTA RORAIMA.
Nataly Cantão da Silva, Natália dos Reis Martins, Maria Aparecida Neves

- 609 -

CAPÍTULO XXXVII

O PARADIGMA DA METAEPISTEMOLOGIA DE CONTEXTOS
FRENTE A DECADÊNCIA DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL E O
SABER ÚNICO

Igor Câmara e Suely Aparecida Do Nascimento Mascarenhas

- 625 -

CAPÍTULO XXXVIII

RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORES DE MANAUS:
EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19.

Jolorena de Paula Tavares, Ricardo Gatto Umpierre, Lana de Matos
Albuquerque, Antônio Joel Marinho de Sousa,

Márcio Rogério da Silva Donegá, Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira,
Denise Machado Duran Gutierrez

- 641 -

CAPÍTULO XXXIX
ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA: PERSPECTIVA
E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
Araci de Carvalho Freitas, Suely Aparecida Mascarenhas, Ana Maria
França Freitas Kot Kotecki
- 659 -

CAPÍTULO XL
A PRÁTICA DO PROFESSOR E A IDENTIDADE
QUILOMBOLA: AS COMPLEXIDADES DA EDUCAÇÃO EM
CONTEXTOS E DIVERSIDADES
Tereza de Jesus Pires Carvalho, Suely Aparecida do Nascimento
Mascarenhas
- 675 -

CAPÍTULO XLI
O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA GESTÃO
DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DA CIDADE DE
NAMPULA
Ana Ângela Machado Dimande Saha
- 691 -

CAPÍTULO XLII
A IMPLEMENTAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM MOÇAMBIQUE DURANTE O PERÍODO
COLONIAL
Elsa Marisa Changa Macia, Denisse Kátia Soares Omar
- 715 -

CAPÍTULO XLIII
VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO HÍBRIDO
EM TEMPO DA COVID-19: UMA VISÃO DE DOCENTES
E GESTORES DE PLATAFORMAS DA FLCS DA
UNIVERSIDADE ROVUMA.
António Alone Maia, Felizardo António Pedro, Feliciano José Pedro,
Aurélia da Conceição Horácio, Elisa da C. José Maria, Alberto
Hermenegildo António Tépulo.
- 725 -

CAPÍTULO XLIV
O ESTUDO EPISTEMOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERÉTNICA

Ariane Coelho dos Santos, António Alone Maia, Fabiane Maia Garcia
- 737 -

CAPÍTULO XLV
ÉTICA E DEOTOLOGIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Daniel Amade Alberto
- 747 -

SOBRE OS AUTORES

- 765 -

AVANÇOS EM ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Com alegria e entusiasmo apresentamos o livro que intitulamos: “Educação e ensino: novas perspectivas e realidades”, resultado de colaboração acadêmica entre pesquisadores docentes e estudantes de diversos contextos acadêmicos (Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Peru e Venezuela). Registramos nosso profundo agradecimento pela generosidade dos colegas que atenderam ao convite contribuindo para o fortalecimento do projeto em pauta. Também registramos o agradecimento à UFAM/PROPESP e EDUA pelo apoio para a publicação. Também agradecemos às agências de fomento da pós-graduação no Brasil CAPES, FAPEAM e CNPq pelo apoio aos PPG’s e estudantes da pós-graduação com incentivos de bolsas e outras demandas para fortalecer as atividades da pós-graduação e o avanço científico no domínio das ciências humanas notadamente ensino e educação escolar.

A diversidade de temas demonstra a relevância da iniciativa que certamente impacta na melhoria do acervo de informações cientificamente sistematizadas sobre as temáticas associadas à educação e o ensino analisando indicadores que impactam sobre a qualidade das dinâmicas de ensino e educação em sentido amplo.

A expectativa é que a leitura e o estudo desse livro seja útil para o avanço de novos estudos, pesquisas e proposições em educação e ensino por parte de pesquisadores e estudantes da área.

*Antônio Alone Maia
Elizabeth Tavares Pimentel
Igor Câmara
Suely Mascarenhas
Orgs.*

**EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS:
importantes ferramentas na promoção do en-
sino-estudo-aprendizagem no ensino superior
(Amazonas, Brasil)**

Igor Câmara¹

Suely Mascarenhas²

Antônio Alone Maia³

Introdução

O século XXI tem sido de grandes desafios para toda a humanidade. A emergência sanitária internacional ocasionada pela Covid-19 desencadeou uma série de problemas estruturais e trouxe a luz a ineficiência dos Estados para resolver problemas atuais e outros. Neste século, também, a humanidade presencia uma guerra na Europa de caráter preocupante. O conflito armado russo-ucraniano, deveras, trará grandes consequências para o mundo, nas esferas de ordem econômica, social, jurídica, educacional etc. O fato é, que estes dois eventos já marcaram a história da humanidade.

Considerando estes dois grandes desafios apontados e trazendo para o contexto deste artigo que é de ordem educacional, podemos dizer que a Covid-19 afetou todos os sistemas de educação mundiais, e no Amazonas em especial, afetou tanto o sistema educacional quanto o sistema de saúde pública. No contexto educacional, as tecnologias digitais foram utilizadas para com a ideia de que o ensino não parasse e que não prejudicasse os estudantes. Não obstante, o que se viu na prática, foi a omissão do Estado de promover um ensino de qualidade e infraestrutura para todos e todas.

1 Mestrando em Educação na Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Bacharel em Relações Internacionais na Faculdade La Salle- Manaus. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista-UNIP. E-mail: igor_camara12@yahoo.com.br.

2 Professora Doutora na Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: Suleymascarenhas2019@gmail.com.

3 Professor Doutor na Universidade de São Paulo, Brasil. Email: Alonemaia13@gmail.com

Este artigo está dividido em três etapas. O qual a primeira discorremos sobre os **aspectos teóricos da importância do papel dos professores no processo de ensino-estudo- aprendizado e o que lhes motiva** e destacamos a relevância do papel do professor como ator importante no processo de ensino-estudo-aprendizagem. Não é equivocada afirmar que o professor no contexto da pandemia teve papel fundamental na promoção do ensino de qualidade.

Sendo um ator de extrema importância na construção e promoção da educação em tempos de pandemia, em que pese, os problemas práticos de infraestrutura internet, etc.

Na segunda etapa, salientamos de forma crítica os **principais desafios experimentados pelos professores no ensino remoto e as oportunidades no modelo de ensino**. Evidenciaremos que em grande parte viu-se uma omissão do Estado em promover e oferecer uma infraestrutura adequada para a promoção ou viabilidade do ensino remoto que contemplasse todos os estudantes e professores (ricos ou pobres). Na terceira etapa, destacamos uma significativa pesquisa referente ao censo 2019 de escolas dos ensinos fundamental e médio do Estado brasileiro que tem infraestrutura e acesso à internet.

Por derradeiro, destacamos a metodologia utilizada para fins de construção deste artigo nos moldes científicos. Esperamos provocar reflexões críticas e reflexivas a fim de se promover uma contribuição prática na educação de modo amplo.

1. Aspectos teóricos da importância do papel dos professores no processo de ensino-estudo- aprendizado e o que lhes motiva

Como se destaca do trabalho da autora Felicetti (2018, p. p. 216), o professor arca com responsabilidades muito maiores do que o simples processo de transmissão de conteúdo. Para a autora, também cabe ao docente “dar atenção, e por que não dizer, cuidar e resolver os problemas sociais e familiares que os alunos trazem para dentro da sala de aula, relacionar-se e atuar com e na comunidade onde exerce a docência”. Segundo Silva e Mascarenhas (2019): “[...] A educação abrange os cuidados e a formação”.

Para o autor Antoni Zabala (1998, p. 13), o professor, como qualquer outro profissional, tem como principal objetivo para si ser o mais competente no seu ofício. E a sua competência se formula a partir da interação entre a obtenção do conhecimento e do ganho de experiência. Sob esse aspecto, o autor defende (1988, p. 24) “que a experiência

permite a formulação de um planejamento para o processo educativo, com uma avaliação posterior”. Zabala (1998) ensina que são diversos os fatores que devem ser levados em consideração, os quais envolvem as sequências de atividades de ensino, a organização dos materiais, dos alunos, bem como as características dos materiais disponíveis.

A primeira função do professor consiste no que Zabala (1998) identifica como o exercício da função social do ensino. De acordo com o autor, a partir da observação do ensino público espanhol (e podemos aplicar no contexto brasileiro), o papel desempenhado “tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”.

Zabala (1998) propõe que sejam analisadas quais habilidades se pretende que sejam desenvolvidas nos estudantes. E as capacidades a serem trabalhadas podem ser cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio, relacionamentos interpessoais e desenvolvimento da autonomia. É a partir daí que surgem as perguntas como “o que eles devem saber?” “o que devem saber fazer ?” e “como devem ser?” O proeminente educador defende uma concepção construtivista do ensino, pois só assim é que se pode alcançar a complexidade contida dentro do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que tanto o aluno quanto o professor têm papéis ativos nesse processo (ZABALA, 1998, p. 38). Sob a ótica construtivista e da meta-epistemologia de contextos, podemos dizer que são estabelecidas uma série de relações entre o professor e o estudante, de forma que se possa interferir de maneira diferenciada e atenta às necessidades de cada um dos discentes (ZABALA, 1998, p. 89). Dessa maneira, são elencados oito pontos fundamentais, que compreendem a atividade do educador. De acordo com o autor (ZABALA, 1998, p. 92-104), a primeira função do educador é adotar uma postura flexível para conseguir identificar as necessidades dos estudantes.

Além de contar com suas contribuições, o professor deve ajudar seus aprendizes a encontrar sentido no que estão fazendo e estabelecer metas que estejam a seu alcance. Com a criação de um ambiente de confiança e reciprocidade, os estudantes terão ajuda adequada e disporão de canais de comunicação que permitam a interação de forma construtiva.

E é dessa forma que os estudantes serão, progressivamente, potencializados para alcançar a autonomia. Além disso, o professor tem o dever de avaliar cada estudante de acordo com as circunstâncias pessoais que o cercam. Felicetti (2018, p. 219) analisa que boa parte da mo-

tivação para a docência vem de uma percepção de escolha e vontade⁴ e querer ser professor, com um apego nas relações pedagógicas, entre professor e aprendiz, bem como nas institucionais (professor, pares e diretores). E o educador encontra sentido na profissão à medida em que se identifica singularidade e importância na atividade a ser desempenhada.

Assim a autora comenta sobre a escolha da docência (FELICETTI, 2018, p. 224) que a mesma está: “[...] relacionada a aspectos tais como afinidades, habilidades, o enfrentamento de desafios e interesses sociais voltados à profissão”. Felicetti (2018, p. 227) em suas pesquisas com egressos dos cursos de licenciatura, identifica que a escolha pelo curso tem “[...] congruência entre afinidades, habilidades e a função social delineada pelos respondentes com a área escolhida”⁵.

A autora Felicetti (2018, p. 227) também identifica que a motivação dos profissionais se mantém ao longo do curso, pois reafirmam que escolheriam novamente o curso, “evidenciando assim a congruência entre afinidades, habilidades e a função social delineada pelos respondentes com a área escolhida”. Como se pôde verificar, o professor detém papel abrangente e profundo na formação de um estudante, pois a ele lhe cabe muito mais do que a simples transmissão de conhecimento e sim desenvolver o pensar crítico da realidade.

O profissional docente deve identificar as potencialidades, contextos sociais e características do processo de aprendizado de cada discente. E essa realidade não se transforma com a mudança no ambiente de aprendizado, do presencial ao virtual (a distância). Mas sim, com: “Cada ação pedagógica ou prática que possa evidenciar a importância da educação para a melhoria da sociedade [...]”. De modo que é necessário que o profissional docente tenha a noção de autoconhecimento (CÂMARA, 2020, p.2).

4 Para fins deste artigo ser professor não é uma vocação (divina) e sim uma escolha e vontade ativa.

5 As médias apresentadas na Tabela 2, tanto por parte dos prounistas como dos não prounistas, **apontam com maior média, a escolha relacionada a aspectos tais como afinidades, habilidades, o enfrentamento de desafios e interesses sociais voltados à profissão. Esses aspectos evidenciam ainda, embora em menor média, que a escolha pelo curso perpassa pelo fato de serem cursos com pouca procura ao acesso, o que resulta em uma menor concorrência para o ingresso ou então por ser um curso de menor custo financeiro ou com um tempo de conclusão menor que muitos outros cursos de não licenciatura.** Tais resultados indicam que a profissão docente é uma escolha associada a diferentes fatores (ALMEIDA, 1998; FERNANDES, 2004), entre eles as percepções de seus próprios interesses e habilidades (SMART; FELDMAN; ETHINGTON, 2000; SPLAVER, 1977; BORCHERT, 2002). A média, aqui encontrada, associada aos fatores sociais, vai ao encontro dos estudos de Feldman e Newcomb (1969) que apontam que alunos da área da educação têm forte relação com valores sociais. (FELICETTI, 2018, p. 224) (grifo do autor)

Autoconhecimento este, que é perfeitamente aplicável no contexto da formação e preparo do profissional docente para os desafios inerentes do ofício. O próximo passo é a compreensão de quais são os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino a distância. Se as principais dificuldades forem corretamente identificadas, é possível a capacitação do profissional da educação, para que se possa então identificar os aspectos positivos na transmissão (ministração) de aulas e no processo de ensino *online* (remoto).

2. Os principais desafios experimentados pelos professores no ensino remoto e as oportunidades no modelo de ensino.

Como identificou Fava (2014, p. 69), a sociedade da informação faz exigência⁶ em relação aqueles que a ela se entregam, pois é preciso ter competências e habilidades de acesso, avaliação e gestão da informação.

Continua o autor explicando que “mais do que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos moldes mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, adaptar”. Furtado *et al* (2018, p. 5), identificam, no entanto, a existência de alguns desafios para os educadores na transição para a educação a distância.

Não obstante, assim, como demonstram os autores, quase metade dos professores (44,40%) possuem a “dificuldade de desenvolver estratégias metodológicas eficientes para o perfil do aluno EAD”. Furtado *et al* (2018, p. 6) explica que há uma dificuldade em identificar qual seria o perfil aproximado do estudante na modalidade de ensino a distância. Daí decorre a dificuldade na criação de estratégias metodológicas com a utilização dos recursos de tecnologia⁷, de modo que um conteúdo uniforme possa atingir alunos em contextos distintos. Os autores assim comentam:

As estratégias metodológicas e os recursos de tecnologia apresentando-se como dificuldades principais, relaciona-se à necessidade de mergulhar no novo contexto e na busca pela aproximação do perfil do aluno da modalidade. Assim, a mudança de postura profissional do professor face às transformações é muito louvável, se

6 Nota dos autores: Para os autores, os educadores precisam acompanhar as evoluções sociais e tecnológicas e compreender que o ensino remoto em tese não veio para substituir o ensino tradicional, e sim, veio para ser um instrumento (modalidade) que pode auxiliar em casos excepcionais a promoção da educação. Instrumento este criado pelo homem.

7 Vede o artigo dos autores De Oliveira, et al, (2020). Ensino remoto emergencial e tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais. Rev.Int.de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5,e020028, p. 1-18, 2020.

fazendo necessário que outros aspectos sejam levados em consideração para que a aprendizagem seja algo real e objetivo de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente o professor que, vindo a saber mais sobre como se dá a aprendizagem nos indivíduos, poderá proporcionar situações reais de ensino e aprendizagem com mais sentido e significado para quem aprende. Com essa atitude poderá vir a ser um facilitador do processo, uma vez que terá noção de como a informação e o conhecimento se forma na mente de quem aprende. (FURTADO *et al*, 2018, p. 6)

Os autores identificam (FURTADO *et al*, 2018, p. 7) que os educadores ainda possuem dificuldades na capacidade de desenvoltura da dinâmica com os alunos no ambiente virtual. Um dos professores envolvidos na pesquisa mencionou, apenas a título exemplificativo, que de um ano para o outro aprendeu a usar melhor as ferramentas disponíveis na comunicação por vídeo. E a partir desse melhor uso pôde ter uma comunicação mais eficaz com os seus alunos. O estudo demonstra (FURTADO *et al*, 2018, p. 7-8) que os professores ainda buscam as melhores maneiras de interação com o educando, de modo que se possa estimular a participação na aula e a capacidade do estudante de se sentir parte do processo, e não apenas um receptor de mensagem.

Neste sentido, é dever do professor “levar o aluno para fora de sua zona de conforto, deve proporcionar situações de aprendizagem que despertem no estudante a busca e o desejo em querer aprender, pois aprender demanda esforço e dedicação”. O trabalho de Cortelazzo (2008, p. 318) identifica que as exigências de um professor do ensino a distância se somam àquelas dos profissionais de educação no modelo tradicional. E é preciso investir para que o educador profissional seja capaz de ter uma preparação pedagógica que o permita fazer uma transição para plataformas de ensino a distância.

A tecnologia, no entanto, pode ser uma importante ferramenta, consistente na possibilidade de democratização do acesso à educação e aumento do alcance do número de alunos, que podem dispor de horários mais flexíveis, aulas gravadas, tutorias e retiradas de dúvidas em horários mais flexíveis. Entretanto, defendemos que é dever do Estado e instituições de ensino promoverem equipamentos adequados para a promoção da educação seja no modelo remoto virtual, a distância ou tradicional. É preciso se ter uma visão da educação como motor de desenvolvimento nacional (SAVIANI, 2009, 2017, 2014)

O ambiente virtual, ainda que traga desafios, também traz oportunidades para professores e alunos. Considerando que: “Para debater tais questões, a educação, enquanto terreno interdisciplinar, utiliza-se

de múltiplos referenciais e saberes”. (SILVA E MASCARENHAS, 2019, p. 220). Por isso, “[...] é preciso ter a coragem de propor, experimentar, inovar, trilhar caminhos não tão usuais”. (SILVA e MACHADO, 2018, p. 98).

3. Omissão do Estado em promover uma infraestrutura adequada para a promoção do ensino no contexto amazônico.

Para Saviani (2009) o problema referente à própria formação de professores é de caráter histórico, não obstante, ao nosso visto a infraestrutura ainda mais. Historicamente, nunca os agentes políticos se preocupam de fato em estabelecer uma política nacional de educação como eixo central de desenvolvimento nacional.

A omissão do Estado em promover infraestrutura adequada para o ensino remoto nas escolas de ensino fundamental e médio é evidenciada segundo figura abaixo:

Figura 1.

TABELA 2
Número e percentual das escolas dos ensinos fundamental e médio conforme a presença ou não de internet, por UF (2019)

UF	LDB	Sem Internet		Com Internet	
		Número	%	Número	%
Nordeste	Roraima	236	23	779	77
	Acre	1.908	73	6.736	89
	Amapá	3.346	109	1.497	34
	Bahia	373	36	996	48
	Distrito	6.653	62	20.991	38
	Maranhão	3.805	33	9.401	47
	Pernambuco	3.056	150	1.085	31
	Piauí	6.329	64	16.934	36
	Paraná	1.336	37	2.208	62
	Pará	6.501	11	5.400	69
Nordeste	Rio Grande do Norte	3.501	30	2.234	36
	Pernambuco	1.977	26	13.111	74
	Pernambuco	2.488	28	5.336	32
	Alagoas	642	26	1.815	34
	Sergipe	371	21	1.441	29
	Bahia	4.341	32	10.719	69
	Minas Gerais	1.333	13	9.603	88
	Espírito Santo	431	20	1.735	80
	Rio de Janeiro	2.001	3	15.009	93
	São Paulo	3.412	150	15.013	63
Sul	Paraná	373	4	6.135	96
	Santa Catarina	1.011	3	11.819	97
	Rio Grande do Sul	1.816	3	15.339	97
Centro-Oeste	Matos Grosso do Sul	121	12	1.182	98
	Matos Grosso	1.811	6	1.369	51
Brasil	Brasil	1.011	3	14.438	97
	Estados Federais	101	27	307	98
Total		35.739	27	96.394	73

Fonte: Escolar e Centros Escolares 2019 (Grupo).
Elaboração do autor.

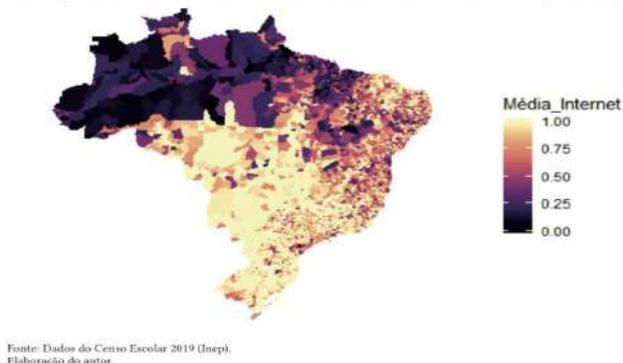
Fonte: (KUBOTA, 2020, p.10)

É possível observar na tabela que existe uma enorme disparidade regional no que diz acesso à internet entre as UFs. A menor proporção de escolas conectadas ocorre nos estados das regiões Norte e Nordeste; e as maiores, nas regiões Centro-Oeste e Sul. (KUBOTA, 2020, p.10).

Não obstante, destacamos que no ensino superior também o Estado se omitiu conforme destacamos mais adiante. O problema da internet foi um grande desafio para a promoção do ensino remoto para todos, conforme figura a seguir.

Figura 2

FIGURA 3
Grau da presença de internet nas escolas dos ensinos fundamental e médio – média por município (2019)



Fonte: (KUBOTA, 2020, p. 11)

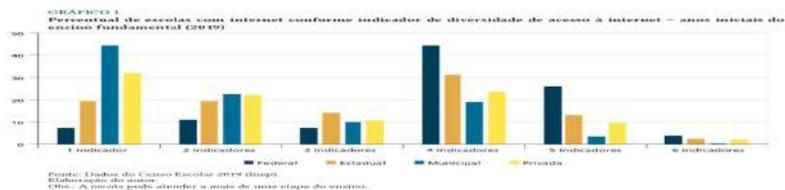
Conforme observado na figura acima, as localidades mais problemáticas estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste, o que nos faz afirmar conforme Saviani (2009) a falta de um projeto nacional para a educação em todo o Brasil. (SAVIANI, 2014; 1984)

Considerando o acesso a internet⁸, podemos dizer que o gráfico 1 mostra que quase 45% das escolas têm apenas um indicador de acesso à internet; aproximadamente 20% têm dois ou quatro indicadores; 10% têm três indicadores; menos de 5% têm cinco indicadores; e poucas têm seis indicadores. (KUBOTA, 2020). Ainda, “Seguindo esse raciocínio, é possível observar que a maior parte das escolas federais se concentra em quatro ou cinco diferentes indicadores de acesso à internet. Com

8 Buscando aprofundar a análise, avaliou-se a velocidade de uma amostra de 20,7 mil escolas que voluntariamente acessaram o serviço de medição de velocidade da internet do Nic.br, levantado no âmbito do Programa de Inovação Conectada.6 A média e a mediana da velocidade de download são de 24,31 Mbps e 10,15 Mbps, respectivamente. Essa velocidade relativamente baixa para um número alto de usuários pode ajudar a explicar por que grande parte das escolas limita o uso da internet pelos alunos. Para as escolas com acesso à internet, construiu-se um somatório dos seguintes indicadores: acesso pelos alunos, para uso administrativo, no processo de aprendizagem, pela comunidade, pelo computador e por dispositivos pessoais. Este somatório representa a diversidade de usos da internet na escola.8 Antes de mais nada, é importante ressaltar que o número de escolas federais representa apenas 0,4% do total. Os gráficos de 1 a 3 consideram apenas as escolas que possuem acesso à internet e devem ser interpretados da seguinte maneira: o total por cada dependência administrativa deve somar 100%. O gráfico 1 apresenta os resultados para os anos iniciais do ensino fundamental; o gráfico 2, para os anos finais do ensino fundamental; e o gráfico 3, para o ensino médio. (KUBOTA, 2020, p.11)

apenas um indicador, observa-se quase um terço das escolas particulares”. (KUBOTA, 2020, p.11)

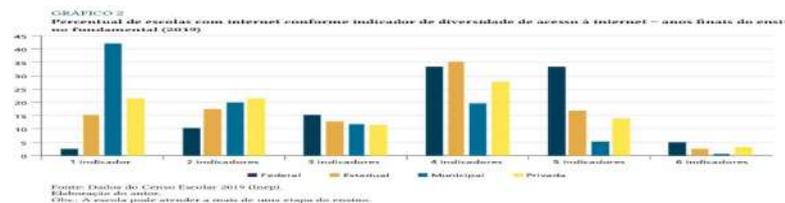
Gráfico 1



Fonte: (KUBOTA, 2020, p. 12)

No gráfico 2 destacamos o percentual de escola com internet segundo Kubota (2020).

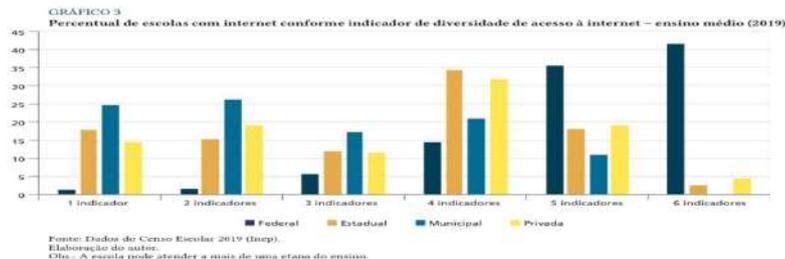
Gráfico 2



Fonte: (KUBOTA, 2020, p.12)

O autor afirma que diminui o percentual de escolas particulares com apenas um indicador de acesso à internet e aumenta para quatro ou cinco indicadores de acesso à internet. Já as escolas públicas segundo Kubota (2020) se concentram em quatro ou cinco diferentes indicadores.

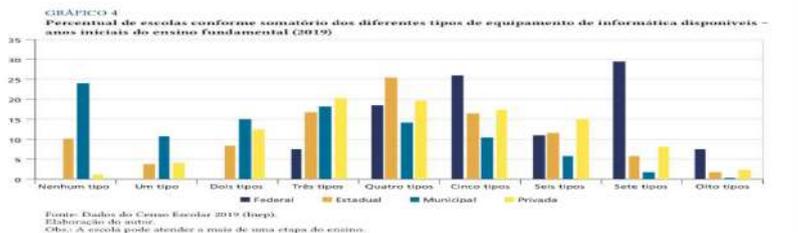
Gráfico 3



Fonte: (KUBOTA, 2020, p.13)

No gráfico 3, é possível observar que aumenta o percentual das escolas federais com cinco ou seis diferentes indicadores de acesso, ao passo que se reduz o percentual das escolas municipais com apenas um indicador de acesso. (KUBOTA, 2020, p. 12-13)

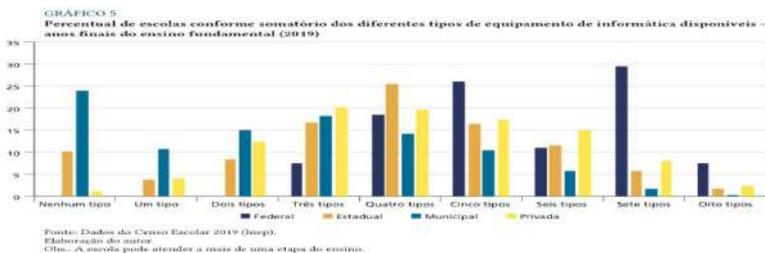
Gráfico 4



Fonte: (KUBOTA, 2020, p.13)

Considerando que este artigo defende que o Estado não proporcionou infraestrutura adequada, como equipamentos tecnológicos e acesso à internet para a promoção do ensino remoto, logo, nos gráficos ⁹ 4 a 6, com base nos estudo de Kubota (2020) comprovaram este fato.

Gráfico 5



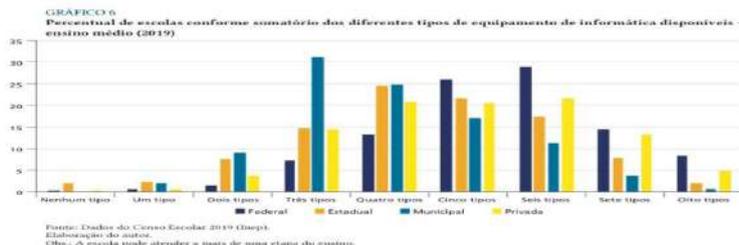
Fonte: (KUBOTA, 2020, p. 14)

9 Nos gráficos de 4 a 6, buscou-se observar a variedade de equipamentos de informática por etapa de ensino. Construiu-se um somatório dos seguintes tipos de equipamentos: computador, impressora, scanner, lousa digital, equipamento multimídia, desktop para alunos, computador portátil e tablets para alunos. Os gráficos devem ser interpretados da seguinte maneira: o total por cada dependência administrativa deve somar 100%. Tomando-se o exemplo das escolas municipais, o gráfico 4 mostra que quase 25% delas não têm nenhum dos equipamentos de informática pesquisados; cerca de 10% têm apenas um dos tipos; 15% têm dois tipos e assim sucessivamente. Seguindo esse raciocínio, é possível observar que as distribuições se concentram entre três e seis tipos diferentes de equipamento, com as federais e municipais mais uma vez invertidas: as federais se concentram no lado direito da curva; e as municipais, no lado esquerdo.

A Covid-19 impôs o ensino remoto no sistema educacional brasileiro, entretanto, o Estado não fez um planejamento ou um programa de governo nacional para oferecer infraestrutura adequada para que o ensino remoto pudesse alcançar a todos os estudantes.

Pelo contrário, o que se viu, foi uma omissão constitucional estatal e evidências de graves problemas sociais entre os estudantes e até professores de todos os níveis de ensino.

Gráfico 6



Fonte: (KUBOTA, 2020, p.14)

Não podemos negar que a emergência sanitária internacional ocasionada pela Covid-19 trouxe grandes e graves impactos sociais no contexto educacional brasileiro (MATTA, et al, 2020) e amazônico nas diferentes esferas sociais. Na análise dos 8 gráficos deste tópico, podemos afirmar que o Estado se omitiu e promover uma infraestrutura adequada (internet)

4. Do método, análise de dados e resultados parciais da investigação

Neste tópico destacamos a perspectiva¹⁰ utilizada para construir este artigo nos moldes científicos. Neste sentido:

El propósito de este trabajo es describir — de forma general y a modo introductorio — una «nueva epistemología» o teoría del conocimiento a la que denominé Meta-epistemología de contextos. En algunos de sus rasgos y en la amplia cobertura epistemológica que se propone: es ambiciosa, incluyente de toda la humanidad en sus distintos «saberes», transgresora del status quo establecido —transgresora en lo filosófico, epistemológico y civilizatorio—, y

10 Meios e métodos são apenas caminhos para se chegar aos objetivos e, em geral, são coerentes com a concepção. Portanto, qualquer proposta ou alternativa também deverá abranger o conceito, a metodologia, os meios e os fins da comunicação e educação humanizadora que, como processo, por essência, é dinâmica, capaz de recriar-se, reformular-se a cada momento. (GARCIA, 2006, p. 35)

sumamente creativa. Creativa, al incluir —como parte de sus categorías, metodología y noción de conocimiento— los graves problemas «civilizatorios» que han impactado: en la educación, en lo social, noción de Estado, salud de las personas, pobreza, guerras interminables que sólo benefician a las potencias, y crisis ambiental de este siglo XXI. (LARA, 2022, p.3)

A metodologia adotada, vai de encontro com a tradição do paradigma da meta-epistemologia de contextos (LARA, 2022; 2021; 2018; CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019; LARA, 2018) e pela perspectiva (abordagem) quanti- qualitativo. (MASCARENHAS, et al, 2019). Considerando que: “não pode haver quantificação e medida se estas não passam pela análise qualitativa e pelo acúmulo de conhecimentos e reflexões sobre o que se pretende medir”. (CALEJON, et al, 2002, p.28-29). Participaram da fase piloto da pesquisa de modo anônimo e voluntário o n^o=30 professores que atuam e residem no Estado do Amazonas na rede pública e privada.

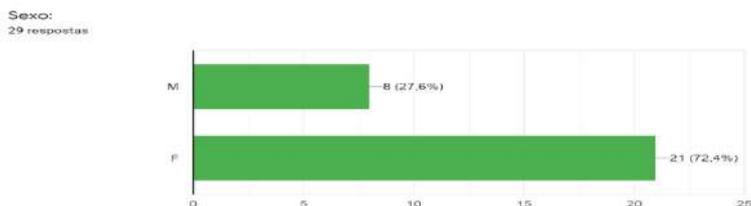
A participação foi através do formulário *google forms* (DA SILVA MOTA, 2019; OLIVEIRA, et al, 2017) enviado por via *whatsapp* por conveniência de forma aleatória e exclusiva para a classe dos professores¹¹. Além de ser uma investigação representativa, o qual participaram professores (as) residentes em diferentes localidades do Amazonas que de forma voluntária colaboraram com esta pesquisa. (MASCARENHAS, et al, 2019).

Quanto ao o instrumento utilizado, está organizado com um total de 50 (cinquenta) questões (itens) para fins de comprovar a hipótese e atender aos objetivos acadêmicos deste artigo. Ressalta-se que nem todas as 50 questões foram respondidas, tendo os participantes a livre iniciativa de responder ou não. O tratamento dos dados foi realizado por meio do programa Excel de acordo com os objetivos da investigação e diálogos com autores da área sob a tradição da meta-epistemologia de contextos considerando a carta dos saberes assinada por diversos autores (LARA, et al, 2022). Quanto aos resultados da pesquisa podemos dizer que participaram cerca de um n= 30 (trinta) professores (homens e mulheres) de diversas áreas e diversos níveis de atuação colaboraram livremente e plenamente para a construção desta pesquisa respondendo um questionário de 50 (cinquenta) questões.

11 Vede: Capítulo de livro: Educação em tempos de pandemia: desafios enfrentados por docentes do Amazonas (Brasil) no contexto da covid-19 dos autores CÂMARA; MASCARENHAS (2021). Ensino, Cidadania e Inclusão. Ecos do Século XXI. Organizado por: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

Ressalta-se que as perguntas não eram obrigatórias para responder, respeitando assim os participantes professores e a vontade de querer responder ou não determinadas questões do formulário. Salienta-se que do n=30 de professores que participaram da pesquisa, conforme demonstra o gráfico 1, é possível dizer que apenas um n=1 participante não se identificou com o sexo homem ou mulher considerando que do n=30 que participaram da pesquisa nesta questão sobre o sexo, n=1 apenas não respondeu. E respeitamos e por isso, estamos destacando, considerando a ética e o rigor científico que foi observado nesta pesquisa¹².

Gráfico 7- Sexo dos participantes professores



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022, p.6)

Conforme podemos observar e descrever sobre o percentual de participantes. Com base no gráfico 7 podemos afirmar que cerca de 27,6% de homens participaram respondendo o formulário enviado via *googleforms*.

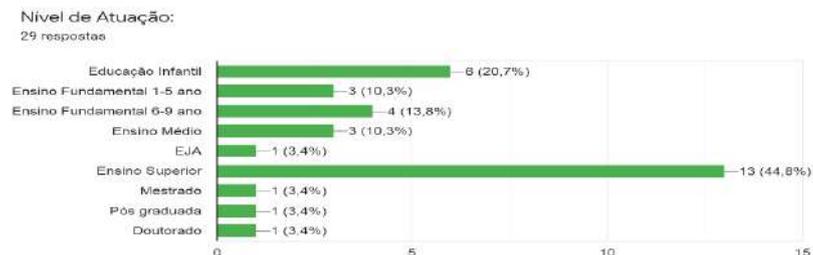
Cerca de 72,4% que participaram são mulheres. O que nos leva a afirmar com base neste gráfico 1 que na sua grande maioria a classe docente é composta pelo sexo feminino e isso ao nosso visio é um dado relevante, pois, valoriza a atuação feminina nesta honrosa profissão. Conforme a intenção da pesquisa considerando a formação e práxis do educador frente aos desafios amazônicos. A pesquisa foi direcionada exclusivamente para professores que residem e laboram na geografia amazônica em diferentes níveis de atuação dentro do contexto educacional.

Conforme o gráfico 8, podemos dizer que os níveis de atuação dos professores que participaram desta pesquisa no contexto da educa-

¹² Este artigo é fruto do projeto aprovado pela Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas intitulado de: Educação em tempo de pandemia: Desafios enfrentados por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021) em 16 de dezembro de 2021

ção é diverso. O que nos possibilita afirmar que essa pesquisa foi elaborada com diferentes olhares docentes e valorizou setores da educação.

Gráfico 8- Nível de atuação



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Conforme gráfico 8, 20,7% dos professores que participaram da pesquisa atuam na educação infantil. 10,3% atuam em nível do ensino fundamental 1-5 ano. 13,8% atuam no nível do ensino fundamental 6-9 ano.

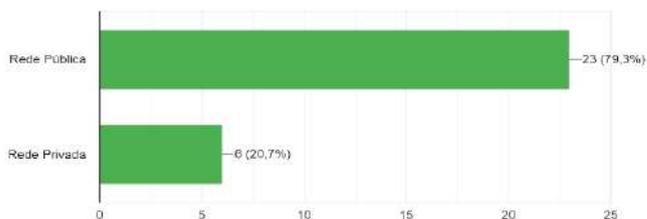
No ensino médio podemos dizer que cerca de 10,3% dos professores que participaram desta pesquisa atuam neste nível de ensino. 3,4% atuam no EJA. 44,8% dos professores disseram que atuam no nível superior.

Na pós-graduação 3,4% disseram que atuam nesse nível. 3,4% no mestrado e 3,4% disseram que atuam no nível do doutorado. Desta coleta, podemos afirmar que o nível de atuação dos professores no contexto desta pesquisa é diverso e contempla níveis consideráveis da educação e traz uma contribuição extremamente importante para esta pesquisa, com olhares múltiplos de professores que atuam e níveis da educação diversos.

Quanto à rede de ensino, segundo o gráfico 9, 79,3% atuam na rede de ensino pública e cerca de 20,7% dos professores que participaram desta pesquisa atuam na rede particular. Estes dados analisados nos dão suporte para dizer que a pesquisa contempla os professores tanto da esfera pública quanto particular e demonstra que os professores destas duas redes de ensino enfrentam os desafios que esta pesquisa se propôs a fazer.

Gráfico 9- Rede de ensino

Rede de Ensino:
29 respostas

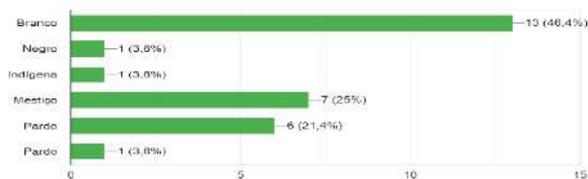


Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e CÂMARA & MASCARENAHS, 2022, p.6)

Achamos importante destacar a questão da auto-identificação étnica, considerando que a pesquisa foi voltada exclusivamente para os professores que atuam e laboram na região amazônica, e ainda, considerando a complexidade da nossa região.

Gráfico 10- Identificação étnica

Auto Identificação Étnica:
28 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Conforme gráfico 10, podemos dizer que 46,4% dos professores que responderam o questionário são brancos. 3,6% são negros. Indígenas 3,6%. Mestiços 25%. Pardos 21,4% e 3,6% pardos. Somando estes últimos, podemos dizer que 25% dos professores se identificaram como pardos. Esses dados nos mostram a diversidade cultural e étnica de professores que atuam na região amazônica e de certa maneira essa diversidade é positiva para a educação.

A pandemia trouxe desafios¹³ enormes para a educação e para os professores amazônicos (CÂMARA, et al, 2022; EDUA, 2021). Neste

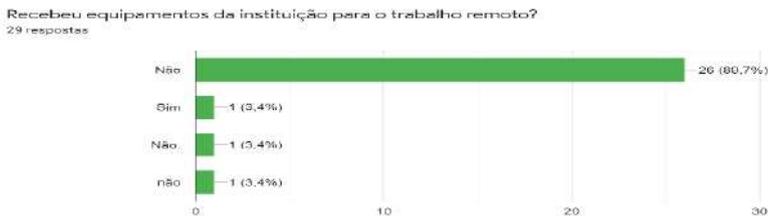
13 Vede: RODRIGUES, J.V.F.C, [et. al.] (org.). Ensino de graduação em tempos de pandemia [recurso eletrônico]: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas – Manaus: EDUA, 2021

sentido, trazer dados sobre se os professores receberam equipamentos das instituições de ensino para o trabalho remoto é importante considerando que é dever das instituições fornecer equipamentos adequados para tal. Conforme o gráfico 11, podemos dizer que 89,7% dos professores que responderam a questão disseram que não receberam equipamentos da instituição para o ensino remoto. 3,4% responderam que receberam. Entretanto, há duas variáveis detectadas que podemos interpretar da seguinte maneira: 3,4% responderam que não receberam equipamentos das instituições e 3,4% também responderam que não receberam equipamentos das instituições para o trabalho no ensino remoto.

Somando os 89,7% + 3,4% + 3,4% que responderam que não receberam equipamentos das instituições para o trabalho remoto. Temos o seguinte dado. 96,6% responderam ao todo que não receberam equipamentos das instituições para o ensino remoto. 3,4% responderam que receberam.

Analisando estes dados, podemos afirmar que as instituições se omitiram no que tange aos equipamentos e podemos deduzir que a grande maioria dos professores utilizaram equipamentos pessoais para trabalharem no cenário do ensino remoto.

Gráfico 11- Os professores receberam equipamentos da instituição para o trabalho remoto?



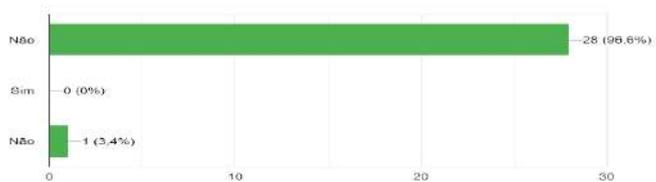
Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e (CÂMARA, 2022, p.7)

Consideramos pertinente saber se as instituições de ensino no cenário do ensino remoto ocasionado pela Covid-19 ofereceu apoio financeiro aos docentes para pagarem a internet utilizada no ensino remoto. Se esse apoio o docente teve das instituições de ensino. Conforme fica demonstrado no gráfico 12. Cerca de 96,6% dos professores responderam que não receberam apoio financeiro da instituição de ensino para pagamento de internet utilizada para o ensino remoto. A alternativa sim ficou registrada com 0%.

Há uma variável de 3,4% que responderam que não receberam apoio financeiro da instituição para pagamento de internet utilizada no ensino remoto. Da soma de 96,6% + a variável 3,4%, podemos afirmar que para 100% dos professores¹⁴ que responderam a questão, estes afirmam que não receberam apoio financeiro da instituição de ensino para pagamento da internet utilizada no ensino remoto.

Gráfico 12- Recebeu apoio financeiro da instituição para pagamento de internet?

Recebeu apoio financeiro da instituição para o pagamento de internet utilizada para o ensino remoto?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Ainda podemos dizer que 100% dos professores utilizaram seus recursos financeiros pessoais para darem aula no ensino remoto de suas casas. Ou seja, o ensino remoto trouxe gastos pessoais para o professor.

Para utilizar a internet logicamente precisamos da energia elétrica e como é de conhecimento de todos, esse fator é primordial para o ensino remoto. Neste sentido, entendemos que a pergunta feita sobre se o professor ou professora recebeu apoio financeiro da instituição para o pagamento de energia elétrica para o ensino remoto se mostra pertinente na medida que é um outro fato que contribui para fundamentar o que se defende nesta dissertação.

14 A docência por meio das telas e humana, principalmente por ser conduzida por um profissional da educação que compreende o seu papel social na esfera pública, onde e dever oferecer um ensino de qualidade para todos. As experiências narradas nesse manuscrito e nesse livro, de modo geral, marcam essa temporalidade em que vivenciamos e sobrevivemos a uma pandemia e tivemos que ressignificar nossas concepções de ensino, aprendizagem e presencialidade. (RODRIGUES, et al, 2021, p. 98)

Gráfico 13- Recebeu apoio financeiro para o pagamento de energia elétrica?

Recebeu apoio financeiro da instituição para o pagamento de energia elétrica para o ensino remoto?
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Conforme gráfico 13, podemos dizer já contando com as variáveis 3,4% + 3,4% + 93,1% que dará o percentual total de 99,9%. Podemos afirmar que 99,9% ou melhor 100% dos professores não receberam apoio financeiro das instituições de ensino para pagamento de energia elétrica (luz) para promoverem o ensino remoto. 0% sim. Segundo o gráfico 13 podemos afirmar que os professores arcaram com custos pessoais para promoverem o ensino remoto considerando que o ensino remoto depende de energia elétrica para a sua promoção.

Gráfico 14- Percepção e a Covid-19 afetou as atividades escolares?

De acordo com sua percepção a emergência sanitária internacional "pandemia da Covid-19" afetou as atividades de educação escolar? Levando em consideração o ensino remoto.
29 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Quanto à possível afetação da pandemia da Covid-19 nas atividades da educação escolar considerando o ensino remoto.

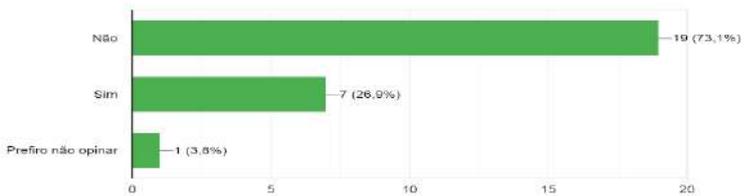
Com base no gráfico 14, podemos afirmar que 3,4% dos professores disseram que em parte a Covid-19 afetou as atividades escolares. 3,4% disseram que não. Já para 93,1% dos professores, responderam que sim. Podemos afirmar com base na análise destes dados que a Covid-19 afetou a educação escolar na região amazônica e todos os agen-

tes que laboram na educação. Respondendo de certa maneira a questão norteadora que trazemos nesta dissertação.

Quanto ao alcance a questão se o ensino remoto alcançou os alunos em sua grande maioria. Podemos dizer que esse alcance foi negativo considerando os dados do gráfico 15 que tem como questão o seguinte: Na sua concepção, o ensino remoto alcançou os alunos em sua maioria?

Gráfico 15- Percepção se o ensino remoto alcançou os estudantes em sua maioria?

Na sua concepção, o ensino remoto alcançou os alunos em sua maioria ?
26 respostas



Fonte: Elaborado pelo Câmara (2021) e (CÂMARA& MASCARENHAS, 2022, p.7)

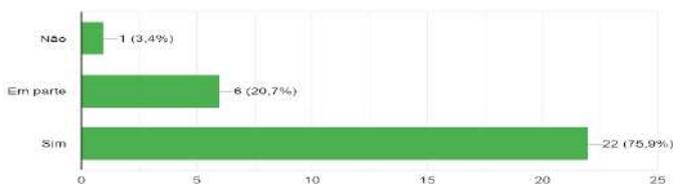
Os dados do gráfico 15 nos deram suporte para afirmar que para 73,1% dos professores o ensino remoto não alcançou os alunos em sua grande maioria. 3,8% preferiram não opinar. 26,9% responderam que sim. Podemos dizer com base no gráfico 15 das respostas dos professores que no contexto remoto é possível ter uma clara divisão de classes sociais entre estudantes.

Considerando que o ensino remoto não alcançou a grande maioria dos alunos. Esse dado nos faz defender que o Estado fere o princípio constitucional da educação para todos descrito no artigo 205 da Carta Magna. O Estado deve promover a educação para todos, não importa a modalidade de ensino.

Este artigo aponta três desafios que os professores enfrentaram durante o contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021). 1. O desafio da formação docente. 2 O desafio da falta de estrutura adequada para a promoção do ensino. 3. O desafio da internet (democratização da internet). (CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2021)

Gráfico 16- Desafio da formação

Desafio da formação inicial e continuada
29 respostas



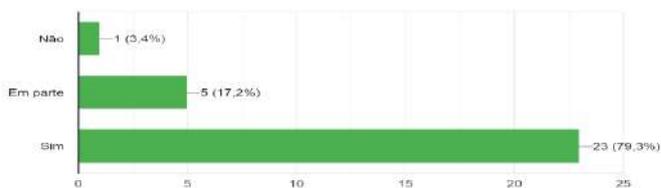
Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022, p. 8)

Passaremos a descrever os dados relacionados ao primeiro desafio. Segundo o gráfico 16, podemos afirmar que para 3,4% dos professores, no contexto do ensino remoto, estes, não enfrentaram o desafio (problema) da formação docente. 20, 7% responderam que em parte enfrentaram. E cerca de 75,9% responderam que a formação docente foi um desafio no contexto do ensino remoto.

Podemos dizer que segundo os dados do gráfico 16 a formação docente é um desafio enfrentado por docentes no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021) respondendo a questão que levantamos nesta pesquisa.

Gráfico 17 – Desafio da falta de estrutura adequada para o ensino remoto virtual

Desafio da falta ou insuficiência de estrutura adequada para promoção das atividades pedagógicas remotas
29 respostas



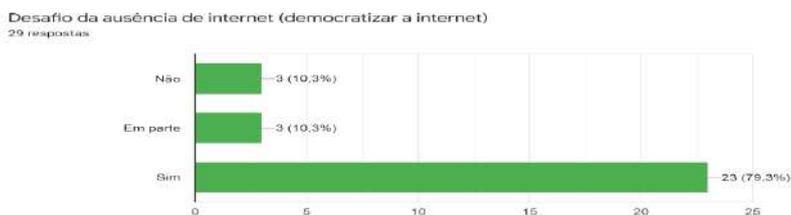
Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022, p.8)

Quanto ao segundo desafio que é a falta ou insuficiência de estrutura para a promoção das atividades pedagógicas remotas. Segundo o gráfico 17, podemos afirmar que para 3,4% dos professores, estes não

enfrentaram os desafios da falta de estrutura adequada para a promoção das atividades pedagógicas remotas. 17,2% responderam que em parte enfrentaram o desafio. Já para 79,3% dos professores responderam que sim. Que enfrentaram o desafio da falta ou insuficiência de estrutura (equipamentos) adequada para a promoção das atividades pedagógicas remotas. Confirmando o que defendemos neste artigo

Quanto ao terceiro desafio que é a falta de internet (democratização da internet). Segundo o gráfico 18, podemos afirmar que 10,3% dos professores responderam que em parte enfrentaram o desafio da internet. 10,3% responderam que não enfrentaram o desafio da ausência de internet (democratização da internet). Entretanto, 79,3% dos professores responderam que sim. Que os professores enfrentaram o desafio da ausência da internet (democratização da internet) confirmando o que defendemos nesta investigação.

Gráfico 18- Desafio da Ausência (falta) de internet

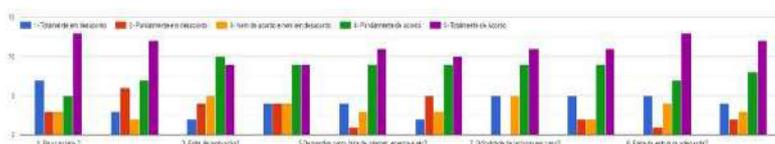


Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021) e (CÂMARA & MASCARENHAS, 2022, p.9)

Podemos afirmar com base nos gráficos 16, 17 e 18 de que três desafios¹⁵ os docentes enfrentaram (enfrentam) no contexto do ensino remoto no Amazonas, Brasil (2020-2021) que a pesquisa levantou. Evidentemente que o número de desafios foi muito maior. Entretanto, para fins desta pesquisa estes foram os mais recorrentes durante o ensino remoto ocasionado pela Covid-19. Destacamos alguns outros desafios que o n=30 professores que colaboraram na pesquisa descreveram.

15 O artigo "Educação em tempos de pandemia: desafios enfrentados por docentes do Amazonas (Brasil) no contexto da covid-19" de Igor Câmara e Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas reflete os desafios enfrentados por docentes no contexto da Covid-19 sendo um fruto do projeto de pesquisa levando em conta o professor e os desafios enfrentados por este no contexto de pandemia da Covid-19. Assim, defende-se que a educação como fenômeno multidimensional, intencional, sistemático e organizado; área inter, multi e transdisciplinar do saber necessita cada vez mais de professores-pesquisadores que se interessem em pesquisar e produzir conhecimento no campo educacional científico humano e na geografia da realidade amazônica. (MASCARENHAS; PINTO, 2021, p. 10)

Gráfico 19 – Outros dilemas (desafios) enfrentados por docentes



Fonte: Elaborado pelo autor Câmara (2021)

Podemos afirmar conforme dados do gráfico 19, que o 1.baixo salário, 2. falta de estrutura, 3.dificuldades em lecionar (trabalhar) em casa, 4 demandas como falta de internet energia e etc, para a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa disseram estar totalmente de acordo que estes foram desafios. Parcialmente de acordo ficou a variante 5 falta de motivação. Podemos afirmar que estes 5 (cinco) fatores foram os desafios que os professores também descreveram que enfrentaram no contexto do ensino remoto imposto pela Covid-19.

Destacamos isto, considerando que esta pesquisa teve o *lôcus* a geografia amazônica e valoriza a nossa região. Salientamos que este artigo obedeceu aos critérios que relacionar a pesquisa com a região amazônica. Defendemos que a pesquisa respondeu a questão norteadora, os objetivos gerais e específicos levantados nesta investigação e que estão imbricados com o tema discutido. Não obstante, esta pesquisa foi discutida em um momento histórico que toda a humanidade tem passado considerando a pandemia da Covid-19 e a educação e o autor estão vivendo essa realidade proposta e descrita além de comprovada por esta pesquisa.

Salientamos que a Covid-19 ainda não foi vencida totalmente, sendo necessário termos precaução. Em outras palavras, conforme diz Santos (2008) estamos vivendo em tempos de “incertezas” e a ciência idem. Ressaltamos que esta pesquisa tem sido realizada de acordo com os cuidados éticos¹⁶ com o fim de abrir novos conhecimentos sobre educação. Educar pela pesquisa é necessário conforme ensina o Prof. Pedro Demo (2000) e este artigo se pauta por este princípio.

¹⁶ Levando em consideração o estudo com seres humanos, buscou-se obedecer aos cuidados éticos de acordo com a resolução 466/2012 do Comitê de Ética em Pesquisas, que estabelece a total integridade dos participantes da pesquisa. Dessa forma, essa pesquisa pôde abrir novos conhecimentos, além de ajudar na reflexão, compreensão e aprofundamento dos estudos acerca dos fatores motivacionais envolvidos em aulas [...] no contexto da pandemia e ensino remoto. (DA SILVA; MASCARENHAS, 2021, p.164)

Considerando o exposto, podemos afirmar parcialmente que a proposta que este artigo aborda sobre a hipótese de que a pandemia da Covid-19 afetou todo o sistema de ensino (PALÚ, 2020) nacional e internacional¹⁷ considerando a afetação das atividades escolares foi confirmada. Ainda, podemos afirmar com base nos gráficos que os professores não obtiveram equipamentos para a promoção do ensino remoto e sofreram com falta de infraestrutura adequada omitida pelo Estado, e esse fator é um desafio a ser enfrentado.

Considerações finais

Como demonstrado, o ensino a distância ou remoto foi imposto em um contexto de pandemia e necessidade de isolamento social. Tal contexto acelera o processo de transformação do processo de ensino, pois, professores e estudantes cada vez mais se veem em circunstâncias de interações no ambiente virtual. Ou melhor em uma outra cultura¹⁸ social virtual.

Sob essa perspectiva, o professor continua a desempenhar um papel construtivista e humanizador¹⁹ para muito além da simples transmissão de conteúdo. Ao docente cabe identificar o contexto social em que o estudante se insere, para melhorar o seu processo de aprendizado e permitir que esse estudante desenvolva todo o seu potencial, aliado a sua aptidão e reconhecimento de dificuldades, isso na prática é exercer a “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1997). E com o ensino remoto, embora seja necessário um processo de adaptação às ferramentas tecnológicas e às formas distintas de comunicação, abre-se um leque de oportunidades, considerando que em parte tem ajudado a promover uma educação com certa qualidade.

Oportunidades essas de tornar o processo educacional²⁰ de ensino mais inclusivo, flexível, democrático e igualitário para todos, de modo que o professor possa se fazer presente em mais momentos da vida do estudante. Não obstante, o ensino remoto não anula o modelo

17 Para os autores é possível que os desafios apontados neste artigo são de esfera internacional e que não somente se restringe ao Brasil e nem ao Estado do Amazonas, mas em um contexto global.

18 “A cultura de um povo ou qualquer sociedade humana nunca é estática, pois está sempre sujeita a mudanças, fruto de influências endógenas e exógenas” (MAIA, 2015, p.7)

19 [...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas (BRANDÃO, 2002, p. 22)

20* A educação é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente (OLIVEIRA, 2006, p. 26)

20 A educação é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente (OLIVEIRA, 2006, p. 26)

tradicional, entretanto, em tempos de pandemia vem sendo uma ferramenta de ensino importante no contexto da educação. Entretanto, na prática, vê-se a clara omissão do Estado em promover estrutura adequada para a promoção desta modalidade de ensino em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Sendo comprovado, através dos estudos de Kubota, (2020) e de Câmara, et al, (2021; 2022), apresentados neste artigo.

Necessário salientar conforme ensina Câmara (2020, p. 1) “Este manuscrito não busca a vaidade da verdade absoluta. Mas busca trazer significativas reflexões sobre a temática visando uma construção e contribuição decolonial para a ciência da educação.

Não obstante, “Esse texto é apenas um ponto de partida. Caso deseje se aprofundar na temática, é necessário se debruçar tanto nos autores citados, quanto em outros que vem produzindo na área [...]” (OLIVEIRA, 2021, p.33).

À face do exposto, “Por fim, acredita-se que as questões levantadas neste artigo e o objetivo proposto encontrarão sempre necessidade de novas indagações, reflexões e respostas provisórias para o sujeito *cognoscente*. Novos trabalhos são necessários nesta empreitada, ficando esta necessidade como sugestão para futuras pesquisas. (SILVA E MASCARENHAS, 2019, p. 230).

Esperamos provocar reflexões-críticas e reflexivas sobre o atual cenário da educação no século XXI e que este artigo possa contribuir para que o Poder Público, gestões educacionais através de políticas públicas possam implementar na prática meios que possam assegurar o direito a educação de qualidade para todos e para o desenvolvimento científico em esfera nacional e global.

Agradecimentos

Aos organizadores do evento, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao PPGE e PPGECH da Universidade Federal do Amazonas- Brasil.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis:

Vozes, 2002.

CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **El papel del docente en el proceso educativo a distância: Análisis crítico de los desafíos y oportunidades en el modelo docente en tiempos de la pandemia de la Covid-19. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 8, pág. e52211831297, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31297. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31297>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Metaepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade**. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CÂMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação em tempos de pandemia: Desafios enfrentados por docente do Amazonas (Brasil) no contexto da Covid-19**. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão: Ecos do Século XXI**. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

CÂMARA, Igor. **Um discurso sobre a importância da Autonomia e Ética docente no contexto do ensino- aprendizagem**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020.

CÂMARA, Igor. **O Papel do Professor no processo de Educação à Distância: análise dos desafios e oportunidades no modelo de ensino**. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020.1. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2020.

CÂMARA, Igor. DA SILVA, Gilberto Ferreira. **De Canoas a Manaus nas águas da educação [recurso eletrônico] : inquietações docentes** / Vera Lucia Felicetti, Marcelo Almeida de Camargo Pereira, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2020.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância**. EccoS, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008

DA SILVA. Iolete Ribeiro, DA SILVA, Camila Ribeiro. **O projeto ‘Aulas em Casa’ e a educação remota durante a pandemia do CO-**

VID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. Revista Educa Mais. 2021 | Volume 5 | Nº 1 | Pág. 25 a 34.

DA SILVA, Adan Renê Pereira; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Implicações do pensamento decolonial para a educação Amazônica.** Revista Multidebates, v. 2, p. 202-218, 2018.

DA SILVA, Adan Renê Pereira. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **EDUCAÇÃO COMO ARTE: REFLEXÕES KANTIANAS SOBRE INFÂNCIA E PEDAGOGIA.** Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 7 – 2018.

DA SILVA, Adriana Lúcia Leal. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE HUMAITÁ – AMAZONAS.** Revista Humanidades e Inovação v.8, n.45. Ano.2021.

DA SILVA MOTA, Janine. **UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA.** Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 – 2019.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni. CORRÊA, Ygor. MORÉS, Andréia. **Ensino remoto emergencial e tempos de Covid-19: Formação docente e tecnologias digitais.** Rev.Int.de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5,e020028, p. 1-18, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

ENSINO DE GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA [recurso eletrônico]: **experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas/**João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues ... [et. al.] (org.). – Manaus: EDUA, 2021.

FAVA, Rui. **Educação 3.0.** São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

FELDMAN, K. A; NEWCOMB, T. M. **The impact of college on students.** San Francisco: Jossey-Bass, 1969.

FELICETTI, Vera Lucia. **Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência.** Educar em Revista, Curitiba: v. 34, n. 67, p. 215-232, jan./fev. 2018.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; MOROSINI, M. C. **Aluno PROUNI: Impacto na Instituição de Educação Superior e na Sociedade.** Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), n. 13, v. 2014, p. 21-39. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/>

ries/article/view/311/pdf_75>. Acesso em: 25 out. 2014.

FERNANDES, M. C. S. G. **Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Ulisses de Melo; COSTA, Ângelo Gustavo Mendes; PEREZ, Francisca Monteiro da Silva et al. **O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições**. XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Natal: ESUD, 2018.

GARCIA, Fabiane Maia. **Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004**. - Manaus: UFAM, 2006.

KUBOTA, Luiz Cláudio. **A Infraestrutura Sanitária e Tecnológica das Escolas e a Retomada das aulas em tempos de Covid-19**. Diset. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura. Nº 70. Julho de 2020.

LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal**. Universidade Autônoma de México. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 6 n. 1, jan-jun (2022): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

LARA, J. V. **Curso Complejidad, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, via ZOOM**, Setembro e Novembro, 2021, Anotações não publicadas.

LARA, J. V. **Introducción a la meta epistemología de contextos. Um Nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre**. En Prensa. (2018)

MAIA, António Alone. **Mudanças Socio-Culturais entre Nyungwe do Vale da Zambeze: Resistências, Rupturas e Continuidades na Estrutura Social**. Universidade de São Paulo.2015.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão. Ecos do Século XXI**. Suely

Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

MATTA, Gustavo Corrêa, et al.,. **Os Impactos Sociais da Covid-19 no Brasil:Populações vulnerabilizadas e respostas a pandemia.** Organizado por Gustavo Corrêa Matta. Et al. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

OLIVEIRA, Victor José Machado de. STREIT, Inês Amanda, AUSTRAN, Roseanne Gomes. **Tres Movimentos Reflexivos Sobre a Educação Física, Saúde e Escola: Desafios Pedagógicos.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.10 – 2020.

OLIVEIRA, George W. de Bessa; JACINSKI, Lucas. **Desenvolvimento de um questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms.** 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PALÚ, Janete, et al.,**Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.**

RODRIGUES, J.V.F.C, [et. al.] (org.). Ensino de graduação em tempos de pandemia [recurso eletrônico]: **experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas – Manaus: EDUA, 2021.**

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos dos problemas no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. jan./abr.2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SMART, J. C.; FELDMAN, K. A.; ETHINGTON, C. A. **Academic Disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty**. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press, 2000.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. **Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino**. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Madri/Espanha, vl. 77, n. 2, p. 95-114, 2018.

SILVA, A. R. P. da; MASCARENHAS, S. A. do N. **Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a pedagogia”**. Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 3, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ELEMENTOS DECOLONIAIS EM UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA²¹

João Alberto Steffen Munsberg²²

Otávio Nogueira Balzano²³

Gilberto Ferreira da Silva²⁴

Introdução

A área das ciências humanas, notadamente o campo da educação, passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos, cujos embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras. Nesse sentido, para além da racionalidade moderna-colonial-antropocêntrica hegemônica, o momento atual no Brasil requer “olhares outros”, na direção do que destaca Kramer (2007, p. 184):

[...] questiono a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição dos jargões, a neutralidade que pretensamente seria preciso encontrar ou seguir nas ciências humanas e sociais; com eles destaco a necessidade de se consolidar uma forma outra de produzir conhecimento científico. Enfatizo, também, que é preciso redimensionar os paradigmas de cientificidade e ampliar o próprio escopo da interdisciplinaridade a partir da qual a educação é concebida e percebida [...].

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial²⁵–

21 Trata-se de um recorte da tese *Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora*, a qual contou com financiamento da CAPES.

22 Doutor em Educação, Universidade La Salle – UNILASALLE, pesquisador, vice-líder do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, PPGEdu – UNILASALLE, prof. jasm@gmail.com

23 Doutor em Educação, Universidade La Salle – UNILASALLE, professor da Universidade Federal do Ceará – UFC, membro do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, PPGEdu – UNILASALLE, otaviobalzano@yahoo.com.br

24 Doutor em Educação, docente da Universidade La Salle – UNILASALLE, pesquisador e bolsista CNPq, líder do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, PPGEdu UNILASALLE, gilberto.silva@unilasalle.edu.br

25 A opção pelo uso do termo *decolonial* e derivações decorre do fato de o antepositivo *de* refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo *des*, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atual-

que a investigação foi pensada e traçada, analisando a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como estratégia educacional outra – não mais uma reforma educacional. Não se trata de pretender construir um novo documento, mas sim pensar a potencialidade dessa proposta como decolonizadora. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Este trabalho se constitui num recorte da investigação que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual vigorou de 2011 a 2014. Na visão de idealizadores da referida proposta – com base em estudos realizados (RIO GRANDE DO SUL, 2011) –, os estudantes ingressam nessa etapa com rica bagagem sociocultural, com visão de mundo e projetos de vida construídos em vivências. Todavia, não encontram na escola a satisfação de seus desejos e necessidades devido à ausência de diálogo entre as partes envolvidas – escola, professor, estudante e família (MUNSBERG, 2015).

Tendo esse cenário educacional como desafio, o Plano de Governo na gestão de 2011-2014, estabeleceu como prioridade a reestruturação curricular da educação básica, especialmente o ensino médio. A partir de um documento-base intitulado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*, elaborado por especialistas, instaura-se o processo de construção coletiva da proposta pedagógica, desenvolvido no segundo semestre de 2011, envolvendo cerca de 40 mil profissionais da educação e representantes de todos os segmentos das comunidades escolares. Tal processo compreendeu discussão e debate em cinco etapas sucessivas e progressivas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual. Foram realizadas conferências municipais (nos municípios em que há escolas de ensino médio), 30 conferências regionais (uma em cada Coordenadoria Regional de Educação/CRE), nove conferências inter-regionais (envolvendo CREs próximas) e a conferência estadual (em Porto Alegre, com a participação de 450 delegados eleitos nas etapas anteriores) (AZEVEDO; REIS, 2013).

mente, de modo especial no Brasil. Além disso, o termo também preserva o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política – a independência dos países-colônias em relação às metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Em efeito, é implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como política pública, progressivamente de 2012 a 2014. A gestão 2011-2014 encerra o último ano (2014) com as seguintes taxas de rendimento no ensino médio da rede pública estadual: a) taxa de aprovação – 73,8%; b) taxa de reprovação – 17,2%; c) taxa de abandono – 9,0%. (GONZAGA, 2018). Os números, comparados aos de 2010, atestam o sucesso, mesmo que relativo, da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

A análise do documento-base do Ensino Médio Politécnico permite identificar os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e sua operacionalização, destacando-se, neste artigo, os seguintes aspectos: a) Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; b) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; c) contextualização como fenômeno histórico; d) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; e) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; f) pesquisa como princípio pedagógico; e g) politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta.

O trabalho interdisciplinar ocorre por meio de projetos construídos no espaço do Seminário Integrado como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo. Esses projetos envolvem “[...] práticas, visitas, estágios e vivências [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27), podendo ocorrer fora do espaço escolar e em contraturno. O Seminário Integrado constitui-se em espaço planejado, integrado por professores e alunos, realizado desde o primeiro ano e em complexidade crescente, organizando todo o projeto político-pedagógico de forma a incentivar a cooperação, a solidariedade e o protagonismo juvenil (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Considerado um componente curricular, o Seminário Integrado é o elemento articulador e problematizador do currículo, articulando conhecimentos vivenciais com conhecimentos sistematizados. Metodologicamente, integra práticas interdisciplinares e investigativas, em especial pesquisas socioantropológicas para conhecimento da realidade local. A organização dos trabalhos do Seminário Integrado é de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto que a coordenação dos projetos é atribuição do coletivo dos professores.

Além disso, o Seminário Integrado é coordenado por um professor orientador, o qual é responsável pela avaliação dos projetos vivenciais dos estudantes (MUNSBURG, 2015, p. 33-34).

Como suporte teórico, o processo analítico assentado no diálogo articula-se com os conceitos basilares de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, e de Candau (2016). Walsh (2013; 2017) enfatiza a necessidade de interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar, tudo isso impregnado pela lógica moderno-colonial-eurocentrada e racial. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a decolonialidade, esta concebida como movimento contínuo na busca da decolonização do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2002). Decolonizar, portanto, é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se buscou com a referida investigação.

Quanto à estrutura, o corpo deste artigo está organizado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico – Caminhos da pesquisa – apresenta os procedimentos metodológicos – fundamentados na análise temática de Gibbs e na análise discursiva de Bakhtin – utilizados na investigação. O segundo – Elementos decoloniais e interculturais na construção de um pensamento “outro” –, aborda conceitos e pressupostos teóricos na perspectiva decolonial que sustentam a pesquisa. Por fim, o terceiro tópico – Resultados e discussão – traz a análise dos enunciados de quatro instâncias educacionais.

Caminhos da pesquisa

A investigação realizada, de abordagem qualitativa, deu continuidade ao estudo que produziu a dissertação intitulada *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes* (MUNSBERG, 2015). Objetivou-se analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

O levantamento de dados foi realizado em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta a 658 estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, um de cada escola. A questão aberta solicitava o relato de uma atividade que tenha contribuído, ou não, para a formação do estudante.

Para análise dos dados da pesquisa, em toda sua amplitude, foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se principalmente o documento-base *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* (RIO GRANDE DO SUL, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2003; 2011). Num primeiro movimento, procedeu-se à análise dos discursos (textos) segundo a TAT. Esta técnica constitui-se num método interpretativo, que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável, cujos procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados são:

1) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do *corpus*; 2) digitação dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; 3) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciem os temas gerais; 4) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 5) codificação dos relatos; 6) codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 7) elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; 8) agrupamento dos termos por categoria; e 9) descrição, análise e discussão das categorias temáticas. (MUNSBURG, 2020, p. 77-78).

Da leitura dos textos emergiram os códigos descritivos, um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões, tais como organização e participação em projetos de pesquisa, projetos de vida, projetos culturais, projetos sociais e projetos interdisciplinares de interesse dos sujeitos. Como unidade de registro utilizou-se o tema, tendo a semântica como critério, o que resultou na codificação em tipos de atividades ou ações e a agregação dessas em categorias identificadas como práticas – interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, do trabalho, político-cidadãs e interculturais. Essas categorias foram, ainda, desdobradas em subcategorias, as quais se expressam em tipos de ações pertinentes a cada uma. Passando da descrição ao nível analítico, são estabelecidos os três códigos analíticos: protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

Estes códigos serviram de referência para a escolha dos enuncia-

dos de cada instância que foram analisados conforme a ADB²⁶. Ingressa-se, assim, no segundo movimento da análise dos discursos, agora na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual as instâncias educacionais situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade. Uma leitura primeira dos documentos e dados coletados possibilitou a definição e seleção dos interlocutores de cada instância educacional, quais sejam: a regulatória, discente, docente e teórica preconizadas pela ADB.

O princípio dialógico, na visão bakhtiniana, ocupa centralidade no processo analítico. Para tanto, o dispositivo analítico construído para a análise discursiva bakhtiniana compõe-se das seguintes etapas: 1^a) Identificação e seleção dos enunciados – com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a TAT, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância; 2^a) Leitura exaustiva dos enunciados – mediante leitura aprofundada, foram identificados elementos linguísticos passíveis de análise: léxico, sintaxe, estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante, relação com outros participantes e conclusibilidade; 3^a) Articulação entre material linguístico e objeto de pesquisa – estabelecimento de relações entre o material linguístico identificado, os conceitos referenciais bakhtinianos, os problemas e os objetivos de pesquisa; 4^a) Identificação do contexto extraverbal e sua articulação com os elementos linguísticos – estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e do contexto extraverbal, propiciando a descrição da realidade sócio-histórica; e 5^a) Análise dos enunciados – trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa.

Elementos decoloniais e interculturais na construção de um pensamento “outro”

Aborda-se, aqui, a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geoepistêmico da investigação, isto é, pensar desde onde se vive. Questiona-se sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade

26 A opção pela ADB decorre de inspiração em duas pesquisas relevantes estruturadas sob essa ótica. Veneu (2012) iluminou o caminho quanto ao aspecto metodológico e Mozena (2014) contribuiu com a organização dos enunciados em instâncias educacionais.

constitui-se no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a) colonialidade do saber (conhecimento, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes); b) colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”); e c) colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares). Já a decolonialidade configura-se como resposta a esse aparato de dominação sobre povos subalternizados.

Neste momento, pergunta-se: como resistir à colonialidade hoje? (Re)existindo e resistindo. Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Ora! Dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade. Conforme Borsani e Quintero (2014), a decolonialidade situa-se no centro do cenário epistêmico e político, esfureando a colonialidade do poder hegemônico. A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro”, de outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”²⁷, uma episteme outra.

Mas, o que se entende por “pensamento outro”? “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemicamente. É um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial. Diferente no lugar desde onde se pensa, nos princípios que advoga e na finalidade – possibilitar condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente. Em oposição à racionalidade colonial dominante,

“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro). (MUNSBURG, 2020, p. 66).

Assim, aposta-se em ações e práticas que contribuam para a decolonização do saber, do ser e do poder, tendo a interculturalidade como

27 A noção de “pensamento outro” assemelha-se à noção de colonialidade do ser. Foi cunhada pelo marroquino Abdelkebir Khatibi (1938-2009) e se refere à possibilidade de pensar desde a descolonização, lutar contra a desumanização, a existência dominada e a não-existência. Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa – que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não seja a posta em questão; quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

estratégia, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. O conceito inscrito no projeto decolonial ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. A pesquisadora entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Nesse sentido, a interculturalidade deve ser pensada como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47). Ressalte-se que Walsh é uma ativista em prol do binômio decolonialidade-interculturalidade, defendendo que ambas são apostas e horizontes de lutas entrelaçadas (WALSH, 2014).

É com base nesses pressupostos teóricos que se desenvolve a análise temática e discursiva em cada instância educacional, o que é apresentado, de forma abreviada em função do espaço disponível, na seção seguinte.

Resultados e discussão

A estrutura organizativa da dialogia dos enunciados compreende o entrecruzamento dos três códigos analíticos – protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade –, estabelecidos a partir da TAT, nas quatro instâncias educacionais, a saber: regulatória, discente, docente e teórica. Nesta discussão, os conceitos, concepções e/ou pressupostos bakhtinianos que sustentam a análise são: dialogismo (princípio dialógico) e relações dialógicas; diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos (instâncias discursivas); texto (discurso ou enunciado) como objeto das ciências humanas; enunciado como unidade de análise; discurso verbal e discurso extraverbal (contexto social); análise discursiva – explícito (dito) e implícito (não-dito); análise enunciativa – “método sociológico”; autor-pessoa como sujeito social, cultural e histórico; horizonte social; interação “eu-mundo-outro”; visão de mundo; língua e elementos linguísticos essenciais à análise.

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s). Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro

fazer educativo, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na politecnicidade como princípio organizador da proposta, na contextualização como fenômeno histórico e no conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões da formação humana, complementada com o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. A análise dos relatos parece indicar que maior participação dos estudantes no processo educativo corresponde a resultados mais significativos, com menores índices de evasão e reprovação e melhor desempenho escolar.

A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado, espaço integrador das disciplinas e articulador e problematizador do currículo, pensado para consolidar a análise interdisciplinar e contextualizada do currículo. A análise dos relatos com base na Técnica de Análise Temática de Gibbs (TAT) resultou nos seguintes códigos analíticos e respectivas quantidades de citações: protagonismo (21) e, conjuntamente, interculturalidade e intervenção na realidade (27). Estes códigos compreendem duas categorias muito evidenciadas: ações para formação humana (17) e ações para preparação para o trabalho (16).

A instância teórica, que embasou a pesquisa sobre a potencialidade da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva decolonial, compreende conceitos e/ou pressupostos teóricos de pensadores latino-americanos, notadamente integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), com ênfase na interculturalidade. Nesse campo investigativo ganha relevância o pensamento e as concepções de Catherine Walsh sobre decolonialidade e interculturalidade.

No que concerne ao código analítico “protagonismo juvenil”, a instância regulatória defende que “[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6). Indica, também, que esta proposta de trabalho possa romper com uma grade curricular rígida, estanque em seus conhecimentos e de pouca interação com o mundo social. Nesse sentido, aponta que “[...] priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6).

Percebe-se, no enunciado, que os gestores estão cientes de que a escola e, em seu âmbito, o professor não estão preparados para atender às demandas juvenis. Daí a justificativa para a implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. “Quem enuncia, portanto, são os gestores da educação pública estadual, tendo como enunciatários toda a comunidade gaúcha, mas priorizando a interlocução com os sujeitos da educação escolar (equipes diretivas, professores e estudantes). (MUNSBURG, 2020, p. 99). Nesse contexto, emerge, pois, a tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade, o que evidencia o protagonismo juvenil.

Na instância discente, “protagonismo juvenil” é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs. Um dos estudantes assim descreve: “Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento.” (E3/8)²⁸. Outro estudante manifesta: “No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha.” (E20/39).

O princípio que mobiliza a curiosidade do aluno propicia aos educandos – mediante a realização de pesquisa socioantropológica local – a compreensão da realidade e preparando-os para a intervenção nessa realidade. A alusão ao Seminário Integrado (SI) como sendo um dos espaços da proposta de reestruturação curricular destaca-se na percepção dos estudantes: “Seminário Integrado, pois temos que construir um projeto constituindo todas as matérias, e apresentar para os alunos e professores. É uma das atividades mais legais já feita na Escola, e isso já ensina o aluno de como elaborar um projeto para sua vida.” (E1/1). Ainda outro estudante enfatiza, referindo-se ao SI como uma contribuição “[...] aos alunos na realização dos trabalhos, aprendizagem do assunto, explicação para o público e sua autoavaliação de desempenho. Além de contribuir em uma futura realização de trabalho na universidade, pois já teremos tido uma base de como é realizado um seminário.” (E11/24).

O código “protagonismo juvenil” também é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, especialmente no espaço do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo, visando a transformação da realidade. Nesse sentido, relato de um docente é esclarecedor, referin-

²⁸ E (estudante), seguido de número sequencial/número da CRE onde se situa a escola.

do-se a atividades relacionadas à disciplina de artes: “Foi perceptível o envolvimento dos alunos na execução da proposta onde, de forma protagonista, produziram curtas com temáticas relevantes no contexto em que estão inseridos.” (P13²⁹). Trata-se de uma atividade inserida no “[...] projeto vivencial, envolvendo pesquisas socioantropológicas, contextualização dos conteúdos, ações educativas de respeito às diversidades, ações solidárias e atuação comunitária.” (MUNSBURG, 2020, p. 103-104).

O projeto realizado confirma o protagonismo dos estudantes, o que pode ser percebido na forma como os professores relatam a experiência: “Foi oportunizado a eles serem os protagonistas do processo de criação de uma Empresa, onde foi trabalhada a utilização de tabelas, fontes, negritos, enfim coisas básicas deste recurso, mas que não são costumeiramente utilizadas pelos nossos alunos.” (P1). Outro educador enfatiza o quanto a liberdade permite e estimula a criação: “Nós professores damos a eles as ferramentas ensinando como e onde pesquisar, juntamente com a maneira de estruturar uma pesquisa através das normas científicas.” (P20).

Quanto à instância teórica, o protagonismo dos sujeitos precisa ser visto de forma articulada à concepção de interculturalidade, que pressupõe, também, intervenção na realidade. Segundo Guerrero Arias (2010, p. 247), a interculturalidade é uma meta a ser alcançada: “[...] lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados.” Práticas e ações que são levadas a efeito por sujeitos protagonistas, atuantes em seu contexto.

No que se refere ao código analítico “intervenção na realidade”, a instância regulatória enfatiza o poder transformador da escola e a necessidade de mudança no fazer pedagógico. E isso requer rupturas no constituído e aberturas para ações coletivas interdisciplinares como estratégias formativas de sujeitos preparados para intervirem na realidade. Afirmo o documento:

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

29 P (professor), seguido de número da CRE onde se situa a escola.

Do ponto de vista dos estudantes, o código “intervenção na realidade” abrange diversas práticas pedagógicas relacionadas a projetos que contribuem para a formação dos educandos. Os respondentes citam projetos que envolvem conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre respeito aos outros e à diversidade. “O desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas de campo trouxeram mais conhecimentos para nossa vida social e educacional. A busca pelo aprimoramento do saber, nos indicou o melhor caminho a ser seguido no campo da educação.” (E8/20).

O reconhecimento da apropriação do conhecimento desde os problemas sociais conhecidos e locais remete para um processo de ampliação da leitura de mundo, identificados por alguns alunos como “conhecimento extras”, de outro modo, em que um outro aspecto se evidencia, anunciando um horizonte de sentido que aponta para o ingresso no ensino superior, ou seja, aprender a produzir ou de como se faz um trabalho acadêmico. Um dos estudantes complementa: “[...] ainda aprendemos sobre como realizar um trabalho acadêmico. Além disso, foi realizada uma feira para expor todos os trabalhos que foi uma atividade dinâmica e divertida que nos proporcionou conhecimento sobre diversos assuntos.” (E16/9). Por meio de projetos vivenciais, com pesquisas socioantropológicas, em que pese muitos entraves de diversas ordens, os estudantes são orientados para a compreensão da realidade e solução de problemas sociais no contexto comunitário: “O projeto nas aulas de Seminário Integrado, nos períodos do E. M. Politécnico, foram úteis para novos conhecimentos e aprendizados a respeito de assuntos necessários para o nosso cotidiano.” (E17/7).

A instância docente destaca, sobre o código analítico “intervenção na realidade”, que os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar no Seminário Integrado propiciam importantes ações formativas, conforme se pode observar no depoimento a seguir de um dos professores: “Todas as atividades propostas em seminário integrado têm o intuito de desenvolver o aluno integralmente, pensando que o dever da escola é preparar o aluno não apenas profissionalmente, mas como um cidadão crítico e participativo em nossa sociedade.” (P16). Há seguramente um projeto de trabalho que se traduz em uma articulação entre o campo teórico de produção do conhecimento e o engajamento em uma realidade social, onde o aluno é estimulado a se apropriar e construir alternativas, buscando possibilidade de leitura e de interpretação desta realidade. Uma dinâmica que impele para a produção do conhecimento

visceralmente significativo: “Assim, as atividades abrangem apresentações artísticas (teatro, dança, produção de vídeos, etc.), pesquisa científica, pesquisa de campo e produção do projeto científico.” (P16).

A opção por temas que compõem o cotidiano dos alunos se apresenta como estratégia didática que mobiliza a curiosidade. O relato do professor a seguir exemplifica bem a situação experimentada: “No primeiro ano do E. M. Politécnico trabalhamos com o tema Meio Ambiente e Qualidade, onde os estudantes pesquisaram a realidade dos bairros onde moravam.” (P35). Na avaliação do educador, a experiência de “pesquisar” seus próprios locais de pertencimento contribuiu a um dar-se conta do que é possível fazer, num movimento de compreender o lugar desde onde se está: “Acredito que foi pra eles uma experiência significativa, pois partiram da sua realidade, visualizaram os problemas do seu bairro. Acredito que os estudantes precisam ter um norte, alguém que os oriente, inclusive na escolha dos assuntos que surgem na pesquisa socioantropológica.” (P35). Um outro educador assim se refere à dinâmica experimentada nos Seminários Integrados, valorizando a realização de projetos de trabalho construídos pelos próprios discentes: “Propiciar conhecimento, trabalho em equipe, interpretação, leitura, postura na apresentação, desenvolvendo novas habilidades.” (P39). O fortalecimento de vínculos entre colegas, entre estudantes e docentes e com o espaço da escola como sendo um território de vivências, aprendizados e parcerias parece encontrar na narrativa do educador alternativas para se repensar modos outros de viver a experiência escolar no ensino médio: “O que percebemos nos alunos que tiveram a oportunidade de escolher o tema de seu trabalho, propiciando focar na área que ele tem interesse, isto fez com que os alunos tivessem mais interesse e com espírito de pertencimento.” (P39).

Nessa direção, o enunciado apresentado na sequência traz uma síntese das ações oportunizadas no espaço do Seminário Integrado:

Os educandos tiveram a oportunidade de inovar, compartilhar com o grupo novas descobertas, usar novas tecnologias, por meio dessas práticas, os conhecimentos foram assimilados mais fácil, de forma prazerosa, criando outras possibilidades de explorar a capacidade argumentativa no confronto de ideias, posicionando-se diante de problemáticas sociais. (P25).

A realização do projeto possibilitou aos jovens o conhecimento da realidade social da comunidade em que vivem e despertou-os para a intervenção transformadora. Por meio de pesquisas, os estudantes

identificaram problemas sociais do entorno e refletiram criticamente em busca de alternativas para mudar a realidade local. Pode-se afirmar que se trata de experiência formadora de cidadãos para a intervenção na realidade. O pensar desde onde se está e com quem se está parece indicar caminhos que mobilizam tanto o conhecimento necessário e apropriação, inclusive metodológico de pesquisar, quanto a perspectiva de leitura de mundo.

Já no que se refere ao código analítico “interculturalidade”, para os gestores da proposta do Ensino Médio Politécnico o conceito aparece implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, articulado à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade. Os mentores da proposta destacam a escola como espaço da diversidade, onde essa diversidade se expressa como elemento gerador de “outro fazer pedagógico” fundamentado na dialogia reflexiva, “[...] reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). A proposta preconiza de forma clara o lugar que a escola pode e deve ocupar no enfrentamento das desigualdades sociais, transformando-se em suas estruturas curriculares, tornando-as mais flexíveis, garantindo espaços de vivências da diversidade e de experimentações de ações na perspectiva emancipatória e democrática. Ou seja, conforme indicam Azevedo e Reis (2013, p. 243): “Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar.”

Igualmente para os discentes, a interculturalidade está presente na proposta, evidenciada em diversas práticas pedagógicas, especialmente nas que envolvem projetos interdisciplinares. Eis o depoimento de um respondente: “A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade.” (E15/18). Outras atividades, enfatizando o aspecto cultural e a relação entre as culturas, são descritas pelos estudantes como dimensões importantes do trabalho educativo: “A realização de uma gincana multicultural, envolvendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, em conjunto com todos os professores e funcionários da escola” (E12/6).

A dinâmica da escola vai sendo transformada por uma lógica onde a criação e inovação de atividades ganham espaço. A gincana cul-

tural, lembrada por um estudante, é avaliada no sentido de: “Além de fazer com que os alunos se conheçam, aprendam a trabalhar em equipe, fez com que praticássemos ações sustentáveis como recolhimento de garrafas pet e óleo saturado e assim colaborássemos para a preservação do meio ambiente.” (E12/6). São ações que exploram o cotidiano e apostam na mudança de comportamentos, na medida em que o conhecimento vai sendo construído sobre os diferentes aspectos que o compõem: “Gostei muito da gincana tradicionalista, pois fez todas as turmas participarem, em conjunto. O seminário foi muito importante, pois pesquisamos sobre um assunto e assim adquirimos cada vez mais conhecimento” (E23/9). Ou ainda: “Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos.” (E25/16).

Do ponto de vista dos docentes, o código “interculturalidade” é destacado especialmente em projetos que compreendem pesquisas socioantropológicas de caráter comunitário, envolvendo toda a comunidade escolar. É o que se percebe no caso narrado a seguir, referente a um projeto de 2012 intitulado “Noite Gastronômica”, “[...] tornando a escola um ambiente acolhedor para toda a comunidade escolar. [...] momento para os alunos apresentarem seus trabalhos e uma oportunidade para a família vir à escola e prestigiar o que os alunos produziram sobre a alimentação saudável.” (P16). O sucesso do evento fez com o projeto fosse ampliado no ano seguinte – “2ª Noite Gastronômica – Sabores do Sul” –, tendo como tema “Rio Grande do Sul sob o olhar de Simões Lopes Neto”. Os estudantes realizaram uma mostra gastronômica e produziram um vídeo e uma apresentação teatral baseados em contos do referido escritor gaúcho, numa imersão na cultura regional. O relato desse projeto evidencia a ocorrência de diversas práticas pedagógicas: interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, político-cidadãs e interculturais. O respondente ressalta a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, como sujeitos críticos e participativos. “Assim, o projeto ‘Noite Gastronômica’ reúne as condições para o alcance dos objetivos no âmbito da interculturalidade, oportunizando a interação de toda a comunidade escolar em torno de elementos da cultura local.” (MUNSBURG, 2020, p. 113).

Os educadores seguem referendando o que já destacaram os estudantes. Aqui se percebe um encontro de vozes, estudantes e professores anunciam uma mesma direção da importância do trabalho e do lugar ocupado pelos Seminários Integrados nas articulações e consolidação do trabalho realizado. Um professor discorre que uma gincana esco-

lar propiciou a integração dos estudantes, tendo “[...] como objetivos desafiar o espírito de competitividade, desenvolver valores, respeito à individualidade e diferenças, além de sensibilizar para a questão ambiental.” (P6). Ainda no campo da interculturalidade, outro professor descreve um projeto desenvolvido no Seminário Integrado que culminou na produção de um filme – “A droga do preconceito” –, cujo roteiro foi elaborado pelos estudantes. “Como finalização da Semana da Consciência Negra, foi apresentado às turmas do Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, e as críticas foram muito produtivas, sendo válida a mensagem principal do vídeo de que o preconceito está dentro de nós.” (P8).

Finalmente, de volta à instância teórica, busca-se apoio na pesquisadora Walsh, para quem a interculturalidade é estratégia ética, política e epistêmica de resistência à colonialidade, implicando processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro” e de uma sociedade “outra”. Interculturalidade é central para a construção de um pensamento crítico “outro”, de/desde outro modo. (WALSH, 2005). Em síntese, para Walsh a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade via educação.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016, p. 349) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, reforçando a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos. Nesse sentido, constata-se que os pressupostos e conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico qualificam-na na perspectiva de proposta de educação intercultural e decolonizadora.

Considerações finais

Tendo em mira o objetivo deste estudo – refletir sobre a potencialidade de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora –, construiu-se este recorte da pesquisa de doutorado sobre a temática. Com apoio teórico em pensadores lati-

no-americanos e metodológico em Gibbs e Bakhtin, a reflexão focou-se nos códigos analíticos protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas – regulatória, discente, docente e teórica.

O código analítico “protagonismo juvenil” ocupa centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, isto é, na instância regulatória. Esta propõe uma educação em que o estudante encontre, na escola, um espaço de acolhimento para suas demandas, sendo protagonista no processo de aprendizagem. Relatos de estudantes (instância discente) e de professores responsáveis pelo Seminário Integrado (instância docente) confirmam a relevância do protagonismo no processo educativo. A participação em projetos de iniciativa dos estudantes é destacada por ambas as instâncias. Do ponto de vista dos especialistas (instância teórica), o protagonismo é percebido no contexto da interculturalidade e da decolonização do saber. Interculturalizar e decolonizar implica ações para mudar a realidade.

O segundo código analítico, “intervenção na realidade”, dialoga com protagonismo, pois requer ação. A instância regulatória preconiza a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, a análise dos relatos de estudantes e de professores permite pensar que a pesquisa socioantropológica propicia, ao estudante, a compreensão da realidade. Corroborando com tal propósito, os projetos interdisciplinares desenvolvidos por estudantes (instância discente), sob a mediação de professores (instância docente), resultam em práticas formativas e ações político-cidadãs em prol da comunidade local. De outra parte, estudos de pensadores decoloniais (instância teórica) defendem a necessidade de ações concretas em todos os campos para transformar a realidade.

Já o código analítico “interculturalidade” emerge articulado com os demais, uma vez que interculturalizar implica conhecer e compreender a realidade, para intervir nela e transformá-la. Vários princípios da proposta do Ensino Médio Politécnico (instância regulatória) – especialmente contextualização como fenômeno histórico e conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade –, inscrevem-se nessa direção. E tudo isso é ratificado pelas instâncias discente e docente, visto que muitos anseios juvenis presentes nos relatos encontram eco nos propósitos formativos e nos projetos pedagógicos realizados. Selando a questão, os pensadores decoloniais (instância teórica) clamam por ações efetivas no campo educacional, o que requer mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia, ultrapassando barreiras epistêmicas.

Uma proposta pedagógica decolonizadora constrói outros modos de pensar, regatando elementos não amparados pela racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder), constituindo-se, efetivamente, num modo “outro” de educar.

O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a decolonização da educação.

Entende-se que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro desafio em pauta: formação docente para a decolonização. Nesse cenário, vislumbra-se no horizonte o papel da academia na formação docente – formar para construir, não para reproduzir – e na proposição de currículos interculturais, isto é, sob olhares outros e abordagens outras, com conteúdo, procedimentos, atitudes, posturas e relações que privilegiem o protagonismo do estudante, mirando a formação para intervenção transformadora da realidade.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO/Universidad del Comahue, 2014. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, decolonizar, democratizar:

uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZAGA, J. L. A. Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2018. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

GUERREROARIAS, P. Corazonar: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010. Disponível em: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11433/1/Corazonar%20una%20antropologia%20comprometida.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. Diálogos com Bakhtin. 4. ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. In: Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOTA NETO, J. C. da. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOZENA, E. R. Investigando enunciados sobre interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul. Orientadora: Fernanda Ostermann. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUNSBURG, J. A. S. O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

MUNSBURG, J. A. S. Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Orientador: Gilberto Fer-

reira da Silva. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2020. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1386/1/jasmunsberg.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010_20141222.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

VENEU, A. A. Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho: uma análise bakhtiniana. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. Disponível em: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/>

uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-
-Pr%C3%A1cticas.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSA-
NI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. Los desafíos decoloniales de
nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO – Universidad
del Comahue, 2014.

WALSH, Catherine. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgen-
tes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.
Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO NO DISTRITO DE MONTEPUEZ³⁰

Samuel Antonio de Sousa³¹

Valmir Flores Pinto³²

Introdução

Este estudo é parte da temática geral da pesquisa de Mestrado, finalizada, baseada no “*Currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral de Moçambique*” desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades na Universidade Federal do Amazonas, campus de Humaitá, AM. Neste recorte, focamos as análises em 03 (três) escolas do ensino médio, no distrito de Montepuez, província de Cabo Delgado, Moçambique, onde foram entrevistados 08 (oito) professores em 03 (três) escolas; sendo 02 (duas) do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino, que lecionam a disciplina de Filosofia.

A pesquisa foi realizada, inicialmente, a partir de fontes bibliográficas e documentais, para fundamentar o percurso histórico da educação em Moçambique desde o tempo colonial e pós- independência de 1975 e a retomada da Filosofia nos currículos educacionais a partir de 1998. Para a coleta de informações, usou-se dos instrumentos por meio de entrevista, via e-mail, aos educadores.

Em relação aos objetivos dessa pesquisa, temos como objetivo geral: analisar se o currículo de Filosofia contempla a formação para cidadania e a ética dos estudantes inseridos no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. Objetivos específicos: identificar e ana-

30 Este artigo é resultado de projeto de pesquisa de Dissertação Mestrado, com apoio CAPES, parceria ProAfri – Programa de Formação Programa de Moçambique, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de Humaitá, AM.

31 Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – campus Humaitá, AM; professor de história da Universidade Rovuma, Moçambique; samuelantoniodesousa.com;

32 Doutor em Estudos em Ensino Superior pela Universidade de Aveiro, Portugal e professor de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá, AM; valmirfp@ufam.edu.br

lisar as bases teórico-filosóficas sobre cidadania e ética presentes no currículo de Filosofia em Moçambique; entrevistar os profissionais na área do ensino de Filosofia no Ensino Médio nos ambientes escolhidos.

Em termos metodológicos, efetuou-se uma revisão bibliográfica sobre os temas, enfoque qualitativo e foi elaborado em conformidade com as técnicas de análise de conteúdo referente ao tema com base em material já publicado e pesquisa documental e descritiva. Buscou-se obter o maior rigor metodológico possível, a fim de alcançar os objetivos inseridos no referencial metodológico, o qual também é estruturante para o trabalho de investigação (GODOY, 1995; TRIVIÑOS, 1987, p. 96).

Os resultados e análises desse estudo sobre o ensino de filosofia no ensino médio baseados nas entrevistas, nos documentos e livros didáticos consultados, ainda há uma concepção bastante limitada sobre esses conteúdos. Na vida real do povo moçambicano, em especial para a região pesquisada, a Província de Cabo Delgado, o mundo educacional ainda convive com uma situação de falta de cidadania e ética na sociedade como um todo, em particular quando se trata de acesso aos bens essenciais relacionados à educação, saúde e qualidade de vida. Isto é, a ausência de políticas públicas nesses setores é enorme.

A Filosofia em Moçambique: falam os sujeitos da pesquisa

As principais referências para falar do ensino de Filosofia em Moçambique estão ligadas não ao período colonial, mas principalmente ao período da independência e pós-independência. Conforme ressalta Ngoenha (1993), sobre a necessidade de uma Filosofia em Moçambique precisará buscar a sua história desde período colonial e após a independência que deve ser pensada e discutida para contribuir nas reflexões e as mudanças que ocorrem em Moçambique, como afirma:

Tentei contribuir para uma reflexão em volta das metamorfoses históricas próprias de Moçambique: por um lado, solicitando a Filosofia com a sua história e método a seguir dialogicamente o percurso histórico de Moçambique; por outro, solicitando Moçambique e a sua história a se deixarem interpretar pelo saber filosófico (NGOENHA, 1993, p.35).

O filósofo moçambicano expressa a preocupação de criar orientações com o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) para introduzir a Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique.

Após a independência de Moçambique (25/06/1975) esta disciplina assumiu um caráter de instrumento de dominação e de submissão do homem africano e em particular nas colônias ultramarinas. No ensino médio a Filosofia estava mais nos currículos do Seminário Maior para a formação de futuros religiosos e outros acadêmicos como sociólogos, astrônomos, geólogos, médicos e mais profissões de interesse do domínio colonial e não para os colonizados.

Não existem documentos que apresentam quais eram as bases, os programas dos conteúdos e estratégias por meio das quais, podemos analisar se era de fato uma Filosofia alienadora. Do mesmo modo, há de se questionar quantos moçambicanos tinham acesso ao ensino superior no tempo colonial para se afirmar que a Filosofia auxiliou na alienação dos nativos (CHAMBISSE, 2006, p. 47).

Como proposta de estudo curricular, verificamos que a Filosofia é reintroduzida nos currículos do ensino médio em Moçambique após a independência por esforço de alguns profissionais da área de Filosofia, como afirma Bonfilio (2018, p. 8):

Em 1998, foi reintroduzido o ensino da Filosofia em Moçambique. Teve como atores a Universidade Pedagógica, o Ministério da Educação e o professor Severino Elias Ngoenha. As estratégias incluíam uma testagem experimental de dois anos (1998/1999) para posterior generalização e a formação nos cursos intensivos dos futuros professores da disciplina.

A reintrodução da Filosofia nas escolas, sem dúvida é um passo importante para os educadores e os estudantes do ensino médio. Mas, passadas algumas décadas, nos importa destacar os sujeitos dessa pesquisa: os professores que trabalham com a disciplina de Filosofia.

No caso das escolas secundárias localizadas no distrito de Montepuez na província de Cabo Delgado, Moçambique, onde desenvolvemos as entrevistas entre os meses de fevereiro e março de 2020, com os professores de Filosofia, sobre o currículo de Filosofia no ensino secundário Geral do 2º ciclo, algumas constatações ficaram evidentes como: o não conhecimento claro e evidente sobre o percurso histórico da Filosofia nos currículos educacionais, o devido tratamento no período colonial e o seu papel na atualidade.

Escolas Secundárias onde foram realizadas as entrevistas serão denominadas de: Escola Comunitária de Dom Bosco (A); Escola Secundária de Montepuez (B); Escola Secundária 15 de Outubro Montepuez (C). Assim como nas escolas visitadas, adotamos a descrição

dos professores conforme o quadro apresenta em letras do alfabeto, que passaremos a utilizar como P-A a P-H, para designar “P” como “professor”, mantendo dessa forma o anonimato, conforme orientação técnica das pesquisas científicas.

A primeira escola secundária, “A”, a mais nova de todas escolhemos para análise e recolha de dados, foram obtidos os seguintes dados: era uma instalação da antiga missão cristã de Montepuez, que funcionou desde o período colonial e até hoje funciona como paróquia e Seminário Propedêutico de São José, ou seja, formação do nível médio, e não tem internato para alojar estudantes do ensino médio. As salas de aula comportam uma estimativa 75 a 90 alunos por sala. Mas o ideal seria de 40 a 45 alunos por sala. A escola funciona em dois turnos e leciona do 8º ao 12º ano de escolaridade.

Esta escola não tem biblioteca, menos ainda para livros de Filosofia. Não há sala de estudos ou ateliê filosófico para aulas práticas de textos filosóficos. Ainda se verifica a falta de professores de Filosofia formados na área para lecionar esta disciplina. O único professor que leciona é formado na área de Direito Canônico e de Filosofia do Seminário. Ao ser perguntado na ficha de entrevista, nos seus dados pessoais e a área de formação, responde: “Fui formado como sacerdote, 3º ano de Filosofia do Seminário, formado como sacerdote, licenciado em Direito Canônico. E sou único professor nessa escola a lecionar as duas séries 11ª a 12ª classes” (P-A).

Quanto à formação de professores, observamos que os docentes carecem de formação ou capacitação regular, trabalham sem uma preparação pedagógica e didática adequada para o ensino de Filosofia nas duas séries. O professor que leciona na escola “A”, o seu currículo de formação acadêmica está orientado para o sacerdócio. E também, não consegue sozinho trabalhar as duas classes do nível médio de Filosofia e pode vir a prejudicar, o aproveitamento acadêmico dos seus alunos.

Por outro lado, os educadores P-B; P-C; P-D e P-E, são formados em português, psicologia, história e lecionam a disciplina de Filosofia sem formação específica em Filosofia e sem capacitação na área ofertada pelo Ministério de Educação. Nesta atividade de pesquisa nos deparamos apenas com 03 (três) dos 08 (oito) professores entrevistados que lecionam a disciplina de Filosofia que são formados em Filosofia, os demais são de outras áreas, mas lecionam por carência de professores na área. Os professores P-F; P-G e P-H, têm formação propriamente dita de Filosofia e mostraram um maior conhecimento e desempenho didático-pedagógico na área.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

Professor	Perfil	Escola
P-A	Direito Canônico	“A”
P-B	Filosofia	“B”
P-C	Filosofia	“B”
P-D	AGE-Gestão Escolar	“B”
P-E	História	“B”
P-F	Português	“C”
P-G	Psicologia	“C”
P-H	Filosofia	“C”

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

A Escola Secundária “B” tem 03 (três) turnos onde há oferta da disciplina de Filosofia nos currículos de ensino médio. A nossa pesquisa de campo concentrou-se no 2º ciclo, onde a mesma é lecionada. Este 2º ciclo, é acompanhado por 04 (quatro) professores e estão distribuídos em turmas que variam de 70 a 90 estudantes cada sala. Trabalhamos com 02 (dois) professores licenciados e formados no ensino de Filosofia em universidades do país e do exterior. Essa escola pela sua natureza de existência é considerada a mais antiga do distrito em funcionamento. Tem uma biblioteca com material bibliográfico muito diversificado, incluindo o de Filosofia. Mas não possui sala de estudo e nem um ateliê para estudos de textos antigos filosóficos.

Com os entrevistados fizemos uma triagem sobre a superlotação das turmas que de certa maneira compromete o nível do aproveitamento pedagógico por várias razões como: atividades em sala de aula, realização da prova e debates. Nessas condições pode tornar difícil aos professores ser mais produtivos e consolidar o conteúdo programático.

Nos seus discursos os entrevistados lamentam a carga horária, por ser reduzida, 03 (três) tempos por semana e os conteúdos programáticos de Filosofia são vastos e complexos pela sua generalidade, por isso, propõem a carga horária de 03 (três) para 05 (cinco), embora alguns sugerissem ser 06:

Para o nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia ainda é escasso, pois, precisaria mais tempo porque as aulas de Filosofia são mais interessantes e interativas. Portanto, as 03 (três) aulas semanais não são suficientes para o nível do cumprimento dos programas do ensino de Filosofia (P-C).

Há preocupações entre os professores de se sentirem esquecidos das oportunidades em relação às capacitações e participações de propostas curriculares de Filosofia que não tem merecido destaque na proposta de novos conteúdos que acham ser pertinentes para a sua inclusão. Pois, existem professores que lecionam a disciplina e têm dificuldade para trabalhar didaticamente os conteúdos da disciplina de Filosofia. Dessa forma, o desafio na qualificação por parte do Ministério de Educação de Moçambique de rever a proposta de aprimoramento.

A escola Secundária “C”, situa-se nas proximidades de uma montanha que foi atribuída de nome de Nnari, no bairro de Nihula. Presume-se o nome da escola é atribuído a data e mês em função do que aconteceu historicamente na morte trágica por fuzilamento dos Régulos (Mualia) e Anciãos (Metiquita e Gingore), no dia 15 de outubro de 1964, considerados revoltosos contra dominação colonial portuguesa. A escola “C” está mais estruturada que as demais pesquisadas, há uma biblioteca riquíssima com manuais de Filosofia para alunos e professores, um centro de língua inglesa, centro informático para alunos e centro de internato para acolher estudantes da região.

Para a realização da pesquisa na escola “C” foram entrevistados 03 (três) professores que trabalham no ensino médio do 2º ciclo. Dentre eles, 01 (uma) professora que é formada no curso de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Nampula, e 02 (dois) formados em nível superior na área de psicologia e português. Em termos de dificuldades os professores dessa escola enfrentam, basicamente, as mesmas que as demais escolas mencionadas, sobretudo na superlotação das turmas, falta de formação continuada e capacitação, principalmente para os que não são da área de Filosofia.

Ao perguntarmos: *“Na condição de Educador, como percebes a formação dos estudantes na classe ou turma onde lecionas a cadeira de Filosofia?”* Um dos professores responde:

Na condição de educar nas classes onde leciono a cadeira de Filosofia, reparo um entusiasmo nos estudantes, pois, estes são confrontados com uma cadeira que nunca antes tinham visto. Assim sendo, os estudantes têm muita curiosidade acerca dos conteúdos que somos orientados pelo Ministério de Educação (P-C).

Os professores da escola “C” também lamentam pela falta de acompanhamento dos profissionais na área de formação continuada e no fornecimento de material apropriado de Filosofia, falta de revisão dos conteúdos almejados e participação dos mesmos como atores desse processo de ensino e aprendizagem.

Eu sou professora de Psicologia e estou a lecionar a disciplina de Filosofia a quatro anos. Mas o Ministério de educação não promove formação continuada para garantir o processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Também notamos da falta de revisão dos conteúdos de Filosofia desde a sua reintrodução (P-D)

O Currículo de Filosofia visto pelos Sujeitos da Pesquisa

Na perspectiva dos professores entrevistados sobre o percurso histórico da Filosofia, muitos não conhecem o perfil histórico da Filosofia. A maioria dos entrevistados não é formada na área. Assim, destacamos algumas falas a partir da seguinte pergunta do número (1): *Conheces o percurso Histórico do currículo de Ensino de Filosofia introduzido em Moçambique?*

Dois professores foram mais incisivos inclusive destacando datas e personalidades que marcam o percurso histórico o ensino de Filosofia em Moçambique.

O Percurso Histórico sobre a Filosofia na era colonial houve o ensino de Filosofia até 1975. Mas depois foi banido (...) e ano de 1998, a Filosofia regressa no ensino médio para assumir o papel de iluminador na sociedade moçambicana com os seguintes objetivos: desenvolver aos alunos a possibilidade de confrontar as suas ideias com grandes pensadores da história mundial; Oferecer aos alunos a oportunidade de serem críticos nos debates dos temas da realidade; Colmatar a lacuna moral que se vivia em Moçambique por via da ética no ensino secundário geral com a finalidade de (resgatar), reimplantar os valores morais (P-A)

Conheço sim. Envolvem (3) autores. O professor Doutor Severino Elias Ngoenha, MINEDH (Ministério Educação e Desenvolvimento Humano) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Depois da formação intensiva dos professores na UP, introduz – se a disciplina de Filosofia no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral para os estudantes poderem adquirir atitudes críticas no quotidiano (P-C).

Outros entrevistados, no entanto, afirmam não conhecerem o percurso histórico da Filosofia no ensino médio em Moçambique como ressalta: “Infelizmente não conheço o percurso Histórico da Filosofia em Moçambique. Não tenho comentário sobre a questão que me coloca” (P-D)

Em relação ao currículo de Filosofia no ensino médio havia uma necessidade de inserir os conteúdos programáticos de acordo com a realidade do país como ressaltam Buanaissa e Paredes (2018, p. 8):

A Filosofia ao debate moçambicano atingiu inesperadamente proporções inauditas quando em 1995 me foi dada uma daquelas ocasiões únicas na vida de um filósofo, isto é, conceber um curriculum de Filosofia para a Universidade Pedagógica e acompanhar a formação de professores que se encarregariam, num segundo momento, de introduzir a Filosofia em todas as escolas secundárias do país. Eu fiz os programas, todos os programas de Filosofia em Moçambique, de Filosofia, na época pós-marxista”. Será nesse contexto que se abrirá espaço para a reflexão em torno da Filosofia africana. Severino Ngoenha tem protagonismo nesse momento: “e um dos temas que introduzi (...) é a Filosofia africana. Então, nesse sentido, Roma permite-me de descobrir um africano.

A preocupação era o reconhecimento da capacidade desta disciplina em contribuir na fase crucial e na encruzilhada histórica em que Moçambique se encontrava no nível político-social, mas também no nível moral e cultural.

Na introdução do Programa de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo pode se ler aquilo que são os objetivos da disciplina. Nela está presente o reconhecimento do papel da Filosofia no currículo, ao constatar que a sua ausência provoca problemas de orientação epistemológica, posicionamento crítico e reflexivo (MINEDH, 2010). A introdução à Filosofia no ensino médio visa desenvolver competências e habilidades que levem o aluno a refletir sobre a realidade, relacionar e problematizar as diferentes formas de interpretar o mundo. Foi concebida tendo em vista ampliar e alargar o quadro conceitual dos alunos, dotando-os de capacidades de abstração e de critérios metodológicos de estudo (MINEDH, 1995, p. 52).

Não se pretende aqui apresentar detalhadamente todo o conteúdo do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo, mas dispor, os temas de ensino médio em Moçambique. Dos vários manuais didáticos para o ensino da Filosofia, optamos por três que são mais utilizados: BIRIATE, M. & GEQUE, E. Filosofia: 11ª /12ª Pré-universitário (2014); BORGES, J. et al. Introdução à Filosofia (2014); CHAMBISSE, E. & NUMAIA, A. M. Filosofia: 11ª/ 12ª Classe (2008).

Em termos de conteúdo programático, os três manuais apresentam praticamente os mesmos conteúdos e abordagens. A diferença está apenas na linguagem de algumas unidades. Vejamos: “Todos os manuais são compostos por 08 (oito) unidades, subdividas em duas, correspondendo à 11ª e 12ª classe do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo” (MINEDH, 2010).

Quadro 2 - Sinopse dos conteúdos de Filosofia do 2º ciclo

Unidades	Conteúdos
1ª Unidade	Introdução à Filosofia
2ª Unidade	Pessoa como sujeito Moral
3ª Unidade	Teoria do Conhecimento
4ª Unidade	Introdução à Lógica
5ª Unidade	Introdução à Lógica II
6ª Unidade	Filosofia Política
7ª Unidade	Filosofia Africana
8ª Unidade	Metafísica, Ontologia e Estética.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores baseado em INDE/MINEDH/Programa de Filosofia.

O programa da disciplina de Filosofia é muito amplo, e visa fornecer aos alunos do ensino médio os elementos que ajudem a compreender as várias dimensões do homem em função das quais podem construir referências teóricas para uma existência no plano social e cultural.

Na reflexão do Arendt (1978), o professor desenvolverá o conteúdo que levará o estudante a experimentar uma espécie de espanto. O espantar-se dá início à mudança, à transformação, que é a passagem do pensamento mítico ao pensamento racional, pois, “todo pensamento exige que se pare para refletir” (ARENDR, 1978, p.78).

Dimensão Interdisciplinar da Filosofia

Partindo do princípio que o pensamento racional poderá levar o homem a sair da realidade sensível, e que a atividade reflexiva o leva a se relacionar por meio da linguagem, utilizamos do recurso do questionário para dialogar com os sujeitos da pesquisa com a seguinte indagação: *Quais são as atividades na sala de aula, em relação dos conteúdos programáticos das duas séries (11ª a 12ª classes) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem?* As respostas ganharam diversos tons.

As atividades na sala de aula em relação aos conteúdos programados das duas classes (11ª e 12ª) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem é de fazer perceber que a disciplina é peça chave para o ser humano em afirmar como tal na sua essência e existência, exercitar a monte do estudante a reflexão crítica filosófica e compreender que o ser humano por natureza é filósofo (P-H)

A disciplina de Filosofia, ao levantar questões relacionadas com as várias dimensões do ser humano, liga-se obrigatoriamente com as outras disciplinas do ensino. Os conhecimentos da Filosofia têm impactos e aplicação nas outras disciplinas, isto é, a capacidade crítica é um grande instrumento para uma análise de todas as outras áreas do saber de uma forma interdisciplinar.

A disciplina de Filosofia estabelece uma relação de interesse mútuo com as ciências com outras disciplinas do currículo do ensino médio. A disciplina de Biologia, por exemplo, recebe da disciplina da Filosofia a noção da matéria, de substância, força, causa, lei, vida, gênero, espécie. Enquanto na matemática a ideia do número, da extensão, proposições, modos e princípios, ou seja, a Filosofia fornece às ciências os princípios em que elas se baseiam no seu estudo. Por outro lado, a Filosofia busca nas várias ciências a realidade objetiva. Por exemplo, na investigação biológica torna possível o estudo da origem e natureza da vida. As descobertas da física permitem compreender melhor os problemas que antes tinham apenas uma leitura metafísica da constituição dos corpos.

Como educador, também podemos perceber, pela experiência com a disciplina de Filosofia e a história no nível médio, que o programa de História e de Filosofia em geral, existe uma linha em termos de interdisciplinaridade no currículo das duas disciplinas, conforme prescreve o Programa de História do 2º Ciclo do Ministério da Educação de Moçambique (MINEDH, 2010, p. 45). Temas como a relatividade do conhecimento, o ato de conhecer, problemática do sujeito e objeto no processo do conhecimento, a origem do conhecimento, como no caso do empirismo, racionalismo e intelectualismo, são fundamentais na Filosofia. Ela fornece uma dinâmica crítica ao conteúdo da história, sobretudo no que concerne à relação entre o sujeito e objeto no ato do processo de conhecer.

A relação entre Filosofia e a política, reflete sobre os movimentos culturais reivindicativos que culminaram com a criação e consolidação da consciência dos explorados, tais como o pan-africanismo, a negritude e os próprios Movimentos de Libertação Nacional. Nas análises que realizamos foi possível constatar que os grupos de disciplina do ensino médio não têm um impacto na relação no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. O que se verifica nos professores de Filosofia, é um não aproveitamento das potencialidades do currículo das disciplinas para enriquecer e consolidar os conteúdos abordados.

Nas três escolas onde realizamos a entrevista de campo os 08 (oito) professores de Filosofia afirmaram desconhecer a relação inter-

disciplinar da Filosofia com as outras disciplinas, embora os conteúdos existam nos manuais, mas de forma desarticulada. Conforme as falas dos entrevistados, percebemos que os conteúdos não condizem com a disciplina de Filosofia.

Perguntados: *Quais outros conteúdos poderiam ser retirados e acrescidos no programa de Filosofia no ensino médio?* Surgiram algumas propostas: “Para mim, estes conteúdos de ensino que foram programados chegam e não podem ser retirados. Mas o que requer é mais tempo para aprofundar. E o que acontece é que o aluno de hoje não lê em casa” (P-A).

Enquanto o outro entrevistado sugere que os conteúdos de Filosofia condizem e comungam com a interdisciplinaridade com a realidade moçambicana como afirma: “Em minha opinião os programas propostos no ensino médio não podem ser retirados o conteúdo das duas classes, talvez acho ser acrescido no programa de Filosofia da 11ª classe sobre a Geopolítica” (P-B).

O entrevistado, “P-C”, por sua vez, aponta os temas que deveriam ser retirados por não tratar a demanda da Filosofia, como ele acredita:

Os temas que deveriam ser retirados na 11ª classe da Unidade 1, que fala sobre a Filogenética, genética, tem a ver com a psicologia; Evolução das espécies são conteúdos de História; e na Unidade 5- Introdução da Lógica II, silogismo (regulares e irregulares, Modos, Proposições), são conteúdos dados na matemática e não poderiam constar na Filosofia. Deveriam ser acrescidos: Antropologia filosófica. E os temas que devem ser retirados no programa da disciplina de Filosofia são: Na lógica, devem suprimir o silogismo (regular e irregular), Modos, proposições e Retirar a História da Filosofia antiga (cosmos, mitologia grega, por perder tempo); estes são estudados na matemática e não há necessidade de permanecer no programa da disciplina (P-C).

Os professores propõem novas temáticas para ser integradas nas duas classes de Filosofia visando perspectiva mais crítica e reflexiva. Em relação à retirada de outros temas contidos no programa, alguns entrevistados acham que os temas dos programas nas duas classes merecem ser reformulados para o processo de ensino. Ainda, explicam que certos conteúdos fogem da essência da Filosofia. Pois, o filosofar exige calma, diálogo do professor com seus alunos, muita leitura e muita reflexão para, então, com o tempo, acontecer o amadurecimento do pensar do educando. É, antes de tudo, um convite para pensar.

As Salas e as Aulas de Filosofia como Espaço de Reflexão

O professor na sala de aula no ensino de Filosofia ao transmitir o conteúdo é também um consolidador no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, a sua missão deve ser competente, com bom discurso, formulação de proposições lógicas, um bom dialogante. Para tal, fazer Filosofia significa viver os próprios problemas em diálogo com os problemas filosóficos, como a firma Cerletti (2009, p. 32):

As circunstâncias de dar aula interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram e fazem dos filósofos que estudaram, já que os coloca diante do desafio de uma atualização constante da sua Filosofia. O professor filósofo e seus alunos filósofos potenciais confirmam um espaço comum de recriação.

O professor de Filosofia tem na sala de aula uma relação muito próxima com o seu trabalho, busca caminhos para um fazer filosófico, diante do contexto disponível, assim como modos de fazer, estar e resistir. Esse processo de invenção está na singularidade de cada professor e será refletido a partir dos problemas que ele enfrenta na escola onde trabalha.

A situação que enfrentam os professores de Filosofia nas escolas pesquisadas “A”. “B” e “C” para este estudo, é muito difícil em planejar aulas com turmas que variam de 70 a de 80 estudantes. Em relação a essa situação, torna-se obstáculo ao professor a tentativa de buscar alternativas diferentes fora da aula expositiva, como debates, reflexões-críticas, diálogo e gerar discussões em alguma medida com o interesse dos alunos.

Mas para além do fator espaço físico, um fator determinante para o ensino de Filosofia, constatado nessa pesquisa está relacionado à carga horária destinada para o desenvolvimento do conteúdo dessa disciplina. Neste sentido, foi direcionada uma questão aos professores: É suficiente a carga horária semanal ao nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia? Obtivemos algumas respostas:

[...] comentando sobre essa questão da carga horária semanal para o nível de cumprimento dos programas de Filosofia chega e não chega ao mesmo tempo. Porque, algumas unidades temáticas de Filosofia são longas, pelo meio do ano, temos muitos feriados, interrupções, acabamos não cumprindo com o programa traçado pelo Ministério de Educação. Acredito que a carga horária que não é suficiente (P-A).

[...] para mim acho a carga horária semanal não é suficiente de 3 aulas, e pela vastidão dos programas de ensino de Filosofia no mínimo deveria ser 5 (cinco) aulas por semana como acontecem com as outras disciplinas de português, inglês e matemática por aí em diante. Mas nota-se aqui as aulas não aprofundamos pelo fator tempo [...] (P-B)

De acordo com as falas dos P-A e P-B, são unânimes em afirmar que a carga horária semanal é insuficiente para o cumprimento dos programas, uma vez que os temas de Filosofia são vastos e precisam cumprir conforme a meta estabelecida pelo Ministério de Educação. Além disso, as turmas são numerosas de 70/80 alunos por turma e para produzir um debate, discussão e diálogo na sala de aula, não é frutífero que seja tão elevado número de pessoas, o que poderá prejudicar o aproveitamento pedagógico dos alunos.

Em relação a esta situação fazemos referência de Tassin (1986), que aponta a meta da Filosofia é ensinar a pensar especulativamente, já que ela se distingue das outras disciplinas científicas pela capacidade de universalização do pensamento. O seu valor formador está em valorizar a leitura, a abstração que leva ao questionamento de um problema. A disciplina de Filosofia instaura uma distância crítica e volta a si própria com a tarefa de compreensão da nossa relação com o mundo, de acordo a sua afirmação:

A questão do valor formador da Filosofia fica deslocada: a Filosofia a nada forma senão a si própria: em nada é formadora para outra coisa. A Filosofia forma a tudo, é formadora absolutamente, visto que é “o conhecimento da totalidade em seus graus formando sistemas”, interrogando em si as ciências e as práticas, segundo a verdade especulativa das mesmas (TASSIN, 1986, p. 3).

Há uma preocupação do professor de Filosofia em selecionar o conteúdo programático, planejar e desenvolver suas aulas de maneira criteriosa. Por outro lado, a partir do problema instaurado, investigar, pensar, trabalhar para que suas aulas possibilitem esses afetos, deve ser uma tentativa constante, em que o plano de aula não apresenta um ponto de chegada. É sempre uma tentativa de fazer uma aula filosófica, em que se assumem os acontecimentos dessa experiência, que não estão planejados, como algo que simplesmente acontece. Assim, de aula em aula, o professor pode, com a Filosofia, incentivar os alunos para que estes ressignifiquem o problema colocado.

Além das turmas grandes, há casos de carga horária pesadas para os professores de Filosofia do ensino médio que frequentam 3 (três)

aulas por semana, assumem cerca de 3 turnos (manhã, a tarde e à noite), trabalhando em mais de uma escola, ou seja, o cumprimento dos programas muitas vezes é inviável, conforme a reação do entrevistado P-C:

[...] Para o nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia ainda é escasso, pois, precisaria mais tempo porque as aulas de Filosofia são mais interessantes e interativas, portanto, as (3) aulas semanais não são suficientes para o nível do cumprimento dos programas do ensino de Filosofia [...]

Em termos de planejamento, nas escolas onde se efetivou a pesquisa de campo, os professores nas suas explicações mostraram que trabalham de acordo com os conteúdos traçados. A constatação foi possível a partir da pergunta dirigida aos entrevistados: *Quantas vezes por trimestre fazem encontros de planificação de grupo de disciplina de Filosofia e os princípios discutidos?* A partir das respostas foi possível constatar diversidade de planejamento como plano quinzenal e mensal durante o trimestre para as aulas de Filosofia:

[...] nos encontros que sempre realizamos por trimestre são realizadas duas vezes que designamos de planificação quinzenal, isto é, realizamos a cada mês uma vez. Os principais pontos de agenda são: o nível do cumprimento do conteúdo dos programas, nível de aproveitamento pedagógico dos seus alunos, desafios, debates, elaboração dos programas de ensino para servir modelo da Direção Provincial de Educação (DPE) para modelo de exemplo de outras escolas secundárias do ensino geral [...] (P-D).

[...] durante o trimestre o grupo de disciplina de Filosofia, tem se reunido quinzenalmente e outros momentos temos optado por sessões extraordinárias na abordagem de temas mais pertinentes. Elaboração de provas trimestrais e temas a serem discutidos [...] (P-E).

[...] são vários encontros que fizemos no grupo de disciplina de Filosofia por cada trimestre para discutirmos tudo quanto diz respeito à matéria. Formalmente realizamos encontros em (15) dias de cada mês. E também realizamos encontros do grupo de disciplina e no fim produzimos atas de encontro e arquiva se na pasta de disciplina [...] (P-F).

[...] o grupo de disciplina reúne-se em quinze (15) dias, isto é, planificação quinzenal onde os colegas se reúnem e discutem ideias dos conteúdos de Filosofia e no fim elaborasse uma ata para anexar na pasta da disciplina [...] (P-G).

A necessidade de organização e planejamento é visível entre os entrevistados, seja de forma quinzenal ou mensal para fins do processo

educativo das aulas de Filosofia. Por isso, salientam a importância dos encontros do grupo de disciplina para harmonização dos desafios que envolvem a prática de cada professor de Filosofia, a qual varia de acordo com a escola, as condições de trabalho, o número de aulas, o número de alunos e a carga horária.

Se as salas de aulas é o espaço físico, simbólico, muito representativo, as aulas de Filosofia têm a chave de um espaço singular onde os alunos poderão entrar para ter ali sua experiência filosófica com o professor mediador, ou seja, tem o modo de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com o texto, dentro desse espaço, será um modo diferente, será um modo filosófico.

As aulas de Filosofia têm como objetivo oferecer critérios para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação. Nesse ambiente, o professor de Filosofia, nas suas aulas, procurará desenvolver instrumentos de ensino para pensar filosoficamente, ler e escrever filosoficamente incentivar o estudante a dialogar com instrumentos da Filosofia.

Com isso, nota-se a importância das aulas de Filosofia na formação dos estudantes do ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique, que pode contribuir significativamente na formação intelectual e interrelacional. Diante de tal conjuntura, a pesquisa realizada junto aos professores que lecionam nas escolas secundárias de Montepuez, apontam as principais atividades na sala de aula, em relação dos conteúdos programáticos das duas séries (11ª a 12ª classes) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem.

[...] uma das atividades que eu como educador faço: tornar os conteúdos num contexto situacional da vida quotidiana dos estudantes, isto é, quando dou as aulas procuro contextualizar daquilo que vivem de modo a provar o interesse, pois, faço de tudo para que os estudantes fiquem a perceber que o que falamos tem um enquadramento nas suas vidas [...] (P-A).

[...] as atividades realizadas em sala de aula coloco em prática na disciplina de Filosofia atribuindo trabalhos investigativos para merecer uma interação aluno – professor, elaborando neste caso textos de interpretação, discussão em grupo, debates mais calorosos [...] (P-B).

O entrevistado P-C ressalta a importância da Filosofia para as relações interpessoais, e compreende que esta disciplina é importante que seja trabalhada no ensino médio.

[...] em minha opinião sobre as atividades na sala de aula os temas de Filosofia crio meios para fazer entender que a Filosofia é uma disciplina chave para o homem se afirmar como pessoa, um ser em si, na sua relação consigo mesmo e com os outros [...] (P-C).

Os entrevistados não fazem grandes apontamentos da contribuição do ensino de Filosofia em termos de formação intelectual e científica. Ficam muito no plano subjetivo e pessoal. Acreditam nas atividades como discussão em grupo, debates, textos, pode repercutir na formação e nas suas vidas. No entanto, isso é compreensível se lembrarmos das condições de ensino, materiais e infraestrutura, que as escolas pesquisadas se encontram.

Como ressalta Cerletti (2003), o professor sabe que a sua orientação é limitada ao seu modo de compreender a Filosofia e a realidade e que a sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos. Consideramos o professor de Filosofia como aquele que consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. Como ilustra a sua fala: “Ensinar Filosofia é antes de tudo ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo o momento, consequente com esta maneira de orientar o pensamento” (CERLETTI, 2003, p. 62).

Nos comentários do autor acima citado explica que o professor de Filosofia deve ensinar tudo isso na sua prática e na prática dos alunos, sem dar fórmulas para serem reproduzidas. Nas aulas de Filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento. Para tal, trazemos outras contribuições dos entrevistados. O entrevistado P-D dá ênfase na relação professor-aluno e trabalhos interativos em grupo.

[...] nas turmas onde leciono a Filosofia oriento as atividades que realizam em sala de aulas coloco em prática na disciplina de Filosofia atribuindo trabalhos independentes (TPCs) para serem investigados e colocá-los em sala de aulas a serem temas de reflexão, debates em grupos e no fim síntese do professor, elaborando textos de resumo para facilitação e compreensão [...] (P-D).

O professor P-E, ressalta a importância da Filosofia, desde a Grécia Antiga, como “mãe” de todas as ciências.

[...] as atividades da sala de aula em relação aos conteúdos programáticos das duas classes do ensino médio procuro fazer entender

que a ciência da Filosofia é a mãe de todas outras existentes no planeta terra. Ainda fazer perceber que é a mãe das ciências para o ser humano se afirmar como na sua essência é a existência [...] (P-E).

O professor entrevistado P-F, por sua vez, enfatiza a presença dos alunos nas aulas de Filosofia, que se sentem bem, livres para se expressarem e participarem.

[...] a motivação: exercício, palestras na sala de aula ao nível do cumprimento dos programas. Os alunos são críticos e tornam livres de si e a liberdade de expressão. Os alunos se sentem livres, analisam criticamente em torno da sua volta [...] (P-F).

Apesar da mesma região, Distrito de Montepuez, na Província de Cabo Delgado em Moçambique, os entrevistados pertencem a 03 (três) escolas e apresentam nos seus argumentos opiniões diferenciadas no que tange às atividades desenvolvidas nas aulas de Filosofia, como textos de interpretação, discussões em grupos, até mais fervorosas, de modo a se sentirem mais críticos-reflexivos e a liberdade de expressão.

Conforme ressalta Aspis (2004), o professor deve se colocar como modelo, principalmente na educação de base.

Aquele professor que apenas fala sobre Filosofia não ensina Filosofia. Mas atenção: o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aulas, por meio do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) a perder-se a si mesmo. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia (ASPIS, 2004, p.212).

O professor de Filosofia é um artesão por excelência, ou seja, confecciona exercícios, debates, discursos e vai selecionar textos, cria atividades para os seus estudantes. Este esforço pode de certa forma, exercer a criatividade e como modelo de criatividade do professor ao planejar as aulas deverá fazer seleção de conteúdo, estratégias, habilidades, competências e metodologia a serem traçadas para o enriquecimento e desenvolvimento das atividades que podem ser realizadas pelos estudantes.

Com base na análise do Programa da Introdução à Filosofia trazemos referências do Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2010), que definiu os procedimentos que devem ser utilizados pelos professores de Filosofia: As metodologias de ensino devem desenvol-

ver no aluno: a capacidade progressiva de conceber e utilizar conceitos; maior capacidade de trabalho individual e em grupo; entusiasmo, espírito competitivo, aptidões e gostos pessoais; o gosto pelo raciocínio e debate de ideias; o interesse pela integração social e vocação profissional (MOÇAMBIQUE, 2010, p 7).

A respeito dessa questão alguns entrevistados ressaltam sobre as metodologias utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem de modo atingir os objetivos no ensino de Filosofia. O professor P-A não especifica qual ou quais utiliza em suas atividades educativas, mas ressalta que poderá utilizar diversas, desde a tradicional até a interativa.

[...] podemos usar na elaboração conjunta, trabalho independente com as seguintes metodologias: Tradicional – O professor detentor do conhecimento, este ensina e o aluno recebe; Sócio- interacionista – motivação dos alunos pelo meio de atividades, incentivar para inovar, liderar os projetos, criar soluções, para proatividade, pensamento crítico, colaboração com colegas, criatividade e perseverança [...] (P-A).

O professor P-B, por sua vez, destaca elementos específicos da Filosofia, como hermenêutica, dialógica, analítica e aulas expositivas.

[...] as principais metodologias que utilizo no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) são: Hermenêutica; dialógica; analítica; expositiva. Estes ajudam melhor na transmissão do conteúdo programático em sala de aulas. Para dizer que sem estes métodos não é possível aprender a uma determinada disciplina [...] (P-B).

O método dialogante e interativo está mais presente nas aulas do professor P-C, conforme podemos verificar na sua fala:

[...] as metodologias que uso com frequência para atingir os meus objetivos na disciplina de Filosofia são vários como: Expositivo, dialogante, estes durante a aula interajo com os estudantes do ensino médio dando exemplos sobre os conteúdos [...] (P-C).

A partir das falas entrevistados P-A, P-B e P-C, sobre o uso de metodologias para as aulas, acreditam que as aulas de Filosofia precisam de tais mecanismos para percorrer caminhos eficazes tendo em vista atingir objetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme ressalta Gallo (2002, p.202), a metodologia deve ser desenvolvida na disciplina de Filosofia para uma boa reflexão:

Uma didática geral, uma “arte – MÉTODO! – de ensinar tudo a todos” não pode dar conta do ensinar Filosofia, do aprender Filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da Filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino, a Filosofia nos escapa... E, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino da Filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos quando, aonde ou mesmo se chegaremos.

Nas respostas dadas pelos professores entrevistados sobre o uso de métodos e técnicas utilizados em sala de aula, estes são diversificados. Mesmo assim, foi possível perceber que há uma diversidade de recursos metodológicos para o ensino da Filosofia nas escolas pesquisadas. No entanto, verificamos em alguns professores, que apesar de conhecerem os métodos, alguns não sabem aplicar num determinado momento em sala de aula.

Para tal, há uma necessidade do uso de vários métodos, o professor de Filosofia, para cultivar de forma permanente o raciocínio lógico dos estudantes do ensino médio necessita usar as ferramentas metodológicas conforme os autores recomendam a aplicação de métodos e estratégias para as aulas não serem monótonas. Portanto, na base deste estudo buscamos o modelo de Paulo Freire (1975, p. 81), escreve na sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer dos seus níveis, ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendiam a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto. Narração ou dissertação que implica num sujeito o narrador e um objeto paciente, ouvintes os educandos.

No pensamento Freiriano sobre o método tradicional da educação como sendo processo de socialização em que o indivíduo é concebido como uma simples tabua rasa. Considera a educação desenvolvida a partir de uma perspectiva empirista que concebe o homem como um balde vazio e que a sociedade o preenche, uma transmissão acrítica da realidade, dos valores, dos hábitos, dos costumes, da visão do mundo, colocando a realidade social como algo estático, sem desdobramento, sem dialética no ensino.

Na linha deste pensador educacional algumas atividades desenvolvidas pelos entrevistados estão nesta perspectiva: enxergam os estudantes como tábuas rasas praticamente ficam no tipo de método

expositivo nas aulas de Filosofia. Ora vejamos alguns professores de Filosofia na entrevista sobre o uso do método nas suas aulas de Filosofia, conforme expõem as falas:

[...] nas minhas aulas de Filosofia para desenvolver os temas planejados uso o método expositivo. Neste caso, coloco o tema no quadro e dou explicações e no fim dou apontamentos para passar em seus cadernos. No fim das aulas marco um TPC (Trabalho Para Casa) [...] (P- G).

[...] para mim as metodologias que tenho utilizado para lecionar as aulas de Filosofia me torna o mais fácil o método tradicional por que a turma é muito numerosa não existe tempo suficiente para discutir ou criar debates em sala de aulas[...] (P-H).

Diante da conjuntura estrutural, como já ressaltamos, a culpa não está apenas no professor. Ao contrário, mas podemos afirmar que são “gigantes” da educação, que não medem esforços para desenvolver a atividade educacional na área do ensino de Filosofia diante das condições precárias. As carências epistemológicas vêm de séries anteriores, não estão apenas no ensino médio moçambicano. Assim, para alguns o professor pode apresentar-se como o protagonista principal e agente do ensino numa relação vertical, conforme constata Aranha; Martins (1996, p. 208).

Porém, é importante ressaltar conforme aponta o escritor e educador moçambicano, Bonfilio (2018) é um perigo as aulas monopolizadas pelo professor e os alunos simplesmente recebem e memorizam:

Apesar dos esforços e apelos que são lançados sobre os perigos do uso do método expositivo em criar alunos formatados e não essencialmente formados, na necessidade de centralizar o processo de ensino aprendizagem no aluno, envolvendo-o, dialogando e discutindo os conteúdos juntos, ainda prevalece esta visão bancária do ensino em Moçambique (BONFILIO, 2018. p. 21).

Enquanto na ótica de Campaner (2012), a metodologia deve ser usada de certa forma para garantir que o educando seja capaz de criar sua própria versão do mundo, de forjar conceituar o mundo a partir de sua própria linguagem e de sua própria visão das coisas, como ele afirma:

Um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos à prática filosófica, isto é, permitir

que suas aulas sejam uma espécie de *atelier* no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico, (CAMPANER, 2012, P. 39).

Nas 3 (três) escolas pesquisadas sobre a metodologia de ensino, alguns professores ainda enxergam o aluno como um balde vazio ou tábua rasa, na perspectiva freiriana, que vai repassando os conteúdos, sem se importar com a participação ou o modo de assimilação do mesmo por parte dos alunos. Os conteúdos de Filosofia são transmitidos aos alunos de forma monopolizada pelo professor, ou seja, ensinando e avaliando na escrita, ou seja, através de perguntas direcionadas, abertas e semiabertas, procurando colher dos alunos como assimilam os temas que foram transmitindo no decorrer das aulas de Filosofia. Muitas das vezes, os professores de Filosofia nessas aulas não deixam oportunidades no desenvolvimento da consciência dos alunos para reflexões, críticas e análises, bem como as contribuições dos mesmos dentro da sala de aulas.

Considerações finais

O estudo realizado sobre o currículo de ensino de filosofia no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique em nível de pesquisa acadêmica na região do Distrito de Montepuez, na Província de Cabo Delgado permitiu perceber que ainda há uma forte influência ideológica presente do ensino colonial português em Moçambique.

A partir das entrevistas com os educadores de filosofia das 3 (três) escolas do ensino secundário do 2º ciclo na região norte de Moçambique, conforme destacamos, surgiram sugestões para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na formação dos jovens estudantes do ensino de filosofia. Os professores defendem que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) deve criar políticas de formação continuada dos professores, ou seja, a capacitação sistemática, que o governo invista na formação específica e estímulo à atividade profissional com recursos materiais.

Conforme foi possível constatar nas entrevistas, os professores fizeram muitas sugestões ao MINEDH, como a construção e melhorias das bibliotecas e laboratórios a nível nacional. A existência dessas infraestruturas nas escolas é crucial para o sucesso do processo de ensino

e aprendizagem, pois os alunos poderão fazer as suas experiências nas várias disciplinas e consultas nas bibliotecas. Percebemos que nas escolas pesquisadas carece de manuais e livros de filosofia para os alunos do ensino médio do 2º ciclo. Dessa forma, nem mesmo o programa oficial de filosofia pode ser cumprido sem os recursos necessários.

Outra constatação, que também não deixa de ser uma carência em termos formativos, está relacionada ao corpo docente que trabalha com as aulas de filosofia. Estas deveriam ser ministradas por professores formados e licenciados nesta área, pois, supõe-se que teriam mais preparo para trabalhar os conteúdos relacionados à mesma. Como foi possível constatar na pesquisa, alguns professores de filosofia são de outra área de formação e têm dificuldades na aplicação das metodologias para formar o jovem do ensino médio com um espírito crítico e reflexivo, assim como trabalhar de forma interdisciplinar. Nesta perspectiva, assuntos como a ética, a estética e a teoria do conhecimento que são áreas da filosofia podem ser prejudicadas caso não sejam desenvolvidos por um educador que não domina o conteúdo.

Mesmo diante de algumas dificuldades e faltas de recursos para o ensino de filosofia no ensino médio, seja de pessoal qualificado ou material, esta pesquisa, a nosso ver, tornou-se um referencial, não apenas para constatar, mas também para perceber a importância que a filosofia teve na história e tem na atualidade para a sociedade e a comunidade escolar e acadêmica de Moçambique. No entanto, o desafio continua em valorizar o currículo de filosofia no ensino secundário por meio da inserção de elementos como a interdisciplinaridade que ultrapasse os problemas constatados no déficit epistemológico desde o período colonial e que traga o despertar, em cada estudante a vontade de refletir o mundo que está em sua volta para contribuir na construção de um olhar mais crítico dos problemas na sociedade.

Ao ensinar a filosofia no ensino secundário do 2º ciclo em Moçambique, o professor, apesar dos desafios estruturais já aprontados, também é capaz de preocupar-se em transmitir um conhecimento verdadeiro e não somente o que poderá ser útil ao discente, pois, apenas iluminado pela verdade, este estará equipado com a faculdade de discernir, avaliar e escolher, ponderar e decidir, o que o ajudará a adquirir autonomia intelectual. No ato de educar o professor de filosofia poderá até fazer uso de alguns métodos e recursos, mas estes deverão servir apenas como um meio para se atingir o fim último que é o de auxiliar o aluno a adquirir conhecimentos que lhe servirão para se aperfeiçoar como pessoa com consciência de si mesmo e com os outros.

Referências

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2009; 1996.

ARENDT, F. H. *A condição humana*. São Paulo, EDUSP/Forense Universitária, 1978.

ASPIS, R. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica*. Dissertações (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BONFILIO, C. M. Lições sobre o ensino da filosofia em Moçambique. Jus Brasil. 24 abril2018. Disponível em: https://publicaciencia.jusbrasil.com.br/artigos/575372254/licoes-sobre-o-ensino-da-filosofia-em-mocambique?ref=topic_feed. Acesso: dia 23 de outubro de 2020.

BUANAISSA, E. F.; PAREDES, M. M. Severino Ngoenha: política e liberdade no Moçambique contemporâneo. *Revista Opinião Filosófica*, v. 09, n. 01, Porto Alegre, 2018.

CAMPANER, S. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERLETTI A. Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.;

DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAMBISSÉ, E. D. *Ensino de filosofia em Moçambique: filosofia como potência para aprendizagem significativa*. 2006, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) Faculdade de Educação. PUC/SP. São Paulo, 2006.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In. PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijui, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.1975.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, Vol. 35, Nº.2, março /

abril.1995.

MOÇAMBIQUE (MINEDH). Introdução à Filosofia, Programa do II Ciclo, ©INDE/MINEDH – Moçambique, 2010.

MOÇAMBIQUE. (MINEDH), Plano Estratégico da Educação, 2020-2029, por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Moçambique, 2020.

MOÇAMBIQUE, (MINEDH), Introdução à Filosofia, Programa do II Ciclo. INDE/MINEDH, DINAME, 2010.

MOÇAMBIQUE. Mined/Dneg. Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral. Maputo: Dneg, 2010.

NGOENHA, S. E. Das Independências às Liberdades. Maputo: Edições Paulistas, 1993.

TASSIN, E. “O valor formador” da Filosofia. In: DERRIDA, J. La greve des philosophes. Paris, Osiris, Tradução Renata Maria Cordeiro. 1986.

TRIVINOS, A. N. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

**REPRESENTAÇÕES DO ENSINO BILINGUE
POR INTERVENIENTES DO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM
MOÇAMBIQUE:
CASO DE RAPALE - (2019-2020)³³**

Silva Constantino
Feliciano José Pedro
Ermelinda L. A. Mapasse

Introdução

O Ensino Bilingue é uma realidade que surge no âmbito da política de inclusão de crianças falantes de línguas nacionais em um contexto sociocultural de forma a dar oportunidades a um número cada vez mais considerável destas crianças que têm como língua de ensino, na escola, outro idioma que não é o que usam em casa (Everatt, Smythe, Ocampo & Gyarmathy, 2004). E os argumentos para a aplicação, em educação, da estrutura da representação social passam por compreender, em Moscovici (1978, p. 62), que a representação, como forma de conhecimento prático, elaborado no cotidiano da vida social, promove a “popularização” e “familiarização” do saber, trazendo-o para o “universo interior” dos sujeitos.

O saber constituído pelas representações sociais ajuda a compreender, reconstituir, interpretar os objetos do cotidiano. Ainda, referindo-se à relação sujeito-objeto e a representação mental, Jodelet (2001), exemplifica a representação pictórica, política e teatral, assinalando a condição de através da reconstituição simbólica, superar a ausência e a distância do objecto e fazendo-o presente.

A partir desses pressupostos, urge a necessidade de se desenvolver uma pesquisa cujo tema ou assunto centra-se nas representações do Ensino Bilingue por intervenientes do PEA em Moçambique, no caso específico do distrito de Rapale, referente aos anos 2019 -2020.

Segundo Ngunga et al (2010, p. 9), “vários estudos feitos após a independência têm vindo a revelar que as crianças são penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino”.

33 Dissertação apresentada no âmbito de Curso de Mestrado em Psicopedagogia.

O programa de ensino em Língua Oficial Portuguesa, vigente em Moçambique, coloca em grande desvantagem a maioria das crianças moçambicanas que não têm a língua de ensino como sua materna, ao esforçá-las a um ensino numa língua alheia à sua realidade. Mas é importante alertar que a educação em língua materna não é sinónimo de ensino das línguas Bantu, mas sim, uma educação que valoriza, logo de princípio a primeira língua que a criança domina melhor, pois há casos de alunos que na altura de entrada na escola têm domínio da língua portuguesa, para estes casos não há qualquer razão de serem ensinadas em línguas bantu (Lopes, 1997).

O Ensino Bilingue constitui um campo de ensino e pesquisa extremamente discutido e com um leque de dúvidas em relação à sua implementação. Por esta razão, questões em relação ao Ensino Bilingue são várias, no seio dos intervenientes do Processo de Ensino e Aprendizagem e, ao mesmo tempo, os conceitos são variados e com pouca clareza. Na realidade, muitas vezes, pais e/ou encarregados de educação de alunos, professores e gestores escolares não têm clareza sobre o que vem a ser realmente o Ensino Bilíngue, quais são seus objetivos e suas orientações, os modelos e os tipos de programas adequados às diferentes características de alunos e, particularmente, sobre a sua eficácia, ou o seu contributo na melhoria da qualidade de ensino, ou no desempenho escolar dos alunos. É a partir destas afirmações que formulamos a seguinte pergunta de partida: Quais são as representações dos intervenientes do PEA em relação ao Ensino Bilingue em Moçambique, em particular no distrito de Rapale?

A introdução do Ensino Bilingue, em Moçambique, é muito recente e, por isso, ainda não há muitos estudos realizados sobre o mesmo. Por isso, a escolha deste tema para pesquisa surge da vontade de contribuir com uma reflexão consciente sobre a área das Ciências da Educação, em geral e, em particular, sobre o Ensino Bilingue e as políticas educativas, a partir das representações que os gestores pedagógicos e administrativos de escolas com esta modalidade de ensino, ao nível do distrito de Rapale, têm sobre o mesmo. Com o objetivo geral é conhecer as representações que os intervenientes do PEA têm do Ensino Bilingue em Moçambique e compõem objetivos específicos descrever as representações que os intervenientes do PEA têm do Ensino Bilingue e sugerir ações que contribuam para a melhoria do processo de implementação do Ensino Bilingue em Moçambique.

O tema mereceu atenção, na medida em que a educação é um dos elementos base para o desenvolvimento de qualquer país e porque a

Educação Bilingue em Moçambique visa dentre várias causas responder a um dos problemas críticos que é ajudar na melhoria de qualidade da educação, através da inclusão.

Esta inclusão não é somente uma preocupação de interesse nacional, pois, ao nível internacional há organizações como a UNESCO que incentivam e apoiam a implementação de sistemas de Educação Bilingue em todas as realidades em que se mostre necessária.

Por isso, este estudo tornar-se-á uma mais-valia para a área do bilinguismo e para a reflexão sobre o sistema educativo em Moçambique. As questões de investigação são quatro: (i) Que interpretações ou sentimentos são apresentados pelos intervenientes do PEA sobre a introdução do Ensino Bilingue nas escolas? (ii) Que critérios as escolas utilizam para indicar os professores que lecionam as aulas na modalidade do Ensino Bilingue? (iii) Os alunos mostram maior interesse em aprender nas aulas de L1 (Língua Bantu) ou L2 (Língua Portuguesa)? (iv) Quais são as políticas sobre o Ensino Bilingue que estão presentes no Plano Curricular do Ensino Bilingue e qual é a sua implementação?

Representações dos Intervenientes do PEA sobre o Ensino Bilingue

Essa categoria surgiu em função do objectivo previamente traçado que pretendia conhecer as representações que os intervenientes do PEA têm do Ensino Bilingue em Moçambique, pois a literatura mostra que, pela sua natureza, este tipo de ensino leva a que os que nele inter-vêm criem representações sociais sobre o mesmo.

Conciliando os resultados desta pesquisa pode-se concluir que os informantes avaliam o Ensino Bilingue da forma positiva, tal como Chimbutane (2011), avalia positivamente a evolução da perspectiva nacional relativamente à validação das línguas locais e à introdução do Ensino Bilingue em Moçambique.

Conforme os resultados e partindo do princípio de que as línguas carregam consigo elementos culturais e são um elemento identificador dos povos, esta modalidade de ensino contribui também para que as crianças comecem, através da escola, a perceber que, para além de ser uma língua falada em casa, pode ser útil na transmissão de conhecimentos numa maneira eficiente, pois eles aprendem usando a sua língua materna, aquela que elas usam em casa e que têm melhor domínio.

Para secundar os resultados podem levar-nos a concluir que os informantes consideram que o Ensino Bilingue permite o aprofunda-

mento e o desenvolvimento de competências que os alunos trazem do seu entorno familiar e social, sobretudo, porque encontram uma nova dimensão da língua que já dominam, conforme defende (Pavlenko, 2012), o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos desenrolam-se de forma mais harmoniosa. Ainda sobre a importância do Ensino Bilingue, assim, Chimbutane & Benson (2012), afirmam que o mesmo torna o sistema educativo moçambicano mais inclusivo e eficiente, e congrega a admissão e validação da importância das línguas bantu e das culturas locais na escola.

Apesar de a maioria dos informantes preferir a modalidade do Ensino Bilingue do que o monolíngue, os dados revelam que todo o grupo de informantes tem preferência pela modalidade monolíngue e justificam alegando que a Língua Portuguesa é a única língua que oferece oportunidades para o trabalho, aliado à percepção da Língua Oficial como veículo de ascensão social, corroborando assim a teoria de Firmino (2009) e Chimbutane (2011). Portanto, a população percebe o domínio do português como um meio obrigatório para a ascensão social e prestígio.

Lopes (1997), alerta que há casos de alunos que, na altura de entrada na escola, têm melhor domínio na língua portuguesa e que não há qualquer razão de serem ensinadas nas línguas bantu, é o caso destes informantes-aluno que declaram não preferir o Ensino Bilingue. A partir dos resultados referentes ao grupo de informantes-aluno, é importante ressaltar que o Ensino Bilingue não deve ser entendido como sinónimo de ensino das línguas Bantu, mas como uma educação que valoriza, logo *a priori*, a primeira língua (L1) da criança, que é a que domina melhor.

Os resultados apresentados revelam que o Ensino Bilingue contribui de forma significativa para a motivação dos alunos em aulas, uma vez que estes se sentem a vontade e livres, por se tratar de aulas ministradas em sua língua materna, língua que elas percebem e melhor dominam. A respeito dos vários estudos a sobre a relação entre bilinguismo e cognição, o bilinguismo é uma experiência que tem consequências significativas para a performance cognitiva, corroborando assim com o INDE/MINED (2003), em que um dos objectivos do Ensino Bilingue é o desenvolvimento dos níveis psico-pedagógico e cognitivo, ressaltando que o ensino inicial, em L1, facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação e o professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender nas salas de aulas.

De uma forma geral, os resultados referentes às representações dos intervenientes do PEA, sobre o Ensino Bilingue, podem leva-nos a concluir que apesar das várias dificuldades enfrentadas pelos intervenientes do Ensino Bilingue, eles consideram este tipo de Ensino como sendo importante e encorajam o Governo para que continue a apostar nesta modalidade de Ensino. O INDE/MINED (2003), no Plano Curricular do Ensino Básico, postula que apesar de destacar o Português como a língua predominante no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino e às línguas nativas restringidas ao papel de facilitação da aprendizagem, a introdução do ensino Bilingue nas escolas constitui um aspecto de extrema importância no PEA.

Políticas de Implementação do Ensino Bilingue

As políticas educativas de Moçambique foram foco de análise nesta pesquisa. Neste tópico, faz-se uma abordagem sobre os materiais de ensino a formação dos professores, os critérios de selecção dos professores, o domínio da língua Emakhuwa pelos professores e o material do Ensino Bilingue.

Os resultados ilustram ser de extrema importância a formação de professores em matérias de Ensino Bilingue, posicionamento que está em concordância com os objetivos do INDE, que identificou como prioritárias as áreas de formação de recursos humanos, assim como também acontece com a política do Programa Vamos Ler da USAID, que privilegia a formação ou capacitação de professores. Como forma de operacionalização do objectivo do INDE, o INDE/MINED (2003, p.62), determina que “a formação dos professores decorrerá em duas fases de 10 dias cada (70 horas lectivas) sendo a 1ª fase dedicada à componente linguística. A 2ª fase é dedicada fundamentalmente às metodologias de ensino bilingue”.

De acordo com os resultados sobre a importância ou necessidade de formação específica em matérias de Ensino Bilingue, apontaram a opção “concordo”, mostrando claramente que há uma necessidade enorme de se incentivar os professores a ter uma formação específica, para além das simples capacitações ministradas pelo Programa Vamos ler. O baixo nível de proficiência associado à mudança do paradigma metodológico isto é formação específica em metodologias de Ensino Bilingue, pode levar a que os professores que muitas vezes nunca tiveram a oportunidade de participar neste tipo de formação pedagógica, possam não ter domínio na condução do PEA, nesta modalidade de

ensino, como salienta Chimbutane (2011), a insegurança em relação ao domínio de métodos e técnicas a serem usadas em aulas bilingue, leva a que os professores tenham uma atitude mais autoritária que perpetua o insucesso na aprendizagem do português.

De acordo com os resultados os critérios adotados são dois: i) Ser um professor que tem o domínio da língua Emakhuwa nas habilidades de fala, leitura e escrita; e ii) Ter participado em alguma capacitação em matérias de Ensino Bilingue. O segundo critério enquadra-se no plasmado em INDE/MINED (2003, p 62).

Tomando em consideração que os professores são os intervenientes directos na leccionação das aulas, constitui um dado negativo para o sucesso desta modalidade de ensino uma vez que o domínio de Emakhuwa é um dos critérios apontados pelos informantes. Portanto, pode-se concluir que, na selecção dos professores nem sempre os critérios definidos são cumpridos. Conforme sustentam Chimbutane & Benson (2012), uma competência linguística fraca em línguas bantu contribui para o insucesso deste tipo de ensino.

É de realçar que a responsabilidade de adequar os conteúdos programáticos é da escola e por consequência, dos professores, por isso Lopes & Pinto (2007, p. 81), alertam que o factor mais determinante para o sucesso do Ensino Bilingue talvez seja o investimento na formação de professores que possam desenvolver materiais em línguas bantu e dar às suas aulas um cariz mais aproximado das necessidades das crianças.

De um modo geral, os resultados obtidos através dos dados acima apresentados, nos levam a afirmar que o Ensino Bilingue em Moçambique propicia representações sociais no seio dos seus intervenientes, se considerarmos representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” Jodelet (1990, p. 22).

Os resultados levam-nos a conclusão de que não existe formação específica, o que pode fazer com que a condução das aulas seja baseada em metodologias não adequadas ao ensino bilingue e a selecção dos professores para o Ensino Bilingue nem sempre observa os critérios definidos para o efeito.

Os informantes consideram que o ensino em língua materna, no caso específico o Emakhuwa, inibe a aprendizagem da Língua Oficial que é a que dá maior acesso a oportunidades e maior prestígio. Parece não perceberem a pertinência de se ensinar uma língua que as crianças

já dominam e usam para a sua comunicação em casa. Portanto, urge a necessidade de uma maior divulgação do modelo de Ensino Bilingue adotado em Moçambique - Transicional com algumas características de manutenção, onde a língua local é apenas usada nos primeiros anos e a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola. A língua materna, neste programa de ensino é apenas usada para facilitar mais tarde a aprendizagem da L2 ou da Língua Oficial. Portanto, as aulas são ministradas na língua materna do aluno, como único meio de ensino-aprendizagem e o português é ensinado apenas como disciplina na sua expressão oral, preparando deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita nas classes subsequentes.

Os resultados ilustram que o Ensino Bilingue permite que as crianças compreendam a realidade isto é a identidade cultural e reajam positivamente à apreensão de nova informação. Assim, para o moçambicano, as línguas locais não são meras línguas de casa. São as línguas a partir das quais as crianças socializam-se, para além do que se passa nos contextos públicos e formais, o que significa, entre outros aspectos que elas se tornam competentes nas suas L1s, quer do ponto de vista gramatical, quer do ponto de vista pragmático, conforme lembra Paradis (1998), o conhecimento pragmático é construído com base na cultura do indivíduo e na sua L1 (p. 1) e, tal como refere o Plano Curricular do Ensino Básico INDE/MINED (2003, p.30), “A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais. Entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são os que melhor expressam essa cultura”.

Discussão dos resultados da pesquisa

De acordo com os resultados obtidos, os informantes têm uma representação positiva sobre o Ensino Bilingue ao assumirem que o mesmo é de extrema importância para o PEA e chegam ao ponto de encorajarem o Governo para que se dê continuidade a esta modalidade de ensino, tal como Chimbutane (2011), avalia positivamente a evolução da perspectiva nacional relativamente à validação das línguas locais e à introdução do Ensino Bilingue em Moçambique, apesar de INDE/MINED (2003), a respeito do Plano Curricular do Ensino Básico sobre o Ensino Bilingue, dar maior ênfase ao Português como a língua predominante no PEA em todos os níveis de ensino e restringir as línguas bantu apenas ao papel de facilitação da aprendizagem. Numa situação de escolha entre o Ensino Bilingue e o Monolíngua, a

preferência para a maioria dos informantes vai para o ensino Bilingue, apesar de metade de grupo de informantes-alunos se denotar uma ligeira preferência pelo Ensino Monolingué motivada provavelmente por duas razões: (i) pelo estatuto de que goza a Língua Portuguesa: oferecer melhores oportunidades no mundo de trabalho, aliado a percepção da Língua Oficial como veículo de ascensão social, como aludem Firmino (2009) e Chumbutane (2011); (ii) a má percepção de que a modalidade de Ensino Bilingue consiste no ensino das L1s (línguas que dominam e usam na comunicação em casa) na escola e não como um meio para o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e da escrita.

Portanto, o domínio da Língua portuguesa é visto como a de prestígio e meio obrigatório para a ascensão social.

Parece que no desenho do programa do Ensino Bilingue nem todos os intervenientes do PEA foram envolvidos, porque os resultados deixaram transparecer que o programa apareceu assim só e, por isso, lamentam a falta de um envolvimento mais abrangente. Perante esta constatação, fica a ideia de que o programa de Ensino Bilingue não foi construído de base ou por outra, não foi construído de forma a atender realmente aquilo que é as especificidades desta modalidade de Ensino. Provavelmente, deve ter sido feita uma adaptação de um programa que tem como propósito atender o ensino em uma só língua. Quando assim acontece, segundo Benson (2000), os conteúdos académicos são mal adaptados à situação cultural e ao estilo de vida local dos respectivos alunos. No currículo, conforme referido por Ribeiro (1999), o princípio fundamental a seguir é o de encontrar um modo de formulação clara e precisa, evitando quanto possível, a ambiguidade acerca do que se pretende que venha a resultar do processo de ensino-aprendizagem, pois os objectivos não servem de orientação e nem de guia na elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de aprendizagem dos alunos a quem se destinam como é o caso concreto de Ensino Bilingue no país. Para Ribeiro (1999), os objectivos no Programa Curricular servem o propósito de indicar a direcção e intencionalidade do ensino-aprendizagem, o que se pretende que seja aprendido, de facilitar a comunicação entre os responsáveis pelo Sistema Curricular e professores, entre professores e alunos, entre professores e pais e encarregados de educação ou outros intervenientes do PEA. Para além de clarificar a avaliação da aprendizagem pretendida. O programa apresenta aquilo que se espera que os alunos aprendam de forma geral, como se pode constatar no Ensino Bilingue: Desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita.

Sobre os critérios de selecção dos professores que devem leccionar as aulas na modalidade bilingue, foram indicados dois critérios: (i) Ter o domínio da língua Emakhuwa nas habilidades de fala, leitura e escrita; e (ii) Ter participado em alguma capacitação em matérias de Ensino Bilingue. Fazendo um confronto entre os resultados referentes aos critérios usados para a alocação de professores para esta modalidade e os referentes ao domínio da língua Emakuhuwa, os resultados são consensuais, porque a maior percentagem recai para os que referem ter o domínio desta língua. Por isso, tomando em consideração que os professores são os intervenientes directos, por trabalharem com os alunos em salas de aulas, constitui um dado positivo para o sucesso dessa modalidade de ensino, pois se fosse ao contrário, os professores não teriam o control suficiente do PE, conforme sustentam Chimbutane & Benson (2012), quando afirmam que a insegurança dos professores e a preparação insuficiente associados a uma competência linguística fraca em línguas bantu pode contribuir para o insucesso deste tipo de ensino. Contudo, é pertinente que o professor tenha uma boa e sólida formação psicopedagógica, linguística e cultural sobre a língua que vai ensinar sob o ponto de vista da escola (seu projecto pedagógico) e o ponto de vista dos alunos: eles estão ali por opção própria ou falta de opção?; Todos têm a mesma “língua materna”?), de modo a estar preparado para atender os diferentes propósitos, das turmas bilíngues, assim como as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

Ser “falante nativo” não é condição bastante para ensinar sua língua materna e muito menos a mera disponibilidade de um professor que conheça essa língua em sua estrutura linguística e de uso. O professor deve ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados, projectando graus de proficiência linguística diversos nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas. O professor de Ensino Bilingue deve ter um valor educacional baseado na tolerância linguística e, como em qualquer outra forma de ensino, ensinar é conduzir “com o coração” a dinâmica do aprendizado.

De acordo com os resultados obtidos, os informantes declaram que o Ensino Bilingue contribui significativamente na motivação dos alunos em salas de aulas, pois estes sentem-se a vontade e livres, por se tratar de aulas ministradas em uma língua que elas percebem e melhor dominam. Estes resultados são secundados pelo Bialystok (2001), ao sublinhar que os vários estudos relativos à relação entre bilinguismo e cognição, referem que o bilinguismo é uma experiência que tem

consequências significativas para a performance cognitiva, assim como INDE/MINED (2003), que postula o nível psico-pedagógico e cognitivo como um dos objectivos do Ensino Bilingue e ressalta ainda que o ensino inicial na L1 facilita a interacção na sala de aula, visto que o aluno por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação e o professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender.

Os resultados mostraram que dentre as políticas definidas pelo INDE/MINED (2003: 30-32) as presentes no PCEB sobre o Ensino Bilingue são as seguintes:

- ▶ O processo educacional em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece;
- ▶ A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interacção na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender;
- ▶ No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e as línguas moçambicanas uma disciplina; e
- ▶ Os alunos deverão ter oportunidade de acesso às línguas locais como forma de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana. Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilingue, contribuindo para o reforço da unidade nacional.

Uma das vantagens apontadas ao Ensino Bilingue é que proporciona um ambiente apropriado para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem precisamente porque um dos componentes principais de comunicação entre alunos e professores é a língua, mais especificamente a L1 está presente e os professores vêm isso como um aspecto positivo. No entanto, essa vantagem pode tornar-se um impedimento ao desenvolvimento eficaz do ensino-aprendizagem se a preocupação

principal continuar a ser a aprendizagem rápida da língua portuguesa, como ficou patente nas falas de alguns intervenientes.

Os professores dos contextos rurais acabam por ser os mais prejudicados por este tipo de programa, porque têm que trabalhar com matérias em relação às quais os alunos não estão devidamente preparados, num ritmo rápido, na tentativa de alcançar os níveis de desempenho estabelecidos para os alunos que têm Português como língua segunda, em contextos onde esta língua é realmente falada.

Por isso, o Ensino Bilingue como tal, é uma questão não totalmente resolvida. Parece não haver ainda, uma consciência pedagógico-cultural do que é realmente, um programa ou um modelo de Ensino Bilingue.

Considerações Finais

Em resposta as questões colocadas na problematização, partindo dos pressupostos de representações sociais de Moscovici (2001; 2004; 2007), e de acordo com dados, após a sua análise, concluímos que os intervenientes do PEA, no distrito de Rapale apresentam representações que demonstram ser constituídas por características experienciais e sociais, porque surgem das experiências dos próprios sujeitos. Os informantes olham a formação de professores em matéria de Ensino Bilingue, como sendo fundamental para o sucesso desta modalidade de ensino, avaliam o Ensino Bilingue como uma modalidade que facilita a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, pelo facto de as aulas serem ministradas em uma língua que eles melhor conhecem. Afirmam que o material de ensino é suficiente e a matéria ou o conteúdo nele patente é de extrema importância, apesar de lamentarem o facto de a implementação do Ensino Bilingue nas escolas do distrito de Rapale, não ter passado por consulta mais abrangente, em termos de envolvimento de todos os intervenientes, por isso, classificam-na como sendo uma política educativa regulatória, onde as decisões são tomadas pelo topo e a base apenas deve cumprir.

Fazendo o cruzamento dos resultados referentes ao perfil dos informantes e o marco teórico pode-se concluir que, entre os informantes existe uma homogeneidade e representatividade tanto linguística quanto cultural, porque os informantes são quase todos naturais da mesma província - Nampula. E, se considerarmos as línguas moçambicanas de origem bantu como portadoras de elementos culturais e identitários do povo moçambicano, os resultados confirmam que esta modalidade

de ensino contribui para que as crianças comecem, através da escola, a perceber que a sua língua materna, língua falada em casa, tal como a Língua Portuguesa – Língua Oficial também pode ser usada para a transmissão de conhecimento na escola.

Quanto às representações que os intervenientes do PEA têm sobre o Ensino Bilingue, pode-se concluir que os intervenientes enfrentam várias dificuldades, mas mesmo assim esta modalidade de ensino é considerada importante e apela-se ao Governo para que continue a apostar nela, pois apesar de as línguas maternas de origem restringirem-se apenas ao papel de facilitação da aprendizagem, a introdução do Ensino Bilingue nas escolas, constitui um aspecto de extrema importância no PEA. Conclui-se também que parte dos intervenientes do PEA tem uma má percepção sobre a finalidade que levou a introdução desta modalidade de ensino, porque entendem que a escola está a ensinar às crianças a sua língua materna e por isso, consideram não ser necessário ou eficaz o uso das línguas de origem bantu no ensino, pois estas podem inibir a aprendizagem da Língua Oficial que dá maior acesso as oportunidades de trabalho e a consideram-na a língua de maior prestígio social. Os professores desta modalidade de ensino parecem não ter uma formação especializada que os permita conduzir o PEA de forma competente.

Em relação às políticas de implementação do Ensino Bilingue, apesar de as línguas maternas de origem bantu, no PEA, assumirem apenas o papel de facilitação, a sua introdução eleva a sua importância, para além de incentivar e valorizar o seu uso no contexto formal de ensino. No Plano Curricular do Ensino Básico, as políticas sobre o Ensino Bilingue e as estratégias para a sua expansão estão muito claras. O modelo de Ensino Bilingue adotado em Moçambique, serve de meio transitivo sob o ponto de vista de ensino-aprendizagem, e é de algum modo um meio para se alcançar a eficácia na Língua Portuguesa. Este modelo parece remeter para uma educação assimilacionista, por isso seria recomendável promover outras reflexões, com o envolvimento de professores, sobre os princípios sociais, pedagógicos e culturais que devem envolver o Ensino Bilingue a ser adotado em Moçambique, assim como o papel que as línguas moçambicanas de origem bantu devem assumir no Processo de Ensino-Aprendizagem.

Portanto, os objectivos previamente traçados foram alcançados, porque foi possível conhecer as representações sociais dos intervenientes do PEA na modalidade do Ensino Bilingue, tais como:

- ▶ O Ensino Bilingue visa inibir a aprendizagem da língua portuguesa que dá maior acesso a emprego;
- ▶ Não há necessidade de se ensinar as crianças as línguas nacionais na escola porque elas já falam bem e usam em casa;
- ▶ A formação de professores é fundamental para o sucesso do Ensino Bilingue;
- ▶ Não houve abrangência na consulta aos intervenientes do PEA sobre a introdução do Ensino Bilingue;
- ▶ Se fosse para escolher entre escola bilingue e escola monolíngue os alunos escolheriam a monolíngue;
- ▶ A maioria dos intervenientes do PEA mostram estar contra o Ensino Bilingue por falta de conhecimento de como funciona o modelo transicional.

No decurso da pesquisa, surgiram alguns constrangimentos devido à pandemia da COVID-19, tivemos que excluir da amostra os alunos das classes iniciais, por terem sido suspensas as aulas presenciais, e após a recolha dos dados de entrevista, não foi possível voltar ao local da pesquisa para junto dos informantes, validar as informações transcritas, pese embora pudéssemos ter recorrido ao uso do correio eletrónico ou WhatsApp, mas nem todos os informantes têm acesso a estes meios.

Referências

Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Akkari, A. (1998). Historical Context of Bilingual Education. BRJ, V. 22, N. 2/3/4, University of Fribourg, Switzerland, Disponível em: [Http://Brj.Asu.Edu/V22234/Articles/Art2.Html](http://Brj.Asu.Edu/V22234/Articles/Art2.Html) Acesso em: 22 Julho 2020.

Baker, C. (2010). Introduction of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon.

Bamgbose, A. (2011). African Languages Today: The Challenge Of and Prospects For Empowerment under Globalization. In: Bokamba Et Al. (Eds). Selected Proceedings of The 40th Annual Conference on African Linguistics. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-14.

Benson, C. (1997). Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue Em

Moçambique (PEBIMO). Maputo: INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação de Moçambique.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, Ellen. (2009). *Bilingualism: The Good, The Bad, and The Indifferent*. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1). pp. 3 – 11.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cavalcanti, Marilda. (1999). *Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. D.E.L.T.A., V. 15, N. Especial, pp. 385-417.

Cavalcanti, M. C. (1999). *Voices Na Escola: Cultura E Identidade em Cenário Sociolinguisticamente Complexos (Implicações para a Formação de Professores em Contextos Bilingues e/ou Bidialetais)*. Projeto CNPQ 520616/95-2. Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa.

Cavalcanti, M. C.; Bortoni-Ricardo, S. M. (2007). (Orgs.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Chimbutane, F.; Benson, C. (2012). *Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down*. *International Multilingual Research Journal*. 6 (1): 8-21.

Chimbutane, F. (2006). *A Experiência de Uso de Línguas Locais no Ensino Formal em Moçambique (2003-2005): Alguns Resultados Preliminares*. Universidade Eduardo Mondlane.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativo e Misto*. Tradução Luciana de Oliveira Da Rocha.. 2. Ed.. Porto Alegre: Artmed.

Cummins, Jim. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education.

Domingos, S. D. C. M. R. (2017). *Representações Sociais de Professores Formadores Sobre a Prática de Professores da Educação Básica*. *Rev. Educ. PUC Camp. Campinas*.

Edwards, John. (2006). Foundations of Bilingualism. In: Bhatia, Tej K.; Ritchie, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell Publishing,. pp. 7 –30.

Farr, R. (2002). As Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: Guareschi & Jovchelovitch, S. (Orgs.). Textos em Representações Sociais Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, pp.31-59.

Firmino, G. (2009). A Situação do Português no Contexto Multilíngue de Moçambique. Comunicação Apresentada ao SIMELP Évora. Disponível em [Http://Www.Simelp2009.Uevora.Pt/Pdf/Mes/06.Pdf](http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/06.pdf), Acedido Em 3 de Fevereiro de 2021.

Freeman, Rebeca. (1998). Bilingual Education and Social Change. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages. New York: Newbury House Publishers.

Gil, A. C. (1989). Métodos e técnicas de pesquisa social. 2.ed. São Paulo: Atlas.

Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). Cognitive Processing In Bilinguals. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V., 1-62.

Grosjean, François. (1994). Individual Bilingualism. In: The Encyclopedia Of Language And Linguistics. Oxford: Pergamon Press. pp. 1.

Grosjean, F. (2010). What Bilingualism Is Not. Texto Disponível no Website do Autor:

[Http://Www.Francoisgrosjean.Ch/Myths_En.Html](http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html), Acedido em 3 de Fevereiro de 2021.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: J. Cenoz; B.

Hornberger, N. H. (1990). Teacher Quechua Use in Bilingual and Non-Bilingual Classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FAL-TIS, Christian. Language Distribution Issues In Bilingual Schooling. Clevedon, England: Multilingual Matters,. P. 163-172.

Hornberger, N. (2004). The Continua of Biliteracy and The Bilingual Educator: Educational Linguistics In Practice. International Journal of Bilingual Education And Bilingualism. 7(2,3): 155-171.

Hufeisen; U. Jessner (Eds.). Cross-Linguistic Influence In Third Lan-

guage Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.

INDE/MINED. (2003). Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos E Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/ MINED.

Jodelet, D. (1990). Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Eduerj. Aplicada, V. 9, N.1, P. 118-140, England: Multilingual Matters.

Jodelet, Denise. (1996). Représentation Sociale: Phénomene, Concept Et Théorie. In: Moscovici, Serge. 6e. Ed. Psychologie Sociale. Paris: P.U.F. pp. 357-378.

Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: Um Domínio Em Expansão. In: Jodelet, D. (Org.). As Representações Sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. P. 17-44.

Jodelet, Denise. (2005). Experiência e Representações Sociais. In Menin, Maria Suzana de Stefano; Shimizu, Alessandra de Moraes. Experiência e Representação Social: Questões Teóricas e Metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 23-56.

Lopes, A. J. (1997). Política Linguística: Princípios e Problemas. Livraria Universitária: Maputo.

Mello. (1993). Educação Bilingue: Uma Breve Discussão. 139 Horizontes De Linguística.

Moscovici, S. (2001). Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In: Jodelet, D. (Org.). As Representações Sociais. Trad. Lilian Ulup. Rio De Janeiro: Eduerj, pp. 45-66.

Moscovici, S. (2002). Prefácio. In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (Orgs.). Textos Em Representações Sociais. 7. Ed. Petrópolis: Vozes. p. 7-16.

Moscovici, S. (2004). Consciência Social e Sua História. In: Moscovici, S. Representações Sociais: Investigações Em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2. Ed. Petrópolis, Rj: Vozes. pp. 283-303.

Moscovici, S. Robert Farr & Serge Moscovici. (2007). Entrevista Concedida A Robert Farr Em 1984. Disponível Em <[Www.Serge-Moscovici.Fr/Reflexions.Php](http://www.Serge-Moscovici.Fr/Reflexions.Php)>. Acesso Em: 06 Ago. 2020.

Ngunga, A. (2009). A Intolerância Linguística na Escola Primária Moçambicana. Diversitas. Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerân-

cias E Conflitos. FFLCH/ USP.

Ngunga, A. (2012). Padronização Da Escrita De Línguas Moçambicanas: Desafios e Pragmatismos. In: A. Ngunga; O. G. Faquir (Eds.). Padronização Da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 294-312.

Ngunga, A. Et Al. (2010). Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação De Um Modelo De Ensino. Col. "As Nossas Línguas II". CEA: Maputo.

Nogueira, Roberto. (2002). Elaboração e Análise de Questionários: Uma Revisão da Literatura Básica e a Aplicação dos Conceitos a um Caso Real / Roberto Nogueira. – Rio De Janeiro: UFRJ/COPPEAD.

Nunan, D. (1999). Case Study. In: Nunan, D. Research Methods in Language Learning. 8th Ed. Cambridge: cambridge university press. pp. 74-90.

Oliveira, J. F & Libâneo, J. C. (1998). A Educação Escolar: Sociedade Contemporânea. Fragmentos de Cultura, V. 8, N.3, P.597-612, Goiânia: IFITEG.

Patel, S. A. (2012). "Um Olhar para a Formação de Professores de Educação Bilingue em Moçambique: Foco na Construção de Posicionamentos a Partir do Locus de Enunciação e Actuação", Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, na Área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue. Universidade Estadual De Campinas, Instituto De Estudos Da Linguagem. SP. Campinas.

Paradis, M. (1998). The other side of Language. Journal of Neurolinguistics. 11 (1-2): 1-10.

Paradis, M. (2004). A Neurolinguistic Theory of Biligualism. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. (2007). The Neurofunctional Components of the Bilingual Cognitive System. In: I. Keksés; L. Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. Dordrecht: Springer.

Pavlenko, A. (2012). Bilingualism and Emotions. Multilingual. 21: 45-78.

Piaget, J. (1975). A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Segunda Edição.

Pinto, M. G. L. C. (2013). O Plurilinguismo: Um Trunfo? Letras De

Hoje. 48 (3): 369-379.

Pinto, M. Da G. C. Veloso, J. 2006. Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Um Olhar Sobre Formas de Pré-Leitura e de Pré-Escrita Contempladas pelo CALE. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Timbane, A. A. (2014). O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores Primários. *Artifícios*. 4 (7): 1-21.

Wallace, M. J. (1998). Questionnaires and interviews. In: wallace, m. J. *Action research for Language teachers*. Cambridge: Cambridge university press. pp. 124-152.

Weiss, R. S. (1994). Analysis of data. In: weiss, r. S. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New york: the free press. pp. 151-182.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio De Água.

A Formação de Professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças.

María de los Angeles Chávez Hernani³⁴

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves³⁵

1. Introdução

O presente estudo trata dos resultados de uma pesquisa acerca da formação de professores no Brasil e no Peru. A construção desta pesquisa procurou, a partir de um estudo comparativo, identificar aproximações e diferenças estabelecidas entre a formação inicial docente nos dois países. Ademais, procuramos verificar como as normatizações sobre a formação de professores direcionam o desenvolvimento do currículo nos cursos de Pedagogia, onde percebemos que as leis educativas de ambos países são norteadas por políticas educacionais que são estabelecidas por organismos internacionais e vem sendo implementadas na América Latina.

Entendemos que refletir sobre as leis que tratam da formação de professores é importante, pois estas podem resultar em mudanças para a profissão docente e a educação. São vários os fatores que envolvem a construção dos direcionamentos legais e que tem relação direta com as políticas educacionais. Nesse sentido, muitos países propõem leis procurando soluções para problemas ou alterações que possam levar a mudanças, na direção do que Silva Santisteban (1998) afirmam que a educação formal que é responsabilidade do Estado leva a seus membros exercem funções especializadas, de acordo com o desenvolvimento da sociedade e que tenha sido imposta pela divisão progressiva do trabalho ao longo do tempo. No entanto, pensamos que a educação deve ser orientada para a mudança. Ou seja, o homem tem o potencial para aprender novas maneiras de pensar e ações consequentes carregam com eles.

34 Doutora em Educação Ambiental, professora associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG adjunta do Instituto de Educação – Diretora do Instituto de Educação da FURG - Presidente da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. E-mail: suzanevieira@gmail.com

35 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Bolsista OEA- Professora da Universidad Privada del Norte - UPN. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Currículo. Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudo e Pesquisa de Educação da Infância – NEPE. E-mail:maria.chavez@upn.pe

Segundo Luque (2011) se as políticas se centram em um elemento, neste caso, o professor, acabam deixando de fora de foco outros fatores que devem compor o atendimento integral do problema. Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm concentrado a culpa e a solução para os problemas educacionais no professor, em sua formação e atuação docente.

Portanto, a aplicação das políticas para formar futuros profissionais de educação é um compromisso das instituições de ensino superior responsáveis, já que são encarregados de direcionar as políticas pedagógicas para uma eficiente formação dos professores. É importante que eles garantam o bom desempenho docente e ademais é necessária a participação dos docentes na elaboração das propostas de regulamentos, dando as ferramentas necessárias para obter resultados esperados e contribui para o desenvolvimento do país.

Os professores acharam gradualmente despojados de seu escritório, para o benefício da noosfera de pessoas que concebem e executam programas, abordagens de ensino, recursos de ensino, avaliação, tecnologias educacionais, e procuram colocar nas mãos de professores modelos de ensino eficazes esta é uma forma de proletarização (Perrenoud, 1994, p. 140)

Nesse contexto, os programas de capacitação ou formação têm tendência a responder as exigências que os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) ou Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estabelecem como condições para os empréstimos o ajustamento estrutural através dos padrões de investimento, cujas prioridades educacionais condicionaram no âmbito de um centralismo controlista que não estava disposto a ensaiar fórmulas descentralizando acordos nacionais em matéria de educação a longo prazo.

Assim os resultados das realizações de aprendizagem dos estudantes e as exigências externas, determinado na maioria dos casos o foco de formação de professores: decidir na incerteza e agir na urgência (Perrenoud, 2005, p. 7)

O Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, (PRELAC) que, segundo a UNESCO, busca estimular reformas nas políticas públicas dos países da região e atender as demandas de desenvolvimento humano no século XXI e atender o proposto no Educação para Todos. Entre os aspectos pendentes o documento menciona: analfabetismo, universalização da educação básica, repetência, abandono,

atraso escolar, grupos excluídos (pessoas com necessidades especiais, povos nativos, zonas rurais isoladas, zonas urbanas marginais), políticas integrais para a formação e carreira docente. Para alcançar os propósitos assinalados na reforma educativa, o documento propõe quatro princípios norteadores das políticas educativas: dos insumos à estrutura para as pessoas; da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; da homogeneidade à diversidade e da educação escolar à sociedade educadora. O documento produzido pela UNESCO propõe ações para se efetivar uma educação de qualidade na região da América Latina e Caribe. Observamos a crescente ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade de políticas públicas que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização. (PRE-LAC,2002).

Diante desta situação, as reformas educativas levantam a necessidade de “[...] assignar um novo rol al docente como mediador e facilitador da aprendizagem.” (UNESCO, 2002, p.10).

A superação deste papel consistiria em apoiar políticas públicas para o reconhecimento social da função docente, bem como, a valorização de seu protagonismo na transformação dos sistemas educativos via formação inicial e continuada.

Segundo Carnoy (2002) o impacto da mundialização sobre as estratégias da reforma da educação, tem três tipos de reação: a. Reformas fundadas na competitividade que procuram aumentar a produtividade econômica, aprimorando a “qualidade” da mão de obra e que são focalizados na produtividade (descentralização e padrões educativos a través da gestão racionalizada dos recursos destinados à educação como o aprimoramento da seleção e formação dos professores); b. As reformas fundadas nos imperativos financeiros que estabelecem que organismos económicos fixam as condições do desenvolvimento económico dos estados, como o reduzir o volume do déficit público e transferir o controle dos recursos nacionais do Estado para o sector privado, significa redução dos fundos públicos leva inevitavelmente a restringir a parcela relativa a educação do orçamento do estado. Até que a economia se desenvolva suficientemente depressa para garantir a formação de rendas suplementares para o Governo, estas instituições são os mais ferventes adeptos dessas reformas, buscam reduzir o custo da manutenção do serviço público (financiamento público da educação e transferir do nível superior para o nível inferior, privatização do ensino secundário e superior para desenvolver esses niveles educativo e finalmente redução

de custo por aluno em todos os níveis) e c. Reformas fundadas na equidade que procura aumentar a igualdade das possibilidades econômicas., o rendimento escolar é um fator primordial para determinar os salários e o status, igualização do acesso a uma educação mais qualificada pode desempenhar um importante papel no nivelamento do campo da ação. As principais reformas fundadas na equidade: (atingir as categorias mais desfavorecidas da população, oferecendo a possibilidade de se beneficiarem de um ensino de melhor qualidade, ter como alvo mulheres e a população rural que acumulam um atraso no plano educativo e programas especiais que facilitam o reforço e o desempenho escolar).

Desenvolver leis e diretrizes da educação precipitadamente, sem analisar o contexto ou as características daqueles que compõem a comunidade educativa não prevê que as políticas formuladas são necessidades viáveis como eles devem corresponder a um diagnóstico de que existe e o que está faltando sobre o problema que requer atenção, se este diagnóstico não é refletido na programação e subsequente implementação de planos e programas, esta cadeia de procedimentos não correspondem na sua estrutura interna, os resultados provavelmente não vai ser favorável.

2. Caminhos da Pesquisa

Inicialmente fizemos um levantamento acerca das leis e diretrizes para a formação de professores no Peru e no Brasil. Em posse dos documentos foi feita a leitura dessas leis e diretrizes para obter uma maior compreensão sobre elas.

Como mencionamos, o objetivo do estudo realizado foi fazer um estudo comparativo entre o Peru e Brasil, que nós permitiu verificar temas comuns que foram registrados por meio de categorias analíticas tais como os princípios e fins da educação, centro de estudo de Formação inicial, organização curricular e estágio, e requisitos para o exercício docente, contendo ideias centrais que são posteriormente analisadas através de quadros comparativos, dando uma interpretação dos dados selecionados para estabelecer aproximações e diferenças com a intenção de demonstrar mais claramente o estudo comparativo das diretrizes e leis de ambos países.

Foi utilizada nesta pesquisa qualitativa a análise de documentos de políticas educacionais, entendidos, conforme Evangelista (2009, p.1-2), como qualquer material proveniente do “aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais”

A finalidade de trabalhar com essa abordagem metodológica de pesquisa para Evangelista (2009) reside na possibilidade de construir conhecimentos que permitam entender os projetos históricos e as perspectivas em litígio e em disputa e assim “aceder história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”. (Evangelista, 2009, p.7).

Os documentos selecionados para o processo de análise foram os seguintes Lei Geral de Educação do Peru Nº 28044/2003, a Lei Universitária Nº 30220/2014, Lei de Reforma Magisterial No. 29944/2013 e seu Regulamento, Lei do professorado Nº 24029/1984, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Brasil Nº 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n1/2006, permitindo suporte à investigação realizada e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

3. A formação de professores no Brasil e no Peru.

A formação inicial de professores, tradicionalmente caracterizada por priorizar a aquisição e domínio de conhecimentos, determinando a sua qualidade de acordo com a amplitude do conteúdo ou conhecimento considerados no currículo. Este modelo não responde às mudanças e exigências do sistema educacional atual, aponta-se que é necessário é preparar professores para acompanhar a formação dos alunos com atitude autônoma e responsável, para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade, em seus sistemas democráticos e econômicos e às novas exigências decorrentes. Para potencializar a formação pedagógica adequada nos países, deve ser dada a importância e prioridade à educação e apoiar o seu progresso, deve haver uma crença no papel fundamental desempenhado pelos professores, uma concepção clara do que é necessário para uma boa formação e reconhecer os fatores condicionantes. Enfatizando uma formação geral, que seja capaz de despertar a criatividade e pensamento crítico, promover as ciências, artes e letras, incentivando o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e para a vida na sociedade

No contexto do Peru, podemos ver que a profissão docente perdeu capacidade de atrair os jovens, e constitui-se como uma atividade temporária no processo de encontrar outros empregos com mais prestígio, alguns procuram a formação docente apenas a fim de obter um certificado de Ensino Superior, mas não seguem na carreira. Verifica-se que muitos programas de formação inicial de professores oferecidos no Peru são, geralmente, muito distantes dos problemas reais que um educador deve resolver no seu trabalho, particularmente os problemas de desempenho com os alunos socialmente desfavorecidos: salas de aula multisseriadas, salas de aula inclusivas, o desempenho em áreas marginais, resolução de conflitos, etc. Os métodos pedagógicos utilizados na formação inicial de professores também tendem a aplicar os princípios supõe-se que os professores devem usar em seu trabalho; apesar dos esforços envidados, as modalidades de formação puramente acadêmica ainda dão maior importância à observação e práticas inovadoras; é dada prioridade à formação individual e não de trabalho em equipe, aos aspectos puramente cognitivos e não os aspectos emocionais.

A profissão docente no Brasil, não difere muito da realidade do Peru, no que diz respeito ao interesse dos jovens buscarem a carreira docente. Os professores são muito desvalorizados e as condições de trabalho nas instituições públicas são bastantes inadequadas. A respeito da formação de professores, os cursos são muitas vezes questionados por não atenderem a realidade das escolas e constantemente há uma disputa entre uma formação mais teórica ou mais pragmática.

Os cursos de formação de professores no contexto contemporâneo enfrentam os desafios para atender ao novo quadro social, que requer uma nova perspectiva de formação do professor. Portanto, a concepção de ser professor, hoje, envolve uma responsabilidade complexa, que é formar o educando, preparando-o para conviver numa sociedade em constante transformação, para ser capaz de responder aos desafios da atualidade. Ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa.

Nesse contexto, a educação passa por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente frente às novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado do trabalho. Nesta lógica, o campo das relações

da formação do professor e o campo do trabalho docente no contexto das políticas educacionais remetem à precarização no âmbito da perda de identidade, proletarização, desvalorização, desprofissionalização do trabalho do professor, regulação e certificação.

Por outro lado, ao refletir sobre o papel do professor como um profissional da educação que contribui para uma mudança qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença do compromisso político-social na docência, uma vez que a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

O Brasil e no Peru possuem legislações gerais para a Educação e normas específicas para a formação de professores. Cabe ressaltar que tanto a Lei Geral de Educação do Peru e a Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil estabelecem como área de ação todos os níveis educacionais, esta lei governa e dá as diretrizes das atividades educacionais, públicas e privadas. Portanto, abrange todo o setor da educação, em que o conjunto de políticas servem como referência para a tomada de decisões que conduzem ao desenvolvimento da educação que se constrói e desenvolve no atuar do Estado e da sociedade, através do diálogo nacional, o consenso e a cooperação política, a fim de garantir a sua validade. A sua fórmula responde à diversidade de país.

De acordo à Lei Geral de Educação do Peru N° 28044 (2003) / Lei de Reforma Magisterial de Peru N° 29944 (2013) e Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil N° 9.394 (1996) / Resolução N° 2, de 1° de julho (2015) o sistema de ensino é baseado nesta normatividade que deve ser aplicável nos termos nela estabelecidos.

Analisarmos os princípios e fins da formação de professores nos dois países, verificamos, conforme expresso no quadro abaixo que os princípios e fins da educação são agente central e fundamental do processo educacional.

Quadro 1 – Princípios e fins da educação

Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 / 2013	Resolução Nº 2, de 1º de julho / 2015
<p>Art. 2 Princípios: O sistema de trabalho dos professores das escolas públicas baseia-se nos seguintes princípios:</p> <p>a. PRINCÍPIO DA LEGALIDADE: Os direitos e obrigações geradas pelo exercício da profissão docente fazem parte do estabelecido na Constituição do Peru, a Lei 28044, Lei Geral de Educação, conforme alterada, a presente Lei e sua regulamentos.</p> <p>b. Princípio da Probidade e Ética Pública: O desempenho de professor sujeito às disposições da Constituição Peru, a Lei sobre o Código de Ética da Função Pública e do presente.</p> <p>c. Princípio do mérito E CAPACIDADE: renda, retenção, remuneração e promoção de melhorias na profissão docente são baseadas no mérito e capacidade dos professores.</p> <p>d. PRINCÍPIO DO DIREITO DO TRABALHO: relações de trabalho individuais e coletivas garantir a igualdade de oportunidades e da não discriminação, o caráter inalienável dos direitos reconhecidos pela Constituição e a interpretação mais favorável trabalhador em caso de dúvida que não podem ser salvo.</p>	<p>Art. 3: 5. São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;</p> <p>II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;</p> <p>III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;</p> <p>IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;</p> <p>VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;</p> <p>VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;</p> <p>X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;</p> <p>XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.</p>

Fonte: Lei de Reforma Magisterial de Peru Nº 29944 (2013) e Resolução Nº 2, de 1º de julho (2015).

No quadro comparativo analisamos a legislação do Peru e do Brasil que tratam da formação de professores, percebemos que existem pontos de convergência que expressam a necessidade de oportunizar a homens e mulheres habilidades para garantir a capacitação profissional e atender às suas necessidades; despertar o interesse e o gosto pelo conhecimento; capaz de criticá-los; colocá-los em contato com as realidades culturais e morais da humanidade e ensinar-lhes a apreciá-los.

Os princípios contidos nas Leis buscam promover o desenvolvimento integral da pessoa permitindo seu pleno desenvolvimento. O sistema e regime de ensino são descentralizados, mas que incumbem ao Estado definir as linhas gerais da política educacional.

O objetivo final da formação de professores, conforme as legislações analisadas, é formar cidadãos que têm fortes convicções democráticas e que são capazes de produzir bem em um mundo altamente competitivo, globalizado e tecnológico. Portanto, deve promover o desenvolvimento de uma sociedade que pratica valores cívicos e morais, baseadas no respeito pelos outros, honestidade, responsabilidade e aptidão para o trabalho, já que a formação não só requer ser sustentada em conhecimentos, também em valores e devem ser aplicados na sociedade.

As leis de ambos países preveem que se deve assegurar a universalização do ensino em todo o país como sustento do desenvolvimento humano, nesse sentido a educação é considerada obrigatória para os estudantes de educação básica a partir do nível primário³⁶. O Estado irá fornecer os serviços públicos necessários para alcançar este objetivo e garantir que o tempo de ensino para a equidade da educação e qualidade, o que constitui uma visão partilhada do futuro da educação no país. O objetivo é transformar o sistema educativo de acordo com os mandatos da Lei Geral de Educação de Peru e Brasil, ademais de facilitar a implementação dos mesmos, possibilitando a mudança educacional e reforma do sector.

Segundo Helena Freitas (2002) para traçar uma visão panorâmica da formação de professores no Brasil, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras, no sentido de identificar os (des)caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

36 No Brasil, a partir de 2016 a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para os alunos de 4 a 17 anos.

Segundo Luque (2011) a falta de articulação nos programas de educação básica, eles não conseguem recolher as necessidades e particularidades que existem no Peru. A formulação de políticas responde a uma racionalidade muito centralista (.....) Valores, recursos, problemas e necessidades próprias da área é negligenciada. (....) No caso da formação em serviço, uma tarefa assumida pelo Ministério da Educação, formação e programas de formação de professores são concebidos a partir desse tipo de política, isto é, desarticulada e centralista. Assim descobrimos que a formação inicial e formação em serviço são tratadas como sistemas separados e estão focados no que o Ministério da Educação no Peru pensa como necessário e apenas recolhe informações sobre as necessidades de formação de professores em serviço.

As leis peruanas abordam as políticas educacionais sem articular o processo do docente em formação e o que já está em serviço, essa transição não é refletida. A Lei de Educação se estabelece em princípios e propósitos gerais, mas não uma formação inicial, criando assim um vácuo na regulamentação e não obtendo os resultados desejados, porque não vai definir claramente o que se quer inicialmente alcançar na formação de professores.

A Formação Inicial é um aspecto muito importante que deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o início do Desenvolvimento Profissional e tem papel fundamental na qualidade da prática futura dos professores. (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 19)

Com relação ao local para realização da formação de professores, existe uma diferença entre os dois países. No Brasil ainda é admitida a formação de professores em nível médio no curso de Magistério, além da formação em nível superior. Já no Peru, toda a formação de professores ocorre em centros de formação superior, ou seja, são cursos de licenciatura.

No Peru, segundo a Lei da Reforma Magisterial (PERU, 2013) os centros de ensino superior do Peru são supervisionadas pelo Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Certificação da Qualidade da Educação (SINEACE), que estabelece o conjunto de regras e procedimentos estruturados e integrados funcionalmente projetados para definir e estabelecer os critérios, normas e processos avaliação, acreditação e certificação para assegurar os níveis de qualidade que devem fornecer às instituições referidas na Lei Geral de Educação Nº 28044, com o propósito de otimizar os fatores que afetam a aprendizagem e o de-

envolvimento de habilidades e competências necessárias para alcançar melhores níveis de qualificação profissional e desempenho no trabalho.

No Brasil os cursos superiores funcionam em faculdades ou universidades que são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições.

As políticas educacionais no Brasil e no Peru são baseadas em modelos estrangeiros pertencentes a outro contexto ou realidade. As organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, entre outros, desempenha um papel de liderança na criação de medidas de políticas internas que foram adotadas em partes ou em sua totalidade.

Segundo Torres (1996), o Banco Mundial estabeleceu alguns critérios que fundamentam as orientações para a educação. Entre eles estão: a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. Nesse sentido:

O Banco Mundial, através dos gestores externos de políticas públicas, preconiza o melhoramento da eficiência escolar, pelo aumento da competição entre as escolas públicas e entre as públicas e as privadas, de maneira automática e neutra. As políticas e as estratégias executadas auto conduziriam à obtenção de rendimentos melhores (Silva, 2002, p. 88)

Por esta razão os órgãos de controle como SINEACE e SINAES destinam-se a garantir a sociedade que as instituições educacionais públicas e privadas tem que oferecer um serviço de qualidade.

Para o efeito, recomenda ações para superar as deficiências ou falhas identificadas nos resultados do auto avaliação e avaliação externa com base em políticas educacionais sugeridas pelos organismos internacionais de cooperação e aconselhamento financeiro.

Com relação à organização curricular e estágio se estabelece na Lei Universitária do Peru n. 30220/2014 que o foco da formação está orientado para a pesquisa com capacidade de resolução de problemas. Além disso, a metodologia de ensino também tem como alvo o desenvolvimento de competências, da criatividade e pensamento crítico, já que cada universidade prepara o seu próprio currículo de acordo com a intenção que têm. As universidades têm livre cátedra, isto é, liberdade de ensino e discussão sem ser limitado por doutrinas estabelecidas procuram qualidade do ensino universitário, seguindo as diretrizes da lei universitária.

No Brasil, existe uma lei geral para a educação, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e diretrizes curriculares que orientam de modo mais específico o currículo e a organização dos cursos de graduação.

No caso da formação de professores, existe duas diretrizes curriculares a Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015 e a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP n1/2006.

Tais documentos não funcionam como um currículo mínimo e funcionam como norteadoras do trabalho pedagógico buscando dar maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica.

Com relação a organização curricular nos dois países o quadro a seguir procurar evidenciar suas semelhanças e diferenças

Quadro 2 – Organização curricular – Estágio.

Lei Universitária 30220 / 2014	Resolução CNE/CP N° 1 / 2006
<p>Artigo 40. Desenho Curricular Cada universidade determina o currículo para cada especialidade, nos respectivos níveis de ensino, de acordo com as necessidades nacionais e contribuir para o desenvolvimento regional.</p> <p>Todas as carreiras na fase de graduação podem ser concebidas como módulos de competência profissional, de modo que as conclusões dos estudos destes módulos permitam obter um certificado, para facilitar a entrada no mercado de trabalho. Para obter o certificado, os alunos devem desenvolver e sustentar um projeto que demonstra a competência alcançado.</p> <p>Cada universidade determina os estudos de graduação de nível de estrutura curricular, a duração relevância da aprendizagem, de acordo com suas especialidades.</p> <p>O currículo deve ser atualizado a cada três (3) anos ou, quando apropriado, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos.</p> <p>Ensino de uma língua estrangeira, de preferência Inglês, ou ensinar uma língua nativa de quéchua ou preferéncia aimará é obrigatória em estudos de graduação.</p> <p>Estudos de graduação incluem estudos gerais e estudos específicos e especiais.</p> <p>Eles têm uma duração mínima de cinco anos. Um máximo de dois semestres letivos por ano são executadas.</p> <p>Artigo 41. Estudos Gerais de graduação Estudos gerais são necessários. Eles não têm mais curto do que 35 créditos. Eles devem ser direcionados para a formação integral dos alunos.</p> <p>Artigo 42. Estudos específicos e de graduação da especialidade São estudos que fornecem a pericia da profissão e especialidade relevante. O período de estudo deve ter uma duração não inferior a cento e sessenta e cinco (165) créditos.</p>	<p>Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:</p> <p>I - disciplinas, seminários E atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;</p> <p>II - Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;</p> <p>III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;</p> <p>IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:</p> <p>a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;</p> <p>b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;</p> <p>c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;</p> <p>d) na Educação de Jovens e Adultos;</p> <p>e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;</p> <p>f) em reuniões de formação pedagógica.</p>

Fonte: Lei Universitária do Peru 30220 (2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP N° 1 (2006).

A organização curricular para a formação de professores no Peru e no Brasil se desenvolve em torno de três áreas básicas do conhecimento, que integram todos os elementos que nos permitem e fazem um desenho capaz de ser ajustado e reajustado às constantes alterações possíveis da nossa realidade nacional. Podemos afirmar que tem três áreas de acordo às leis analisadas em ambos países, são:

- a) Formação geral: visa o desenvolvimento de uma educação humanista sólida e domínio do conceitual, interpretativa e

crítica para a análise e compreensão das estruturas de cultura, tempo e contexto histórico, educação, ensino, aprendizagem e formação de julgamento profissional para a ação em diferentes contextos socioculturais.

- b) Formação específica: dirigida ao estudo das disciplinas específicas para o ensino na especialidade em que se formaram, ensino e particulares tecnologias educacionais, bem como as características e as necessidades dos alunos a nível individual e coletivo, no nível do sistema educacional, especialidade ou modalidade educativa para o qual é formado. Para além da investigação, uma vez que constitui um papel essencial e obrigatório, respondendo através da produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias para as necessidades da sociedade, com especial ênfase para a realidade nacional.
- c) Formação na prática profissional: orientada à aprendizagem das capacidades para a ação docente nas instituições e salas de aula de ensino, através da participação e incorporação progressiva em diferentes contextos socioeducativos.

As políticas educativas sobre organização curricular na formação de professores, parte das necessidades educacionais da população, sobre tudo da educação básica, equilibrando teoria com a prática, que estão em constante interação desde o início da carreira. Assim, a prática realimenta o estudo teórico e serve para comprovar, ademais a formação à investigação, é igual que a prática docente, um dos pilares permanentes da carreira.

As referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações. A formação inicial de professores, na ótica oficial, “deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica” (Mello, 1999, p. 10).

A proposta curricular para formação de professores procura ter relevância, sendo diversificável, para atender às diferenças geográficas, económicas, sociais, linguísticas e culturais das populações atendidas.

Para ambos os países o desenvolvimento de estágio é de grande importância, é realizada ao longo da carreira, ele aponta para a construção e desenvolvimento de capacidades para o desempenho em sala de

aula e nas escolas, em várias atividades. Em ambos países, a legislação orienta que o estágio aconteça desde o início da formação, com atividades de campo como observação, participação e cooperação nas escolas e na comunidade, incluindo a sistematização e análise de informações, bem como em situações de ensino prefigurada na sala de aula (estudo de caso, análise de experiências, entre outros) e aumenta progressivamente em práticas de ensino em sala de aula, culminando nas práticas pré-profissionais nas escolas.

Assim, o campo de formação na prática, é um eixo integrador no desenho curricular, que liga as contribuições do conhecimento dos outros dois campos, análise, reflexão e experimentação prática em diferentes contextos sociais e institucionais. As alterações feitas no desenho curricular terem alcançado uma melhora significativa na inclusão e desenvolvimento de áreas curriculares que visam à formação antes das práticas de ensino pré-profissional ocorreu somente no final dos estudos. Além disso, houve avanços na concepção de práticas aplicativas, entendida como um espaço de aprendizagem, experimentação, reflexão e inovação.

Segundo Belloni (2003), a articulação de políticas, num contexto mais amplo, é necessária, para que as políticas educacionais e sociais possam ser vinculadas e, a escola possa exercer seu papel no trabalho com os conteúdos escolares. Assumir a implementação de um projeto político-pedagógico que vise uma educação de qualidade social para todos, pressupõe a necessidade de uma concepção crítica do papel do Estado na elaboração de políticas educacionais que lhe deem sustentação.

Em termos de currículo, é necessário fortalecer a articulação do ensino superior com as escolas, se a educação básica ou métodos de ensino específicos em conformidade.

Vale destacar que tanto na Lei Geral de Educação de Peru N° 28044/2003 e a Lei do Professorado N° 25212/1984 e no Brasil a Lei de diretrizes e Bases da Educação N° 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Brasileiras indicam a importância da prática de ensino na formação docente de modo a preparar para exercer sua profissão.

O professor é um profissional da educação com o título de professor formado em uma licenciatura, com habilidades e competências que, como um agente fundamental do processo educativo, fornece um serviço público essencial destinado a realização do direito dos estudantes e da comunidade para uma educação de qualidade, equidade e relevância. Isso requer o desenvolvimento integral e contínuo e a formação intercultural. Assim,

As características dos professores é um dos determinantes da qualidade do processo de aprendizagem. O desempenho e a qualidade dos professores dependem, como em qualquer profissão, habilidades inatas, esforço e dedicação, educação e formação que receberam. Mas também depende significativamente da estrutura de incentivos que estão ao longo da carreira. (Diaz e Saavedra, 2000. p. 7).

O exercício da profissão docente é feito em nome da sociedade, para o desenvolvimento da pessoa e sob o compromisso ético e cidadão integralmente de formar ao aluno. O fundamento ético para o seu desempenho, desenvolver uma cultura de paz e de solidariedade que contribui para o fortalecimento da identidade, cidadania e democracia. Essa ética exige professor aptidão profissional, comportamento moral e compromisso pessoal de aprendizagem de cada aluno.

Considerações finais

Ao longo deste estudo procuramos apresentar como o Peru e o Brasil organizam em termos legais a formação de professores. A partir do estudo comparativo da legislação dos dois países, era possível perceber algumas aproximações e diferenças que existem entre as propostas dos dois países.

As normatizações sobre formação inicial de professores no Peru são mais abrangentes, gerais. Já no Brasil as legislações são mais específicas, ou seja, mostram maior detalhamento de como deve ser a organização e o funcionamento dos cursos de formação de professores, permitindo assim, um melhor planejamento e avaliação na formação de professores para direcionar o processo formativo.

Os resultados obtidos a partir da análise das leis e diretrizes educativas de ambos países, mostra que são direcionados e de acordo com as necessidades e demandas que requer a nossa sociedade atual. São fundamentados em princípios que permitem dar um maior alcance para a sua aplicação, permitindo nortear o sistema educacional de Peru e Brasil.

No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada - Resolução CNE/CP n. 2/2015, discutem e procuram articular a formação inicial e continuada dos professores, aspecto considerado bastante importante e positivo para o contexto educacional. Já

no Peru a formação inicial e a formação em serviço são tratadas como sistemas separados e estão focados no que o Ministério de educação pensa como necessário e apenas recolhe informações sobre as necessidades de formação de professores em serviço. As leis peruanas abordam as políticas educacionais sem articular o processo do docente em formação inicial e o que demanda a formação em serviço.

Cabe ainda ressaltar, que ambos países seguem as orientações dos organismos internacionais, atendendo a uma tendência em que a implementação das políticas educativas na América Latina são influenciadas pela imposição de medidas econômicas de organismos como o Banco Mundial e o FMI entre outros, tais direcionamentos influenciam no orçamento da educação e provocam reformas educativas nos diferentes países. Nesse sentido, parece-nos que há mais semelhanças do que diferenças nas propostas legais dos países estudados, como podemos destacar no que tange a proposta de organização curricular para a formação de professores e o processo de avaliação dos cursos.

Por fim, entendemos que ainda falta muito por melhorar nas políticas de educação considerando as realidades educacionais de ambos países. Acreditamos que o investimento na formação de professores é muito importante para alavancarmos a qualidade educacional. Para isso é fundamental o compromisso das autoridades para que tenhamos políticas públicas levem em conta as necessidades da realidade onde serão aplicados, que permitam que se alcancem melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos, que valorizem a formação inicial, continuada e a carreira docente.

Referências:

BELLONI, I. Educação. In: Bittar J. (Org.). (2003). Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. p. 230-246.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação de Brasil Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 1º de julho de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

CARNOY, M. (2002). *Mundialização e Reforma na Educação – O que os planejadores devem saber*. Brasília, Brasil: Editora Unesco.

DÍAZ, H. y SAAVEDRA, J. (2000): *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Lima, Perú: Editorial GRADE.

EVANGELISTA, Olinda. (2009). *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Recuperado de: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>.

FREITAS, H.C.L. (2002) *Certificação docente e formação do educador: regulação e des-profissionalização*. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, Campinas, dezembro.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. y ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Brasil: UNESCO.

Luque, P. (2011). *La política y programas de formación docente: análisis crítico*. *Revista Investigaciones sociales*, vol.15 Nº27, pp.525-544 UNMSM/IIHS, Lima, Perú.

MELLO, G. (1999). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. São Paulo em perspectiva, vol.14 n.1, São Paulo, janeiro - março.

PERRENOUD, P. (1994). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, D. Quixote.

PERRENOUD, P. (2005). *La formación del maestro, estrategias y competencias*. México D.F: Fondo de Cultura Económica

PERU. Lei Geral de Educação Nro. 28044. *Diario Oficial de la República de Perú*, Lima, Perú, 17 de julio del 2003. Recuperado de:

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

PERU. Lei da Reforma Magisterial 29944. *Diario Oficial de la República de Perú*, Lima, Perú, 25 de novembro 2012. Recuperado de: <http://>

[www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F-180F327605257AF6007B9176/\\$FILE/Ley_29944.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AB94C1F-180F327605257AF6007B9176/$FILE/Ley_29944.pdf)

PERU. Nova Lei Universitária 30220. Diario Oficial de la República de Perú, Lima, Perú, 9 de julio de 2014. Recuperado de: <http://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>

PERU. Lei do Professorado N° 25212. Diario Oficial de la República de Perú, Lima, Perú, 04 de mayo de 1990. Recuperado de: http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/materiales/profesorado/Ley_25212_Prorroga_ley_profesorado.pdf

SILVA, F. (1998) Antropología: Conceptos y nociones generales. Lima: FCE, Universidad de Lima.

SILVA, M. (2002). Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp e Autores Associados.

TORRES, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p. 125-191.

UNESCO. PREAL. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Cuba, 2002. Recuperado de: <http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Programa Educação para Todos. UNESCO, 1998. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Avaliação dos Paradigmas Educação Superior na Quarta Revolução Industrial

Francisco Domingos Sacama

Introdução

A dimensão de formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, mas também, consiste no transmissão de valores que lhe permite adequar as circunstâncias dos desafios que vai enfrentando em cada instante da sua vida (Freire, 1996 e UNESCO, 2010). O profissional formado nas universidades actual enfrentam vários desafios, dados o contexto da dinâmica social, o desenvolvimento científico-tecnológica e as competências profissionais. A educação superior nas instituições públicas e privadas tende para o contexto de mudanças em que os candidatos são estudante-clientes no mercado de ensino competitivo, portanto a reputação pública de qualquer instituição passa na oferta de melhores serviços para atrair e satisfazer o estudante (Barr and Tagg, 1995, Royo, 2017)).

Nisso, as universidades concebem programas curriculares com orientação profissional claro, sistema de qualidade centrada para a satisfação dos valores do cliente e visão das oportunidades reais de integração no ambiente de trabalho e de negócio (Behrens *et. al.*, 2014). O modelo de satisfação do estudante no ensino superior não é consensual no processo de formação dada a multiplicidade de factores objectivas e subjectivas que concorrem para a verificação, dentre eles a performance académico é o factor mais influenciador na satisfação. A consequência da satisfação no ensino superior não é linear comparativamente a outros serviços (Kunanbayeva, 2016, Land e Iancu, 2021).

Segundo Barriolueng *et. al.* 2016)A falta de gestão de informação adequada dos estudantes e graduados nas oportunidades de emprego e empreendedorismos empresarial, sobretudo a nível de programas universitários, associado a deficientes parcerias dos principais actores (Universidades, Empresas e Governo) resulta na ineficácia da preparação do estudante para que seja o protagonista na resolução de problemas e desafios encontrados ao longo da vida profissional (Cai and Amaral, 2021). Estudos indicam que a preocupação de satisfazer as ne-

cessidades básicas e imediatas contribui no ingresso em cursos de áreas genéricas e também a abordagem simplista e teórica dos conteúdos das disciplinas dos cursos, influencia na formação dos estudantes, que experimentam maiores dificuldades em encontrar emprego ou quando empregado em sectores que não são directamente relacionados com a sua área de estudo. O objectivo deste estudo foi de analisar os factores de competências do profissional e os determinantes da qualidade do ensino superior.

Problematização

O desafio da educação é conseguir que o estudante transforme a informação impessoal, no vídeo, no papel ou na fala, em conhecimento (apropriação e assimilação) e este em sabedoria ou sapiência e empregá-lo para orientar sua vida. O baixo rendimento académico do estudante universitário deve-se a vários factores como, psicossociais, económicos, qualidade de ensino, culturais e globais. Segundo a pesquisa realizada com estudantes que frequentam o primeiro ano na Faculdade de Engenharia da Universidade Católica de Moçambique, concluiu-se que dentre vários factores, a qualidade de ensino secundário e a falta de orientação académica; associados a factores psicossociais como a falta de atitude, iniciativa e criatividade; escolha de curso desenquadrado da orientação de ensino médio e malnutrição foram determinantes nos resultados académicos extremamente baixos nas disciplinas de Física e Análise Matemática na ordem de 15 % de aproveitamento.

Metodologia

Pesquisa qualitativa com triangulação teórica segundo Zappellini, (2015), baseando na interpretação dum conjunto de informação de diferentes conhecimentos para analisar o problema referente a qualidade de educação superior versus a integração profissional dos graduados.

O Valor da Educação Superior e a Gestão de Qualidade

Com a globalização Moçambique vem adoptando conceitos de empreendedorismo e inovação, devido as dinâmicas social e empresarial, isso requer uma sólida formação dos profissionais para atender as exigências da 4ª Revolução industrial (Era Digital e Automação).

As universidades não somente devem potenciar nas habilidades profissionais, mas também dotar os estudantes de competências (*power skills*), que permitem despertar atitudes e comportamentos que garante aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, contribuindo na eficiência e eficácia nas empresas e na sociedade onde estão integrados (Menon, 2002, Holzmann, 2019, Belhot, 2005).

Para Vasanthakumari, (2019) e Bora, (2015), cabe a universidade definir estratégias metodológicas para inserir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes essas competências que se agrupam-se em 8 categorias:

1. **Pensamento Crítico-analítico:** dotar de capacidade de desenhar e montar soluções dos problemas, necessidade e desafio enfrentadas ao longo da jornada profissional e social;
2. **Assumir responsabilidade:** tomar iniciativa e direcção nos projectos desenvolvidos, tomar acção quando ocorrem desequilíbrio e falhas nas circunstâncias que compromete os resultados, comunicar e gerir a informação aos parceiros, e planificação realística e estabelecimentos de objectivos e metas.
3. **Liderança:** orientar o grupo de trabalho ou colaboradores para o alcance da visão e identidade institucional, motivação e dar o retorno da informação.
4. **Fazer história:** comunicar a visão a outros de forma clara, discursar de forma eloquente e relaxado para o grupo e usar os dados para contar sua história.
5. **Diversidade e Inclusão:** estar em alerta dos aspectos de riscos e partilhar com outros de modo sincero e numa conversa/comunicação aberta no sentido de integrar e fazer compreender a todos.
6. **Colaborar e Influenciar:** colaborar e ter uma comunicação efectiva, empatia, gestão de conflito e confiabilidade.
7. **Resiliência:** lidar com mudanças, gestão de estresse, gestão das suas energias.
8. **Aprendizagem Contínua:** aprender ao longo da vida, ter mentalidade de crescimento, e estar aberto a opiniões e sugestões dos outros.

Os Paradigmas do Ensino Superior e Adocção pelo Profissional Futuro

A abordagem baseada na competência consiste na transição do ensino puramente teórico prático para um treinamento em habilidades cognitivas essenciais, desenvolvendo suas capacidades criativas, que consiste na aplicação do conhecimento gerados e adquiridos em quaisquer situações, incluindo a definição independente de problemas e novas formas de resolução de tarefas. Na prática pedagógica das universidades mostram que existem lacunas e crises no campo da educação que não é superada e nem plenamente explorada pela maioria dos participantes do processo educacional (Alves and Raposo, 2006).

A natureza criativa e inovação do homem permitiu o progresso tecnológico e a mudança do estilo de vida para as massa, posicionando as universidades não apenas o centro de transferência para as novas gerações anteriores conhecimentos acumulados, mas também prepará-los para a solução de problemas que a personalidade e a sociedade nunca se encontraram antes. O novo paradigma educacional implementa seus princípios ao propor o processo de aumentar o tempo para o trabalho independente e prático dos estudantes, que permite estar activos em seminários e laboratórios, participar nas discussões, para apreender técnicas de desenho, análise e implementação de resultados técnico-científicos, desenvolvendo habilidades necessárias para observar, conceber, classificar, definir, medir, usar e realizar decisões de escolha razoáveis.

Portanto, os paradigmas educacionais variam em:

1. Os objectivos do sistema educativo;
2. As formas de realização das metas;
3. Compreensão das funções que o sistema de educação na sociedade tem que levar a cabo;
4. Ideia do lugar do formando no processo educativo;
5. Natureza da interação pedagógica.

Considerações Finais

A abordagem da educação recai na reflexão de que não há docência sem discência. A produção do saber não apenas é a transferência de conhecimento, mas criar as possibilidades para a manifestação das iniciativas criadoras, produção ou construção do objecto do projecto. Portanto, a compreensão da filosofia do criador e a coordenação ou orientação do docente, associado as condições oferecidos pelas universidades,

irá contribuir na elevação de competências e habilidades profissionais e social do futuro profissional na Era de 4ª Revolução Industrial. A adoção do Modelo de *Triple Helix* na educação superior permitirá a integração do graduado no mercado de oportunidades empresariais e trabalho, como autor principal e protagonista central de toda ação profissional.

Referências

1. Alves, H. and Raposo, M., (2006). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, Vol. 17, no. 9, p. 1261-1278.
2. Barr, R. and Tagg, J., (1995). From Teaching to Learning- A New Paradigm for Undergraduate Education. *Chance*, p. 13-23.
3. Barrioluengo, M. S., Uyarra, E. and Kitagawa, F., (2016). The Evolution of Triple Helix Dynamics: The Case of English Higher Education Institutions. Centre for Innovation Management Research, Birkbeck University of London.
4. Behrens, M. A., Lopes, A. R. R., Ribas, M. S. e Donato, S. P., (2014). Ação Docente no Ensino Superior: Reflexões sobre Paradigmas Educacionais Inovadores na Prática Pedagógica. X ANPED SUL, Florianópolis.
5. Belhot, R. V., (2005). A Didática no Ensino de Engenharia. XXXIII-Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, Campina Grande.
6. Bora, B., (2015). The Essence of Soft Skills. *International Journal of Innovative and Practices*, vol. 3, issue 12, p. 2321-2926.
7. Cai, V. and Amaral, M., (2021) The Triple Helix Model and the Future of Innovation: A Reflection on the Triple Helix Research Agenda. *Triple Helix*, p.217-229.
8. Dib, H. and Alnazer, M., (2013). Conceptual Model of Student Satisfaction in Syrian Universities. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, Issue 56, p. 12-21.
9. Duarte, T. (2009). A possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Working Paper no. 60/2009.
10. European Commission (2010). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Directorate-General for Edu-

cation and Culture, Belgium.

11. Freire, P., (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25a Edição, Paz e Terra, São Paulo.

12. Holzmann, H. A. e Kuckla, M. (2019). *Possibilidades e Enfoques para o Ensino das Engenharias*. Atenas Editora, Brasil.

13. Kunanbayeva, S. S., (2016). Educational Paradigm: Implementation of the Competence-Based Approach to the Higher School System. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 11, no. 18, p. 12699-12710.

14. Land, H. and Iancu, D. (2021). *The Promise of Higher Education*. Springer, Switzerland.

15. Mandrup, M. and Jensen, T. L., (2017). Education Action Research and Triple Helix Principles in Entrepreneurship Education: Introducing the EARTH Design to Explore Individuals in Triple Helix Collaboration. *Triple Helix*, 4:5, p. 1-26.

16. Menon, M. E., (2002). The Mission of Universities and the Vocational Paradigm: an investigation of students' perceptions. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 54, no. 4, p. 515-532.

17. Royo, J. P., (2017). Students as Customers: A Paradigm Shift in Higher Education. *DEBATS-Annual Review*, 2, p. 137-149.

18. UNESCO (2010). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, UNESCO, Brasil. 19. Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 03(02), p. 066–072.

20. Zappellini, M. B. e Ghisifieurschutte, S. (2015). O Uso da Triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro V. 16, no. 2, p. 241-273.

Perspectiva de adesão de Moçambique ao Tribunal Penal Internacional: um olhar para as vantagens e desvantagens

Zefanias Jone Magodo³⁷

Introdução

O conceito de direito humano, de acordo com Peterke (2010), constitui um dos requisitos para a construção da vida em liberdade, igualdade e dignidade, para as sociedades humanas e reconhecidas dentro do Direito Internacional³⁸, onde inclui suas crenças, hábitos e costume. A tentativa de organizar essas sociedades, começa nos meados do século XVII pelo modelo do Estado e adquire no século XX, densidade, multiplicação e povoamento na superfície terrestre, contrariando todas as correntes, (Seitenfus, 2012).

Emprestando os conhecimentos de Neto (2008) e Mazzuoli (2011), o Direito Internacional Penal em detrimento da responsabilização civil do Direito Internacional Geral surge no sentido de impor determinadas obrigações de comportamentos a todos indivíduos da sociedade internacional e punir os culpados por actos ilícitos graves que ferrem a vida humana.

De acordo com Seitenfus (2012), a resolução dos múltiplos e divergentes aspectos e interesses que poderiam acontecer dentro das relações internacionais entre os Estados, seriam por via da criação de novas instituições, as *Organizações Internacionais*, que seriam um novo elemento externo, aos Estados e detentor de uma existência objectiva de natureza internacional.

De acordo com os ensinamentos do Professor Jorge Miranda (1991), as Organizações Internacionais são instituições concebidas por Estados e, eventualmente, por outros sujeitos de Direito internacional, que se destinam a desenvolver com permanência e independência, fins

37 Docente do Curso de Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia ISPM; Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais; Mestre em Ciências Jurídicas Publico Forense ISCTAC; Licenciado em Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia ISPM. Email: zefanias.magodo@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9115-8772

38 Seitenfus advoga que o Direito Internacional lançou as bases de organização da sociedade internacional ao codificar o costume e estabelecer princípios e regras básicas para a convivência entre os Estados.

a eles comuns, onde a base da sua institucionalização jurídica internacional participam como sujeitos activos das relações, dotadas de no mínimo, o direito de celebrar contractos, a *jus tractuum* e a *jus legationis*, de receber e enviar representantes diplomáticos.

No conjunto das instituições internacionais, existe o Tribunal Penal Internacional, um órgão de cunho jurisdicional internacional, fruto de uma longa análise na história da preservação dos direitos humanos, surgindo como aliviante e condenador dos obreiros de actos criminais que abarcam a comunidade internacional, ou seja, um tribunal que dirime sobre casos bárbaros que chocam os direitos humanos. Este tribunal é o primeiro Tribunal Penal Internacional permanente, estabelecido em 2002, na Holanda, para promover o Direito Internacional com o mandato de julgar indivíduos e não os Estados e sua competência recai sobre os crimes do tipo genocídios³⁹, crimes contra a humanidade⁴⁰, crimes de guerra⁴¹ e os crimes de agressão.

O dado importante, é que o TPI preenche a lacuna existente na esfera jurídica internacional, sendo que, sua jurisdição incide sobre os

39 Conforme o art.6º do Estatuto de Roma do TPI, o genocídio é qualquer um dos actos (homicídio de membros do grupo; ofensas graves à integridade física ou mental de membros do grupo; sujeição intencional do grupo a condições de vida pensadas para provocar a sua destruição física, total ou parcial; imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos no seio do grupo e transferência, à força, de crianças do grupo para outro grupo), praticado com intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, rácico ou religioso.

40 São considerados crime contra a Humanidade, os actos de Homicídio, extermínio, escravidão, deportação ou transferência à força de uma população, prisão ou outra forma de privação da liberdade física grave, em violação das normas fundamentais do direito internacional, tortura, violação, escravatura sexual, prostituição forçada, gravidez à força, esterilização à força ou qualquer outra forma de violência no campo sexual de gravidade comparável, perseguição de um grupo ou colectividade que possa ser identificado, por motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos ou de sexo, ou em função de outros critérios universalmente reconhecidos como inaceitáveis em direito internacional, desaparecimento forçado de pessoas, crime de apartheid e outros actos desumanos de carácter semelhante que causem intencionalmente grande sofrimento, ferimentos graves ou afectem a saúde mental ou física, quando cometido no quadro de um ataque, generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, havendo conhecimento desse ataque (art. 7º do ERTPI).

41 Aos crimes de guerra, são entendidos todos aqueles que violem gravemente às Convenções de Genebra, de 12 de Agosto de 1949, dirigidos contra pessoas ou bens protegidos nos termos da Convenção de Genebra, como os casos de homicídio doloso, tortura ou outros tratamentos desumanos, incluindo as experiências biológicas, o acto de causar intencionalmente grande sofrimento ou ofensas graves à integridade física ou à saúde, destruição ou apropriação de bens em larga escala, quando não justificadas por quaisquer necessidades militares e execução de forma ilegal e arbitrária, o acto de compelir um prisioneiro de guerra ou outra pessoa sob protecção a servir nas forças armadas de uma potência inimiga, privação intencional de um prisioneiro de guerra ou de outra pessoa sob protecção do seu direito a um julgamento justo e imparcial, deportação ou transferência, ou a privação de liberdade ilegais; viii) Tomada de reféns e outras violações graves das leis e costumes aplicáveis em conflitos armados internacionais no quadro do direito internacional, como os ataques intencionais a população e bens civis.

indivíduos, que cometeram crimes em um conflito específico, durante um período de tempo específico, e age com prontidão quanto aos actos de atrocidades (art. 11º do Estatuto do TPI), o que difere da Tribunal Internacional de Justiça que tem sua ocupação nas questões de responsabilização aos Estados e outros tribunais *ad hoc* criados pelo Conselho de Segurança, como o caso da ICTY/R - *International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia and Rwanda*⁴², e que em algum momento cria problemas de percepção na medida que, o mesmo é complementar e não substituto dos tribunais ou sistemas jurídicos nacionais, pois este só e somente intervém em casos nacionais, quando os mesmos se mostrarem incapazes ou indispostos a instaurar processos (art. 17º), o que significa que o TPI não invade a jurisdição de um Estado.

Em Moçambique, alguns políticos e líderes militares usam pretextos para retardarem a ratificação do Tratado por ignorância, acreditando que os Moçambicanos que potencialmente cometerem esses crimes em Moçambique, ou no estrangeiro e refugiando-se ao solo pátrio, encontrarão um vazio legal e por isso não enfrentarão a justiça internacional. Tal pensamento não tem em conta que o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, nos termos do Capítulo VII da Carta das Nações Unidas, também poderá apresentar ao Procurador do TPI uma denúncia, não sendo necessário, neste caso, observar as supracitadas condições prévias da ratificação do Tratado de Roma pelo Estado em causa (Do Amaral, 2011).

É nesta exposição que a presente pesquisa se baseou, levantando a seguinte questão norteadora: *Será que a adesão de Moçambique ao Tribunal Penal Internacional trará vantagens ou desvantagens?*

Metodologia

A metodologia compreende a apresentação do procedimento usado para a concretização dos objectivos preconizados na pesquisa, ou seja, os caminhos percorridos pelo autor na realização da pesquisa.

Assim sendo, para trazer a abordagem sobre as vantagens e desvantagens da adesão de Moçambique neste tribunal, foram arroladas as divergências da instalação do Direito Internacional sobre o Direito Moçambicano, descritos os principais desafios em relação as vantagens e desvantagens, incluindo o nível de perspectiva na adesão de Moçambique ao TPI, visto tratar-se dum dos grandes desafios para o sector de justiça.

⁴² *Tribunais Penais Internacionais para a antiga Jugoslávia e Ruanda*

Para sua materialização, foi usada a pesquisa bibliográfica que consistiu na busca minuciosa de informações relevantes ao tema, em livros, artigos, teses disponíveis em diversas plataformas digitais que já passaram pelo processo de publicação e um inquérito por questionário à juristas, criminalistas, técnicos em relações internacionais e acadêmicos para se ter uma ideia capaz de trazer uma análise crítica do autor em relação aos factos positivos e negativos da adesão de Moçambique ao TPI.

Esse inquérito foi enviado a diversas personalidades no número de 31 especialistas na matéria que tivemos a oportunidade, dos quais 07 inquéritos foram passíveis de ser processados devido o seu preenchimento, sendo que 05 do sexo masculino e 02 femininos, correspondendo a 71.4% e 28.6% respectivamente, como se pode observar na Tabela 1.

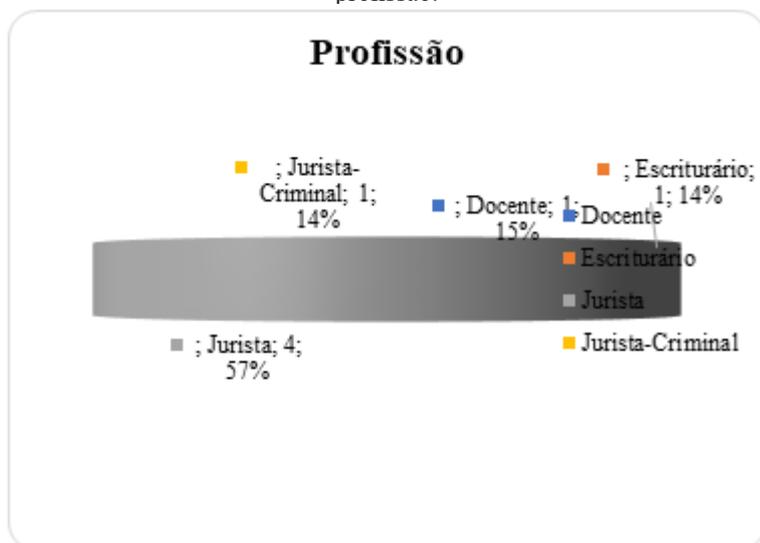
Tabela 1: Distribuição dos inquiridos por sexo.

Inquiridos	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulativa
Homens	05	71,4%	100,0%
Mulheres	02	28,6%	100%
Total	07	100%	

Fonte: Autor (2020).

Apesar do número corresponder a 22,6% dos inquéritos enviados, os dados foram suficientes para o autor desenvolver seu raciocínio e análise crítica bem como dominar a objectividade da mesma, tendo em conta o nível de especialização dos respondentes, como pode se observar o gráfico da figura 1.

Figura 1: Gráfico de distribuição percentual dos inquiridos sobre sua profissão.



Fonte: Autor (2020).

Como se depreende, constitui maior percentagem dos inquiridos os juristas (71%) divididos em 57% para juristas e outros 14% aos juristas criminais. As restantes percentagens pertencem aos académicos com 15% e os escriturários constituídos pelos técnicos de várias áreas com especial relevância, aos das relações internacionais que compreendem os 14%.

Os dados colhidos foram seleccionados e codificados na planilha Excel e tabulados nos pacotes estatísticos SPSS e R *Statistic* nas extensões *Analise-Frequencias*, *Descriptive Statistics* e *Graphis* para produção de gráficos, tabelas e análises estatísticas no sentido de analisar o nível de significância da perspectiva vantajosa e desvantajosa da adesão de Moçambique ao TPI.

Fundamentação Conceptual

Para se debruçar sobre a matéria em estudo, importa trazer o conceito do Tribunal Penal Internacional designadamente TPI, a qual é o objecto deste artigo. Assim, baseando-se do *site* da Organização, o TPI é uma corte permanente e independente de última instância que

julga pessoas e não Estados⁴³ como se tem feito tanta confusão. Tais pessoas, acusadas de crimes com o impacto internacional, mormente, os genocídios, os crimes contra a humanidade e os crimes de guerra.

O Artigo 1º do Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional estabelece que, o TPI é uma instituição permanente, com jurisdição sobre as pessoas responsáveis pelos crimes de maior gravidade com alcance internacional e complementar às jurisdições penais nacionais.

Da criação e actuação do Tribunal Penal Internacional

Após o fracasso na tentativa de se elaborar o Estatuto do Tribunal Penal Internacional no ano de 1950 pela ONU (Organização das Nações Unidas) pelo facto das organizações permanentes não aderir à iniciativa, no ano de 1973 com a resolução 3166 (XXVIII) de 14.12.1973 da Sociedade das Nações (SdN) ou simplesmente ONU que se referia aos *Princípios de Cooperação Internacional na Identificação, Detenção, Extradicação e Punição dos Culpados por Crimes contra a Humanidade* estabeleceu-se que todos países deveriam ajudar no julgamento dos responsáveis dos tais actos. Mas nem com isso estava pronto a efectivação do TPI, basta recordar que só em Julho de 1998 que representantes de 120 nações diante da Conferencia de Roma é que aprovam o projecto da criação do TPI com excepção dos Estados Unidos, China, Israel, Iémen, Iraque, Líbia e Qatar (Santos Júnior, 2017).

Em termos oficiais, o TPI teve o seu início de actividade em Julho de 2002, com sua sede em Haia, Holanda, cuja actuação somente incide aos tribunais nacionais dos Estados-Parte, em caso de os mesmos não conseguirem ou não desejar realizar os processos criminais, o que significa que, o TPI funciona na base do princípio da complementaridade, uma vez que sua intervenção se manifesta no momento em que um determinado Estado responsável não pode ou não queira actuar sobre um facto ilícito, sendo que TPI não substitui a jurisdição nacional do Estado. Olhando para os números 1 e 2 do Artigo 4º do ETPI, os mesmos preconizam o seguinte:

[...]1. O Tribunal terá personalidade jurídica internacional. Possuirá, igualmente, a capacidade jurídica necessária ao desempenho das suas funções e à prossecução dos seus objectivos. 2. O Tribunal poderá exercer os seus poderes e funções nos termos do presente Estatuto, no território de qualquer Estado Parte e, por acordo especial, no território de qualquer outro Estado.

43 Os Estados são julgados por um outro Tribunal, o Internacional de Justiça (não objecto desta pesquisa) que também merece um reparo para futuras pesquisas.

O que quer dizer, se um cidadão nacional comete um crime fora do seu território e após cometimento regressa ao seu país, este Estado se tiver assinado e ratificado o Estatuto do TPI, bem como se o Estado aceita a jurisdição do TPI deve extraditar e entregá-lo ao processo internacional, dependendo da natureza ou o tipo do crime e da legislação interna do Estado a que esse cidadão pertencer.

Adicionalmente e olhando o Artigo 12º do Estatuto e os argumentos de Sabóia (2000), o qual exige que, o Estado onde foi cometida a conduta ou, alternativamente, o Estado de nacionalidade do acusado tenha ratificado o Tratado ou aceite a jurisdição do Tribunal para o julgamento do crime específico. Nesse sentido, o Tribunal Internacional julgará o indivíduo e não o próprio Estado. Ainda, ressalta que o Estado da nacionalidade do acusado terá também jurisdição sobre o crime podendo julgar o acusado ou requerer a sua extradição, nos termos do Artigo 90º do Estatuto de Roma.

É importante realçar que o TPI actua para punir indivíduos e não Estados, que cometeram os quatro tipos de crime internacional previsto no Artigo 5º do Estatuto (genocídio, crimes contra humanidade, crimes de guerra e o crime de agressão), sendo que esta actuação não é realizada em qualquer país e nem a qualquer hora, o que mostra a sua jurisdição não ser universal. Para além do mencionado, o TPI enfrenta o grande desafio de não contar com um mecanismo próprio para coerção relativos às suas deliberações, razão pela qual respeita a autonomia de cada Nação, uma vez não serem todos signatários da mesma, aliado a que somente se actua, se o crime ter sido cometido em um Estado-Parte ou de qualquer outro, desde que tenham acordos especiais e no caso de adesão, o TPI só poderá investigar o acto cometido pelo indivíduo após a adesão do respectivo Estado a que o mesmo pertencente.

A título de exemplo, da barbárie perpetuada pelo ex-general Augusto Pinochet (1973 a 1988) contra o Chile que culminou na morte de 3197 militantes de esquerda, sem que a justiça chilena condenasse os culpados responsáveis pelo golpe e violações que se sucederam. Foi preciso que outros países tomassem a iniciativa em punir, visto que, pela jurisdição interna, os crimes cometidos ficariam amnistiados e prescritos, dadas as contingências políticas do Chile (Miranda, 2000).

Do Amaral (2011) avança que o Conselho de Segurança da ONU no uso da sua competência pode levantar o véu da soberania e recomendar a investigação, acusação e julgamento de suspeitos de práticas de crimes regulados pelo Tratado do TPI, mesmo que tais Estados não o tenham ratificado, como foi o caso do Presidente do Sudão, Omar Al

Bashir e do Presidente da Líbia, Muhamad Gaddafi. Por isso, não ratificar o Tratado de Roma, não significa que os políticos e líderes militares Moçambicanos encontram-se a salvo do TPI.

Os Estados-Partes têm com o TPI uma relação especial, particularmente no que se refere à prestação de assistência jurídica, principalmente na detenção e entrega de suspeitos, devendo dar satisfação a estes pedidos em conformidade com o Tratado e que o acusado pode impugnar a sua detenção e entrega ao TPI nos tribunais locais, com base no princípio de *ne bis in idem* ou seja, ninguém pode ser julgado mais do que uma vez pela prática do mesmo crime, mas que o arguido não esteja inibido de ser duplamente sancionado pela prática do mesmo crime, já que uma conduta ilícita pode envolver quer a aplicação de uma pena principal e outra acessória, quer a cominação simultânea de uma pena e de uma sanção administrativa, por exemplo, de ordem disciplinar ou contra-ordenacional.

Para Moçambique, como afirma Do Amaral (2011) a criação do TPI constitui uma afirmação de que crimes de maior gravidade que afectam a comunidade internacional, no seu conjunto, não deve ficar impunes e que a sua repressão deve ser efectivamente assegurada através da adopção de medidas a nível nacional e do reforço da cooperação internacional. Pelo que os Estados decididos a pôr fim à impunidade dos autores desses crimes e a contribuir assim para a prevenção dos mesmos, devem adoptar e ratificar-o.

As implicações do TPI nos Estados-Parte

Segundo Cardoso (2012), o estabelecimento do Tribunal Penal Internacional no Brasil não encontrou obstáculos apesar de não estar totalmente engajado na sua criação. Mas a sua posição de adesão se verificou claramente na assinatura e ratificação em Fevereiro de 2000 e Junho de 2002 respectivamente, cujas vantagens foram apresentadas pelo Embaixador Gilberto Sabóia e Chefe da Delegação do Brasil, na qual destacou os principais elementos em torno da posição que abaixo se transcreve (trecho traduzido do inglês):

Brasil está comprometido com a criação de um tribunal criminal internacional eficaz. Acreditamos que um TPI universal, imparcial e independente será uma grande conquista para a comunidade internacional ao promover o respeito ao direito internacional humanitário e de direitos humanos. [...]. Esse órgão judicial contribuirá enormemente para atingir o objectivo de combater a impunidade

e levar à justiça os autores dos crimes mais hediondos [...]. Brasil era membro do Conselho de Segurança quando esse órgão estabeleceu os tribunais ad hoc para a ex-Jugoslávia e Ruanda. Como declaramos na época, nosso método preferido para a criação de um tribunal criminal internacional era a conclusão de uma convenção [...]. Votamos pela criação desses tribunais devido às circunstâncias excepcionalmente graves [...] e como expressão política de nossa condenação às atrocidades cometidas nessas regiões.

Ademais, em 27 de Setembro de 2008, durante a 73ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque o Ministro das Relações Exteriores Aloysio Nunes Ferreira assina a declaração de apoio ao TPI, um acto feito por outros 34 países, que reafirmavam o compromisso em falar e defender a Corte, justificada pela erosão geral da ordem internacional baseada em regras para o estabelecimento do comércio, desarmamento, mudanças climáticas e o estado de direito e os direitos humanos. Pode-se ler na declaração de compromisso o dever de honra ao significado que o TPI representa sobretudo para as vítimas de crimes cruéis.

Em contrapartida, países africanos, nomeadamente, África do Sul, Benim, Botswana, Burkina Faso, Cabo Verde, Chade, Comores, Congo, Djibouti, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Mali, Maurícia, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Senegal, Serra Leoa, Seychelles, Tanzânia, Tunísia, Uganda, Zâmbia, apenas Cabo Verde de expressão portuguesa é que assinou e ratificou o tratado e Angola defende um futuro promissor ao TP acreditando que o mesmo pode trazer resoluções para as discórdias em África.

Em sede da Cimeira da União Africana realizada em 2017, o Chefe da Diplomacia angolana George Chikoti referiu não corresponder aos interesses dos países africanos que tem sido vítima do TPI por existirem detenções mesmo sem sua formalização de culpa e acrescentou que o mesmo não é um tribunal para os africanos (Voa, 2017). Na mesma cimeira Moçambique, representado pelo então Ministro dos Negócios Estrangeiros e Cooperação, Oldemiro Baloi e o Primeiro Ministro de São Tomé e Príncipe, Patrice Trovoada dizem que a adesão e ou retirada do TPI é uma decisão soberana e que o organismo precisa respeitar o continente africano. Apenas Cabo Verde na voz do seu estadista, Jorge Carlos Fonseca é que encontra concordância entre sua nação e o TPI por considerar seu país como um Estado de direito democrático e pugnar-se pela justiça internacional e sobretudo a justiça penal.

A relação TPI e os Estados-Parte

A ligação e actuação do TPI sobre os Estados signatários ou que aceitem o mesmo, encontra seu suporte em dois princípios (preceitos, leis ou pressupostos considerados universais, com abrangência superior as normas, que devem ser observados tanto pelo legislador, quanto pelo operador do direito), nomeadamente: o princípio de complementaridade (bastante criticada por alegada possibilidade de destruição de provas por agentes envolvidos em um caso determinado antes mesmo do início das investigações) e o princípio de cooperação.

O princípio de complementaridade, segundo Piovesan e Ikawa (2009) refere que o TPI não exercerá sua jurisdição quando o Estado onde ocorreu a conduta criminosa ou o Estado de cujo o acusado é nacional estiver investigando, processando ou já houver julgado a pessoa em questão.

Canedo (2017) refere que o princípio da complementaridade estatui ao TPI a não primazia de julgar o indivíduo que cometerá o crime previsto em seu Estatuto, mas sim actuar subsidiariamente ao Estado daquele que praticou o acto ilícito quando i) o processo ter sido instaurado, estar pendente ou a decisão proferida no Estado ter sido feita com vistas a eximir a pessoa em causa à sua responsabilidade criminal; ii) haver uma morosidade excessiva no processamento do caso; iii) o processo não estar sendo conduzido de maneira independente e imparcial, o que se contrapõe com a intenção de levar a pessoa em causa para responder perante a justiça.

Esta regra, entretanto, apresenta excepções, não se aplicando quando: i) o Estado que investiga, processa ou já houver julgado for incapaz ou não possuir a intenção de fazê-lo; ii) o caso não houver sido julgado de acordo com as regras do número 3 do Artigo 20º do Estatuto; ou iii) o caso não for grave o suficiente (Piovesan; Ikawa, 2009).

Quanto ao princípio de cooperação, Schabas (2001) mostra que os Estados-Parte são impostos na obrigatoriedade de cooperar na íntegra com o TPI na investigação, que em algum momento, poderá ser efectuado sem o consentimento do Estado-Parte, sendo excepcional nos casos em que é feito mediante autorização quando o Estado não esteja apto a executar um pedido de cooperação devido à inexistência de qualquer autoridade ou de qualquer componente de seu sistema judicial competente que efective o pedido de cooperação, no qual inclui prisões preventivas, produção de provas, buscas e apreensões e a protecção de testemunhas.

Se Moçambique fizer parte ao Tratado permitirá denunciar directamente ao Procurador do TPI, indícios de prática de crimes internacionais e solicitar ao Procurador que os investigue, com vista a determinar se uma ou mais pessoas identificadas deverão ser acusadas da prática desses crimes.

As divergências do Direito Internacional sobre as normas nacionais

De acordo com Moreira (2015), os tratados internacionais de direitos humanos, no Brasil foram elevados à categoria de fontes do direito estatal pela Constituição Federal de 1988, apesar da mesma provocar divergência no Supremo Tribunal Federal, ao reconhecer a hierarquia das leis, uma vez que certa ala defendia as normas como constitucionais e outra como infraconstitucionais, tratados que gozavam de paridade normativa com as leis ordinárias.

O autor acrescenta que, em virtude dos princípios *pacta sunt servanda*, a boa-fé e a imperatividade das normas *jus cogens*, o Estado Brasileiro cumpre com os compromissos internacionais assumidos, sob pena de responsabilização e sanções internacional pelas Cortes e Tribunais Internacionais no caso da não actuação, (Moreira, 2015).

No contexto moçambicano, as fontes de direito internacional são incorporadas no ordenamento jurídico sem perderem a sua natureza *jus internacional* (Pereira Coutinho, 2018). A luz do Artigo 18º da Constituição da República de Moçambique, os tratados e acordos internacionais, validamente aprovados e ractificados, vigoram após a sua publicação oficial e enquanto vincularem internacionalmente o Estado de Moçambique (cf nº1) e as normas de direito internacional tem na ordem jurídica interna o mesmo valor que assumem os actos normativos infraconstitucionais emanados da Assembleia da República e do Governo, consoante a sua respectiva forma de recepção (cf nº2).

Emprestando os saberes de Bastos (2007), a Constituição Moçambicana, entendida como a fonte da legitimidade do poder político e da soberania do Estado, funciona como o referente de validade utilizado para a apreciação de todos os actos normativos de uma ordem jurídica, independentemente da sua origem ou natureza.

O mesmo autor (2007) acrescenta que as cláusulas colocadas nos números 1 e 2 do Artigo 18º acima referenciado se desdobra na distinção entre tratados e acordos internacionais; o método de incorporação das vinculações internacionais (tratados em sentido amplo) na ordem

jurídica moçambicana; a exigência da publicação interna dos compromissos internacionais (tratados em sentido amplo) assumidos pelo Estado moçambicano; a previsão da produção de efeitos jurídicos na ordem jurídica moçambicana de outras fontes de Direito Internacional além das vinculações internacionais (tratados em sentido amplo); o método de incorporação das outras fontes de Direito Internacional além das vinculações internacionais (tratados em sentido amplo) na ordem jurídica moçambicana e a posição hierárquica das fontes de Direito Internacional no âmbito da ordem jurídica moçambicana, que no seu entender, a participação de Moçambique num tratado internacional é, antes de mais, uma manifestação do poder político, o resultado de uma avaliação dos interesses individuais do respectivo Estado (Bastos, 2007).

Na Conferência de Roma, de 15 de Junho a 17 de Julho de 1998, quando se estabeleceu o Tribunal Penal Internacional, Moçambique foi um dos 120 países que votou a favor da sua criação, concordando assim com a sua existência e relevância. O único passo, o mais importante, que Moçambique ainda não tomou é a sua ratificação para que vigore na ordem jurídica interna, justificada pelo facto da mesma criar encargos ou compromissos ao Estado, e por via disto ter de ser submetido à apreciação e debate público, com a Assembleia da República a vanguarda.

Para além do exposto no parágrafo anterior, Do Amaral (2011) refere que a liderança política de Moçambique justifica que a ratificação necessita da harmonização entre o TPI e a Constituição da República, que em termos técnicos e jurídico a Lei-Mãe não tem de ser harmonizada com um tratado, mas sim o inverso, o que se afigura errado ter-se a Constituição harmonizada com o Tratado para permitir a sua ratificação por Moçambique.

Outrossim, o Tribunal Penal Internacional prescreve a pena de prisão perpétua aos crimes de sua competência, quando a extrema gravidade do delito e as circunstâncias individuais do condenado a justifique, que, no ordenamento jurídico moçambicano a pena de prisão máxima possível é de 30 anos, como se observa o nº 3 do art 67º substanciado com o Art 61º no seu número 2 que passamos a citar:

“são proibidas penas e medidas de segurança privativas ou restritivas da liberdade com carácter perpétuo ou de duração ilimitada ou indefinida” (Art. 67º, 3);

“extradição por crimes a que corresponda na lei do Estado requisitante pena de morte ou prisão perpétua, ou sempre que fundadamente se admita que o extraditando possa vir a ser sujeito a tortura, tratamento desumano, degradante ou cruel” (art. 61º ,2).

Resultados da pesquisa

A norma internacional e as demais normas infraconstitucionais vigentes na República de Moçambique têm o mesmo valor. Assim, no intuito de perceber se a instalação do Tribunal Penal Internacional sobre o Direito Moçambicano traria alguma divergência, 86% dos inquiridos referem que a mesma produziria divergência enquanto os restantes 14% referem que a sua não traz divergência ao Direito Moçambicano, como se pode observar no gráfico da figura seguinte.

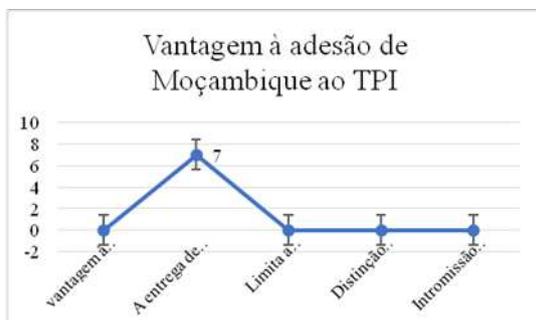
Figura 2: Gráfico de distribuição percentual dos inquiridos sobre a divergência da instalação do Tribunal Penal Internacional sobre o Direito Moçambicano.



Das várias divergências da instalação do Tribunal Penal Internacional sobre o Direito Moçambicano constam a imposição de algumas normas que não se aplicam a realidade Moçambicana, a desarticulação com a constituição, a pena de morte e a justiça em Moçambique ainda não está separada do governo, e também não é livre de ser independente. Essas divergências podem de certa forma provocar no Direito Moçambicano uma prévia revisão do art. 67º como alude Pereira Coutinho (2018), com vista a ultrapassar a proibição de expulsão ou extradição de nacionais (n.º 4) e a proibição de extradição por crimes a que corresponda no Estado requisitante a pena de prisão perpétua (n.º 3).

No entanto, a instalação do Tribunal traz consigo vantagens e desvantagens, que de uma forma pesa mais para desvantagens que vantagens. Em termos vantajosos, a adesão ao TPI, Moçambique irá garantir a entrega de cidadãos à Corte, como os inquiridos foram unânimes em afirmar (vide o gráfico seguinte).

Figura 3: Gráfico das respostas dos inquiridos em relação as vantagens à adesão de Moçambique ao TPI.



Analisando de forma descritiva todos os pontos vantajosos da adesão de Moçambique ao TPI, para se ter a significância estatística, a análise da variância mostra que não existem diferenças estatística significativa entre as médias das variáveis analisadas, pois o factor p mostrou-se menor que o nível de significância de 5%, tendo apresentado um nível de 0.0003%.

Tabela 2: Análise de significância estatística para as vantagens da adesão de Moçambique ao TPI

Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value	F crit
Between Groups	11.33333	3	3.777778	22.666667	0.000289	4.066180551
Within Groups	1.333333	8	0.166667			
Total	12.66667	11				

Fonte: Autor (2020)

A análise de variância estatística com p -valor (0.05), permitiu aferir que não existem diferenças entre as médias dos pontos vantajosos, mesmo isolando a variável entrega de cidadãos nacionais ao TPI, em termo estatístico não é significativo, pois o factor p mostrou-se menor que o nível de significância de 5%, com uma variância de 0.333, como se pode observar na tabela 3 seguinte.

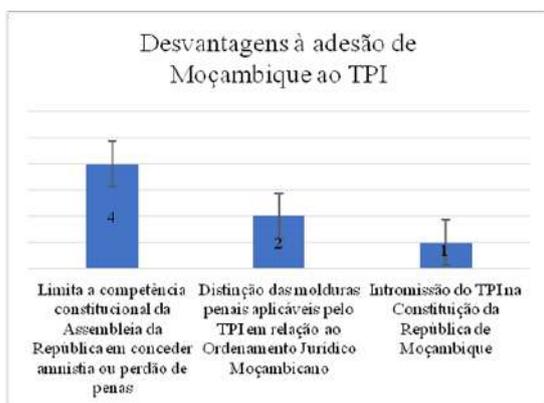
Tabela 3: Teste de significância estatística para as vantagens da adesão de Moçambique ao TPI

<i>Groups</i>	<i>Count</i>	<i>Sum</i>	<i>Average</i>	<i>Variance</i>
A entrega de cidadãos nacionais ao TPI	3	7	2.333333	0.333333
Limita a competência constitucional da Assembleia da República em conceder amnistia ou perdão de penas	3	0	0	0
Distinção das molduras penais aplicáveis pelo TPI em relação ao Ordenamento Jurídico Moçambicano	3	0	0	0
Intrmissão do TPI na Constituição da República de Moçambique	3	0	0	0

Fonte: Autor (2020)

Em contrapartida, a adesão é vista como uma intrmissão sobre a Constituição da República e com isso vai limitar a competência constitucional da Assembleia da República em conceder amnistia ou perdão de penas aos cidadãos nacionais, para além de existir uma diferença nas molduras penais que são aplicáveis pelo TPI em relação ao Ordenamento Jurídico Moçambicano, como se pode ver no gráfico da figura seguinte.

Figura 4: Gráfico das respostas dos inquiridos em relação as desvantagens à adesão de Moçambique ao TPI.



Da análise estatística descritiva todos os pontos desvantajosos da adesão de Moçambique ao TPI mostraram haver diferenças estatística significativa entre as medias das variáveis analisadas, pois o

factor p mostrou-se maior que o nível de significância de 5%, tendo apresentado um nível de 0.056% (vide a tabela seguinte).

Tabela 4: Análise de significância estatística para as desvantagens da adesão de Moçambique ao TPI

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
Between Groups	2.916667	3	0.972222	3.888889	0.055278	4.066181
Within Groups	2	8	0.25			
Total	4.916667	11				

Fonte: Autor (2020)

O teste de significância dos pontos desvantajosos da adesão de Moçambique ao TPI cujo valor p -valor (0.05), permitiu aferir que as médias dos pontos não apresentam diferenças na variância entre si, mas o p -valor da limitante da competência constitucional da Assembleia da República em conceder amnistia ou perdão de penas e a distinção das molduras penais aplicáveis pelo TPI em relação ao Ordenamento Jurídico Moçambicano mostraram-se maiores que o nível de significância de 5%, tendo-se observado 1.3333 e 0.6666 respectivamente, como se pode observar na tabela 5 abaixo.

Tabela 5: Teste de significância estatística para as desvantagens da adesão de Moçambique ao TPI

<i>Groups</i>	<i>Count</i>	<i>Sum</i>	<i>Average</i>	<i>Variance</i>
A entrega de cidadãos nacionais ao TPI	3	0	0	0
Limita a competência constitucional da Assembleia da República em conceder amnistia ou perdão de penas	3	4	1.333333	0.333333
Distinção das molduras penais aplicáveis pelo TPI em relação ao Ordenamento Jurídico Moçambicano	3	2	0.666667	0.333333
Intromissão do TPI na Constituição da República de Moçambique	3	1	0.333333	0.333333

Fonte: Autor (2020)

Conclusão

O objectivo principal deste estudo é de trazer uma abordagem sobre as vantagens e desvantagens da adesão de Moçambique ao Tribunal Penal Internacional, um Tribunal que julga pessoas e não Estados que se diga, eficiente, imparcial e independente que encontra divergências no Direito Moçambicano nos aspectos da imposição de algumas normas que não se aplicam a realidade Moçambicana, a desarticulação com a constituição, a pena de morte e a justiça em Moçambique que ainda não está separada do governo.

Contudo, a sua instalação ajudaria o país no processo investigativo de busca de informações que muitas vezes ultrapassam a alçada dos tribunais nacionais, crimes internacionais cometidos no território moçambicano e sem capacidade de gestão penal contra os infractores. E isso faz com que Moçambique perca os seus pontos fortes que a democracia existente construiu no país e a limitação dos poderes administrativos, judiciários e executivos que faz com que não haja infractores de crimes internacionais contra humanidade sem a devida punição por não possuir dispositivos legais jurídico constitucionais contra as violações graves dos direitos humanos. Mas também traria inúmeras desvantagens como a limitante da competência constitucional da Assembleia da República em conceder amnistia ou perdão de penas e a distinção das molduras penais aplicáveis pelo TPI em relação ao Ordenamento Jurídico Moçambicano.

Estas desvantagens em termos estatísticos apresentam de forma clara a existência de diferenças significativas, uma vez que o factor p mostrou-se maior que o nível de significância a 5% ou o $p > 0,05$. Daí que, a pesquisa recomenda a separação do poder que até aos dias de hoje encontra-se centralizado e deve-se iniciar pela adopção de medidas preventivas para acomodar o legislado e aplicado pela lei penal internacional, uma nova Constituição, leis e Regulamentos.

O facto de o Tratado de Roma, o acordo pelo qual os países aderem a este, mostrar que há igualdade de direitos do homem, deve se verificar até na aplicação das molduras penais sem ter em conta os *status* social dos infractores. Esta situação faz com que Moçambique se prepare e modifique os moldes da democracia existente assim como ter uma nova visão do legislador no concernente aos benefícios plasmados a certas figuras de acordo com o *status* social.

Referências

- Bastos, Fernando Loureiro. (2007). O Direito Internacional na Constituição moçambicana de 2004. Maputo.
- Canedo, Eloisa. (2017). Os Direitos Humanos e o Tribunal Penal Internacional. Revista Âmbito Jurídico. São Paulo. CNPJ: 32.384.579/0001-20
- Cardoso, E. (2012). Tribunal Penal Internacional: Conceitos, Realidades e Implicações para o Brasil. Fundação Alexandre Gusmão. Prefácio de Marcel Biato. — Brasília: FUNAG. ISBN: 978-85-7631-398-4
- Do Amaral, Leopoldo. (2011). O Tribunal Penal Internacional em Moçambique: A necessidade ou não de uma revisão constitucional? In: OSISA - Open Society Initiative of Southern Africa.
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. (2017). Metodologia do Trabalho Científico. 8ª edição. São Paulo: Atlas.
- Mazzuoli, Valério. (2011). Curso de Direito Internacional Público. 5.ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 46-7.
- Miranda, J. (1991). Direito Internacional Público I. Lisboa.
- Miranda, Nilmário. (2000). O que é Tribunal Penal Internacional. Comissão de Direitos Humanos Câmara dos Deputados
- Neto, José Cretella. (2008). Curso de Direito Internacional Penal. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí.
- Pereira Coutinho, Francisco. (2018). O Direito Internacional na Ordem Jurídica Moçambicana. Em Jorge Bacelar Gouveia e Francisco Pereira Coutinho (Eds.), O Direito Internacional Público nos Direitos de Língua Portuguesa, CEDIS. ISBN 978-972-99399-3-8.
- Peterke, S. (2010). Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais. ESMPTU. Brasília: DF. ISBN 978-85-8865-228-6.
- Piovesan, Flávia; Ikawa, Daniela Ribeiro. (2009). O Tribunal Penal Internacional e o Direito brasileiro. In: PIOVESAN, Flávia. Temas de direitos humanos. São Paulo: Saraiva.
- Sabóia, Gilberto Vergne. (2000). A Criação do Tribunal Penal Internacional. Revista CEJ, Brasília, n. 11.
- Santos Júnior, Francisco Carlos de Oliveira. (2017). Tribunal Penal Internacional. Revista Âmbito Jurídico. São Paulo. CNPJ: 32.384.579/0001-20

Seitenfus, R. (2012). Manual das Organizações Internacionais. 5ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora. ISBN 978-85-7348-785-5.

William A. Schabas. (2001). An Introduction to the International Criminal Court. Cambridge: Cambridge University Press.

**O ENSINO REMOTO:
UM MODELO EXCLUSIVO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM – O CASO DA FACULDADE
DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

Esperança Rui Colua de Oliveira⁴⁴
Mauro Armando Adelino Manhanguela⁴⁵
Marlino Eugénio Mubai⁴⁶

Introdução

O ensino remoto é considerado como uma sub-especificidade da Educação a distância, porém diferentes, pois, o ensino remoto à semelhança da educação a distância pressupõe um distanciamento geográfico entre os professores e alunos, enquanto a educação remota é um modelo adoptado para responder de forma temporária aos desafios impostos pela Pandemia da COVID-19. Por outro lado, o ensino a distância surge como resposta a necessidade de uma maior abrangência do processo de ensino e aprendizagem, sendo caracterizado pelo autoestudo do estudante e com um currículo, objetivos, metodologias e materiais desenhados num contexto de separação física entre os principais intervenientes do processo de ensino (Paiva Júnior, 2020).

Com a Pandemia da COVID-19, vários sectores políticos e socioeconómicos, incluindo a educação, tiveram de se ajustar às novas exigências, desta forma, o ensino remoto foi a estratégia adoptada a nível mundial para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem num contexto em que os currículos, modelos pedagógicos e materiais foram desenhados para um ensino presencial (Rodrigues et al., 2021; Jili, Ede, Masuku, 2021; Tanga, Ndhlovu, Tanga, 2020). Esta mudança do modelo de ensino e aprendizagem obrigou uma adaptação estrutural, pois o ensino remoto está integralmente dependente

44 Candidato ao Doutoramento em Desenvolvimento e Sociedades, Universidade Eduardo Mondlane, ecolua14@gmail.com

45 Mestre em Historia, Universidade Eduardo Mondlane, manhanguelemauro@gmail.com

46 PhD Universidade Eduardo Mondlane, marlinomubai@gmail.com

das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e da existência de recursos humanos capazes de lidar com estas tecnologias. A política de informática que preconiza a massificação do uso das TICs em Moçambique foi introduzida em 2003, somente 17,52% da população moçambicana tem acesso a internet, o que representa um dos índices mais baixos de acesso as tecnologias de informação e comunicação a nível continental e global (GdM, 2018).

A política moçambicana de informática assenta em três pilares cruciais para o desenvolvimento sustentável, designadamente a educação, investigação, actividades produtivas e disseminação. Todavia, a operacionalização desta política depende da existência de infraestruturas de energia e telecomunicações, requisitos que ainda são um grande desafio para Moçambique. No pilar da educação, concretamente ao nível do ensino superior, a política prevê que as instituições do ensino superior tenham um papel na expansão e consolidação das TICs. Na perspectiva de desempenhar esta função política estratégica a nível do ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) introduziu as TICs em 1990, sendo pioneira neste processo, contudo, de acordo com o estudo realizado em 2013 no Centro de Ensino a Distância da UEM, apenas 40% dos docentes da Universidade Eduardo Mondlane tinham conhecimentos do uso de TICs (Lumbela, 2017; Mombassa, 2013).

Embora a UEM tenha um Centro de Informática (CIUEM), observa-se uma capacidade limitada no uso de tecnologias de informação e comunicação (Mombassa, 2013). Importa referir que um dos objectivos do CIUEM é criar capacidade humana ao nível da universidade, por forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a investigação. Face a estas limitações e num cenário marcado pelas restrições devido a pandemia da COVID-19, várias instituições de ensino, incluindo as do nível superior, tiveram que recorrer ao ensino remoto como uma alternativa emergencial à limitação do modelo de ensino presencial. A introdução do ensino remoto em Moçambique foi uma acção desafiante, pois a sua implementação depende na integra de sistemas de informação, esta pesquisa procura analisar a perspectiva dos docentes em relação aos desafios, oportunidades e lições apreendidas através do ensino remoto na UEM, instituição do ensino superior pioneira no uso de tecnologias de informação e comunicação.

Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso, no qual a área de estudo foi a Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM (FLCS), a maior Faculdade das 11 que compõem a UEM. A FLCS foi fundada em 1968, sendo que é constituída por sete (7) departamentos acadêmicos, designadamente: Departamento de Administração Pública e Ciências Políticas, Departamento de Arqueologia e Antropologia, Departamento de Geografia, Departamento de História, Departamento de Línguas, Departamento de Linguística e Literatura e Departamento de Sociologia. Além destes departamentos, esta Faculdade possui três centros de ensino e investigação de línguas. A FLCS possui pouco mais de 3,000 estudantes, distribuídos pela graduação e pós-graduação, estes são orientados por um corpo docente formado por 237 docentes, sendo 177 do sexo masculino e 60 do sexo feminino.

Foram envolvidos nesta pesquisa os departamentos de História e Sociologia. Com recurso a entrevistas semi-estruturadas, 30% dos docentes dos departamentos selecionados para amostra foram envolvidos nesta pesquisa. A escolha a escolha dos participantes foi mediante a disponibilidade para a entrevista, visto que todos docentes da FLCS implementaram o ensino remoto.

Resultados e Discussão

Introdução do ensino Remoto na FLCS

A FLCS é tradicionalmente caracterizada por dois modelos de ensino: o ensino presencial e o ensino a distância, este último introduzido em 2008 como resposta ao plano do governo de expansão das oportunidades do ensino superior a nível nacional, por forma a assegurar o direito a educação para todos os que não têm oportunidade de frequentar o ensino presencial, aumentando desde modo a proporção da população estudantil no ensino superior que em 2012, ainda representava 1,6% de todo universo estudantil (GdM, 2013). A FLCS também fez parte da experiência do ensino a distância, tendo introduzido o curso de licenciatura em Administração Pública. Importa referir que no ensino a distância, os módulos pedagógicos e os materiais são desenhados tendo em consideração a separação física entre o professor e aluno.

Em 2020 houve uma reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem devido as restrições impostas pela Pandemia da CO-

VID-19, a UEM, à semelhança de outras instituições de ensino superior a nível global, adoptou o ensino remoto, enquanto os seus modelos pedagógicos estavam desenhados para uma leccionação presencial. Este cenário causou algum “descontentamento” por parte da comunidade académica, dado o facto deste modelo de ensino requerer condições que os docentes e estudantes não dispunham, particularmente em relação a disponibilidade de equipamentos, o fraco domínio das tecnologias de comunicação e informação, acesso limitado à rede de internet devido aos seus custos e fraca qualidade, a substituição da sala de aulas por outros ambientes que não são devidamente adequados para aprendizagem.

Disponibilidade e adequabilidade dos equipamentos para o ensino remoto

No que tange as infraestruturas/equipamentos não houve uma preparação adequada para este modelo de ensino, a título de exemplo, os docentes não tiveram nenhum apoio em dispositivos que assegurem uma melhor qualidade de rede de internet, não foi disponibilizado nenhum apoio ao pagamento de internet e alguns docentes não tinham computadores com capacidade para a instalação de plataformas usadas para o ensino remoto. Nos casos mais extremos, alguns docentes não tinham computador. Em suma, os professores tiveram que utilizar os seus equipamentos e recursos para garantir o decurso das aulas. Esta situação faz com que muitos professores critiquem a universidade pela não inclusão dos docentes nos planos de emergência e fundos para mitigar algumas consequências da COVID-19.

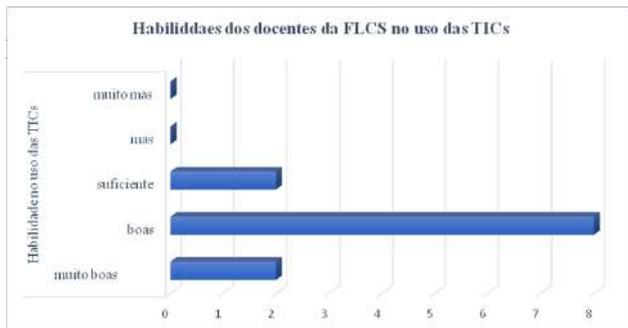
Para os estudantes, as assimetrias socioeconómicas eram maiores devido a diversidade de classes sociais que caracteriza os estudantes da FLCS. Alguns estudantes não possuíam dispositivos que suportassem as plataformas usadas no ensino remoto, particularmente em relação as mais pesadas como o Zoom. Este cenário não é surpreendente, pois de acordo com os dados do Censo Populacional de 2017, apenas cerca de 26% da população tem acesso a um telemóvel e cerca de 4% tem acesso a computador ou Tablet (INE, 2019). O acesso a estes dispositivos é uma condição fundamental para aceder a rede de internet e por meio desta, poder participar virtualmente das aulas. Portanto, a ausência destes dispositivos tornou o ensino ou a educação um direito exclusivo, o que contraria o previsto na Constituição da República de Moçambique de 2004 no seu artigo 88 que considera a educação como um direito e dever de cada cidadão moçambicano.

Apesar da FLCS possuir uma sala de informática, esta possui apenas 28 computadores, não sendo operacionais para um universo de 237 docentes. Por outro lado, estes equipamentos não são portáteis, o que pressupõem o uso dos mesmos na sala da UEM. Como se pode depreender, estes computadores estão longe de satisfazer as necessidades do corpo docente da FLCS.

Habilidades no uso de Tecnologias de Informação e comunicação

A maior parte dos docentes afirma que tem um bom domínio das TICs (figura 1), mas há alguma limitação no que concerne ao uso das plataformas adoptadas para o ensino remoto (Zoom, Google Classroom). Afirmam ainda que a capacitação dos docentes no uso das TIC aconteceu um ano após a adopção do ensino remoto, significando com isso que estes introduziram este modelo de ensino sem nenhuma preparação. Coube a cada docente identificar os mecanismos que garantissem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante o período do lockdown. Por outro lado, dado ao facto de o modelo de ensino remoto ser uma resposta de emergência, não houve ajustamento dos modelos pedagógicos. Portanto, foi responsabilizada de cada docente ajustar estes materiais, sem uma experiência prévia ou mesmo possibilidade de capacitação no desenho de modelos para um ensino não presencial. Esta é a grande diferença com o ensino a distância, no qual os materiais já estão estruturados, mas ainda assim, apresenta muitos desafios, como mostrou a avaliação feita após três anos da introdução do ensino a distância na UEM.

Figura 1: Habilidades dos docentes no uso de TICs



Fonte: Elaborado com base nos resultados das entrevistas

Os professores referem que a UEM estava completamente des-preparada, não tendo facultado as **mínimas condições** para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse com uma qualidade razoável. A título de exemplo, referem que as pequenas formações que os professores tiveram em questões de ensino virtual aconteceram vários meses depois da introdução desse modelo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, previligiou-se módulos que auxiliassem os professores a ter algumas habilidades na utilização de plataformas digitais, particularmente em relação ao aproveitamento do VULA, uma plataforma de gestão de aprendizagem adoptada pela UEM e, que deveria ser a principal utilizada pela universidade. Todavia, de acordo com os docentes, o VULA foi uma aposta falhada, colocando diversos constrangimentos aos professores e estudantes, na medida que geralmente 1/3 dos estudantes não conseguiam aceder a plataforma. A crítica em relação ao VULA é acentuada devido ao histórico de introdução de outras plataformas como o Sistema Integrado de Gestão Académica (SIGA) da UEM que ao invés de ajudar a gestão universitária, colocou problemas que fizeram com os professores progressivamente abandonassem a plataforma.

De realçar que devido alguns problemas que VULA apresentava os professores foram impelidos a substituí-lo por outras plataformas de ensino e aprendizagem. Entretanto, os docentes recorreram a plataformas mundialmente estabelecidas. O Zoom foi a plataforma mais utilizada, todavia, devido ao seu tamanho e ao maior gasto de dados de internet, alguns professores passaram a utilizar outras, como o Google Meet que é menos pesado e gasta menos dados. As características do Google Meet permitiam que os intervenientes poupassem os dados de internet e consequentemente dinheiro. Por outro lado, os estudantes que tivessem celulares menos sofisticados podiam participar com maior facilidade. O Google Classroom e o Whatsapp foram outras plataformas muito utilizadas, sendo que esta **última** teve um papel muito importante, pois era a mais inclusiva. Uma maioria esmagadora dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem tinham mais habilidades nesta plataforma por ser simples e acessível.

A falta de literacia digital foi um dos principais entraves para o desenvolvimento do ensino remoto. A universidade entendia que o conhecimento na utilização de plataformas de ensino remoto era a habilidade mais prioritária, uma posição que impeliu a marginalização da preparação dos professores em métodos de ensino adequados para o modelo virtual. Este foi um grande problema porque a maior parte dos professores nunca tinham adoptado métodos de ensino do modelo re-

moto. Por conseguinte, a transição sem preparação teve consequências negativas no processo de ensino e aprendizagem.

Disponibilidade e custo da rede de internet

Em Moçambique apenas 17,1% da população tem acesso a internet, sendo que o maior crescimento foi observado entre 2009 e 2016 (figura 2). No entanto, apesar deste crescimento ainda se está muito aquém do desejável, colocando em risco o uso das tecnologias para catapultar o desenvolvimento social e económico, inclusive o acesso ao ensino remoto. Em Moçambique existem pouco mais de dez provedores do serviço de internet, no entanto, nem sempre esta se apresenta com a qualidade desejada, um facto que afectou o ensino remoto. Por outro lado, esta fragilidade dos provedores no que concerne a qualidade foi usada pelos estudantes para não participarem das aulas, evocando ausência ou limitada rede de internet, sendo esta uma variável fora do controlo dos docentes.

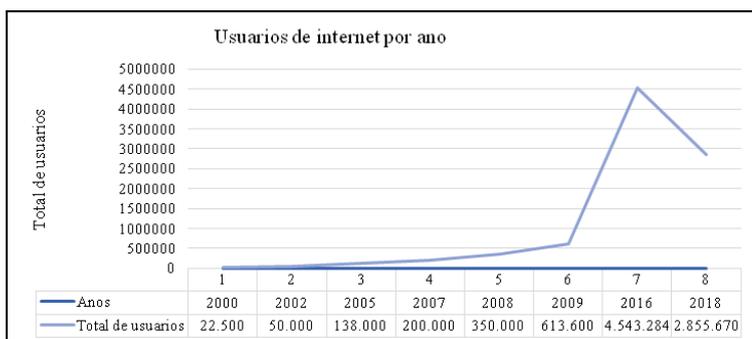
Experiência de docentes e estudantes

Ao longo do artigo foram indicados diversos factores que têm limitado a eficiência do ensino remoto na FLCS-UEM. De acordo com os professores, a falta de equipamentos, preparação, internet de qualidade e empenho dos intervenientes, particularmente dos estudantes, contribuiu para que o aproveitamento pedagógico fosse baixo. Muitos estudantes não participavam das aulas por falta de equipamentos e/ou recursos, mas alguns aproveitavam-se da situação para não estudar.

Neste contexto, os professores entendem que os estudantes ainda não estão preparados para transitar para o ensino remoto, pois a maior parte ainda não desenvolveu fortes habilidades de estudo independente, precisando que o professor esteja permanentemente a monitorar o seu empenho. Por exemplo, existiam de estudantes que acediam as plataformas de ensino remoto e depois faziam outras actividades que não tinham nenhuma relação com a aula. Em casos que os professores tentavam interagir com os estudantes, alguns fingiam que não estavam a ouvir devidamente ou que houvesse problemas da rede de internet. Na mesma senda, outros estudantes participavam das aulas a partir de locais inapropriados para o efeito, por exemplo, a partir dos transportes públicos e da rua, demonstrando falta de comprometimento. Por isso, os docentes argumentam que os estudantes ainda não estão preparados,

mas percebem que os da pós-graduação estão em posição melhor em relação aos da graduação, porém, essa diferença é ligeira.

Figura 2: Usuários de Internet por ano em Moçambique



Fonte: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>

Outro factor que afectou o ensino remoto é o custo da internet em Moçambique, de acordo com a websetnet, Moçambique tem o custo mais baixo de internet nos países lusófonos, estando na ordem dos 3,33 dólares por gigabytes (GB) (tabela 1). 1GB para um regime normal de aulas por dia, somente permite 2 dias de acesso a internet, para um país que mais de metade da população vive com menos de 1 dólar por dia é manifestamente insustentável.

Tabela 1: Custo da Internet em Moçambique

Designação	Quantidade/custo
Total de aulas/dia	6
Duração de cada aula	45
Média de GB por dia sessão zoom	0.5
Custo médio GB (USD)	3.33
Custo diário por internet (USD)	1.665
Custo diário em meticais	106.56
Custo semanal (meticais)	532.8
Custo mensal (meticais)	2131.2

Fonte: Adaptado a partir dos dados da websetnet, Fevereiro 2021

O custo da internet durante o mês corresponde a cerca de 50% do salário mínimo que vigorava em 2020, periodo em que foi adoptado

o ensino remoto. Importa referir que para o caso dos estudantes, em particular os da graduação, a maioria não tem nenhuma fonte de renda e fazem parte de agregados familiares com uma média de 5 membros, sendo que a maioria está em idade escolar (INE, 2021).

Embora existam pacotes semanais e mensais, a falta de recursos por parte dos professores e estudantes obrigou-lhes a optarem por pacotes diários. Alguns docentes relatam que “certos alunos pediam durante a aula para ir comprar crédito, pois o que tinham não era suficiente para participar até ao fim”. Na perspectiva de apoiar aos estudantes, na fase inicial das aulas remotas, algumas operadoras facultaram pacotes promocionais para estudantes, uma acção que visava permitir que a maior parte dos integrantes desta classe pudesse ter acesso às aulas⁴⁷, porém a internet não tinha uma boa qualidade. Importa frisar que estas promoções não contemplaram os professores.

De acordo com os docentes da FLCS, as infraestruturas/equipamentos não eram adequadas, o custo da rede da internet, a falta de conhecimento no uso das TICs e a inexistência de um espaço apropriado para o ensino remoto, fez com que durante o ano de 2020, o aproveitamento dos estudantes fosse baixo, principalmente ao nível da graduação que, como se referiu-se anteriormente, a maioria dos estudantes não têm uma estrutura que suporte as despesas inerentes ao ensino remoto. Como mostram os depoimentos de alguns docentes, “... há estudantes que eram bastante activos no ensino presencial, mas com no ensino remoto nem se quer participavam das aulas...”, não havia como os professores controlarem esses aspectos.

Ensino remoto: desafios, lições e oportunidades

Apesar dos vários condicionalismos do ensino remoto, os docentes da FLCS consideram que esta foi uma solução temporária que permitiu a continuação das aulas e possibilitou reduzir os efeitos nefastos da pandemia sobre o processo de ensino. Num contexto de adversidades, a introdução do ensino remoto também criou algumas oportunidades, pois demonstrou que a FLCS não aproveitava devidamente a utilização da tecnologia para o ensino. Actualmente, regressou-se ao ensino presencial, contudo, alguns professores continuam usando algumas plataformas como o Google Classroom e têm vontade de recorrer a outras, desde que todos os estudantes tenham acesso.

47 Ver: www.tmccl.mz

Nestas circunstâncias, se considera que o ensino remoto pode ser combinado com o presencial, pois seria uma oportunidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, onde o domínio das TICs é essencial. Sob outra perspectiva, com o ensino combinado, os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem teriam a possibilidade de fazer parte das aulas virtuais e ao mesmo tempo poderiam focar-se em pesquisas de campo em outras regiões, podendo se deslocar sem perder as aulas. O ensino híbrido iria descongestionar o espaço, o que seria muito importante porque a FLCS não tem salas suficientes para todos os cursos, tendo que alugar noutras Faculdades, um processo que é muito dispendioso.

Os professores compreendem que o ensino híbrido seria o ideal, mas é preciso que se criem todas as condições materiais e morais, para que não se torne um sistema inadequado que aumenta as desigualdades. A introdução sem preparação do ensino remoto revelou que existem muitas desigualdades ao nível dos professores, mas principalmente entre os estudantes, desta forma, o ensino virtual foi excludente.

Neste quadro, a maior parte dos professores sugerem que a FLCS deve se equipar, destacando a necessidade de montagem de sistema de videoconferência em todas as salas, criar condições para que a internet seja de alta qualidade, garantir que os estudantes mais desfavorecidos tenham equipamentos e recursos necessários, exemplificando com a iniciativa governamental de facultar um computador para cada estudante do nível superior⁴⁸ ou outras a nível da UEM que ofereciam computadores portáteis aos estudantes bolseiros. Garantir a literacia digital dos estudantes, pois uma grande parcela deste grupo tem o seu primeiro contacto com um computador na universidade. Para colmatar esta lacuna, todos estudantes deveriam frequentar cursos de informática que poderiam ser ministrados pelo CIUEM. Depois de se assegurar estas condições, se pode passar para a fase de preparação/formação de todos intervenientes, focando em aspectos pedagógicos, técnicos e morais visto que existe uma necessidade de mudança da mentalidade que seguramente será muito complexa. Neste contexto, se recomenda a UEM

48 Em 2021, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) lançou a iniciativa “um computador, um estudante”, sendo que o Director de Planificação, Estatística e Cooperação do MCTES, Alberto Tonela, afirmou que a partir de novembro daquele ano, os estudantes começariam a receber os computadores. Depois de perto de 1 ano, o Ministro do MCTES desmentiu o seu Director, Daniel Nivagara disse que “nem o concurso para adquirir os equipamentos foi lançado” (Estudantes do ensino superior vão receber computadores a partir de novembro. O País, 7 jul. 2021. Disponível em: www.opais.co.mz. Acessado: 20 de julho de 2022; Afinal... projecto “um estudante, um computador” nem do papel saiu. O País, 3 maio, 2022. Disponível em: www.opais.co.mz. Acessado: 20 de julho de 2022).

a procurar financiamento governamental ou criar parcerias com outras organizações nacionais e internacionais que estão dispostas a auxiliar na modernização da universidade.

Considerações Finais

A pandemia da COVID-19 impôs a todos sectores de desenvolvimento a necessidade reinventar, garantindo o cumprimento das medidas de prevenção contra esta doença. Vários sectores, incluindo a educação encontram alternativas para dar continuidade as suas actividades, sendo que, a educação optou pelo ensino remoto. Foi assim que a FLCS embarcou neste modelo de ensino, no entanto, a nível da FLCS não houve uma preparação em termos de infraestruturas, capacitação humana para os docentes, assim como estudantes e disponibilidade de rede de internet de qualidade que são requisitos básicos para o funcionamento do ensino remoto. Portanto, a FLCS não estava preparada para a substituição do ensino presencial pelo modelo de ensino remoto. Este cenário fez com que o ano 2020 tivesse baixo aproveitamento pedagógico e em alguns casos fossem atribuídas notas administrativas.

Para o contexto socioeconómico moçambicano, o ensino remoto é de difícil operacionalização, pois apenas um grupo muito pequeno poderia ter acesso, actualmente seria excludente ou simplesmente um modelo de ensino exclusivo, pois exige um elevado nível de investimento, desde aquisição de equipamentos que suportem as plataformas, habilidades no seu uso e acesso a internet de qualidade, requisitos não acessíveis para a maioria da população estudantil. Para o caso específico da FLCS, este ensino poderia ser funcional na pós-graduação, dado o facto de existir um número considerável de estudantes trabalhadores, com alguma capacidade financeira e pelo facto de terem maior capacidade de realizar estudo independente. Importa referir que mesmo a nível da pós-graduação, a FLCS necessitaria de criar condições para os docentes, que incluem revisão do organograma para acomodar este modelo de ensino, destacando-se a criação de infraestruturas e capacitação dos intervenientes.

O uso do ensino remoto demonstrou que a universidade tem negligenciado o recurso as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, por isso é necessário um maior investimento nesta área. Por outro lado, despertou a necessidade de um melhor aproveitamento do CIUEM na criação de capacidade local, para responder aos desafios ligados as tecnologias de informação para os

docentes e estudantes. Por fim, o ensino remoto também permitiu vi-sualizar a necessidade de flexibilização dos modelos de ensino e aprendi-zagem.

Referências

De Paiva Junior, Francisco (org.) (2020). Ensino remoto em debate. Belém: Rfb Editora.

INE (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: resultados definitivos, Moçambique. Maputo: INE.

INE (2021). Inquérito sobre orçamento familiar- IOF 2019/20: Relatório Final, Moçambique. Maputo: INE.

Jili, Nokukhanya, Ede, Chuks, Massuku, Mfundo Mandla (2021). Emergency Remote Teaching in Higher Education during Covid-19: Challenges and Opportunities. *International Journal of Higher Education*, 10(5), 1-9.

Lumbela, Narciso (2017). Educação a distância no ensino superior em Moçambique: uma realidade, um desafio. Dissertação de Mestrado de em Educação e Comunicação Multimédia, Instituto Politécnico de Santarém.

Mombassa, Aires (2013). A utilização das tecnologias de ensino à distância na universidade Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.

Governo de Moçambique (2018) Políticas para a Sociedade de Informação, Maputo, Marco

Rodrigues, João Victor et al. (orgs.) (2021). Ensino de graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PROEG – UFAM.

Tanga, Pius, Ndhlovu, Nokukhauya, Tanga, Magdaline (2020). Emergency Remote Teaching and Learning During COVID-19: a Recipe for Disaster for Social Work Education in the Eastern Cape of South Africa. *Africa Journal of Social Work*, 10(3), 17-24.

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: Necessidade de Introdução da TIC's no processo de Ensino Primário em Moçambique

Frango José Gonçalves Quembo⁴⁹
Flora Gonçalves Chele⁵⁰

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação constituem recursos indispensáveis para inúmeras actividades do Homem. O seu uso ao nível global e em diferentes ramos de conhecimento, com maior destaque para a educação, mostra-se como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique reconhece a importância que as TIC's representam para o desenvolvimento deste sector. No país, o ensino das TIC's são introduzidas a partir do 2º ciclo do ensino secundário geral (11ª Classe), cujos conteúdos são abordados de forma teórica e resumem-se na transmissão de noções básicas, (conceitos do computador, elementos que compõem o computador, noções de internet e conceitos dos pacotes Microsoft Word, Excel e PowerPoint). Estes conteúdos não são consolidados pela ausência de aulas práticas, o que traz como consequência a falta de preparação dos alunos para o ingresso ao mercado do emprego e continuação dos estudos aos níveis superiores.

Diante desta situação, entende-se que o ensino das TIC's, para além de ser efetuada de forma prática também deveria ser introduzida no ensino primário a partir da 6ª Classe, com o entendimento de que todos os alunos cresçam com um conhecimento básico e sólido sobre estas ferramentas que vão agregando valores futuramente.

49 Licenciado em Informática com Habilitações em Engenharia de Redes, actualmente trabalha como Técnico no Instituto Superior de Turismo, Transporte e Comunicação Nacala Porto da Universidade Rovuma.

Email: francoquembo22@gmail.com.

50 Doutorada em educação inovativa, actualmente trabalha como Docente e Chefe do Departamento de Pesquisa e Publicação no Instituto Superior de Turismo, Transporte e Comunicação Nacala Porto da Universidade Rovuma

A pesquisa surge como resultado de reflexões efectuadas sobre a necessidade da introdução das TIC's nos currículos do ensino primário. Pelo facto de entender que as crianças deveriam ter noções sobre as TIC's desde a tenra idade pois auxilia no aperfeiçoamento do alfabeto, para domínio da leitura e escrita e manuseio do computador e respectivos pacotes de Microsoft Office e Internet.

Para materializar a intenção foi necessário compreender a percepção dos professores em relação necessidade de introdução da TIC's no processo de Ensino primário. Para o efeito concebeu-se como objectivo: Estudar a Necessidade de Introdução da Disciplina de TIC's no Ensino Primário.

O estudo foi desenvolvido na ZIP da Cidade Alta localizada no Distrito de Nacala-Porto composta por quatro (4) escolas, nomeadamente: Escola Primária do 1º e 2º Grau da Cidade Alta sedeada no Bairro Bloco I, Escola Primária do 1º e 2º Grau do Triângulo, Escola Primária do 1º e 2º Grau da Miramar e Escola Primária do 1º e 2º Grau de 1 de Junho todas as três últimas escolas estão sedeadas no Bairro Triângulo. Todas estas escolas leccionam da 1ª a 7ª classe.

A motivação para a realização desta pesquisa resultou por um lado da intenção de querer perceber a necessidade de introdução da TIC's no processo de Ensino Primário em Moçambique. Por outro lado, pelo facto da primeira autora ter formação em educação e o segundo ter formação em informática e possuir conhecimentos de importância que estas agregam o desenvolvimento cognitivo dos alunos e professores; ter realizado algumas pesquisas cujos resultados mostraram insuficiência de conhecimentos sólidos dos alunos e professores no uso das TIC's e por ultimo por acreditar que este trabalho pode representar um contributo bastante valioso para os tomadores de decisão na área de currículo, assim como pode abrir caminhos para futuras pesquisas.

A concretização da pesquisa foi possível graças a revisão bibliográfica e estudos efectuados por diferentes autores que pesquisam sobre o assunto, os quais entendem que:

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) é um conjunto de recursos de tecnologia integrados usados para o mesmo objectivo. De acordo com o Portal Educação, as TIC's podem ser conceituadas como uma junção dos meios de comunicação, tecnologias, serviços e produtos que possuem como objectivo disponibilizar funções automa-

tizadas para o auxílio das pessoas (Portal Educação, 2014, citado por Santos, 2014, p. 68).

No mesmo entendimento Malate (sd, p. 15), acrescenta que as Tecnologias de Informação e Comunicação são um conjunto de recursos tecnológicos que o Homem utiliza para se comunicar. Exemplos desses recursos: Redes de computadores; Centrais telefônicas; Comunicação por satélite (Rádio, Televisão; Telefonia móvel), ensino à distância através das plataformas electrónicas, etc.

Importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Na actualidade vivemos na chamada Sociedade da Informação onde é fundamental estar informado e comunicar por telefone ou da Internet. As novas tecnologias (TIC) têm uma grande importância na vida das pessoas, invadindo todas as áreas do quotidiano, como na Educação, na área profissional e do lazer (Ravasco *et. al*, 2014).

No caso específico da educação, as TIC's possibilita e muda as formas de aprender e ensinar, quando se recorre ao computador, Internet, quadros interactivos e plataformas de ensino. Portanto as TIC's têm um grande potencial inovador que tem-se refletido em todos os aspectos da nossa sociedade.

Elas proporcionam novas práticas de trabalho, de comportamento que nos fazem aprender a obter a informação, para construir o conhecimento e adquirir novas competências, (Santos, 2014, p. 84).

TIC's e o ensino primário

Segundo o Plano Curricular do Ensino Primário (2020) recomenda que

O processo de ensino-aprendizagem observa uma abordagem de ensino centrado no aluno. Esta abordagem consiste em concentrar as estratégias e os processos de aprendizagem sobre o próprio aluno, priorizando a criação de problemas abertos que requeiram raciocínio criativo e crítico, exercícios de redacção reflexivos, envolvimento dos alunos em simulações e desempenho de papéis. Na realização destas actividades, procura-se respeitar o ritmo de aprendizagem individual ou do grupo, privilegiando a participação, explorando as experiências, os conhecimentos prévios e os interesses do aluno sobre a matéria em estudo. Assim, o professor tem a função de orientar e facilitar o processo de aprendizagem do aluno,

orientando-o no sentido de ele aprender a aprender, e aprender fazendo ou praticando. Isto é, que o aluno seja capaz de descobrir formas que o conduzam à aquisição e desenvolvimento de novas competências (p. 10).

Assim o professor deixa de ser o transmissor de informações e conhecimentos de modo expositivo e passa a ser quem apresenta problemas, sistematiza e propõe actividades e metodologias que conduzam os alunos a questionarem, pesquisarem, sistematizarem, compreenderem e a aprenderem, a partir dos seus constructos cognitivos, emotivos, corporais e subjectivos (Plano Curricular Do Ensino Primário, 2020, p.12).

De acordo Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Primário tem como objectivos (i) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país, (ii) promover o uso de novas tecnologias de informação e comunicação e (iii) a liberdade de aprender, pesquisar, o pensamento, a arte e o saber.

Com esta nova abordagem ou método de ensino adoptado em Moçambique, abre espaço para introdução da disciplina de tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no ensino primário, passando o aluno a construir o conhecimento a partir da óptica de *“aprender a pesquisar”*, isto é, o aluno passará a transformar a informação em conhecimento. Como afirma o Timboiba at al (2011) que *“as TIC's possibilitam o processo de aquisição e construção do conhecimento e como meio para facilitar a aprendizagem significativa e crítica.”*

Com essa luz vinda do Sistema Nacional de Educação (SNE) para além do ensino primário focar se no processo de socialização das crianças, jovens e adultos e na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, a disciplina de TIC's ajudaria a criança a lidar ou familiarizar se com as ferramentas (computador, telefone, internet e paginas Web e plataformas de ensino) que poderão ajudar na busca de informações para aquisição de conhecimento e domínio das mesmas.

Neste sentido introduzindo as TIC's no ensino primário ira quebrar igualmente a monotonia anteriormente estabelecida por alguns professores, podendo ser uma mais-valia na conquista de conhecimento, de novos rumos e novos desafios adoptados, testando e avaliando as

suas performances profissionais, trocando ideias, lançando projectos, etc. Constituem um factor de incentivo ao diálogo entre alunos/professores.

A integração do TIC's na sociedade e na escola constitui um dos deveres para a mudança no pensamento educacional presente. Neste sentido, conforme Sarmiento (1988, citado em Correia, 2004),

As TIC's podem executar um papel muito importante, tendo como espaço principal a sala de aula do ensino formal, para tal o ambiente de aprendizagem que se gera, será fundamental para o êxito da tarefa e conseqüente reflexo na aprendizagem. Actualmente, as TIC's assumem um papel dominante no desenvolvimento da nossa sociedade. Como tal, a escola não deve fechar os olhos a esta evolução e integrar da melhor forma possível, para reagir a uma crescente presença do computador, Internet, E- mail, entre outros, nas vidas dos seus alunos, (p. 11).

Assim, as TIC's devem ser utilizada como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controlo do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz e que auxilia o professor a entender que a educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo.

Para que esta integração aconteça, não basta “fazer uma contagem de equipamentos disponíveis. A integração é mais bem determinada pela observação de até que ponto a tecnologia é utilizada para facilitar o ensino e a aprendizagem” (Sarmiento, 1988, citado em Correia, 2004, p.12).

Metodologia

Na perspectiva de concretizar os objectivos traçados neste artigo, foi adoptado a metodologia de pesquisa bibliográfica, visto que foi desenvolvido a partir do levantamento das informações de obras literárias constituída por livros, páginas da Internet (Web), revistas, artigos científicos, dissertações e teses produzidos com temas similares.

Paralelamente foi realizado um estudo de caso, que permitiu buscar elementos que auxiliaram a percepção do objecto de estudo.

Quanto a abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa pelo facto de tender perceber o fenómeno em análise. Ela não visa expressar este entendimento em forma numérica e nem percentual.

Para o efeito, os pesquisadores conceberam e implementaram como instrumentos de colecta de dados a entrevista semi-estruturada. A escolha deste instrumento justificou-se pelo facto da mesma mostrar-se como uma técnica simples que possibilita a abertura dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ela foi realizada num ambiente sereno onde todos si mostraram aptos para a conversa em volta do assunto.

Em termos de participantes, a pesquisa contou com vinte (20) pessoas de entre eles: quatro (4) Directores de Escolas Primarias, quatro (4) Directores-adjuntos de Escolas Primarias e doze (12) Professores Primários. Estes sujeitos foram seleccionados pelo facto de serem os principais actores do sistema de ensino primário.

Apresentação, discussão e análise dos resultados

Os dados apresentados neste capítulo resultaram da confrontação com as diferentes teorias dos autores apresentados nas referências bibliográficas. Para o efeito foram orientados por diferentes questões:

Na primeira questão, pretendeu-se saber se a escola leccionava as TIC's como disciplina. Os dados indicaram que as escolas não leccionavam esta disciplina. Este entendimento foi apresentado por todos os entrevistados. A questão tinha como objectivo perceber se as TIC's eram leccionadas no ensino primário. Apesar da resposta ter sido negativa, os pesquisadores pretenderam aprofundar a investigação, o que lhes remeteu a uma outra questão que pretendia saber qual era a percepção que os entrevistados tinham em relação a necessidade de introduzir a disciplina de TIC's.

Em relação a esta questão, os dados indicaram duas percepções. A primeira percepção mostrou um entendimento negativo. Os sujeitos consideram prematuro a introdução das TIC's no ensino primário e justificam que nem todos alunos sabem ler, o que os dificultaria no manuseamento das ferramentas.

Este posicionamento é infundado porque entendemos que existem crianças menores de idade que manuseiam estas ferramentas sem dificuldades e no ensino primário, 6 classe entende-se que o aluno sabe ler e escrever ou deveria ter noções básicas da leitura e escrita.

O segundo entendimento mostrou-se aberto em relação a introdução das TIC's no ensino primário. Os dados da entrevista mostraram que os sujeitos estão conscientes da necessidade da introdução das TIC's no currículo do ensino primário. Este entendimento encontra sustento em Costa & Souza (2017), ao defenderem que as tecnologias

contribuem bastante para o processo de ensino aprendizagem, porque agregam consigo diversos softwares, jogos, aplicativos e possibilidades que deixam o ensino mais atractivo.

Para reforçar este entendimento Gonçalves (2012) salienta que é missão da escola assegurar aos alunos um currículo que potencie a sua aprendizagem através da utilização do computador e da Internet, garantindo essa metodologia em todas as áreas curriculares.

De forma estratégica afectou-se a mesma questão tendo em conta a fase pandemia (Covid-19) em que a sociedade e os sectores de actividade se encontram.

Novamente, os dados da entrevista indicaram uma resposta satisfatória em relação a necessidade de introdução das TICS no sistema de ensino em geral e ensino primário em particular. Para justificar o seu posicionamento os entrevistados salientaram que a pandemia da Covid-19 impôs a paragem das aulas presenciais, o que comprometeu o cumprimento do plano de aulas. A introdução das TIC's permitirão a continuação das aulas online.

Com o surgimento da pandemia da Covid-19, há necessidade de mudança de paradigmas ou modelos de ensino, onde as instituições de ensino devem buscar se adequar e instrumentalizar para atender as demandas da actualidade, pois, compreende-se que as TIC's assumiram uma função importante em termos de instrumento pedagógico (Organização Internacional do Trabalho, 2020).

Com a eclosão da pandemia da COVID-19, o processo de ensino desde o nível primário, secundário, universitário e cursos de formação foram interrompidas. Consequentemente, os calendários das aulas, avaliações e exames sofreram várias alterações. Para dar continuidade o processo, introduziu-se aulas *On-line* (ibidem).

Um outro argumento apresentado pelos entrevistados foi que as TIC's permitem que os professores e alunos adquiram mais habilidades.

Para aprofundar este entendimento, os pesquisadores efectuaram uma outra questão que solicitava que os entrevistados indicassem com exemplos claros o impacto que as TIC's podem trazer para os alunos.

Os entrevistados foram unânimes em apresentar que os impactos da introdução das TIC's seria positivo. Para o efeito, justificaram que usando as TIC's o aproveitamento pedagógico do aluno será extremamente positivo. Para o efeito seria necessário que os professores fossem formados e disponibilizados equipamentos (Computadores, Tablet's e Internet).

Este entendimento encontra sustento em Correia (2004) ao salientarem que a maior parte dos professores não estão habilitados no

manuseio das TIC's. Esta situação reflete na transmissão dos conhecimentos. Os autores aprofundam o seu entendimento argumentando os dois principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas são a falta de recursos e respectiva formação.

Contudo, Gonçalves (2012) chama atenção que esta formação não pode ser efectuada apenas para área de utilização da tecnologia mas também sobre a sua integração pedagógica. Os professores devem ser dotados de contextualização teórica e confrontados com exemplos concretos de aplicação nas suas áreas disciplinares para que possam ver como integrar os recursos e as ferramentas, como dinamizar a sua exploração, que papel desempenhar na aula.

Por último efectuou-se a questão que visava perceber o entendimento que os sujeitos tinham em relação a introdução da TIC's no ensino primário, concretamente na 6 classe.

Os dados da entrevista indicaram uma visão negativa e apresentaram algumas justificações como falta de recursos humanos, financeiros e materiais.

O nosso entendimento em relação ao entendimento dos sujeitos é que Todos os factores apontados como influenciadores para o aproveitamento pedagógico positivo assim como negativo não limitam a introdução desta disciplina no ensino primário, mas sim desafiam as entidades competentes para a eliminação destas barreiras.

Numa primeira fase, pode constituir uma utopia na mente de alguns gestores mas é um garante desafio que pode servir de aposta na formação de um homem capaz, informado, apto para responder todas as exigências no mundo actual.

Quando os Gestores sentirem necessidade de introduzir esta disciplina naquele nível de ensino, igualmente irão desenhar estratégias para o efeito. Porque as tecnologias vêm ocupando um espaço maior na sociedade, independente de idade, sexo e até mesmo a classe social, muitos querem estar por meio dessas tecnologias. Porque o objectivo é de preparar os alunos a assimilar gradualmente as matérias ou conteúdos de TIC's, uma vez que estão trazendo novas maneiras de viver, pensar, agir, ensinar e aprender diante delas.

Diante destes desafios os Gestores devem aceitar investir seriamente na Educação a partir de construção de infra-estruturas, formação de formações de acordo com as exigências actuais para qualquer projecto ou iniciativa de integração das tecnologias nos currículos e nas práticas escolares quer em grande quer em pequena escala, uma vez que o desenvolvimento das TIC's coloca cada vez mais desafios aos pro-

fessores que são constantemente confrontados com novas tarefas que envolvem o uso das tecnologias.

Neste âmbito, a introdução da disciplina de TIC's no ensino primário implica o desenvolvimento de competências específicas por parte dos professores, e que cada escola tenha uma sala de informática bem equipada de modo a responder ao desafio que as TIC's colocam.

Massingue (2003) citado por António e Coutinho, (2011, p. 119), refere que crescente vontade política de integrar Moçambique na sociedade do conhecimento foi respondida de várias formas pelas entidades responsáveis, como:

- Desenvolvimento de programas especializados de TIC, em instituições de ensino e investigação, em ambos os sectores privado e público.
- Revisão de currículos escolares, enfatizando a formação em TIC ao nível do ensino secundário e universitário;
- Introdução de disciplinas de TIC em currículos para cursos não técnicos, formando os futuros diplomados em utilização de TIC.

Neste âmbito, de acordo com António e Coutinho (2011, p. 119), já “houve diversas iniciativas levadas a cabo pelo MINED directamente associadas à integração das TIC's na escola e no sistema educativo”, como:

- Projecto SchoolNet Mozambique – o objectivo era introduzir a formação a nível de informática, explorar a integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem, encorajar as escolas a tornarem-se centros de partilha de informação e comunicação, providenciar oportunidades de formação e promover o uso e acesso da Internet como meio de partilha de informação.
- NEPAD eSchools Mz - tinha como objectivos desenvolver competências no âmbito das TICs nos jovens africanos nas escolas primárias e secundárias e melhorar a distribuição da Educação através de aplicações informáticas e uso da Internet.
- Projecto “Um computador por aluno – iniciado em 2010, tinha como objectivo munir todas as crianças de um computador de baixo custo, com baixos consumos energéticos e resistente.
- MoRENet - teve como principal objectivo estabelecer uma rede de dados nacional que vai interligar as diversas insti-

tuições de investigação, pesquisa e ensino superior em Moçambique.

Todas estas iniciativas não tiveram sucesso abrangente, tendo em atenção que a ZIP da Cidade Alta não se beneficiou de nenhum destes projectos.

No geral a introdução das TIC's no ensino primário requer a existência de infra-estruturas eléctricas e de telecomunicações, que representam investimentos avultados e os gestores olham como um dilema. É neste sentido que Reis (2003) adverte: “A escola não pode continuar fechada em seu casulo, sob pena de perder, irremediavelmente, o barco tecnológico, imergindo no oceano dos diferentes elementos da Sociedade da Informação” (p. 150).

Considerações finais

Neste trabalho buscou colher dos sujeitos de pesquisa da Zip da Cidade Alta informações sobre a necessidade de introdução da disciplina de TIC's.

Os resultados evidenciaram que para os professores há necessidade de introduzir as TIC's no ensino primário, isto seria gratificante para o professor.

Na ZIP da cidade Alta localizada no Distrito de Nacala-Porto não se verifica nenhum progresso ao nível da introdução das TIC's no processo de ensino e aprendizagem devido a carência de infra-estruturas apropriadas e prontamente equipadas. Pese embora ter existido iniciativas e projectos de introdução das TIC's no ensino como primeiro foco a formação de professores e os alunos do segundo ciclo do ensino geral.

A introdução da disciplina de TIC's a partir do ensino primário pode ser considerada pelos gestores da educação como uma acção complexa e não exequível, mas é necessário a libertação dos modelos antigos educacionais, reconhecendo a necessidade de utilização das TIC's na escola, tanto na parte administrativa quanto na pedagógica, a fim de se adequar a realidade da sociedade que se encontra em constante transformação.

No cenário educacional, as TIC's são recursos que precisam estar inseridas no quotidiano escolar, sua utilização como ferramenta de ensino e como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos leccionados torna-se indispensável, pois desperta o interesse nos alunos e estimulam o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem,

deixando mais atractivo, dinâmico, interactivo e adequado a realidade no qual estamos inseridos.

São muitas as possibilidades já que a cada dia a tecnologia vem crescendo e inovando e por isso entende-se como um desafio diário acompanhar esse processo para estarmos preparados com os alunos desta era onde dominam esse recurso desde cedo e precisam de suportes de como usar essa ferramenta ao nosso favor.

Apesar do nosso país apresentar inúmeras dificuldades para introdução da disciplina de TIC's no ensino primário como falta de infra-estruturas como Laboratório de Informática equipado com acesso a internet para facilitar a integração das TIC's, existência de escolas sem ligação à rede eléctrica, professores que não dominam o manuseio destas ferramentas e alunos que não dominam a leitura e escrita, este artigo reforça a ideia da introdução desta disciplina, para garantir a formação do homem capaz, informado, apto para responder todas as exigências do mundo actual.

A introdução das tecnologias da informação e da comunicação no ensino primário poderá intensificar a melhoria dos recursos mediáticos utilizados em sala de aula pelos professores que actuam nas instituições de ensino, seja ela particular ou pública.

Referências

António, G. L. e Coutinho, C. P. (2011). A Integração Curricular das TIC's no Sistema de Ensino em Moçambique: Iniciativas em Curso. II Congresso Internacional TIC e Educação.

Boletim da Republica (2018) Sistema Nacional de Educação. Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro Disponível em https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-S-NE.pdf

Correia, Hélio Portela (2004). “Potencialidades educativas das TIC's no Ensino Básico”. Do Departamento de Engenharia Informática do Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto. (online) Disponível em: <https://www.dei.isep.ipp.pt/~paf/proj/Set2004/TIC%20no%20Ensino%20Basico.pdf>

Costa, Maiara Capucho & Souza, Maria Aparecida Silva de (2017) O uso das TICS no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “lago dos cisnes”. Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec-

nologia do Estado do Espírito Santo, Cachoeiro do Itapemirim, ES – Brasil (online) Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/70/66> acessado aos 29 de Abril de 2022.

Gonçalves, Ana Rita Costa (2012) O Papel do TIC's na Escola, na Aprendizagem e na Educação. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Comunicação Cultura e Tecnologias de Informação. [online] Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5146/1/master_ana_costa_goncalves.pdf acessado aos 29 de Abril de 2022.

Malate, A. (s.d). Módulo: Tecnologias de Informação e Comunicação. Programa do Ensino Secundário à Distância (PESD) 1º Ciclo. CEMO-QE, Maputo. (online) disponível em: <http://ead.mined.gov.mz/site/wp-content/uploads/2020/03/Modulos-TICs.pdf> acessado aos 29 de Abril de 2022.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020) Plano Curricular do Ensino Primário. Maputo. (online) Disponível em https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf

Organização Internacional do Trabalho (2020) Síntese Sectorial da OIT (online) Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_783736.pdf acessado aos 29 de Abril de 2022.

Ravasco C., Brigas. C, Reis. C, Fonseca. C, Mateus. J & Bolota. U (2014) O Papel das TIC's no Contexto do Ensino Básico. In ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE. Portugal. (olune) Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/45676/1/O%20PAPEL%20DAS%20TIC.pdf> acessado aos 15 de Abril de 2022.

Reis A. (2003). Os computadores e a Internet: da existência à sua utilização na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

Santos, F. G. (2014). Tecnologia da Informação e Comunicação. Brasil, UniSEB e Editora Universidade Estácio de Sá. (online) Disponível em: https://pt.slideshare.net/DanielElektron/livro-proprietrio-tecnologia-da-informao-e-comunicao?from_action=save. Acessado aos 15 de Abril de 2022.

Timboiba, C. A. N. Ribon, I. S., Paim. I. P.O., Monteiro S. R., Monteiro S. A. & Guirardi. M. M.M. (2011) A Inserção das TIC's no Ensino

Fundamental: Limites e Possibilidades. In Revista Científica de Educação a Distância. Vol.2-Nº4 – JUL 2011/ISSN 1982-6109. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/180> acessado aos 17 de Abril de 2022.

CUMPRIMENTO OBRIGATÓRIO DO PROGRAMA PELO PROFESSOR NOS PROCESSOS DE ENSINO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE O DIREITO NA EDUCAÇÃO EM ANGOLA.

Dilson Nivaldo André Onde⁵¹

Manuel Afonso⁵²

Introdução

O presente artigo é uma contribuição para o debate em torno da problemática relativa ao cumprimento obrigatório do programa pelo professor, olhando para os desafios da praticabilidade de uma educação escolar que garanta a qualidade e a inclusão. Vale-se de análises comparadas entre as teorias de aprendizagem e das tendências pedagógicas para potenciar a compreensão de como o cumprimento do programa subsidia – também o direito na educação, e, não apenas, o direito à educação.

Não se trata de um artigo que emerge de investigação empírica ou de abordagem profundamente filosófica. Trata-se, sim, de um artigo que resulta de intuição baseada em discursos de gestores da educação em vários níveis, incluindo académicos, outros profissionais e sociedade em geral, que vão defendendo o cumprimento integral do programa.

Conhecendo em parte como os programas até cá foram sendo desenhados, e conhecendo igualmente em parte as dinâmicas e complexidades que caracterizam os contextos educativos particularmente

51 Docente na categoria de Assistente no Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO); Chefe do Gabinete de Investigação e Inovação na Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto. Mestre em Pedagogia do Ensino Superior pelo ISCED-Luanda (2019). Possui Graduação em Pedagogia pelo IMETRO (2013). Possui Bacharelato em Gestão Escolar pelo IMETRO (2012). Actualmente Coordena o Curso de Pedagogia e Gestão Escolar no IMETRO. ondeandre33@gmail.com.

52 Manuel Afonso, licenciado em Ciências de Educação - especialidade de química (1991), Doutoramento em Ciências Químicas (1999), ex-Decano do ISP UKB e ex-Director Geral do INI-DE-MED, é Director Geral da Escola Superior de Ciências do Desporto, professor Associado e Investigador em Ciências da Educação na linha de pesquisa “currículo, avaliação ao serviço da aprendizagem e formação de professores” manoafonso@yahoo.com.br.

em Angola, campo da sua acção, o cumprimento obrigatório que parece favorecer a horizontalidade dos conteúdos e não a verticalidade constitui para nós uma grande preocupação no âmbito da qualidade educativa para todos. Daí que talvez seja oportuno colocarem-se aqui, de entre outras, duas questões fundamentais: (i) de que modo o cumprimento obrigatório do programa, sobretudo na horizontalidade dos conteúdos, tem permitido a contextualização e recontextualização dos conteúdos, condição indispensável para a qualidade e a relevância educativas? (ii) Até que ponto o cumprimento obrigatório do programa, particularmente na horizontalidade dos conteúdos, não tem negado o exercício do direito na educação escolar?

Essa preocupação resulta, pois, da necessidade de se produzir alguma compreensão teórica sustentável no quadro dos discursos oficiais em vários níveis de intervenção educativa, relativamente ao cumprimento obrigatório dos programas em todos os espaços educativos. Alimentada pelas tendências pedagógicas progressistas e também pelas teorias socioestruturalistas que apontam determinados factores a considerar para o alcance dos objectivos da prática docente em sala de aula.

Com essa abordagem em torno do cumprimento do programa das disciplinas pelos professores e a sua relação com a garantia do direito na educação – que se quer traduzida em aprendizagem significativa para todos, temos consciência da inesgotabilidade do assunto sobretudo no tocante ao pensamento analítico e crítico, possibilidade praticamente remota no caminho para o conhecimento. Sabemos, também, que dificilmente as discussões deixarão de ser polémicas sobretudo porque demandam rupturas com lógicas quase que naturalizadas, aquelas que se identificam com um certo comodismo.

Pretendemos sim que as nossas indagações e reflexões sirvam de base para um novo começo, aquele que vai fertilizar as discussões desejáveis no campo das práticas escolares e os discursos oficiais, de modo a redireccionar nossos olhares e nossas abordagens sobre o cumprimento dos programas das disciplinas, para o reconhecimento e o atendimento das particularidades dos sujeitos em construção social. Salientamos, entretanto, o quanto se tornam necessários tais indagações e reflexões como forma de sustentar os diálogos e debates em torno dessa relação polémica entre o cumprimento obrigatório dos programas, tanto na vertical quanto na horizontal, e a aprendizagem significativa dos alunos – no quadro de uma educação que se deseja de qualidade para todos.

Cumprimento do Programa na Gestão do Ensino, da Avaliação e da Aprendizagem, no quadro das teorias de aprendizagem e tendências pedagógicas

O cumprimento do programa apresenta-se como elemento central na preparação integral dos indivíduos para os desafios dos seus tempos e espaços de vida. Seria possível fazerem-se discussões em torno da gestão de processos de ensino e da aprendizagem sem falar do currículo, o miolo do processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1993)? Sabe-se, todavia, que as discussões em torno da gestão de processos de ensino e da aprendizagem vêm assumindo, cada vez mais, maior relevância nos últimos tempos no mundo, fundamentalmente em função da necessidade premente de se fazer aquela educação escolar de qualidade e inclusiva. Nota-se, actualmente, em agendas nacionais, regionais e internacionais – como o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022, Agenda Africana 2063 e Agenda da ONU 2030, um alinhamento em matéria de educação escolar quanto à formação integral e de qualidade para todos os sujeitos sociais.

Na busca de resposta para a questão anterior, admite-se não ser possível falar-se da qualidade na formação sem currículo também de qualidade. E na temática relativa ao currículo, o programa da disciplina é um dos elementos centrais para o alcance da qualidade e a relevância educativa. Razão bastante para justificar a linha discursiva dos gestores da educação em Angola nos vários níveis de intervenção, defendendo, mesmo conhecendo as teorias modernas em torno da educação, o cumprimento rigoroso dos programas das disciplinas escolares na horizontalidade.

Uma perspectiva que, em princípio, pode dispensar discussões. Mas, várias perguntas carecem de respostas a partir de análises às teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas, dentre as quais a seguinte: de que modo são geridos os processo de ensino e da aprendizagem, para que o sucesso escolar seja alcançado com a qualidade esperada e por todos os alunos? Vamos tentar explorar a possibilidade da compreensão dessa realidade, fazendo uma incursão sobre as teorias de aprendizagem e as tendências pedagógicas, numa perspectiva de análise comparativa dos seus pressupostos didáctico-pedagógicos.

Gestão de processos de ensino e da aprendizagem, no quadro das teorias de aprendizagem: comportamentalismo e socio-construtivismo

Tomando como fundamento que todo o ser humano é igualmente capaz de aprender como difundem as ciências psicológicas (Coelho, *et. al.*, 2010) e que a aprendizagem constitui uma condição de vida na perspectiva da teoria darwiniana sobre a evolução das espécies, as discussões centram-se na busca de explicações sobre como o ser racional aprende. Várias são as perspectivas teóricas e explicativas, nem sempre convergentes sobre a natureza, o papel e os limites dos sujeitos aprendentes. A variedade de explicações teóricas sobre como se aprende deu lugar ao surgimento de teorias de aprendizagem.

Assim, as teorias de aprendizagem como concepções psicológicas em torno da natureza, os limites e o papel do indivíduo em processos de aprendizagem, fundam-se nas divergências que foram e continuam surgindo sobre a compreensão e a explicação do fenómeno aprendizagem. No conjunto de várias teorias de aprendizagem, o destaque recai sobre o comportamentalismo e o socioconstrutivismo, por serem as mais difundidas no campo da educação escolar. Actualmente, em Angola, essas duas teorias de aprendizagem fazem-se presentes nas práticas educativas, sendo que o comportamentalismo é praticamente já uma teoria naturalizada do que o socioconstrutivismo mais presente em documentos oficiais como a Lei 17/16, de 07 de Outubro no seu artigo 4º e também ao nível de discurso. É cada vez mais discutido o socioconstrutivismo no seio de muitos académicos, profissionais da educação e sociedade angolana, como uma teoria capaz de revolucionar as práticas escolares.

Procurando compreender como a gestão de processos de ensino e da aprendizagem é feita no âmbito dessas duas teorias, passemos a apresentar o quadro analítico comparativo, revelando, assim, as principais características que informam cada uma delas.

Quadro N.01: Análise comparativa entre teoria comoportamentalista e teorias socioconstruivistas

Teria Comportamentalista	Teorias Socioconstruivistas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assume a mudança de conduta observável como resultado de aprendizagem; ➤ Os conhecimentos do aluno são simples acumulações de relações associadas entre estímulo e resposta, sem alguma organização interna; ➤ A valorização dos conhecimentos prévios do aluno é praticamente nula na gestão das aulas; ➤ Considera que a aprendizagem é um processo objectivo e passivo resultante da transmissão de conhecimento; ➤ Predomina o princípio de estímulo -resposta, onde o ensino é unilateral, do professor para os alunos com poucas possibilidades para o diálogo: o professor é o centro do processo a quem compete transmitir os conteúdos, ou seja, dão-se e assistem-se aulas; ➤ Admite-se que essa abordagem facilita a existência de um processo de ensino e aprendizagem, ou seja, fortes possibilidades de realizar um ensino sem aprendizagem; ➤ A avaliação é feita em momentos previamente determinados, centrando-se essencialmente nos conhecimentos e, geralmente, só com o uso da prova; ou seja, avaliação terminal; ➤ A avaliação serve para classificar, seleccionar e certificar os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assumem a mudança do significado da experiência como resultado da aprendizagem; ➤ Os conhecimentos do aluno são o resultado da incorporação de novos códigos e informações nas estruturas mentais; ➤ A valorização dos conhecimentos prévios do aluno é o fio condutor da gestão de aulas; por isso, admite a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal; ➤ Considera que a aprendizagem é um processo subjectivo e activo que cada indivíduo vai modificando constantemente a luz das suas experiências, amparado por partilha; ➤ Predominam princípios como aprender a fazer, fazendo com recurso à criação, ao trabalho e à experiência, e aprender dialogando associado à negociação, discussão, partilha, socialização dos conteúdos curriculares, ou seja, fazem-se, orientam-se aulas; ➤ Admite-se que essa abordagem propicia o processo de ensino-aprendizagem; isto é, possibilita quase sempre que o ensino tenha como resultado a aprendizagem. ➤ A avaliação é feita durante os processos de ensino e de aprendizagem, inclui conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e os princípios éticos mediante diversificação de actividades avaliativas; ou seja, a avaliação assume-se como processo e ao serviço da aprendizagem; ➤ A Avaliação serve fundamentalmente para a (re) orientação da aprendizagem embora classifique, seleccione e certifique os alunos.

Fonte: adaptado de Maria (2009); Depresbiteris & Tavares (2009); Nogueira & Leal (2103)

A análise comparativa entre essas duas teorias de aprendizagem sugere que a gestão de processos de ensino e da aprendizagem que se quer de qualidade e inclusiva, ou seja, aqueles que buscam a praticabilidade e garantia do direito na educação é favorecida pelas teorias socioconstrutivistas e não pelo comportamentalismo. Pois, o comportamentalismo parece-nos favorecer mais a gestão dos processos de ensino e da aprendizagem como disjuntos, procurando a satisfação da linha discursiva que vê no cumprimento do programa como leccionação fiel de todos os conteúdos elencados no programa, desde A até ao Z.

Enquanto na essência do socioconstrutivismo, a gestão de processos de ensino e da aprendizagem deve significar a transformação quase que paritária do primeiro pelo segundo (ensino em aprendizagem); tal como acontece quando se leva o bombom ou o milho para uma moageira com o intuito de transformá-lo (s) em fuba. Talvez haja aqui um exagero de comparação, mas, o que realmente se espera com o ensino é que ocorra necessariamente a aprendizagem para todos os alunos. Aquela aprendizagem desejada que prepara o aluno para os desafios da vida.

Logo, os discursos em torno do cumprimento do programa pelo professor deveriam incorporar os elementos estruturantes do socioconstrutivismo que, ao que parece, não tem sido o caso. Isto porque o cumprimento do programa a luz do socioconstrutivismo é muito mais exigente na medida em que se prima pela aprendizagem significativa e para todos, remetendo-nos para a necessidade da contextualização e da recontextualização dos saberes curriculares que os alunos devem apossar-se. Certamente, pressupõem-se processos de adequabilidade constante dos conteúdos aos contextos educativos distintamente caracterizados por um conjunto de variáveis de natureza económica, social, histórica, cultural e geográfica. Salvo se, sob cumprimento obrigatório do programa nos discursos oficiais, estamos a falar de trabalhar os conteúdos programáticos em diálogo também obrigatório com a realidade dos contextos, o atendimento e o reconhecimento das diferenças em termos de ritmos de aprendizagem dos alunos, visando a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Gestão de processos de ensino e da aprendizagem, no quadro das tendências pedagógicas liberais e progressistas

Tendências pedagógicas constituem ideias de natureza pedagógica partilhadas entre várias pessoas. Essas ideias guiam as ações que têm lugar no campo da educação escolar. Emergem, essencialmente, da

natureza filosófica e ideológica de um determinado estado, consagradas na sua lei constitucional que alicerçam a política educativa. Logo os Sistemas de Educação e Ensino estruturam-se no sentido de o seu funcionamento poder corresponder com a filosofia e a ideologia desse Estado.

Diante disso, as condições de funcionamento que incluem a formação profissional daqueles que gerem a educação nos diferentes níveis incluindo os professores, são, por norma, variáveis dependentes da estrutura e organização dos processos de ensino e da aprendizagem, que emergem da interpretação das normas legisladas desde a filosofia e a ideologia reinantes. E, certamente, a gestão dos processos de ensino e da aprendizagem dificilmente escapa-se à essa realidade, mesmo até que a filosofia e a ideologia mudem, como aponta o caso angolano com alcance da sua independência em 1975, a tendência humana é da manutenção do *modus-operandi* que acaba transformando-se em zona de conforto. Esta zona de conforto caracteriza, de algum modo, diferença na forma como é feita a gestão dos processos de ensino e da aprendizagem. Tal diferença entre nas formas de gestão de processos de ensino e da aprendizagem reside, no nosso entendimento, na relação entre professores e alunos e alunos entre si durante a abordagem dos conteúdos programáticos nas aulas.

A natureza dessas relações está associada às diferentes perspectivas metodológicas de acção educativa ditadas pelas várias tendências pedagógicas dentre as quais, as tendências pedagógicas⁵³ liberais ou não críticas e as tendências pedagógicas progressistas ou críticas (Libâneo, 2014). Estes são os dois grupos de tendências pedagógicas mais difundidas no mundo da educação escolar.

Quadro n.º 02. Principais tendências pedagógicas.

Tendências pedagógicas liberais (Não críticas)	Tendências pedagógicas progressistas (críticas)
<ul style="list-style-type: none"> • Tendência liberal Tradicional ou conservadora • Tendência liberal renovada progressivista ou Directiva • Tendência liberal renovada não-diretiva • Tendência liberal tecnicist 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência progressista libertadora • Tendência Progressista Libertária • Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

Fonte: Libâneo (2014)

53 Existem outras tendências pedagógicas como o positivismo e o iluminismo, ligadas ao domínio de ordem filosófica.

Entre as distintas tendências pedagógicas de um mesmo grupo, liberais ou não críticas e progressistas ou críticas, existem algumas diferenças quanto aos papéis do aluno e do professor na sua relação com a abordagem dos saberes curriculares. Mas, não é objecto desse artigo apresentar tais diferenças entre as distintas tendências de uma mesma categoria. Faz-se aqui um olhar mais geral de cada categoria de tendências, considerando aquilo são as suas semelhanças como principal razão de pertencerem a um mesmo grupo, de modo a facilitar nossa compreensão sobre a gestão de processos de ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, de entre várias questões em torno da análise comparada entre as duas categorias de tendências relativamente ao modo como a sua utilização pode condicionar a gestão eficiente e eficaz dos processos de ensino e da aprendizagem, no quadro do cumprimento obrigatório do programa, buscamos responder a seguinte: em que consiste cada um desses grupos de tendências pedagógicas, quanto aos papéis do aluno e do professor, na abordagem dos conteúdos programáticos para que efectivamente o ensino promova a aprendizagem? Vejamos algumas das principais características que informam a essência de cada um desses grupos no quadro comparativo abaixo:

Quadro n.º 03. Quadro comparativo entre tendências pedagógicas contemporâneas.

Tendências pedagógicas liberais (Não críticas)	Tendências pedagógicas progressistas (críticas)
<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio do papel do professor no acto educativo, tido como o dono do saber e caracterizado, basicamente, por uma postura autoritária; • A escola tem os saberes que os alunos precisam possuir para estarem preparados a desempenhar determinados papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais; • Cabe ao aluno o papel de ouvir e anotar o ditado e os escritos do professor; • o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade que a escola transmite, por intermédio do professor, para o desenvolvimento da cultura individual; • Os conteúdos não trabalhados durante as aulas estão aquém das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável; • As diferenças sociais, económicas e culturais que caracterizam a heterogeneidade de alunos de cada turma não são consideradas; • A escola difunde a idéia de igualdade de oportunidades sem reconhecer as desigualdades presentes e carentes de atenção didáctica e pedagógica. • Prioriza-se a memorização e a repetição, ao aluno destaca-se a passividade e mero receptor de conteúdos tidos com acabos. • A disciplina rígida e o autoritarismo parecem a base do modelo pedagógico reitor; • Produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, sem preocupação com as mudanças sociais necessárias; • O professor é o elo entre a verdade científica e o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não destacam o papel do professor ou do aluno isoladamente, mas buscam compreender como se dá a relação entre ambos; • A escola valoriza não só os saberes que os alunos precisam aprender, mas também os saberes pré-existentes nas estruturas cognitivas dos alunos; • O aluno é um sujeito activo e participativo do acto educativo sob orientação do professor; • Partem de uma análise crítica das realidades sociais, procurando sustentar as finalidades sociopolíticas voltadas a educação formal, ou seja, preocupam-se com a educação na sua relação indissociável com o contexto; • Valoriza igualmente os conteúdos não trabalhados na escola, sendo estes, a base para a compreensão do mundo circundante; • Defendem a autogestão pedagógica e o anti-autoritarismo em processos de ensino e de aprendizagem, tratando os sujeitos como agentes da transformação social e não meros reprodutores; • Difundem a igualdade social perante a lei, mas reconhecem as diferenças individuais e preocupam-se em atendê-las no quadro do trabalho didáctico e pedagógico; • Centram sua acção na problematização das situações de aprendizagem, no sentido de demandar o desenvolvimento da consciência social, crítica e liberdade de superar a educação baseada em memorização; • Consideram que o aluno é sujeito em construção social com conceitos emergentes sobre sua realidade e seu meio, precisando de orientação do professor que lhe permita ampliá-los na construção de novas relações e novas visões acerca do mundo; • Preocupam-se com a a preparação do individuo para os desafios diversos que a vida tem de enfrentar;

Fonte: adaptado de Libâneo (2014); Moreira & Vasconcelos (2007); Afonso & Agostinho (no prelo)

Na generalidade, a nossa análise comparativa entre as perspectivas didáctico-pedagógicas das duas categorias de tendências dá-nos uma percepção de grandes diferenças no que toca a relação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, na abordagem dos conteúdos programáticos. Todavia, importa sublinhar que algumas tendências

liberais como a tendência renovada não directiva, apresentam alguns elementos de transição para as tendências progressistas; e.g., esta tendência considera a educação como uma actividade interactiva entre o aluno e o professor, onde o professor é o guia das relações processuais resultantes, mas mantém o significado original dos conteúdos programáticos.

No quadro do cumprimento do programa da disciplina curricular, nota-se que, contrariamente as tendências liberais, as progressistas parecem abrir espaço para a autoridade pedagógica do professor que tem de orientar a construção dos conhecimentos, através do reconhecimento e do atendimento das particularidades de todos os sujeitos em construção social. Trata-se, assim, de um conjunto de pressupostos pedagógicos voltados para práticas escolares que procuram garantir o direito na educação, ou seja, a educação de qualidade para todos. Portanto, as tendências progressistas como concepções pedagógicas ao serviço da aprendizagem inclusiva, no âmbito do cumprimento do programa, dão conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diferentes momentos e circunstâncias que devem centrar-se na relação triangular entre aluno, conteúdo e o professor, sem contudo descuidar-se das dinâmicas e complexidades que caracterizam o meio circundante.

Análise do cumprimento do Programa na Gestão do Ensino, da Avaliação e da Aprendizagem: horizontalidade e verticalidade dos conteúdos.

Os itens anteriores já de alguma maneira abordam a problemática que informa a linha discursiva de quase todos os gestores do sistema de Educação e Ensino, em vários níveis de intervenção educativa, relativamente ao cumprimento obrigatório do programa da disciplina curricular. Tem sido uma tónica dominante principalmente no fim de cada Semestre (Ensino Superior), trimestre (níveis abaixo do superior) e do ano lectivo, fazer-se o balanço acerca do grau de cumprimento dos programas das disciplinas curriculares.

Não são poucas as vezes que o fraco cumprimento ou incumprimento do programa da disciplina tem sido apontado como uma das causas da baixa qualidade educativa produzida no quadro da Sistema de Educação e Ensino Angolano, com consequências para aqueles professores tidos como incumpridores, mesmo sem estudos para se compreender as razões.

Em muitas instituições, sobretudo do Ensino Superior de iniciativa privada, existem registos de professores que foram impedidos de renovarem os seus contratos por conta do não cumprimento do programa. É, no nosso entendimento, uma situação que inquieta várias sensibilidades da sociedade com possibilidades de interpretações distintas. Provavelmente haverá quem entenda o cumprimento do programa como a leccionação de todos os conteúdos previstos, isto é desde A até Z (cumprimento na horizontalidade), ou ainda, a planificação e gestão de aulas baseadas nos conteúdos programáticos apenas, podendo ou não ser completamente leccionados (cumprimento na verticalidade).

A preocupação em torno do cumprimento do programa da disciplina curricular é, no entanto, legítima não só do ponto de vista técnico-metodológica, como também política, pois, enquanto instrumento legal para acção educativa, corporiza o leque de saberes objectivados ideologicamente em qualquer Estado. Teoricamente, é na sua base que se gere o processo da formação do tipo de homem pretendido para o desenvolvimento num determinado Estado. Porém, falta-nos compreender efectivamente de que cumprimento se fala, quando, a partir da análise das teorias de aprendizagem e das tendências pedagógicas, é possível concluir-se que há uma necessidade da contextualização e recontextualização dos conteúdos programáticos em busca de aprendizagem significativa para todos os alunos. Realidade que demanda a identificação e ao atendimento das particularidades dos sujeitos em construção social, ditadas fundamentalmente pelos factores sociais, económicos e culturais (Gualteri & Lugli, 2012).

Diante disso, urge procurar respostas a várias questões, dentre as quais as seguintes:

- Será que ao falarmos do cumprimento obrigatório do programa, particularmente aquele concebido nacionalmente para todos os contextos educativos como estabelecido no artigo 105º da Lei 17/16, estamos a falar na perspectiva do cumprimento na horizontalidade ou do cumprimento na verticalidade, alicerçado em que categorias de tendências pedagógicas e teorias de aprendizagem, capazes de garantir o direito na educação?
- Será que ao falarmos do cumprimento obrigatório do programa da disciplina, quer seja na horizontalidade, que na verticalidade, estamos a falar da abordagem de conteúdos programáticos associada às tendências pedagógicas liberais e teoria comportamentalista ou às tendências pedagógicas

- progressistas e teorias socioconstrutivistas da aprendizagem, tendo o direito na educação como preocupação universal?
- Ou ainda estamos falando das duas perspectivas, horizontalidade e verticalidade, sustentadas na abordagem de conteúdos amparada por teorias socioconstrutivistas e tendências pedagógicas progressistas, em busca da promoção do direito na educação?
 - Em qual das categorias de tendências pedagógicas (Liberais e Progressistas) e teorias de aprendizagem (comportamentalismo e Socioconstrutivismo) se baseia a nossa filosofia da educação, para a formação integral do indivíduo crítico, criativo e inovador?

Sem pretender dar respostas acabadas a essas e outras questões em torno do cumprimento obrigatório do programa pelo professor, passamos a apresentar nosso entendimento na base das duas perspectivas consideradas nesse artigo, nomeadamente (a) cumprimento na horizontalidade e (b) cumprimento na verticalidade, com um olhar para a garantia do direito na educação.

Cumprimento do programa na horizontalidade dos conteúdos

Falar do cumprimento do programa na horizontalidade pressupõe que todos os conteúdos programáticos devem ser indispensavelmente abordados ao longo do semestre e ano lectivo, em todos os contextos educativos. Um cumprimento que deve ter lugar independentemente se os alunos estão ou não a incorporar nas suas estruturas cognitivas os conteúdos programáticos em abordagem, ou seja, se a aprendizagem é de qualidade ou não para todos.

Nessa perspectiva de cumprimento do programa, parece que os únicos factores que se consideram justificáveis aqueles constituídos por casos inevitáveis, como as calamidades naturais, situações de natureza social (eleições, greves, falta de casas banho sobretudo para as senhoras) que muitas vezes encurtam o ano lectivo. Enquanto as outras situações fora dessa categoria funcionam como sendo factores injustificáveis e razão de ser do incumprimento dos programas na horizontalidade. Trata-se de factores como as ausências de professores nos locais de serviço tipificáveis da seguinte maneira:

- a) Voluntárias: aquelas ligadas a vida pessoal do professor

- (e.g., compromissos diversos);
- b) Involuntárias (e. g., morar em locais muito distantes da escola por falta de alojamento no local, levantamento de salários bancarizados em locais sem sistema bancário);
 - c) Negociadas entre direcção e professores.

Sabe-se, entretanto, que é verdade os factores extracurriculares condicionarem o cumprimento obrigatório do programa, tanto na horizontalidade, quanto na verticalidade. Ainda assim, se o que está em causa é a aprendizagem significativa, além dos factores acima referenciados, o cumprimento obrigatório do programa parece incompreensível na horizontalidade nos modos em que esta perspectiva se apresenta. Essa possibilidade de análise justifica-se pelo facto de o desenho curricular, em muitos casos, ser feito à margem dos pressupostos metodológicos, e. g., o diagnóstico da realidade em que será implementado.

Ignorando os factores que justificam o incumprimento do programa na horizontalidade, é possível considerar-se que tal cumprimento requerido na horizontalidade parece ignorar também a necessidade e a importância didáctico-pedagógica da contextualização e recontextualização dos saberes curriculares. Essa ignorância, ao que parece, identifica-se com as tendências pedagógicas liberais e a teoria comportamentalista da aprendizagem. Sendo por isso que, o cumprimento do programa na horizontalidade e principalmente porque concebido como ferramenta mais geral para todos os contextos educativos – quando cada um deles tem singularidades que a escola tem e deve considerar nos seus projectos educativos – remete-nos para a praticabilidade de uma educação que exclui. Aquela educação cujas práticas escolares objectivam a negação do direito universal a muitos alunos no interior da escola. Será provavelmente uma das razões que levou o Ngaba (2012) a dedicar a sua obra intitulada “Políticas Educativas Em Angola (1975-2005) ...”, com a frase “à todos os angolanos que na escola, a escola discriminou”. Clara defesa do direito na educação também assumida pelo Paxe (2017).

Além da ausência praticamente induzida da contextualização e recontextualização de conteúdos já referenciada, por conta da indispensabilidade no cumprimento do programa na horizontalidade, precisamos também considerar no âmbito dessa perspectiva os papéis reservados ao aluno e ao professor. Em conformidade com as características que informam a natureza das tendências pedagógicas e teoria de aprendizagem reitoras, quanto as práticas pedagógicas objectivadas, o cumprimento obrigatório do programa requer dos professores o re-

curso a metodologias de ensino e da avaliação que raramente estão ao serviço da aprendizagem. Os professores acabam dando aulas que os alunos simplesmente assistem, no lugar de recebê-las, dois processos naturalmente inversos: quando alguém dá, espera-se que haja(m) quem receba(m).

Logo, dificilmente se crerá ao contrário de que esta perspectiva de abordagem do pretendido cumprimento do programa não põe em causa a promoção do direito na educação, porquanto compromete praticamente o reconhecimento e o atendimento às diferenças. Diante disso, deixam-se aqui algumas indagações para uma reflexão capaz de produzir pistas para a mudança da linha discursiva:

- Pode-se ou não potencializar a aprendizagem para a vida sem cumprir o programa na horizontalidade, mas dominando efectivamente os conteúdos abordados na verticalidade porque contextualizados e recontextualizados?
- Como pode haver garantia do direito na educação se a preocupação do discurso recai sobre o cumprimento do programa na horizontalidade, em detrimento da aprendizagem que é a principal função social da escola?
- Ou será que o cumprimento do programa na horizontalidade funciona como garantia na promoção da aprendizagem de qualidade e para todos os alunos?
- Não haverá outras possibilidades de trabalhar o programa oficial e se garantir, ao mesmo tempo, e em busca da promoção da aprendizagem significativa para todos?

Lembre-se, entretanto, que estamos a falar do cumprimento condicionado não pelos factores alheios aos processos de ensino e da aprendizagem, mas sim daqueles que surgem do interior da relação entre o ensino e a aprendizagem; com ênfase para os ritmos de aprendizagem dos alunos, o diálogo indispensável entre os saberes curriculares e o quotidiano do aluno (contextualização e recontextualização dos conteúdos), os recursos materiais necessários, as metodologias de ensino e da avaliação.

Cumprimento do programa na verticalidade dos conteúdos

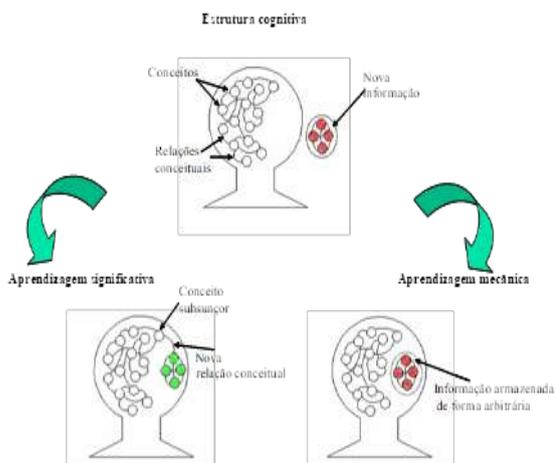
O cumprimento do programa na verticalidade pressupõe a gestão dos conteúdos programáticos começando desde a primeira unidade

temática até possivelmente a última, tendo em conta o conjunto de factores que condicionam essa proeza. Porém, o professor, na sua condição de orientador, tem a responsabilidade de garantir que os saberes curriculares que configuram cada uma das unidades temáticas sejam minimamente dominados por todos os alunos.

Significa gerir o programa da disciplina curricular na base das teorias socioconstrutivistas de aprendizagem e das tendências pedagógicas progressistas. Como defendem, o aluno é tido como sujeito de aprendizagem e principal destinatário dos processos de ensino e da aprendizagem. Uma perspectiva que pressupõe, inevitavelmente, a flexibilização e abertura curricular para permitir a sua adequabilidade à realidade que informa o quotidiano aluno, através de processos de contextualização e recontextualização dos conteúdos programáticos. Tais processos, entretanto, de modo algum devem significar afastamento ou ignorância aos ditames que objectivaram o desenho curricular, sob pena de estar-se formar sujeitos à margem dos ideais legalmente instituídos pelo Estado.

Trata-se apenas do encontro de estratégias didáctico-pedagógicas que permitam a incorporação e a ampliação dos conhecimentos na estrutura cognitiva do sujeito em construção social, algo que requer o princípio de cumulação de saberes que é defendido nas teorias socioconstrutivistas.

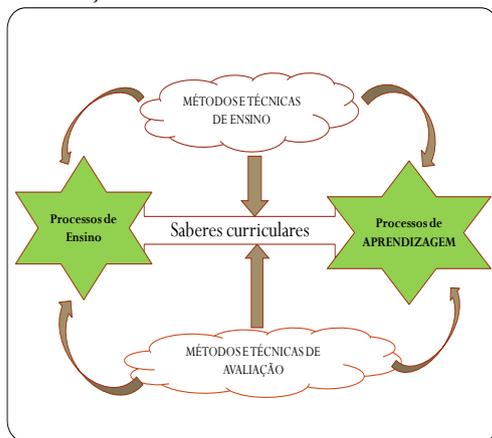
Figura Nº1. Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica



Fonte: Da Silva, Koltermann da Silva, Teixeira e Barcia (2004, p. 4)

Com efeito, implica um trabalho didáctico-pedagógico aturado e, especialmente, caracterizado por uma relação que seja efectiva entre métodos e técnicas de ensino e métodos e técnicas de avaliação. Desse modo, potencializa-se a relação entre os conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva e os novos, processo facilitado pela realização de actividades de aprendizagem dos saberes curriculares como sugere a figura proposta por Afonso e Agostinho (2018).

Figura nº 2: Relações necessárias no desenvolvimento curricular



Fonte: adaptado de Afonso e Agostinho (2018)

Depreende-se dessa figura que os procedimentos metodológicos utilizados na efectivação da relação entre o ensino e a aprendizagem promovem a ideia defendida por Freire (2014, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, ou seja, tanto o professor, quanto o aluno, ambos ensinam e aprendem na abordagem dos conteúdos programáticos. Contudo, sugere-se uma consciência de que a busca pelos conhecimentos jamais é uma actividade terminável, apresentando-se sempre como inacabada, tal como é o próprio ser humano. Diante disso, sublinhe-se que, se o que está em causa é a aprendizagem significativa para todos os alunos – a moda da actualidade no mundo inteiro, então, o cumprimento obrigatório do programa como sinónimo de leccionação de todas as unidades temáticas sem a devida contextualização e recontextualização precisa de ressignificação.

Uma ressignificação que procure o domínio minimamente efectivo daqueles conteúdos em abordagem que preparem os alunos para

os desafios dos tempos e espaços de vida, abrindo possibilidades para novas aprendizagens enquanto se vive. Estamos assim falando da verticalidade no cumprimento dos programas que pode transformar-se em cumprimento na sua horizontalidade, desde que se criem condições didático-pedagógicas como é prática em outras realidades que fazem aulas de recuperação em períodos opostos. Estamos ainda a falar da realização de um ensino que reconheça e atenda as diferenças, no sentido de se garantir o direito na educação para todos alunos, independentemente dos seus ritmos de aprendizagem.

Considerações finais

O cumprimento do programa das disciplinas curriculares é uma questão legítima e decorre da necessidade da formação de homem para o tipo da sociedade expressa nos objectivos educacionais de um determinado Estado. Todavia, seria, talvez, melhor rentabilizado se fosse feito com ênfase numa planificação que incluísse a realidade contextual versada sobre as questões da vida real, em estreita articulação com os saberes universais e numa perspectiva de abordagem vertical dos conteúdos programáticos que incluam todos alunos.

Em decorrência, poderia potencializar a ligação entre o conhecido e o desconhecido com o intuito de “[...] proporcionar um acesso alargado ao conhecimento pelos jovens e abrir, assim, o caminho para o êxito da maior parte deles” (Beane 2002, p.11), dentro dos reconhecimentos e atendimento dos diferenciados ritmos de aprendizagem.

Tal procedimento pressupõe igualmente o cumprimento obrigatório do programa pelo professor como fonte de conhecimentos que devem ser entretanto contextualizados e recontextualizados, mas a preferência recai na verticalidade dos conteúdos programáticos, cuja perspectiva consiste em garantir-se o direito na educação e não apenas o direito à educação como geralmente ocorre no quadro do cumprimento do programa na horizontalidade. Pois o que está em causa é a aprendizagem com o cumprimento do programa e não propriamente o programa em si, praticando-se, desse modo uma formação digna para a vida toda.

Ficou particularmente abordada a questão dos pressupostos didático-pedagógicos subjacentes nas tendências pedagógicas progressistas e teorias socioconstrutivistas da aprendizagem como tendo um papel preponderante para o sucesso dos processos de ensino e da aprendizagem, no âmbito da educação inclusiva e para todos.

Referências

Afonso, M. & Agostinho, S. (no prelo). Avaliação ao serviço da aprendizagem: teorias práticas e desafios. Luanda: Editora das Letras.

Angola (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República. I série, N.º 170, de 7 de Outubro. Luanda: Imprensa Nacional.

Angola (2018-2022). Plano de desenvolvimento Nacional. vol 1

Beane, J. A. (2002) Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Trad. Aurora Narciso. Lisboa: Plátano Editora.

Coelho, R. A. et. al. (2010). Reflexões sobre currículo: Currículo e processos de aprendizagem. 1ª Ed. Angola: Ministério da Educação.

Da Silva, R. P., Koltermann Da Silva, T. L., Teixeira, F. G. & Barcia, R.M. (2004). Aprendizagem significativa: uma metodologia de ensino para a geometria descritiva. COBENGE. Comissão Editorial file:///C:/Users/Dt%20af/Downloads/aprendizagem+significativa+1%20(1).pdf consultado no dia 02/08/2017.

Despresbiteris, L., & TAVARES, M. R. (2009). Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Senac.

Freire, P. (2014). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Gualteri, R.C.E.& Lugli. R.G.(2012). A escola e fracasso escolar. Coleção educação & saúde. V.6. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2014). Tendências pedagógicas na prática escolar. Disponível em https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf Acesso: 27 de Fevereiro de 2017

Maria, A. M. O. S. (2009). Quadro comparativo – paradigmas educativos. México: CECTE.

Moreira, C. R. B. S. & Vasconcelos, J. A. (2007). Metodologia de Ensino de História e Geografia: Didáctica de Avaliação da Aprendizagem npo Ensino de História. 1.ª Ed. Curitiba: IBPEX.

Ngaba, A. V. (2012). Políticas Educativas Em Angola (1975-2005). Entre o Globo e o Local: O Sistema Educativo Mundial. Mbanza-Kongo: Edição – SIDIECA

Nogueira, M. O. G. & LEAL, D. (2013). Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba: InterSaberes.

ONU. (2015). Agenda 2030 Para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York.

Paxe, I. (2017). Políticas educativas em Angola: um desafio do direito à educação. 1ª ed. Luanda: Damer Gráfica, SA

Ribeiro, A. C. (1993). Desenvolvimento curricular. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora

IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DE EXAME ESCOLAR NO TRABALHO DOCENTE

Implications of School Examination Results on Teaching Work

Agostinho Rosário Teimoso⁵⁴
Almeida Meque Gomundanche⁵⁵

Introdução

O exame escolar é realizado pelos alunos no final de cada ciclo de aprendizagem. Ele é um tipo de avaliação que visa “comprovar as competências desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (Diploma Ministerial nº 4/2021, p. 15) e com características próprias. Ele é realizada em determinadas classe nos diferentes subsistemas de ensino. A nível do subsistema de ensino geral, ela é realizada na 7ª, 10ª e 12 classe. Geralmente, é no final do ano letivo que ela é colocada a disposição dos alunos (finalistas dos diferentes ciclos de aprendizagem). Como destacado, tem como propósito aferir se o aluno é detentor de condições para a transição ao nível ou ciclo subsequente.

Olhando para a abordagem dos conteúdos pelos professores em particular e todo o processo de ensino e aprendizagem, que inclui as disciplinas curriculares e outras atividades pedagógicas de interesse dos alunos, professores e o sistema no seu todo, nota-se elementos que fazem do exame, uma avaliação discriminatória subponto de vista da dimensão político pedagógico. Este aspeto relaciona-se a valorização em grande escala por um lado das disciplinas com exames por parte dos alunos, professores etc., por outro lado o interesse na lecionação dos conteúdos com maior probabilidade de serem avaliados em exames.

54 Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino. Email: agostinhoteimosorosario@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5566-2958>

55 Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Email: amequegomundanche@gamil.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

Através dos resultados do exame escolar, a prática docente é colocada a prova em diferentes circunstâncias, dela faz-se uma avaliação positiva ou negativa da tarefa do professor dentro e fora da sala de aulas. Entretanto, pode-se considerar efetivamente que o trabalho docente seja dependente do resultado do exame escolar e por meio dela comprovada as competências desenvolvidas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem? Afinal, qual é a relação que existe entre o exame e o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem?

A realização do exame escolar constitui uma etapa crucial dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois através dos resultados desta prova define-se a aprovação ou reprovação do aluno, neste contexto:

Os exames assumem, uma função marcadamente seletiva que, eventualmente, poderá atenuar-se ou mesmo desaparecer se o sistema se tornar mais equilibrado e mais aberto. Portanto, a função de certificação das aprendizagens dos alunos ganharia maior relevância do que a função seleção (FERNANDES, 2009, p. 113).

E a luz do Diploma Ministerial nº 4/2021, que aprova o Regulamento Geral de Avaliação, o exame tem um carácter formativo, porque através dela pode se aferir o nível de aprendizagem do aluno e de transmissão dos conteúdos pelo professor, com isto, nota-se uma contradição quando confrontado com Fernandes, ao classificar o exame, uma avaliação totalmente seletiva sendo que, por meio dela não é possível conferir se o aluno aprendeu ou não determinados conteúdos.

Constitui objetivo geral do estudo analisar as implicações do exame escolar no trabalho docente. Especificamente pretende-se a) descrever a percepção dos professores sobre o exame e sua utilidade, b) explicar o significado dos resultados do exame escolar, c) descrever os efeitos dos resultados do exame escolar no trabalho docente. O estudo é de natureza qualitativa, e foi usada a entrevista como técnica de recolha de dados. A entrevista foi dirigida a seis professores de cinco escolas sendo duas primárias e três secundárias.

Estruturalmente, o artigo apresenta: uma introdução, onde destacam-se os objetivos e a metodologia de pesquisa; enquadramento teórico, onde faz-se uma contextualização da avaliação, do exame e sua implicação no trabalho docente; metodologia onde se faz a descrição dos métodos e técnicas de colecta de dados e os participantes da pesquisa; resultados e discussão onde são apresentados e analisados dos dados obtidos através das técnicas de colecta de dados; considerações finais e finalmente as referências bibliográficas.

Enquadramento teórico

Conceito da avaliação no contexto escolar

O conceito de avaliação apresenta vários significados. Segundo Sant'Anna (1995, p. 31), avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Entretanto:

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho docente e da escola como um todo (PILETTI, p. 190).

A busca de elementos que possibilita aferir no aluno a assimilação de competências de acordo com os objetivos previamente traçados é dado por meio da avaliação como um processo que inclui diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa) todas trabalhando como uma só, por isso Félix e Martins (2017, p. 508) destacam que:

A constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais podemos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanear as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino.

Assim, notamos que, a avaliação é conduzida através de diferentes modalidades, a destacar: a avaliação diagnóstica:

Exige que o professor mede o processo de construção de novos conhecimentos, exige que o professor permaneça mais tempo em sala de aula, pois deve atender o aluno individualmente e lhe oferecer novas situações desafiadoras, novas explicações e também indicar leituras que possam enriquecer o tema estudado (MEURER, 2016, p. 20).

E, a avaliação formativa que de acordo com Gomundanhe (2020, p. 55):

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegura o alcance dos objetivos.

Quanto a avaliação sumativa o mesmo autor caracteriza-a como “um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos”. Todas estas modalidades ajudam o professor a tomar decisões sobre as estratégias e ações a desenvolver com vista a avaliar o nível de aprendizagem do aluno. Ambas funcionam em simultâneo, dado que, nenhuma delas de forma independente é capaz de trazer uma radiografia do decurso do ensino.

Exame escolar no processo de ensino e aprendizagem

A luz do Diploma Ministerial n.º 59/2015, art. 71 o exame no contexto de aprendizagem “é uma das componentes do processo de avaliação que contribui para determinar a nota final na respetiva disciplina” (p. 11), e o art. 30 descreve o exame como uma prova com o objetivo de “comprovar as competências, avaliando conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem” (p. 5). Estes conceitos do ponto de vista pedagógico se auto divergem, porque, o exame sendo uma avaliação de natureza estritamente sumativa e classificatória, não contemplando nela a componente diagnóstica e formativa, não é suficientemente capaz de avaliar o nível de competência, habilidade e atitudes no aluno.

No Sistema Nacional de Educação moçambicano, o exame escolar é realizado no final de cada ciclo de aprendizagem ou seja, na 7ª, 10ª e 10ª classes. Portanto, é importante compreender que o exame define a situação do aluno em aprovado ou reprovado. Neste processo, o professor é também avaliado, em função dos resultados do exame escolar, tanto que se forem negativos, considera-se que o trabalho docente não foi executado com eficácia e perfeição criando no professor um clima de desconforto.

Contrariamente ao exame, a avaliação visa diagnosticar dificuldades, problemas e encontrar ou propor medidas de as seleccionar, já o exame coloca no professor um grande desafio principalmente quando a qualidade e eficiência do seu trabalho se torna dependente dos resul-

tados do exame escolar. Em relação ao aluno, denota-se um interesse maior nos resultados e não na aprendizagem dando por isso mais atenção em conteúdos com frequência no exame. Nesta perspectiva, Zucula e Ortigão (2016, p. 7) trazendo uma reflexão do impacto que o exame escolar exerce no trabalho docente e no aluno referindo que:

De uma maneira geral, os sistemas de exame escolares produzem estigmas que precisam ser repensados (...) nos professores porque elaboram a prova para ‘provar’ seus alunos e por utilizá-la como um fator negativo de motivação; nos alunos porque estão sempre na expectativa de virem a ser reprovados ou aprovados e, por isso, logo no começo do ano letivo, preocupando-se mais em saber qual a média para a promoção no final do período escolar e que conteúdos devem estudar para a prova.

Deste modo, tanto o professor como o aluno precisam ter uma exaustiva compreensão do papel e do impacto do exame escolar no ensino, porque, nota-se uma grande preocupação em relação aos resultados desta prova e não no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados do exame e sua implicação no trabalho docente

O trabalho docente muitas vezes é medida pelos resultados do exame escolar ou outro tipo de avaliação, esta prática não é eficiente porque, não é possível aferir o desempenho do professor por meio de uma prova, como podemos certificar na declaração de Sousa (2017, p. 23) segundo a qual: “torna-se abusivo tecer considerações sobre a qualidade do desempenho dos professores e, globalmente, das escolas, em particular quando se fazem juízos de valor de caráter sumativo e classificador. Os exames não deverão servir para esse fim”. Nesta vertente, o exame escolar não tem por si só o carácter de interferir no trabalho docente principalmente quando, a referência são os resultados duma avaliação de natureza classificatória, entretanto, pode-se aplicar esta lógica também aos alunos e a escola considerando que ambos funcionam como um sistema.

O trabalho docente e a aprendizagem do aluno deve ser influenciada pelos resultados dos diferentes tipos de avaliação. Perrenoud (1999, p. 43) diz que:

A avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, não somente ao final de provas. Com isso, a avaliação precisa ser entendida e tem sua significância em dois aspectos im-

portantes: instrumento que procura conhecer o quanto o estudante aprendeu (ou não) diante dos conteúdos trabalhados em sala de aula e durante o seu período de escolaridade e, por outro, instrumento que deve subsidiar o professor com elementos para a reflexão à sua prática e assim definir prioridades diante das ações educacionais que necessitam de maior atenção, pois a partir da avaliação o professor pode averiguar as necessidades dos alunos individualmente e assim, promover as intervenções pedagógicas necessárias, não como meio de classificação.

Diante disto, considera-se a avaliação e seus resultados como instrumentos que podem e devem definir estratégias que auxiliem o trabalho docente e não exatamente os resultados do exame escolar como muitas vezes acontece. Zanchet (2007, p.57) toma atenção para ao valor atribuído a prática do exame referindo que “as avaliações nacionais deixam os professores de pés e mãos amarradas e invadem o espaço da sala de aula, direcionando e interferindo no trabalho docente”, tanto que os professores usam as perguntas ou exames dos anos anteriores para preparar os seus alunos face a realização desta prova. Por isso:

Se o importante para os alunos é passar nos exames, alimenta-se a tendência a ensinar aquilo que supostamente ‘vai cair na prova’ e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, já que este pode ser medido (JOSÉ, 2000, p. 136).

É justamente o acontece nas instituições de ensino, o trabalho docente dependente dos resultados do exame, deixando de exercer sua função de formação tornando-se num instrumento de preparação. Assim devido ao maior interesse pelos resultados do exame escolar, o trabalho docente está sendo reduzido a um nível mais inferior, totalmente subordinado ao produto e não ao processo.

Ademais, a influência dos resultados de exame escolar no trabalho docente, depende da visão e principalmente do entendimento que professor tem em relação ao exame. Enfatiza-se também, o facto de, o professor encontrar nos resultados do exame escolar, pretexto determinante para a mudança da natureza do seu trabalho pela afinidade por conteúdos com maior predominância nesta prova.

Esta tendência dos professores preocuparem-se mais pelos resultados dos exames e, conseqüentemente, afetar a natureza do seu trabalho, é defendida por Lima (2019, p. 14) afirmando que:

Aplicar uma prova e avaliar os alunos levando em consideração so-

mente o resultado daquele exame, não pode trazer um diagnóstico mais próximo da real situação do aluno. Este poderia ter aleatoriamente respondido às questões, sem ter certeza das mesmas, adquirir uma boa nota, mas não ter aprendido efetivamente os conteúdos propostos.

Por isso, o professor dentro como fora da sala de aulas precisa ser aquele que mantém uma dinâmica de aprendizagem e que garante a assimilação dos conteúdos. O exame não leva o aluno à construção de uma mentalidade direcionada a aprendizagem mas sim ao condicionamento aprovação ou reprovação, ou seja, o aluno apenas estuda para realizar o exame e obter resultados satisfatórios, deste modo:

Embora não constituam critérios únicos e definitivos da qualidade da educação, os resultados do Exame auxiliam professores [...] sobre suas práticas e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade de ensino, ou seja, juntamente com outros dados, seus resultados podem contribuir para processos de reflexão pedagógica e aprimoramento do ensino (GOMES, 2020, p. 33).

Neste contexto, os resultados do exame escolar não refletem o desempenho do aluno e do professor nem tão pouco a qualidade de ensino. Usar os resultados do exame como forma de tomar decisões sobre as estratégias e metodologias de trabalho na sala de aulas torna o processo de ensino e aprendizagem mais classificatórios e preocupado com dados e não com a formação. Contudo, olhando nos resultados do exame escolar, o professor dedicará seu trabalho não no desenvolvimento intelectual do aluno mas sim a possibilidade de aprovação.

Aprovação e reprovação a luz do (Diploma Ministerial nº 4/2021 de 17 de Março)

Os critérios de aprovação e reprovação no Sistema Nacional de Educação é suportado por um instrumento regulador, Diploma Ministerial nº 4/2021. Assim o nº 1 do artigo 92 deste dispositivo, refere que, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, aprova o aluno que cumulativamente: c) Não tenha obtido no exame uma nota inferior a 8 valores. Para o 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral, aprova, o aluno que cumulativamente: b) Não tenha obtido no exame nota inferior a 9 valores (nº 1 do artigo 95). Deste modo, este dispositivo tem grandes implicações no processo de ensino e aprendizagem tanto para o aluno como para o professor, porque, não tem em conta, o estado, a condição psicológica

e/ou física do aluno a quando da realização do exame nem a nota de admissão, importando apenas, o resultado do exame que define a situação do aluno.

Um fato de merecida atenção é a atividade docente, que está mais virada a lecionação de aulas com o objetivo de qualificar o aluno à realização dos exames. Este fato, é bem notável no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (11ª e 12ª classe), onde os professores mudaram a sua metodologia avaliativa, seguindo a modalidade múltipla escolha (ME) a semelhança do modelo dos exames da 12ª classe. Assim, estaria a se preparar o aluno para a realização deste tipo de prova e não avaliar. Este modelo de avaliação trás consigo problemas que tem se tornando febre no seio dos alunos e recebendo criticas das diversas esferas da sociedade. CNE⁵⁶ (2014, p. 62), a esse respeito diz que:

Em muitas escolas os alunos começaram a ser treinados para os exames finais, inclusivamente em situações de simulação literal das provas finais. A pressão sobre as direcções das escolas [...] pelos pais e pela própria administração da educação, bem como a pressão exercida pelas direcções sobre os professores e sobre os alunos, parece ter tido como efeito uma concentração na preparação para os exames.

Neste sentido, a gestão educacional focada na resolução de problemas dos resultados do exame escolar tem implicações no trabalho docente a todos os níveis, porque, tem possibilitado a mudança da forma como os alunos são conduzidos a busca do saber, principalmente nas últimas classes do ciclo (as classes de exame). Esta tendência está ligada exatamente a incansável busca pelos resultados positivos no exame ao invés da preocupação com a transmissão e assimilação dos conteúdos.

Logo os resultados do exame escolar deve servir para melhorar as estratégias de ensino em todo o processo subsequentes e não apenas focalizando nos próximos exames. Por outro lado, o exame escolar enquanto tipo de avaliação operando em harmonia com sucesso do aluno, devem implicar o uso de uma metodologia de ensino que não seja por exemplo a avaliação mecânica tendo como foco a realização do exame escolar, mas sim por uma aprendizagem significativa que garante a assimilação eficiente dos conteúdos lecionados pelo aluno.

Outro porém, reside no facto dos resultados do exame escolar exercer múltiplas funções no trabalho docente. A partir dele, o professor

56 Conselho Nacional de Educação

pode avaliar a sua prática profissional, melhorando os aspectos negativos e aprimorando os positivos. Pode igualmente mudar a sua visão relacionada ao exame como avaliação, e não atribuindo mais mérito e consideração a este tipo de provas em detrimento das outras formas de avaliação.

É importante considerar que o trabalho docente não pode simplesmente ser medido pelos resultados do exame, ou seja, o professor não pode dedicar o seu tempo de trabalho com ênfase nos resultados do exame escolar, pois, trata-se de uma avaliação de natureza sumativa e não diagnóstica e formativa. É um erro dirigir o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de obter um rendimento positivo do exame escolar. Este posicionamento é suportado por Justino (2014, p. 13) ao afirmar que:

O fundamental não são os exames; o fundamental é sabermos como os miúdos aprendem e como é que a escola ensina. Ou seja, o exame vale o que vale, é (sobretudo) mais um instrumento de avaliação, mas o centro decisivo é a qualidade das aprendizagens e a qualidade do ensino, e é sobre isso que nos devemos preocupar.

Já de acordo com Neto (2013, p. 46 *apud* SOUSA, 2017, p. 16), “há tendência nefasta de se desejar que em um único processo seja testado o máximo de atributos com um número limitado de instrumentos, trazendo com isso prejuízo para a validade das análises que serão realizadas”. Esta é uma perspectiva conflituosa para muitos professores que os divide entre a aprendizagem e o excelente resultado do exame escolar.

Metodologia

A pesquisa foi dominada pela abordagem qualitativa como suporte bibliográfico. Para a recolha de dados optou-se pela técnica de entrevista e análise documental. A pesquisa qualitativa ajudou a compreender as implicações que os resultados do exame escolar tem no trabalho docente (AMADO, 2017). Pesquisa bibliográfica teve como objetivo a busca de materiais já publicados em diferentes plataformas, por que Mota (2014, p. 27) refere que ela “é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que se deseja conhecer”.

A entrevista foi dirigida a professores do ensino primário e secundário. Com essa nesta técnica foi possível fazer uma analogia com-

parativa entre as informações proveniente da entrevista através de um guião previamente elaborado e do quadro teórico (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com base na análise documental foi possível fazer o estudo do Diploma Ministerial n.º 59/2015 e Diploma Ministerial n.º 4/2021 ambos do Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos.

A pesquisa contou com a participação de 6 professores sendo 2 mulheres e 4 homens dos 27 a 37 anos de idade de cinco escolas sendo duas Primária e três Secundárias do distrito de Mandimba ambas da província do Niassa. Os participantes são: dois professores da 7ª classe da disciplina de Português; dois professores da 10ª classe das disciplinas de Física e História e dois professores da 12ª classe das disciplinas de Inglês e Química todos com formação psicopedagógica.

Após a recolha de dados seguiu-se a fase de apresentação, análise e discussão dos resultados recorrendo-se a técnica de análise de conteúdos que permitiu fazer uma interpretação dos dados colhidos através da entrevista aos professores e dos Diplomas Ministeriais que regulamentam a avaliação no Sistema Nacional de Educação. Através da triangulação de dados foi possível confrontar as interpretações dos resultados da entrevista com o quadro teórico.

Como forma de garantir e salvaguardar a privacidade e as questões éticas da pesquisa, foi necessário atribuir códigos aos participantes da pesquisa. Assim, a letra “P” significa professor seguido da classe e disciplina (P7-P₁, P7-P₂, P10-H, P10-F, P12-I e P12-Q).

Resultados e discussão

A análise e discussão dos resultados da pesquisa foi baseada nos seguintes pontos: a) Conceito de exame escolar na perspectiva dos professores; b) Utilidade do exame escolar; c) Significado dos resultados deste exame nas disciplinas; d) Uso dos resultados do exame escolar nas disciplinas e) Efeitos dos resultados do exame escolar no trabalho docente f) e Aspectos a melhorar no exame Escolar.

a) Conceito de exame escolar na perspectiva dos professores

O conceito do exame escolar a luz dos professores participantes da pesquisa mostra uma certa similaridade como pode-se verificar nas respostas a seguir:

O Exame escolar é um tipo de avaliação que se realiza no final do ano com objetivo de saber o nível de conhecimento do aluno ao longo do ano letivo (P7-P₁).

O Exame escolar é a última prova feita pelo aluno que garante a passagem ou reprovação do aluno num ciclo de aprendizagem (P7-P₂, P10-H).

O Exame escolar é um processo avaliativo que tem acontecido no final de cada ciclo escolar (P10-F).

O Exame escolar é uma avaliação que engloba todas as outras avaliações com a finalidade de saber até que ponto os alunos assimilaram a matéria ao longo do ano e visa analisar o desempenho do professor (P12-Q).

O Exame escolar é um processo avaliativo do conhecimento do aluno realizado no final do ano letivo (P12-I).

Das respostas, pode-se notar determinado conhecimento sobre os tipos de avaliação por parte dos professores. Entretanto contradizem-se no que diz respeito aos conceito e objetivo do exame, pois, o P7-P₁ e P12-Q consideram o exame suficientemente capaz de aferir o nível de aprendizagem do aluno, já o P7-P₂ e P10-H afirma que o exame tem como finalidade garantir a passagem do aluno. Entretanto, o Diploma Ministerial n.º 59/2015, art. 71 refere que o exame “é uma das componentes do processo de avaliação que contribui para determinar a nota final na respetiva disciplina” (p. 11).

De um modo geral, o exame é um tipo de avaliação realizada no final do ano letivo e que visa classificar e definir a aprovação ou reprovação do aluno, não sendo exatamente um instrumento de avaliação do nível de aprendizagem do aluno como destaca o P12-I. Contudo é necessário inculcar nos professores o objetivo e o papel do exame escolar.

b) Utilidade do exame escolar

O exame escolar exerce um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo este utilizado de várias formas de acordo com a compreensão dos professores como pode-se observar nas declarações abaixo:

Os exames avaliam a capacidade e o nível de aprendizagem e definem a aprovação ou reprovação destes (P7-P₁, P7-P₂, P10-H e P12-I).

São usados para recolher dados dos alunos para constar no certificado de habilitações pois definem a aprovação e reprovação do aluno e constam nos arquivos da escola (P10-F).

Mostram a realidade do nível de assimilação dos conteúdos na sala

de aulas e avaliar o nível de aprendizagem bem como contextualizar o prático e o teórico dos conteúdos (P12-Q).

Baseando-se nos argumentos, nota-se dois aspectos que do ponto de vista pedagógico divergem. A utilização do exame escolar para avaliar a aprendizagem do aluno, uma tarefa não do exame mas sim da avaliação como refere Sant'anna (1995, p. 31) que diz, avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Por outro lado, os professores destacam o exame como tipo de avaliação que garante aprovação ou não do aluno. A Zucula e Ortigão (2016, p. 5) confirmam a posição dos professores afirmando que o exame escolar “estabelece uma classificação do educando, em aprovado ou reprovado dentro de uma determinada escala pré-estabelecida”.

Assim, a utilização do exame escolar como indicador de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o padrão para determinar o trabalho docente, pode tornar o processo de ensino menos eficiente e preocupado com o resultado final e não com o processo formativo sendo isto que exatamente acontece no Sistema Nacional de Educação

c) Significado dos resultados do exame escolar na sua disciplina

Sendo os resultados do exame escolar um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem pelo impacto que ela exerce tanto para o professor como para o aluno, procurou-se saber qual o significado dos resultados do exame escolar nas disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados, ao que responderem:

Mostram o desempenho do professor ao longo do ano letivo ou ciclo (P7-P₁, P10-F).

Significam que o aluno aprendeu ou não os conteúdos lecionados num determinado ciclo de aprendizagem (P7-P₂, P10-H).

Perceber se os alunos tem dado o seu melhor sobre o que se tem abordado na sala de aulas ou seja, mostram as competências adquiridas pelos alunos (P12-Q).

Mostram se os objetivos traçados foram atingidos ou não (P12-I).

As respostas mostram claramente que os professores consideram o exame um tipo de avaliação capaz de ser usado para saber se o

aluno aprendeu ou não, ou se tem, se empenhado suficiente, de igual modo serve para expor o desempenho do professor ao longo do ano letivo (P7-P₁, P10-F). O significado atribuído ao exame escolar tem um impacto considerável no trabalho docente, pois, este focaliza o seu desempenho na melhoria do resultado de exame na sua disciplina. Sobre considerar o exame um tipo de avaliação importante, Luckesi (2011a, p. 297) refere que “muitos docentes tem adotado o critério dos exames para tomar consciência da aprendizagem dos alunos, e consideram esta prática, avaliação da aprendizagem. Ora, os exames, os seminários, testes, apresentações orais etc., são instrumentos de colecta de dados”, por isso José (2000, p. 136), alerta que:

Se o importante para os alunos é passar nos exames, alimenta-se a tendência a ensinar aquilo que supostamente ‘vai cair na prova’ e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, já que este pode ser medido.

Em síntese, atribui-se grande significado aos resultados do exame escolar, facto que no contexto pedagógico, este tipo de avaliação não tem um impacto relevante na aprendizagem do aluno. Contudo, compreende-se desta feita que, aos professores faltam-lhes conhecimento diferenciador do exame e avaliação considerando ambos como sendo elementos com a mesma finalidade.

d) Uso dos resultados do exame escolar nas disciplinas

No trabalho docente os resultados do exame escolar são usados para vários fins no processo de ensino e aprendizagem como pode-se demonstrar através dos dados da entrevista abaixo:

Para tomar mais atenção nos conteúdos com desempenho negativo de modo a melhorar e aprimorar os conteúdos com rendimento positivo (P7-P₁).

Como indicador para mudar certos aspectos na seleção das metodologias de ensino a utilizar (P7-P₂, P10-H e P12-I).

Caso os resultados sejam negativos servem de lição para melhorar os aspectos fracos e se forem positivos servem aprimorar o uso das metodologias (P10-F).

Na forma de elaboração das avaliações. Identificar os conteúdos mais frequentes no exame e constitui referência para os conteúdos a abordar ao longo do ano letivo (P12-Q).

Dos dados apresentados nota-se que os resultados do exame escolar mudam a dinâmica de trabalho do professor, através deles, o professor identifica conteúdos cujo desempenho do aluno é deficiente, procura alternativas metodológicas visando o alcance de um aproveitamento positivo por meio da busca de eficiência na transmissão dos conteúdos.

Entretanto, mesmo que este processo contribua para a melhoria do trabalho decente, o exame escolar sendo uma avaliação “oportuno, centrado no produto final” (LUCKESI, 2011), o aperfeiçoamento na lecionação dos conteúdos com rendimento baixo no exame da disciplina, faz com o professor continue se preocupando nos resultados do exame, fazendo deste um profissional focado na realização do exame e não na formação do aluno, a esse respeito verifica-se que:

Em muitas escolas os alunos começaram a ser treinados para os exames finais, inclusive em situações de simulação literal das provas finais. A pressão sobre as direções das escolas [...] pelos pais e pela própria administração da educação, bem como a pressão exercida pelas direções sobre os professores e sobre os alunos, parece ter tido como efeito uma concentração na preparação para os exames (CNE, 2014, p. 62).

Deste modo, para que o professor mude a sua dinâmica de trabalho não pode ser apenas dependente dos resultados do exame escolar, é necessário que todo o processo de ensino e avaliação seja avaliado através da implementação e valorização das várias modalidades de avaliação (diagnóstica e formativa), e não porém, se limitando a um único tipo de avaliação.

e) Efeitos dos resultados do exame escolar no trabalho decente

Sabendo que os professores tem usado os resultados do exame escolar, foi necessário questioná-los sobre as suas implicações no trabalho docente, diante disto, os entrevistados responderam que:

Desafiam o professor a lecionar os conteúdos de forma mais profunda como forma de prevenir que hajam conteúdos que o aluno não aprendeu. E também desafiam o professor a ser um elemento mais informado (temas transversais) (P7-P₁).

Exigem que o professor trabalhe mais para alterar os resultados negativos para aplicando metodologias mais eficientes (P10-H e P10-F).

Orienta o professor a lecionar os conteúdos com foco no exame

escolar e a identificar os conteúdos temáticos pertinentes para o exame escolar (P12-Q).
Elas motivam e condicionam as metodologias e estratégias de ensino (P7-P₂, P12-I).

Diante das respostas, os professores mostram que se sentem mais preocupado com os resultados do exame escolar. O trabalho docente é claramente influenciado pelo resultado do exame, desde a seleção dos conteúdos até as metodologias a serem usados na sala de aulas. Este paradigma é notável pela natureza das provas, onde o professor procura relacioná-la ao contexto do exame, diante disto Ball (2004) defende que:

As avaliações que enfatizam resultados transformam o trabalho docente em desempenho, performatividade com mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados. Essa performatividade é conceituada em Ball (2002) Um sistema de “terror”, que implica julgamento, comparação e exposição tomados respectivamente como formas de controlo, de atrito e de mudança. A performatividade trabalha de fora para dentro e de dentro para fora.

Todavia é necessário reconhecer o impacto que um resultado negativo tem no trabalho do professor, assim, é preciso que este, saiba distinguir o conceito da avaliação e do exame, sua finalidade e o papel que estes dois elementos exercem no processo de ensino e aprendizagem. Ora, o professor deve compreender que a busca pela solução do ensino não pode depender apenas dos resultados do exame escolar, mas sim, um desafio permanente.

f) Aspectos a melhorar no exame escolar

Ao exame escolar é dada atributos que apenas à avaliação pertence. A sua função é divergente e de pouca compreensão junto aos professores, assim, vários são os desafios colocados no trabalho docente em função da aplicabilidade do exame escolar e seus resultados. Entretanto, aos professores solicitou-se que identificassem aspectos a melhorar no processo, as respostas encontram-se descritas abaixo:

Contemplar os conteúdos de todas as classes do ciclo, encaminhar às matrizes dos exames escolar com antecedência, uniformização do tempo de duração para todas as disciplinas (P7-P₁).
Implementar a modalidade de múltiplas escolas em todas as classes

de exame (P10-F).

Deixar de dar mais ênfase nas porcentagens dos resultados dos exames, adotar uma linguagem mais clara nas perguntas de exames e fazer uma revisão da política de elaboração de exame (P7-P₂, P10-H e P12-Q).

A correção dos exames deve ser feita fora do local da realização do exame, o processo de vigia do exame não deve ser realizado por professores da mesma escola (P12-I).

Dos depoimentos, pode-se entender que os professores tem consciência da importância de se empreender ou implementar melhorias no processo de exame escolar, o P7-P₁ destaca o envio antecipado das matrizes do exame, a implementação da modalidade múltipla escolha é mencionada pelo P10-F, já os P7-P₂, P10-H e P5-Q indicam o valor quantitativo atribuído aos resultados do exame como um elemento a ser considerado, enquanto o P12-I destaca política de correção e vigia do exame que não deve ser feito localmente. Diante teste todo alvoroço, Hipólito e Ivo (2013, p. 29) referem que:

Os professores demonstram preocupações em adequar os conteúdos ao que é cobrado nas avaliações e com isso a seleção dos conteúdos fica subordinada aos sistemas de avaliação. Os autores nos mostram que a preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas tem recebido tanta atenção no âmbito escolar, que os gestores organizam seus planos de estudos e o currículo da escola de acordo com os conteúdos e as habilidades cobradas nas provas.

Portanto, ao processo de exame escolar é colocada vários desafios cujo impacto deve ser refletido no trabalho docente. A preocupação na satisfação dos resultados do exame escolar deve ser uma tarefa de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, e esta atividade deve ser dedicada durante o ano todo e abrangendo todos os conteúdos das disciplinas de exame, sem discriminação. Contudo, ao professor, se torna importante reconhecer a importância da implementação de todas as modalidades de avaliação.

Considerações finais

Com o propósito de analisar as implicações do exame escolar no trabalho docente recorreu-se ao método qualitativo. A recolha de dados foi possível graças ao uso da entrevista dirigida a professores de cinco escolas sendo duas primárias e três secundárias do distrito de Mandim-

ba em Moçambique. Dos dados colhidos constatou-se uma controvérsia e uma similaridade entre a avaliação e o exame escolar do ponto de vista dos professores.

Foi possível com a pesquisa perceber que os professores tem o exame escolar como um instrumento capaz de aferir o nível de aprendizagem no aluno, tanto que para estes profissionais os resultados do exame escolar revelam a eficiência com que os conhecimentos foram tratados na sala de aulas.

Outro aspecto destacado no estudo foi a influência que os resultados do exame escolar exercem no trabalho docente, de acordo com os dados colhidos, pode-se constatar que os professores utilizam os resultados do exame escolar para programar as suas atividades letivas, selecionar conteúdos com predominância no exame. Constatou-se também, que o exame é um tipo de avaliação realizada no final do ciclo e que tem em vista media nível de aprendizagem do aluno.

Como revelam os depoimentos, tendo como preocupação os resultados do exame escolar os professores sugerem que as avaliações sejam mais acessíveis aos alunos e com perguntas de natureza de múltipla escola, entretanto, consideram ainda que os exames não sejam corrigidos na escola na qual decorreu a prova.

Diante disto, está-se diante de um cenário de avaliação baseada no exame e dela depende todo o processo de ensino. Uma atividade docente dependente dos resultados do exame escolar. Um clima pedagógico perigoso ao ensino e que mina a qualidade de ensino e a perda do DNA da pedagogia ligada a transmissão de habilidades e competências ao aluno e não preocupada com meros números que definem a aprovação e reprovação do aluno.

Referências

AMADO, João. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017

BALL, Stephan J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 2002. de Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 10 de Julho de 2022

BALL, Stephan J. (2004). Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente II. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Acesso em: 10 de Julho de 2022.

DIPLOMA MINISTERIAL no 4/2021 de 17 de Março. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primária, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação, 2021.

DIPLOMA MINISTERIAL n.º59/2015 de 24 de Abril. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primária, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação, 2021.

FÉLIX, Neudiane Moreira.; MARTINS, Evaneide Dourado. Avaliação do ensino-aprendizagem na percepção de discentes e docentes no curso de letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Revista on line de Política e Gestão Educacional, Maio. Ago., 2017. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.9976>.

GOMES, Dorivan Ferreira. Exames Nacionais e Organização Escolar: Um estudo sobre os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas de gestão escolar (Dissertação). Braga, 2020.

GOMUNDANHE, Almeida Meque. Avaliação Diagnóstica no Ensino Superior e as suas Implicações no Trabalho Docente. Nampula, Nampula, Moçambique, 2020.

JOSÉ, Dias Sobrinho. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes. (Dissertação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2000.

JUSTINO, José David. Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens. Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação. Lisboa, 2014.

FERNANDES, Sara Patrícia Dias. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LIMA, Isabelly Christinny de. Avaliação da aprendizagem e exames escolares. Avaliação numa perspectiva qualitativa (Dissertação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Merli. Pesquisa em Educação: abordagens

qualitativas. São Paulo, Brasil: EPU, 1989.

MEURER, Mariluce. A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didáticas. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_uel_marilucemeurer.pdf. Acesso em: 19 de Julho de 2020

MOTA, Myriam Becho. Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do caderno do professor de história do ensino médio público paulista. 106f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. O exame nacional do ensino médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da escola estadual de ensino médio “emir de macedo gomes” em linhares-es (Dissertação). São Mateus-ES, 2017.

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

PILETTI, Cláudio. Didática Geral. 23. ed. São Paulo: Editora ática, 2004.

SANT’ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, 1995.

SOUSA, Luís Alexandre Perreira de Carvalho da Costa. O Efeito dos Resultados Escolares na Avaliação do Desempenho Docente: Proposta de Instrumento de Trabalho (Dissertação). Porto: ESEPF, 2017.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio A. O exame nacional do ensino médio (Enem): pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica. Cadernos da Educação. Pelotas-RS. Brasil, 2007.

ZUCULA, Antônio Fernando.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Avaliação da Aprendizagem e Exame: Uma Revisão Bibliográfica. Sociedade Brasileira de Educação e Matemática, 2016.

O Currículo Local e a realidade nas escolas públicas da cidade de Nampula, de 2004 a 2014

Nelson Daniel⁵⁷

Introdução

Desde o ano de 2004, período da implementação do novo Currículo do Ensino Básico, que não se tem difundido sobre o Currículo Local, quer nas escolas quer nos órgãos de informação, como uma inovação no ensino Básico em Moçambique, e que consiste numa alternativa para a redução da pobreza e da vulnerabilidade dos alunos inseridos nesse subsistema de educação.

A questão que se coloca é: Por que razão, passados 10 anos, não se nota a redução da vulnerabilidade, dos alunos, proferida nos objectivos do currículo local?

Objectivos

Deste modo, o objectivo geral do presente trabalho é: analisar a implementação do currículo local nas escolas do ensino básico da cidade de Nampula.

Deste objectivo geral, desdobramos em seguintes objectivos específicos:

1. Descrever a implementação do Currículo Local nas escolas em estudo.
2. Avaliar a inserção social e socialização do aluno na comunidade escolar
3. Analisar a questão da vulnerabilidade no âmbito da:
 - Aprendizagem;
 - Saúde e higiene escolar;
 - E do estatuto social do aluno do ensino básico público.

Metodologia da pesquisa

Para o alcance dos objectivos deste trabalho, seguiu-se o método dedutivo, indutivo, comparativo, qualitativo e consulta documental

57 Autor: Licenciado em ensino do Português, Mestre em Administração e gestão escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula. Docente da Universidade de Rovuma – Nampula. Doutorando da Universidade Federal de Goiás.

para análise dos dados que foram recolhidos através de um questionário misto dirigido aos alunos, aos professores e gestores do ensino básico de três escolas públicas da cidade de Nampula.

Tipo de pesquisa

Para o presente trabalho, fizemos a pesquisa **descritiva** em que “o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificar. [...] descrever é narrar. Explicar é dizer porque acontece. Assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenómenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. RUDIO (2004:71)

Participantes

Segundo GIL (2010, p. 99) “universo / população é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características comuns”.

“A amostra é o subconjunto do universo ou da população por meio do qual se estabelecem ou estimam as características desse universo” (ibidem).

Com base na definição, consideramos ser a amostra deste trabalho de pesquisa um número de 47 alunos da 6^a e 7^a classes, 13 professores, 6 gestores, totalizando um número de 66 informantes. Esta amostra foi seleccionada a partir de informantes do curso diurno de três escolas públicas, nomeadamente: Escola Primária Completa (EPC) dos Limoeiros, 7 de Abril e de Napipine.

Características dos informantes

As escolas públicas da cidade Nampula por nós estudadas são constituídas por uma diversidade de alunos que ditam hábitos também diversificados. Esses hábitos são notórios no recinto escolar, principalmente no uso das casas de banho, já que 93.6%, cerca de 44 dos 47 alunos, vivem na periferia ou zona suburbana, em casas de construção precária e sem casas de banhos convencionais, senão latrinas melhoradas e não melhoradas; e outros nem isso têm, como afirmaram 6.4% dos alunos inqueridos, ao dizerem que as suas casas de banhos são os mangais, margens dos rios ou “lângua”⁵⁸ uma vez que nesses bairros

58 língua – Mangal, em língua Emakua

periféricos passam pequenos riachos das águas negras provenientes dos esgotos da cidade, como ilustra a foto1, que se segue:



Foto 1: Riacho de águas negras, no Bairro de Muhala-belenenses (zona do antigo mercado)

Instrumento de colecta de dados

Na recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário, para RUDIO (2004:114): “questionário é um formulário feito de perguntas, entregues por escrito ao informante e às quais ele também responde por escrito. [...] pode apresentar perguntas fechadas e, ou, abertas.”

Observação sistemática, segundo GIL (2010:16): “[...] o cientista, no estudo por observação, apenas observa algo que acontece ou já aconteceu.” A observação que foi feita através de registo de imagens fotográficas.

Procedimentos

Inicialmente foi estabelecido um encontro com os gestores dos três estabelecimentos do ensino básico que foram alvo do nosso estudo, que foi formalizado através de uma credencial passada pela universidade Pedagógica em que se dava a conhecer o objectivo do estudo e se pedia autorização para a sua realização. A seguir, teve-se um encontro com os professores e alunos que, igualmente, lhes foram dado a conhecer os objectivos da nossa pesquisa para que não tivesse receio em nos fornecer dados ou informações credíveis.

Resultados e discussão

1. Implementação do Currículo Local

Os dados recolhidos mostram que 40 alunos, na ordem de **85%** dos 47, e oito professores, correspondentes a **62%** dos 13, responderam que as escolas Primárias dos Limoeiros, 7 de Abril e de Napipine, respectivamente, não têm um currículo local, planificado e elaborado pelas direcções e professores das escolas a partir de conteúdos colhidos nas mesmas escolas e nas comunidades onde as mesmas estão situadas. Estas respostas foram confirmadas por cinco gestores das respectivas escolas, numa proporção de 83% dos 6 gestores do ensino básico, facto que é bastante preocupante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos dessas escolas, tendo em conta que “o novo currículo do Ensino Básico reserva 20% do tempo ao nível do Currículo Nacional, para a acomodação do Currículo Local”; (AGOSTINHO et al, s/d:9). Esta informação é secundada por MINED/INDE (2008:27) ao afirmar que “...a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma **inserção adequada** do educando na respectiva comunidade”.

Logo, nota-se que este tempo previsto nos diversos documentos normativos, para o currículo local, não aparece nos planos de aulas das diversas disciplinas leccionadas nas escolas por nós estudadas porque não há nada para se dar ou então, os professores dão muitas borlas ou faltam deliberadamente porque sabem que vão compensar os dias que não vieram com o tempo que era destinado para o Currículo local, bem como, alguns professores terminam as matérias do currículo nacional, incluindo os livros, já que alguns livros do ensino primário, do primeiro grau (EP1), funcionam como cadernos de exercícios, e fica-se sem nada para se dar, meses antes do fim do ano lectivo.

2. Inserção Social e Socialização do aluno na comunidade escolar

Nesta parte, pretendemos mostrar a maneira como os alunos chegam à escola, no início do ano lectivo, e como são recebidos pelos órgãos directivos, professores e serventes para a sua integração no novo ano lectivo escolar ou na nova comunidade social, que é académica e nova para alguns que começam a entrar pela primeira vez no meio es-

colar ou numa nova escola.

Das informações que obtivemos, concluímos que 100% dos alunos, do total de 47, não são inseridos socialmente na comunidade escolar pelos funcionários (membros de direcção, professores e pessoal menor ou auxiliares), uma vez 77% dos 13 professores inqueridos e 50% dos 6 membros de direcção, respectivamente, afirmaram que recebem os alunos e fazem a apresentação da escola no dia da reunião da abertura do ano lectivo escolar, o que mostra claramente que não fazem a recepção e apresentação, porque nesse dia quem tem vindo à escola, no ensino básico, são os pais e encarregados de educação, visto que os alunos são crianças de menor idade. Nesse dia, somente se apresenta ou se lê o relatório das actividades do ano anterior e planos do ano em curso.

Portanto, são estes funcionários das escolas públicas que se pressupõem estarem treinados ou formados para gerirem e cuidarem da instituição ou local escolar bem como da comunidade escolar, no que concerne a recepção e instrução na maneira como se deve usar as instalações escolares, através de palestras, demonstrações, explicações, visitas guiadas a cada compartimento da instituição como se faz a um **hóspede** que chega a um hotel, mesmo que aparenta conhecer certas coisas, e venha de um país super desenvolvido ou cidade, é lhe indicado o seu quarto por um acompanhante da instituição e é lhe informado como funcionam as coisas naquele hotel bem como, monitorada ou supervisionada a sua estadia, no que concerne ao uso dos bens da instituição, entradas e saídas do hotel, para não se cair no equívoco e aparecerem surpresas desagradáveis.

3. A Vulnerabilidade dos alunos nas escolas em estudo

A Aprendizagem dos alunos

Não tendo um currículo virado para conteúdos relacionados com a comunidade escolar ou seja, para a própria escola assim como para a comunidade onde a escola está situada e para a comunidade onde o aluno reside, o aluno torna-se ignorante perante vários conhecimentos de âmbito local e vai aprendendo ao acaso e de uma maneira informal, a partir de experiências negativas e prejudiciais, vividos por ele ou por um outro aluno; facto que se relaciona com aquilo que QUIST (2007:5) afirma, ao dizer que: “Actualmente, sabe-se que os alunos também aprendem das mensagens ou gestos que retiram das atitudes dos seus professores e colegas. Estas mensagens constituem o currículo oculto”. Este facto desvirtua, mais uma vez, a essência do currículo local, uma vez que o site WWW.Biblioteca.Universia.net diz que:

A finalidade da introdução do Currículo Local nos programas de ensino é reduzir a distância entre a cultura moderna e a cultura tradicional [...], resgatar saberes locais para escola. Defende-se que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar a aprendizagem e contextualizar as condições socioculturais locais.

Como se pode perceber na citação acima, se os gestores e professores das escolas públicas da cidade de Nampula compreendessem o modo de vida, os hábitos, os costumes, a estrutura dos locais de residência e nascimento dos seus alunos podia-se evitar a destruição do património escolar, como é o caso de carteiras, vidros das janelas, portas, fechaduras, tomadas eléctricas, torneiras, sanitários entre ou outros bens das instituições escolares, como se pode ver na foto 2, que se segue:



Foto 2: Carteiras destruídas na escola primária 7 de Abril

A partir da imagem da foto 2, nota-se que são mais de 50 carteiras duplas, ou seja para dois alunos cada, danificadas que poderiam suportar duas turmas de 50 alunos cada. Numa altura em que há turmas, um pouco por toda a cidade de Nampula e por Moçambique inteiro, onde os alunos se sentam ao chão, como é caso da EPC de Napipine, como se pode confirmar na foto 3, que se segue. Estas carteiras se encontram acumuladas na varanda traseira, junto as casas de banhos da escola 7 de Abril e dentro de uma cabana do pátio da EPC de Napipine, respectivamente, e as direcções das escolas não têm nenhum plano para recuperá-las porque alegam não terem fundos alocados à escola, pelo governo, para a manutenção das infra-estruturas e bens das escolas.

No entanto, os gestores da EPC de Napipine e EPC dos Limoeiros afirmaram que existe um fundo para tal. Assim sendo, se 4 gestores dos 6 do ensino primário, numa ordem de 67%, disseram que existe dinheiro para esse fim, logo, mostra que há algum desvio de aplicação ou há falta de iniciativas por parte das direcções das escolas públicas, uma vez que estamos a ver os bens e as infra-estruturas escolares a serem danificadas sem a sua reposição, dia pôs dia.



Foto 3: Alunos, em plena aula, numa das varandas da EPC de Napipine

Todavia, nas reuniões em que as direcções das escolas marcam com os pais e encarregados de educação na abertura do ano lectivo escolar e no fim de cada trimestre, nunca focam sobre o currículo local como um elemento da agenda das tais reuniões; só falam das percentagens de aproveitamento pedagógico, que muitas vezes são bastante elevadas, 86%, 87% e 92% de positivas, em 2014, segundo a direcção pedagógica da escola dos Limoeiros, 7 de Abril e EPC de Napipine, respectivamente; facto que contrasta com a realidade porque essas percentagens correspondem aos alunos que não sabem ler nem escrever correctamente, uma vez que o governo, através do Ministério da Educação, comprometeu-se em dar gratuitamente os livros a todos os alunos do ensino básico e não conseguiu concretizar. A respeito disso, a direcção pedagógica da escola Primária 7 de Abril diz o seguinte: “ os critérios de distribuição é por turma, porque os livros que a escola recebe não chegam para todos, visto que nos fornecem poucos para um número maior de alunos. O aluno só recebem um livro, se calhar, porque não chegam para todos”.

Este depoimento também é partilhado pela direcção da Escola Primária dos Limoeiros ao dizer que na “1ª e 2ª classe, todos os alunos recebem na totalidade, mas nas restantes classes, cada aluno só recebe um livro porque são insuficientes”. Segundo a mesma direcção, os livros fornecidos aos alunos são recolhidos no fim do ano pela direcção da escola para reforçar o lote dos livros do ano seguinte. E isso pode se confirmar na foto 4, que se segue:



Foto 4: livros recolhidos no fim do ano de 2014 na EPC dos Limoeiros

Ora essa, se alguns desses livros do ensino básico funcionam como cadernos porque o aluno escreve no próprio livro, como poderão servir para o outro aluno, no ano seguinte? Alguns desses livros recolhidos não têm capa, e têm falta de algumas páginas, estão sujos e amarrotados; será que um aluno da escola primária vai gostar de receber um livro nessas condições enquanto o colega de carteira recebeu um livro novo? Não! Logo, a prior, começa a manifestar-se o fenómeno de desmotivação para a aprendizagem neste aluno que recebeu livro velho e naquele que nem se quer um recebeu. Deste modo, o aluno desfavorecido na distribuição de livros pode se achar excluído da comunidade escolar e daí, pautar por um comportamento e atitudes violentos contra os seus colegas que têm livros ou então, de não querer ir mais a escola porque não tem livros como os outros.

Não obstante salientar que alguns alunos já trazem de casa esta desmotivação, a partir do material escolar que os pais compram para eles, que é de baixa qualidade, por apresentar uma capa leve, fácil de se rasgar e as folhas facilmente se soltam, como é o caso de cadernos escolares em que os alunos apelidaram de “papá não me gosta ou não me quer”.

Saúde e Higiene Escolar

Segundo MINED (2009: 26): Saúde e Higiene escolar é:

“o conjunto de actividades, serviços organizados e desenvolvidos com objectivo de: promover a Saúde e Nutrição dos escolares, identificando situações de risco; difundir práticas participativas que permitam aos escolares aquisição de conhecimentos para um maior controle da sua saúde e uma maior qualidade de vida.”

Olhando para as fotos 5 e 6 que seguem, pode-se confirmar a

não existência de algum funcionário destacado para controlar o balde e ajudar as crianças a servirem a água para beber. O aluno na foto 5, por ser tão pequeno e não tendo altura para alcançar o balde, ele optou em subir por cima da mesa onde está o balde, facto que poderia constituir um perigo de um possível acidente de queda e ferimento, caso a mesa não suportasse o peso dele e do balde com água.



Foto 5: EPC 7 de Abril, aluno tirando água do balde para beber.

Aliando a questão de abastecimento de água, podemos ver um outro caso evidente, na EPC de Napipine, em que o balde onde fica a água para os alunos consumirem fica exposto a quem quer que seja, com uma única caneca e junto do armazenamento de madeiras e numa varanda do edifício das casas de banho em desuso. Confira na foto 6



Foto 6: Alunos tirando água do balde para beber, na EPC de Napipine

Olhando para a diversidade de origens e hábitos de higiene do pessoal que vem fazer parte dos alunos de uma escola pública que atrás

mencionamos, as depredações dos bens públicos, para além das torneiras e carteiras, também são notórias nas casas de banho das escolas, já que 36 alunos, correspondentes a 76.6% por nós inqueridos disseram que as casas onde vivem têm casas de banhos fora de casa e com latrina.

Ora vejamos, os alunos que em suas casas têm uma casa de banho com uma vedação de capim, de papelão ou restos de plástico, como é notório na foto 1, e com uma latrina tapada com paus, sacos e areia, deixando-se um pequeno orifício para se fazer necessidades maiores, e o mesmo orifício permite visualizar as fezes por onde caiem; ao se fazer tais necessidades, fica-se de cócoras e as necessidades menores são feitas no chão e absorvidas pela areia ou são feitas junto a vedação e a urina escorre pelo capim até ao chão; se assim é, e estes alunos não tendo sido recebidos pelos funcionários das escolas para serem apresentados as instituições onde vão estudar, ou seja, para serem inseridos socialmente, nas respectivas comunidades escolares, através de uma instrução, o que se espera ver nas escolas?

Espera-se ver imagens semelhantes às das fotos 7 e 8, que se seguem:



Foto 7: WC da EPC dos Limoeiros



Foto 8: WC da EPC 7 de Abril

O estatuto social

A partir de todos os factos que reportamos atrás, neste presente trabalho, alguns pais e encarregados de educação que têm condições financeiras preferem levar os seus filhos para as escolas particulares ou privadas; e os que não têm condições financeiras vão reclamando, murmurando e suportando porque não têm outra alternativa. Logo, estamos a retornar ao sistema de educação “colonial”, o de segregação social, em que as escolas públicas são para negros e pobres ou “indígenas”, enquanto que as privadas são para os brancos, mestiços, descendentes asiáticos e negros “assimilados”, aqueles que têm alguma posse financeira; o que no tempo colonial a escola de Napipine foi, segundo o historial da mesma.

Considerações Finais

Em jeito de considerações finais do nosso trabalho, temos a dizer que a realidade das escolas que foram alvo do nosso estudo diz que as escolas não têm um currículo local que aborde conteúdos relacionados com a comunidade escolar, a comunidade onde a escola esta inserida bem como a comunidade onde o aluno reside, o que de certa forma afecta o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos alunos do ensino básico do sector público.

Referências

AGOSTINHO, A. Agostinho et al. Sugestões para abordagem do Currículo Local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade. s/ed. Maputo. UNESCO. s/d.

GIL, António Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª Ed. São Paulo, Editora Atlas. 2010

MINED. Agenda do professor 2010. Maputo. 2009

MINED/INDE. Plano Curricular do Ensino Básico.1ª ed. Maputo. BDQ, LDA. 2008

QUIST, Dawn. Métodos do Ensino Primário: Manual do Professor. 1ª ed. Maputo. Editorial Nacional de Moçambique S. A. 2007

RUDIO, Franz. Introdução ao projecto de pesquisa científica. 32ª ed. Rio de Janeiro. Editora vozes. 2004

WWW.Biblioteca.Universia.net, acessado no dia 13 de Março de 2013

**O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA,
NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
CONSIDERANDO AS DIMENSÕES
CULTURAIS E SOCIAIS MOÇAMBICANAS
THE MATHEMATICS CURRICULUM
IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS
CONSIDERING MOZAMBICAN CULTURAL
AND SOCIAL DIMENSIONS**

Sanito Joaquim Marques Alfredo⁵⁹

Introdução

A definição de currículo está ligada às concepções de escola e educação de quem as define, portanto é uma tarefa que implica posicionamento daquele que pretende delimitar esse campo. Optou-se por apresentar o que se entende por currículo e, conseqüentemente, o que não se entende por currículo. Inicia-se com uma tentativa de delimitação do tema, feita por Tomaz Tadeu da Silva:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (Silva, 1999, p. 14-15).

Nos dias actuais os trabalhos teóricos sobre o currículo de Matemática têm o seu foco voltado para a busca de componentes ou dimensões que permitam estruturar o sistema curricular. Além da busca por componentes que estruturam o sistema curricular, Rico (1997), afirma que os trabalhos teóricos também têm se preocupado com a questão dos fins da Educação Matemática.

59 Mestrando em Educação Matemática na Universidade Rovuma. Docente de Matemática e Estatística na Universidade Rovuma, no Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala. E-mail: sanialef@gmail.com

Para Rico (1997), o debate sobre os fins da Educação Matemática, em geral, é uma questão crucial para o currículo de Matemática no sistema educativo, em especial, para o período de educação obrigatória. As questões que se desenvolvem não são triviais e afectam um nível de reflexão geral. As dimensões afectadas, quando se trata dos fins da Educação Matemática, são culturais e sociais.

A contribuição da Matemática para os fins gerais da educação, de modo geral, é sempre considerada positiva e altamente benéfica, por isso, a constante preocupação dos especialistas em descobrir tais finalidades, de modo que o currículo de Matemática seja um instrumento adequado para sua consecução.

Para Rico (1998), o currículo tem como intenção oferecer propostas concretas sobre: modos de entender o conhecimento; interpretar a aprendizagem; colocar em prática o ensino; valorizar a utilidade e domínio dos aprendizados realizados.

As dimensões que possibilitam organizar a reflexão curricular pode-se destacar as culturais e sociais. Com as duas categorias é possível estruturar os fins da Educação Matemática e enunciar programas de inovação curricular com metas distintas para cada sociedade, comunidade, país.

Em cada um destes níveis de reflexão o currículo pode ser caracterizado mediante dois componentes, que proporcionam um núcleo de conceitos adequados para organizar o estudo do currículo.

Componentes por nível	Dimensão cultural	Dimensão social
“Planificação” para os professores	Conteúdos	Avaliação
Sistema educativo	Conhecimento	Aula
Disciplinares académicas	Epistemologia e história da Matemática	Sociologia
Teleológicos ou de finalidades	Fins culturais	Fins sociais

Rico (1998) ainda considera que os níveis de reflexão sobre o currículo não se esgotam nas duas dimensões consideradas anteriormente. Estas considerações oferecem somente um balanço parcial. Os pontos de vista possíveis sobre o currículo admitem uma maior riqueza de interpretações que sustentam outros estudos e reflexões sobre o conceito de currículo.

Este artigo tem como objectivo geral: analisar as dimensões culturais e sociais do currículo moçambicano da disciplina de Matemática no ensino médio.

Este objectivo foi definido a partir do seguinte problema: Em que medida os papéis social e cultural da Matemática, interferem nas finalidades da Educação Matemática do Ensino Médio em Moçambique?

Procedimentos metodológicos

Para escrever este artigo, foi necessário uma pesquisa científica, e que por motivos de ordem teórica é bibliográfica, pois fez-se uma análise de diferentes pesquisas (artigos, monografias, dissertações e documentos) de autores que abordam sobre esta problemática. Fez-se uma pesquisa bibliográfica que teve início no trabalho realizado por Rico (1997), intitulado “Bases Teóricas del Currículo de Matemáticas em Educación Secundária”, pois realiza uma revisão teórica sobre a noção de currículo, estabelece os laços entre cultura, educação matemática e currículo, conceitua currículo a partir da Educação Matemática, traça um panorama dos fins da Educação Matemática e dos projectos curriculares e estabelece as duas dimensões para organizar a reflexão curricular.

Prosseguindo com a revisão bibliográfica também deu-se atenção a algumas pesquisas nacionais e internacionais como de Godoy “Currículos, ensino e aprendizagem

em Matemática”; Valente “a história da educação matemática na formação do professor de matemática”; Silva “Contribuições Contemporâneas para as Discussões Curriculares em Educação Matemática: a teoria crítica pós-moderna”; Basílio “O Currículo Local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais” e o plano curricular de Moçambique do ensino secundário geral de 2007.

Breve historial dos curricula educacional em Moçambique e suas dimensões socioculturais e políticas

A educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características, deste modo, considerando a independência nacional (1975) como marco referencial, a caracterização da educação em Moçambique pode ser dividida em dois grandes períodos: o período antes da independência e pós-independência.

Antes da independência

A história da educação em Moçambique antes da independência pode ser dividida em duas etapas relevantes: a educação no período colonial e a educação no governo de transição.

A educação no período colonial (1845-1974).

A educação neste período foi caracterizada pela dominação, alienação e cristianização. Foi o período em que surgiu a primeira regulamentação do ensino nas colônias, período da Monarquia em Portugal, a 2 de abril de 1845. A 14 de Agosto do mesmo ano, foi estabelecido um decreto que diferenciava o ensino nas colônias e na metrópole e criava escolas públicas nas colônias.

Em 1846 foi publicada a primeira providencia legal para a organização da instrução primaria no ultramar português; depois de 1854 foram criadas por decreto, as primeiras escolas primarias na ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenco Marques. Em 1912 foi criada, em Lourenco Marques, a primeira escola Secundaria em Moçambique. Um dos maiores marcos da educação colonial em Moçambique é a vigência de dois subsistemas de ensino, nomeadamente de acordo Gomez (1999):

- Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados;
- Ensino rudimentar – para os chamados “indígenas”- os nativos.

Enquanto nas zonas rurais os Moçambicanos dispunham de escolas das missões, os centros administrativos dispunham de escola oficiais e particulares para os brancos e assimilados. Era um ensino relativamente evoluído em comparação com o ensino para indígenas.

No período do governo de transição

No período do governo de transição (1974-1975) prende-se com o facto de que grande parte das transformações no campo educacional aplicadas a nível nacional teve como origem as experiências levadas a cabo pela FRELIMO e resultam na visão deste movimento sobre o modelo de sociedade pretendido e os princípios defendidos durante a luta armada.

No período pós-independência

Já a educação no período pós-independência, ao longo deste período, o sistema educativo sofreu várias reformas que tinham em vista adequar a formação dos moçambicanos aos contextos sócio-políticos, económicos e culturais, onde destacam-se como principais marcos: o surgimento da lei 4/83; da lei 6/92; da lei 18/2018; a introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975) e a criação dos centros de formação de professores primários e a consequente abolição das instituições portuguesas vocacionadas a formação de professores (1975).

Em 1983, procedeu-se à introdução do sistema nacional de educação (SNE), através da lei nº 4/83 e em 1990, é introduzida a constituição da República, que possibilita a reabertura do ensino particular em 1991 e o reajustamento da lei do SNE.

A lei nº 6/92 surgiu para reajustar a lei 4/83. Em 2004 é introduzido o Plano Curricular do ensino Básico, ora em vigor, em consequência da reforma do currículo escolar anterior.

Neste período, nota-se uma educação democrática, baseada na aplicação de métodos de aprendizagem centrados no aluno, em função de evolução das ciências da educação e do contexto em que a aprendizagem ocorre.

O surgimento da lei nº 18/2018 vem trazer as seguintes alterações ao SNE:

Introdução da educação pré-escolar;

- O ensino primário em seis classes;
- O ensino bilingue como modalidade do ensino primário;
- O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes;
- O ensino Secundário em seis classes;
- O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior;
- O perfil de ingresso para a formação de professores;
- A educação vocacional.

O Ensino Secundário e a estrutura curricular de Matemática do 2º Ciclo em Moçambique

Como pode ser percebido no Plano Curricular do Ensino Secundário de Moçambique (2007), o sistema educacional deste país foi

introduzido em 1983, através da lei 4/ 83 de Maio, e revisada pela lei 6/92, de 6 de Maio, que veio a alterar a estrutura curricular vigente. A introdução do sistema de educação ocorreu de forma gradual, começando pela 1ª classe, em 1988, e prosseguindo nos anos seguinte para a implementação de nível primário completo, secundário e superior.

O subsistema de educação geral do ensino primário moçambicano tem duração de 7 anos, dos quais 5 para o 1º grau, 2 para o 2º grau. O ensino secundário geral tem duração de 5 anos e subdivide-se em dois ciclos, sendo 1º ciclo (8º à 10º classe) e o 2º ciclo (11ª e 12ª classe). A reorganização do sistema educativo ocorreu em 1983, aumentando a escolaridade para 12 anos e 5 subsistemas de educação, dos quais refere-se à educação geral, educação de adultos, educação técnico profissional, Formação de Professores e Educação Superior, e quatro níveis nomeadamente, Primário, Secundário, Médio e Superior.

A estrutura curricular do ensino secundário moçambicano está organizado de modo a proporcionar um desenvolvimento integral e harmonioso, por meio da diversificação e flexibilidade do currículo, incluindo os saberes locais. O currículo do ensino visa proporcionar aos jovens a competência para enfrentar as mudanças, enfrentar com sucesso as exigências complexas ou realização de tarefas na vida quotidiana.

Estes conhecimentos servem para proporcionar aos jovens os saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões conscientes, resolver problemas, pensar crítica e criativamente e relacionar-se com outros de forma responsável para com a sua saúde comunitária. Ou seja, a capacidade de enfrentar com sucesso exigência complexas.

O ensino secundário geral teve o seu currículo alterado, implementando nele o currículo profissionalizante com a introdução de disciplinas com carácter prático. Este novo programa implementado pelo Ministério da Educação pretendeu tornar os jovens e adultos mais bem-sucedidos, tanto na sua inserção no mercado de trabalho, assim como na sua relação social. Na mesma ocasião, o exame nacional foi reorganizado e sistematizado.

Em Moçambique, a Matemática passou a estar presente na grade curricular de todas áreas do 2º ciclo sendo os grupos A (ciências sociais), B (ciências naturais com Biologia) e C (ciências naturais com Desenho e educação visual). No plano curricular do ensino secundário de 2003 o grupo A era notável a presença de subárea de ciências sociais com Matemática (para futuros estudantes de ciências de contas) e a subárea de ciências sociais sem Matemática (para futuros estudantes de direito e áreas a fins).

Das inovações implementadas no plano curricular do ensino básico, conta com as grandes áreas curriculares do ensino secundário abrangem a área de Comunicação e Ciências Sociais, área de Ciências Naturais, área de Actividade Prática e Tecnológica, área de Artes Visuais e Cênicas. Nesta fase da educação, as entidades responsáveis pela educação preferem a implementação da educação cívica e todas elas agora contam com a Matemática como disciplina considerada de tronco comum.

A dimensão Sociocultural do ensino da Matemática

Quando se fala em uma Educação para a Paz, a maioria vem com o questionamento: “Mas o que tem isso a ver com a Educação Matemática?”. E pode-se responder “Tem tudo a ver”. Poderia sintetizar esse posicionamento dizendo que só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo. A dignidade de cada indivíduo se manifesta no encontro de cada indivíduo com outros. Portanto, atingir o estado de paz interior é uma prioridade. Mas isso é difícil, sobretudo devido aos inúmeros problemas que se enfrenta no dia-a-dia, particularmente no relacionamento com o outro. Não se deve deixar de fazer um esforço para perceber se o outro também estará tendo dificuldades em atingir o estado de paz interior.

Muitas vezes se vê que o outro está tendo problemas que resultam de dificuldades materiais, como falta de segurança, falta de emprego, falta de salário, muitas vezes até mesmo falta de casa e de comida. A solidariedade com o próximo é a primeira manifestação de se sentir parte de uma sociedade.

A Paz Social será um estado em que essas situações não ocorrerão. E sem dúvida alguém solitaria a clássica pergunta: “Mas o que tem a Matemática a ver com isso?”. Não cabe outra resposta senão a de sugerir que se pense e entenda um pouco da história da humanidade para perceber que tem “tudo a ver”. A Matemática tem grande responsabilidade nos esforços para se atingir o ideal de uma educação para a paz, em todas as suas dimensões.

Para finalizar irá se introduzir o seguinte problema de Matemática: na cidade de Nacala, todos os dias o João Martins de treze anos de idade, de origem portuguesa e de família rica, leva da sua casa merendas iguais para lanche não só para si mas para seus amigos, nomeadamente: Asslam também da mesma idade e de origem Paquistanesa (os

pais vendem numa barraca no mercado central) e o Ussene de catorze anos, negro Moçambicano de Mossoril (de pai professor primário e mãe doméstica). Num certo dia, por confusão da sua empregada, o João Martins leva consigo cinco sandes para escola. Como pode ser feita a divisão igual para os três amigos?

Numa primeira vista parece um simples exercício de cálculo, analisando melhor, nota-se que nele estão expressos certos valores com dimensões sociais e culturais como o caso de racismo, honestidade, solidariedade, igualdade social entre outros.

Como pode-se notar o maior objectivo deste exercício não é só aprendizagem do cálculo, mas também inculcar os valores humanos no desenvolvimento sociocultural dos jovens, futuros gestores e dirigentes do amanhã, e isso só é possível, introduzindo esse tipo de abordagens no currículo do ensino da Matemática.

Considerações finais

As escolhas sobre quais conhecimentos devem ser ensinados passam por discussões mais amplas e fundamentais: quem queremos formar? Para quê? Quais os propósitos da escola? E, mais especificamente sobre o papel da Matemática na educação básica, poderia-se ainda perguntar: por que ensinar Matemática na educação básica no ensino médio? Qual a contribuição que o ensino da Matemática pode trazer para a formação das nossas crianças e dos nossos jovens?

Essas perguntas ainda carecem de respostas e devem ser objecto de investigações futuras. Não obstante, importa salientar o caminho que o Moçambique vem trilhando na direcção de tentar construir políticas educacionais na área de Matemática a partir de concepções nas suas dimensões sociais e culturais.

Para responder essas e outras questões forma-se um verdadeiro campo de batalha invisível (às vezes visível!), no qual legisladores, educadores, professores, órgãos de fomento nacionais e internacionais, estudantes, pais de estudantes e a sociedade em geral defendem seus pontos de vista e seus ideais. No entanto, muitas vezes essas discussões não têm sido abrangentes, talvez seja por essa razão os currículos moçambicanos são mexidos de forma regular.

Portanto, um currículo jamais é neutro. Sejam lá quais forem os conteúdos, os temas, os projectos contemplados em determinada etapa da escolaridade, todos reflectem uma demanda específica de algum sector da sociedade, em algum momento histórico.

A escola cria igualdade de oportunidades quando reduz as desigualdades sociais, culturais e a exclusão escolar, e o ensino de Matemática no nível médio, a partir dos exercícios em que os seus textos não só de cálculo, que reflectam questões de âmbito sociocultural que incorporem mais valores humanos como o racismo, a honestidade, solidariedade, responsabilidade e tribalismo.

O acesso à cultura significa ensinar os conteúdos culturais. A escola é uma instituição que se nutre dos valores sócio-culturais. Para isso, o ensino da Matemática no nível médio, implica, contemplar exercícios e exemplos de conteúdos culturais locais e sociais, e isso não só visa o reconhecimento das culturas e valores humanos, mas também a reintegração dos alunos nas suas próprias culturas, comunidades e saber ser e estar.

Referências

BASÍLIO, G. Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico. Dissertação [Mestrado em Educação] São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006

GODOY, E. V. Matemática no Ensino Médio: Prescrições das Propostas Curriculares e Concepções dos Professores. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular do Ensino Básico Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação-2003. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>. Acesso em 02 de Maio.2022.

MOÇAMBIQUE. Plano Curricular do Ensino Básico Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação-2007. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf>. Acesso em 02 de Maio.2022.

MOÇAMBIQUE. M.E.N. Plano curricular do Ensino Secundário Geral (ESG) Documento Orientador, objetivos, Política, Estratégias de Implementação.

RICO, L. Bases Teóricas del Currículo de Matemáticas em Educación Secundária. Madrid: Editorial Síntesis, 1997

O USO DE MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO, NO ENSINO SUPERIOR: CASO NO INSTITUTO SUPERIOR DE TRANSPORTES, TURISMO E COMUNICAÇÃO DE NACALA

Sanito Joaquim Marques Alfredo⁶⁰

Introdução

O Professor Universitário, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área que pretende leccionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficiente.

Neste sentido, no ambiente social da sala de aula, as ações do professor-docente são definidoras do comportamento, desenvolvimento e grau de esforço e comprometimento dos seus discentes. Cabe aqui a habilidade do docente em ressaltar a importância do tema, conhecer bem suas aplicações e vantagens e por vezes, saber fazer uso do “humor inteligente. (COSTA; ANTONIOLI; FORNO, 2012).

Outra questão que não se pode perder de vista é que o aluno, ao ingressar no ensino superior, traz consigo referências do sistema escolar, pautado basicamente na autoridade do professor, organização e na transmissão de informações. Este ambiente difere daquele a ser vivenciado pelo estudante no ensino superior onde todas as partes tem um papel activo. O professor do ensino superior espera que o seu novo aluno seja participativo, questionador, dotado de espírito investigativo. Tanto os alunos como os professores são atingidos por essa nova realidade que é a vida acadêmica.

Portanto, essas vivências são notadas no Instituto Superior de Transportes, turismo e Comunicação de Nacala, instituição de ensino superior vinculada a Universidade Rovuma e esta instituição que foi escolhida pelo facto do pesquisador ser docente da mesma.

Com isso, essas foram as razões que levaram a se definir o seguinte problema da pesquisa:

⁶⁰Mestrando em Educação Matemática na Universidade Rovuma. Docente de Matemática e Estatística na Universidade Rovuma, no Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala. E-mail: sanialef@gmail.com

Quais os métodos e estratégias de ensino os alunos do Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala consideram como sendo mais usados em seu processo de aprendizagem?

Com base na problemática levantada para esta pesquisa, pretende-se auxiliar académicos do curso de docência no ensino superior, e profissionais da educação já actuantes, sobre os métodos e estratégias de ensino existentes, identificando qual deles está sendo mais usados e quiçá apropriado no cursos de Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos partindo do pressuposto que ao se aplicar métodos e estratégias de ensino correctas, acarretará um melhor aprendizado por parte dos discentes e, conseqüentemente, melhores profissionais no mercado de trabalho.

No processo de ensino-aprendizagem existem diferentes tipos de métodos e estratégias que poderão ser utilizados pelo professor para transmitir o conteúdo ao aluno. Cabe ao professor e às instituições de ensino definir qual ou quais serão utilizados neste processo de aprendizagem. Na sequência, alguns métodos e estratégias serão expostos, para melhor compreensão.

Dentre os métodos e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, e propostas nesse estudo, estão: aulas expositivas, a dialógica, aprendizagem baseada em problemas, os seminários, trabalhos em grupo, actividades didácticas baseadas em artigos científicos e aulas práticas.

Este artigo tem como objectivo geral: Analisar quais os métodos e estratégias de ensino os alunos do Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala consideram como sendo mais usados no seu processo de aprendizagem.

E para ser alcançado este objectivo, tem-se como objectivos específicos: apresentar quais são os principais métodos e estratégias de ensino utilizados pelos docentes em cursos superiores; interpretar e apresentar os resultados obtidos com a pesquisa de campo e divulgar quais métodos e estratégias são consideradas como mais usados no processo de aprendizagem dos alunos do Instituto Superior de Transportes, Turismo e comunicação de Nacala.

Metodologia da usada

Para escrever este artigo, foi necessário uma pesquisa científica, e que por motivos de ordem teórica é bibliográfica e de campo.

Portanto, tem como temática de interesse central a visão dos es-

tudantes dos cursos de Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação sobre os métodos e estratégias de ensino utilizados por seus professores e sua eficiência no processo de aprendizagem.

O Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala é uma instituição do Ensino Superior baseada na cidade de Nacala, província de Nampula e está vinculada a Universidade Rovuma, neste momento funciona com apenas três cursos a saber: Gestão de Empresas, Gestão de Recursos Humanos e Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário (De 1º a 4º anos). Os primeiros dois em regime laboral e pós laboral e este último apenas no regime de pós laboral.

Esta pesquisa aborda o universo de estudantes de ambos os sexos que estão no segundo e terceiro ano do curso de Gestão de empresas e Gestão de Recursos Humanos e foi realizada no segundo semestre de 2021 para o primeiro semestre do ano de 2022. No entanto, foram escolhidos estes dois cursos pelo facto de estarem a funcionar em ambos regimes.

Utilizou-se de uma pesquisa de campo com uma amostra de 82 estudantes. O levantamento de dados, norteado pela pergunta problema, originou o conjunto de informações disponíveis neste artigo, que se deu através da aplicação de um questionário com seis perguntas objectivas ao público-alvo nesta instituição de ensino em que eles estudam. As colectas de dados foram realizadas nas segundas até sextas-feiras, entre as 7h às 12h e das 17h às 20 horas em quatro turmas dos cursos referidos anteriormente.

Métodos e Estratégias de ensino na educação Superior

No universo dos docentes do ensino superior existem inúmeras ferramentas para auxiliá-los em sua profissão como, métodos e estratégias de ensino. Apesar de parecerem bem semelhantes, essas ferramentas possuem diferenças, vejamos os significados e diferenças entre elas, começando pela definição de Piletti sobre método.

Piletti (1995) diz que o significado etimológico do termo método (methodus: meta = fim + hodus = caminho) é caminho a ser seguido para alcançar uma finalidade, porém ele ainda não é o canal de chegada.

O método então indica o caminho que o professor deve percorrer para alcançar seus objetivos. A estratégia é uma palavra emprestada na terminologia militar e trata-se de uma descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir objetivos específicos. (PIVA, 2012)

Nesse caso pode-se dizer que o método é o caminho que o professor utilizará para alcançar seus objectivos e as estratégias são os meios que irá fazer para realizar o método.

No processo de ensino-aprendizagem existem diferentes tipos de métodos que poderão ser utilizados pelo o professor para transmitir o conteúdo ao aluno. Cabe ao professor e às instituições de ensino definir qual ou quais serão utilizados neste processo de aprendizagem. Na sequência, alguns métodos serão expostos, para melhor compreensão, a destacar, os métodos individualizantes do ensino e métodos socializantes do ensino.

Dentre as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, e propostas nesse estudo, estão: aulas expositivas, a dialógica, aprendizagem baseada em problemas, os seminários, trabalhos em grupo, actividades didácticas baseadas em artigos científicos e aulas práticas.

Métodos individualizantes do ensino

De acordo com Piva (2012) os métodos individualizantes de ensino são aqueles que valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem a adequação do conteúdo ao nível da maturidade, à capacidade intelectual e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerando individualmente.

Entre os métodos individualizantes podemos citar algumas estratégias: aulas expositivas, dialógicas e aprendizagem baseada em problemas.

Aulas expositivas

É a estratégia mais antiga e tradicional e também o mais difundido nos vários graus escolares, desde a escolinha até ao nível universitário.

A aula expositiva consiste em uma dinâmica de sala de aula na qual o professor expõe os objetivos, conteúdos e metodologia e desenvolve os respectivos conteúdos mediante exposição oral dos mesmos. (GARCIA, 2003)

Neste modelo pedagógico um determinado tema é transmitido via de discurso oral ou escrito, deste modo a linguagem verbal merece atenção especial e o conteúdo específico deve ser apresentado de forma logicamente estruturada. A aula expositiva, no sentido clássico, baseia-se na ideia de que é possível aglutinar o conhecimento e verbalizá-lo seja oralmente ou por meio de escrita.

“Já entre as desvantagens do uso da Aula Expositiva incluem aqueles relacionados com a incapacidade do professor em motivar ou

chamar atenção dos estudantes, caracterizada pelo autoritarismo e sérios problemas de comunicação” (ANDRADE, 2002, p. 49).

Estratégia dialógica

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gera-lo. (FREIRE, 1987, p. 83).

Na aula dialógica, pressupõe-se que os estudantes conhecem em parte (grande ou pequena) o tema. O papel do professor nesta aula é dialogar com os estudantes sobre o que imaginam ou sabem sobre o tema. De acordo com Freire (1987), o diálogo pressupõe que não podemos pensar pelos outros ou para os outros.

Aprendizagem baseada em problemas

Paulo Freire (1987) defende que a educação não pode ser uma prática de depósito de conteúdos apoiada numa concepção de homens como seres vazios, mas de problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Apoiada nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos aos estudantes em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos estudantes em sua forma acabada, mas na forma de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas pelo estudante, que precisa reorganizar o material, adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que precisará assimilar (MADRUGA, 1996)

Portanto, O método de aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia pedagógico-didática centrada no estudante.

Métodos Socializantes de ensino

São métodos que valorizam a interação social, fazendo a aprendizagem efetivar-se em grupo e dentre eles vai-se destacar: os seminários, trabalhos em grupo, actividades didácticas baseadas em artigos científicos e aulas práticas.

Os Seminários

A universidade é um lugar de troca de saberes, onde se deve deixar o aluno criticar e se tornar cada vez mais envolvido na aula.

No que se refere à prática pedagógica, os centros académicos têm mostrado o seminário como uma das estratégias mais utilizadas pelos professores como meio didático para apresentação de trabalhos.

O seminário pode ser concebido sob duas modalidades. No sentido amplo significa congresso científico, cultural ou tecnológico, visando estudar um tema ou questões de uma determinada área. Num outro sentido, o seminário é concebido como técnica de ensino socializado, sob um enfoque didático, que requer a participação de todos os integrantes. (VEIGA, 1996)

Trabalhos em grupo

Como é sabido que grupo é um conjunto de duas ou mais pessoas em situação e agindo em função de um objectivo comum. Em termos didáticos os principais objectivos do trabalho em grupo são: facilitar a construção de conhecimento, permitir a troca de ideias e opiniões, possibilitar a prática da cooperação para conseguir um fim comum.

Ao participar dessa troca de experiência, o indivíduo precisa organizar seu pensamento a fim de exprimir suas ideias de forma a serem compreendidas por todos. Sendo assim na dinâmica do trabalho em grupo, o aluno fala, ouve os companheiros, analisa, sintetiza e expõe ideias e opiniões, questiona, argumenta, justifica e avalia.

Atividades didáticas baseadas em artigos científicos

A utilização de artigos científicos em sala de aula tem sido adotada em uma variedade de formatos. Os principais objectivos apetrechados com a realização de actividades pautadas no emprego dos artigos científicos são: ensino e aprendizagem de conteúdo específicos de disciplinas dos cursos de graduação; aprimoramento de habilidades de comunicação oral e escrita em linguagem científica; familiarização com a literatura primária.

“Já a variedade de formatos depende de características próprias de cada disciplina e dos objectivos distintos pretendidos com a utilização de artigos. Factores como o tempo, que pode ser restrito, como o necessário à realização um exame, até um período letivo inteiro”. (BURNES, 1996)

Aulas práticas

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objectivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos, outra vantagem importante, é que nas aulas práticas, o professor pode retornar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema

Análise e discussão dos resultados

Na busca por respostas à problemática deste artigo (Quais os métodos e estratégias de ensino os alunos do Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala consideram como mais usados em seu processo de aprendizagem?) e ao alcance do objectivo traçado (Analisar quais os métodos e estratégias de ensino os alunos do Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala consideram como sendo mais usados no seu processo de aprendizagem.).

Foi realizada uma pesquisa de campo em dois cursos do Instituto, com uma amostra de 82 estudantes dos cursos de Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos (1º e 3º ano de Gestão de Empresas de pós-laboral e laboral, respectivamente e 1º e 3º ano de Gestão de Recursos Humanos de laboral e pós-laboral, respectivamente), cursos estes que foram escolhidos pelo facto de o pesquisador ser docente dos mesmos e estarem a funcionar nos dois regimes.

Os dados foram colectados através de um questionário com seis questões objectivas, que foi aplicado sob papel impresso. O recorte referente à essa instituição de ensino obedeceu aos seguintes critérios: possuir em sua grade os cursos de Gestão de Empresas e Gestão de Recursos Humanos de maneira presencial e permitir a aplicação dos questionários em tempo hábil para realização do término da pesquisa.

Tabela: Questionário apresentado aos estudantes

1	Assinale com (x) o seu gênero Masculino Feminino
2	Assinale com (x). Como deve ser o comportamento do aluno em sala de aula? Ouvir e copiar Ler atentamente o conteúdo e levar possíveis soluções Elaboração conjunta de professor-aluno Apresentação de seminários
3	Assinale em ordem crescente, usando os números (1, 2, 3...) à estratégia de avaliação predominante Escrita individual Escrita em grupo Trabalho individual Trabalho em grupo

4	Assinale em ordem crescente, usando os números (1, 2, 3...) às estratégias de ensino que os professores mais se utilizaram Aulas expositivas Aulas dialógicas (elaboração conjunta) Aprendizagem baseada em problemas Trabalhos em grupos Seminários Aulas práticas Actividades baseados em artigos científicos
5	Assinale em ordem crescente, usando os números (1, 2, 3...) os recursos que os professores mais utilizaram Quadro/Marcador Material impresso (apostilha, textos, ...) Projeções fixas (electroprojector, slides, vídeos, ...)
6	Assinale com (x). O desempenho dos professores em sala de aula na maior parte tem sido: Insatisfatório Satisfatório Muito bom

O gráfico seguinte apresenta o gênero dos alunos pesquisados:

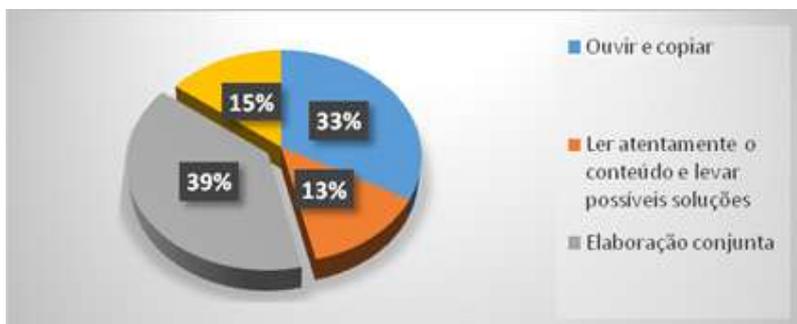
Gráfico 01. (Fonte:autor): Classificação dos alunos por gênero



Para se conhecer melhor a amostra dos alunos, o questionário continha pergunta sobre o gênero dos alunos dos cursos referenciados anteriormente, e com isso verificou-se que o sexo feminino foi mais predominante em 63% do total dos 82 alunos inquiridos.

Quanto a pergunta: Como deve ser o comportamento do aluno em sala de aula, as respostas são apresentadas no gráfico seguinte:

Gráfico 02 (Fonte: autor): Como deve ser o comportamento dos alunos em sala de aula



Conforme pode-se observar no Gráfico 02, os alunos consideram que a melhor postura a ser exercida por eles é a participação em aulas de elaboração conjunta (39%), um comportamento dos métodos individualizantes, onde contrasta de alguma forma com o que tem sido a actualidade do ensino superior (trazer soluções).

Observados os dados, também se constatou que 33% dos alunos pesquisados ainda acreditam que sua postura dentro de uma sala de aula é somente ouvir e copiar o que lhe for transmitido, métodos estes que são utilizadas desde a educação infantil até o ensino superior o que diversos autores em suas extensas pesquisas consideram como uma postura ultrapassada.

Debald (2003) diz que há a necessidade urgente de uma mudança neste tipo de comportamento para que esses universitários e futuros profissionais não sejam chamados de geração xerox, aqueles que só aprenderam a reproduzir. 15% da amostra consideram os seminários como melhor opção e os restantes 13% ainda preferem ler atentamente os conteúdos e trazer possíveis soluções.

Em seguida apresentamos um quadro da estratégia de avaliação mais predominante:

Tabela 01: A estratégia de avaliação predominante

A estratégia de avaliação predominante	Classificação
Escrita individual	1º
Trabalho individual	2º
Trabalho em grupo	3º
Escrita em grupo	4º

No quadro acima a avaliação mais utilizada pelos professores foi a escrita individual, seguida dos trabalhos individuais, trabalhos em grupo e por último a avaliação escrita em grupo. É notável que os resultados obtidos nesta tabela colaboram com o gráfico 02 onde há maior crença dos alunos pelos métodos individualizantes.

Método avaliativo é importante, pois para que aconteça aprendizado é necessário que haja diálogo, troca de experiências, conversação, onde “os menos capacitados serão colaborados pelos mais experientes” (ROZENO; SIQUEIRA, 2011).

Tabela 02: Estratégias de ensino os professores mais utilizaram

Estratégias de ensino que os professores mais utilizaram	Classificação
Aulas expositivas	1º
Aulas dialógicas (elaboração conjunta)	2º
Seminários	3º
Trabalhos em grupos	4º
Actividades baseadas em artigos científicos	5º
Aulas praticas	6º
Aprendizagem baseada em problemas	7º

Nesta tabela é visível nitidamente que os métodos individualizantes (aulas expositivas e aulas dialógicas) são os mais preferidos dos professores, isto entra em concordância com tabela 01 e o gráfico 02 do uso deste tipo de métodos e estratégias.

É importante realçar que esses métodos contradizem com aquilo que é o paradigma em termos de ensino superior na actualidade.

De acordo com Freitas (2016) deve-se descentralizar o professor como único detentor do conhecimento, e apresentar ao aluno acções de interação permeadas por atitudes que geram a comunicação, o diálogo e a reflexão.

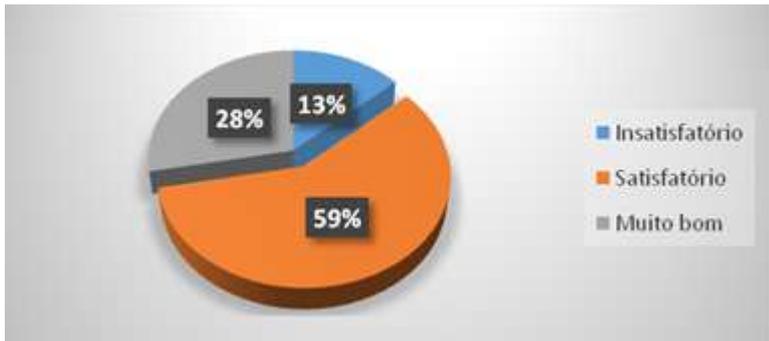
Tabela 03: Os recursos que os professores mais utilizaram

Os recursos que os professores mais utilizaram	Classificação
Quadro/Marcador	1º
Projecções fixas (electroprojector, slides, vídeos,...)	2º
Material impresso (apostilha, textos,...)	3º

Para a utilização de qualquer recurso audiovisual é necessária uma planificação visando a adequada preparação do ambiente. Analisando os resultados obtidos na pesquisa pode-se concluir que os recursos de quadro/marcador continua sendo o recurso audiovisual mais utilizado, seguido pelas projeções fixas e material impresso. Isto entra de acordo pela preferência dos métodos individualizantes.

E por fim tem-se o gráfico do desempenho dos professores em sala de aula na sua maior parte:

Gráfico 03 Fonte (autor): desempenho dos professores em sala de aula em sua maior parte



Observando os dados do gráfico 03 é notável que apesar dos métodos e estratégias individualizantes (aulas expositivas e dialógicas) de acordo com a tabela 02 os alunos acreditam que as aulas decorrem de forma satisfatória em grande parte e muito boas.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível constatar quais os métodos e estratégias que os professores usam no seu processo de ensino que foram consideradas pela maioria do público pesquisado como os mais frequentes.

Neste caso, chegou-se à conclusão que os métodos individualizantes (expositivos e dialógicos) são os mais usados. Apesar do maior uso dos métodos e estratégias individualizantes, os alunos acreditam que as aulas são satisfatórias ou muito boas.

Procurou-se, através da literatura, o aprofundamento dos conhecimentos sobre os métodos e estratégias e sua aplicação no processo

ensino, assim como o pensamento dos principais autores que dedicam seu trabalho para a educação. A pesquisa utilizou de um questionário de 6 perguntas objectivas aos alunos para obtenção dos dados, onde a preocupação dizia respeito do uso dos métodos e estratégias por parte dos professores.

Conclui-se que na percepção dos alunos sobre os métodos e estratégias, ainda prevalecem com os mesmos princípios do ensino primário e Secundário, apesar que alguma parte ainda perceber que o processo de ensino no ensino superior actual seja a partir dos métodos mais socializantes e independentes.

Recomenda-se que haja mais treinamentos, capacitações e acompanhamentos por parte da instituição aos professores, para se adoptarem dos métodos de ensino mais actuais e eficientes para o ensino superior.

Como limitação, a pesquisa decorreu em tempo recorde de cinco meses e isso impossibilitou o aprofundamento de algumas situações pertinentes para a pesquisa

Referências

- Cossa; Buque; Premugy (2017). Desafios de Normas do Ensino Superior em Moçambique. Maputo: Direcção Nacional do ensino Superior.
- Debald, Silvano Blasius. (2003). A docência universitária numa perspectiva construtivista. Seminário nacional: estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel.
- Freire, P (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Garcia, J. (2009). A avaliação e aprendizagem na educação superior (18ª Ed). São Paulo. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/ae/arquivos/1489/1489.pdf> >. Acesso em: 7 Abril. 2022.
- Pilleti, N (2002). Psicologia educacional. São Paulo: ARTMET
- Piva, Carl Dal. (2012). Estratégias didáticas do ensino superior . IPA-DE

ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO DE TESTE ESCRITO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA 8ª CLASSE

José Marcelo Ánica⁶¹
Almeida Meque Gomundanhe⁶²

Introdução

Avaliar constitui um ato que tem sido levado a cabo pelos professores no cotidiano escolar. Este termo vem do latim *a-valere*, que significa dar valor a (LUCKESI, 1999).

Durante o processo de ensino e aprendizagem os alunos têm efetuado várias formas de avaliação, sendo uma delas o teste escrito que é realizado pelos alunos de diferentes subsistemas de ensino.

Depois de realizado o teste escrito, é entregue ao professor que se encarrega pela correção do mesmo. Mas muitas vezes, este processo tem se resumido na indicação do que está certo e/ou errado e na atribuição de nota. Esta prática de correção não tem ajudado o aluno a desenvolver a sua aprendizagem por meio de erro. Ou seja, a avaliação deixa de constituir “num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimnto da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.” (LUCKESI, 1999, p. 35). Assim sendo, a avaliação deve ser encarada “como um meio e não como um fim, com o objetivo de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 12). Contudo, “a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos dos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno”(MORETTO, 2010, p. 115).

61 Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, Moçambique. Professor da Escola Secundária de Muchenga – Moçambique. Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino. E-mail: josemarcelo1984@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1660969724318668>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3969-6602>.

62 Doutorador em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Email: amequegomundanhe@gamil.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

O presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre a forma de correção de teste escrito adotada pelo professor da disciplina de História da 8ª classe. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar os tipos de perguntas do teste escrito; b) descrever a forma de correção de teste escrito adotada pelo professor da disciplina de História da 8ª classe e; c) verificar o critério de atribuição da classificação final do aluno.

Para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se a pesquisa qualitativa e o processo de recolha de dados foi feito por meio da técnica de análise documental. E o tratamento de dado foi feito através da técnica de análise de conteúdo.

Estruturadamente, o artigo é constituído por seguintes elementos: a) introdução, na qual são descritos os objetivos de estudo; b) quadro teórico, onde são apresentados aspetos teóricos relacionados com o objeto de estudo; c) metodologia, onde são descritos o tipo de pesquisa e a técnica de recolha de dados adotados e o documento analisado; d) resultados e discussão, na qual os resultados são discutidos à luz do quadro teórico concebido. E, por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

Conceito e etapas da avaliação

Avaliação é um conceito com vários significados. Para Sant'Anna (1995, p. 31-32), avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigação e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático). O conceito semelhante é apresentado por Stufflebeam e Shinkfield (1997, p. 193, apud ROSALES, 1992, p. 37) afirmando que, a avaliação é:

o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objeto determinado, com fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Este conceito pode ser, também, definido como sendo:

Um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, tendo em vista mu-

danças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo” (PILETTI, 2004, p. 190).

Em resumo, a avaliação deve ser entendida como um instrumento de investigação e de tomada de decisão sobre as estratégias de ensino e da aprendizagem dos alunos, isto é, “do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo construtivo” (LUCKESI, 1999, p. 71).

Assim sendo, a avaliação é um instrumento de recolha de dados que ajudam ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica, com vista a melhorar a qualidade do processo o processo de ensino e aprendizagem. Este processo obedece quatro etapas, nomeadamente: a) planificação da avaliação; b) recolha de informação; c) análise dessa informação e a emissão de um juízo de valor qualitativo ou quantitativo (FERREIRA, 2007; VALADARES e GRAÇA, 1998, apud FERREIRA, 2007).

Em síntese, para que a avaliação seja usado como um instrumento de investigação em contexto escolar, é fundamental que seja planificado a fim de permitir ao professor recolher dados relacionados ao objeto que se pretende avaliar. E a emissão de qualquer tipo de juízo deve ser feita depois da análise pormenorizada das informações recolhidas.

Modalidades da avaliação

Durante o processo de ensino e aprendizagem são usadas, geralmente, três modalidades de avaliação, designadamente a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa. E cada modalidade permite ao professor alcançar um determinado objetivo. A primeira modalidade de avaliação objetiva:

averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes (FIGUEIREDO, 2006, p. 5).

Por outra, esta modalidade de avaliação “tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p. 97, apud Ferreira, 2007,

p. 24), isto é, a avaliação diagnóstica deve ser usado para verificar se o aluno possui os conhecimentos prévios que lhe permitem assimilar novos conteúdos. Aliás, o nível de assimilação de novos conteúdos depende do nível de preparação anterior ou da bagagem que o aluno traz em relação aos conteúdos anteriores. Por isso, Ferreira (2007, p. 24) assevera que a avaliação diagnóstica visa “determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem (...)” para garantir a sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem e a sua participação ativa na construção de conhecimento que, segundo Ferreira (2007) pode ser feita através da participação ativa dos alunos na planificação da ação didática.

A avaliação formativa constitui a principal modalidade de avaliação que deve ser adoptada por um professor, porque assegura que “os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos” (ALLAL, 1986, p. 177). Ou seja, esta modalidade de avaliação é:

sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino, de modo que as aprendizagens e competências se estendam a todos e efectuem de fato, embora de modos diferentes. Permite a individualização do atendimento didático e pedagógico, de acordo com cada caso.

Neste contexto, esta avaliação “implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” (HADJI, 2001, p. 21) com vista a responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Mas isso pode ser possível se o professor for capaz de diversificar as estratégias de ensino.

A outra modalidade de avaliação que é frequentemente usada pelos professores é a avaliação sumativa. Ela é “caracterizada por ser realizada geralmente no fim de um programa, ou no fim da leccionação de um conteúdo, cuja finalidade é atribuir uma nota ou estabelecer um conceito (...)” (Nhapulo, 2012, p. 23). Daí que Correia (2002, p. 28) considera a avaliação sumativa como sendo o:

balanço de toda a informação sobre o aluno, obtida sob a forma de avaliação informal e/ou avaliação formal durante um dado período de tempo. Socorre-se da avaliação formativa, consistindo num juízo globalizante sobre aprendizagens conseguidas e competências desenvolvidas, com referência às exigências expressas no projeto curricular de turma.

Em síntese, pode-se afirmar que a nota obtida pelo aluno deve ser fruto da combinação das informações provenientes da avaliação formativa e da sumativa. Assim sendo, a média da nota não pode ser aritmétrica.

Testes: tipos e sua correção

O teste é um dos instrumentos mais importantes que é usado pelos professores para averiguar o nível de aprendizagem dos seus alunos. Segundo o Decreto Ministerial nº 7/2019, o teste pode ser escrito, oral e/ou prático. Cada tipo de teste gera uma forma de resposta. A seguir apresenta-se o quadro 1 que reflete a característica de cada tipo de teste.

Quadro 1: Tipos de teste e suas características

Tipo de teste	Caraterística
Escrito	As respostas apresentadas podem ser melhor analisadas e quantificadas devido à “constância gráfica” das mesmas.
Oral	As respostas apresentadas pelos alunos são de difícil análise e quantificação.
Prático	Executa-se fisicamente o que o professor pede. Mede capacidades motoras como a habilidade mecânica, musical, etc.

Fonte: Adaptado do Catela e Vasconcelos (1979)

Para o sucesso destes todos tipos de teste, é importante que sejam “bem apresentados e legíveis e utilizar uma linguagem clara e conhecida de todos os alunos. Nada de novo deve ser apresentado num teste, só aquilo que foi utilizado nas aulas” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 68). Assim sendo, o testes devem ser elaborados de acordo com os objetivos de cada aula.

De acordo com a extensão, os testes podem ser constituídas por perguntas de resposta curta e longa. Segundo Pais e Monteiro (1996, p. 68), os “testes de resposta curta são testes objetivos. As respostas estão certas ou erradas. Não há meio termo entre o certo e o errado, mesmo que a resposta seja produzida pelo aluno”. Para os mesmos autores, este tipo de testes “permitem, consoante os itens utilizados, avaliar praticamente todas as competências do aluno” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 68). Ademais, os professores têm optado por testes de perguntas que exigem uma resposta curta, em virtude de estas “serem das mais fácil e rápidas de construir; permitirem avaliar segmentos de conteúdos no mesmo teste; não permitirem dar uma resposta certa fruto do acaso, por “adivinhação”; permitirem avaliar objetivos relativamente diversifi-

cados; serem de fácil correção (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010, p. 167). Contudo, esses testes: a) dificilmente conseguem avaliar aprendizagens complexas; b) permitirem respostas incompletas; c) permitem ao aluno aprender por meio da memorização e mecânica (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010).

Já os testes com perguntas que exigem resposta longas exigem do aluno “capacidade de organização da resposta e capacidade de expressão e de estruturação para poder desenvolver o tema que lhe é proposto, exprimindo as suas ideias” (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 65). Essas perguntas conferem ao aluno liberdade de responder livremente, usando as suas próprias ideias (PAIS; MONTEIRO, 1996) que devem estar bem estruturadas e relacionadas com o que se exige em cada pergunta que compõe o teste. Outra vantagem é que, os testes com perguntas que exigem respostas longas:

permitem avaliar: conhecimentos a um nível taxinómico elevado; utilização adequada de vocabulário específico de História; relação de conhecimentos interdisciplinares; organização de informação; seleção das ideias-chave; organização do raciocínio; raciocínio crítico; resolução de problemas; criatividade e imaginação; a fundamentação de opiniões; atitudes; posições perante valores (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010, p. 165).

Apesar dessas vantagens, Freitas; Solé e Pereira (2010, p. 165) afirmam que este tipo de teste apresenta, também, desvantagens que são:

as classificações atribuídas por diferentes avaliadores ou pelo mesmo avaliadas em diferentes momentos terem, normalmente, uma significativa oscilação; serem difíceis de classificar; consumirem muito tempo; favorecerem os alunos com maiores capacidades de expressão; muitas vezes não avaliarem o que se esperava que avaliassem.

Todo o tipo de teste carece de correção que não se deve resumir apenas na atribuição de notas. Desta forma, durante processo de correção o professor deve procurar fazer comentários que podem “conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem (FERNANDES, 2008, p. 83). Isto é, “a avaliação deve utilizar-se para promover a compreensão e a aprendizagem” (SANTOS GUERRA, 2003, p. 19).

Em resumo, o processo de correção de testes não pode ser caracterizado pela indicação do que está certo ou errado. Assim, a corre-

ção de cada pergunta deve proporcionar ao aluno informações sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. Igualmente, deve fornecer-lhe informações que lhe permitam regular “o processo de ensino e aprendizagem, para a sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem” (FERREIRA, 2007, pp. 27-28). Por outra, o teste deve desempenhar a função de regulação do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos. Para tal, é fundamental que se garante que “o que se pretende comunicar aos alunos seja efetivamente percebido de forma a que eles possam saber o que fazer com a tal comunicação” (FERNANDES, 2008, p. 83) e, por via disso, possam aprender com os seus próprio erro.

Processo de atribuição de cotação no teste

Na educação moçambicana, o teste pode ser-lhe atribuído uma classificação varia entre 0 a 20 valores. Esta classificação resulta do somatório de cotações parciais que devem ser de conhecimento de alunos antes da realização do teste. Assim, a “ (...) pontuação do teste deve ser do conhecimento prévio dos alunos ou estar claramente definida no próprio teste” (LEMO, 1990, p. 26), para garantir a observância do princípio de transparência da avaliação que refere que “o professor deve dar a conhecer aos alunos os critérios de apreciação do seu trabalho; deve divulgar a avaliação feita, bem como as evidências de aprendizagem que utilizou (...)” (CORREIA, 2002, p. 22) para que a avaliação contribua na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos estabelecidos, optou pela pesquisa qualitativa que consistiu em descrever o significado da prática de correção de teste escrito adoptada pelo professor da disciplina de História da 8ª classe (BOGDAN e BIKLEN, 1994). E para o processo de recolha de dados foi usada a técnica de análise documental. Esta técnica tinha em vista identificar informações fatuais num dos testes escritos da disciplina de História da 8ª classe, a partir das questões de investigação propostas (CAULLEY, 1981, apud LÜDKE e André, 1986).

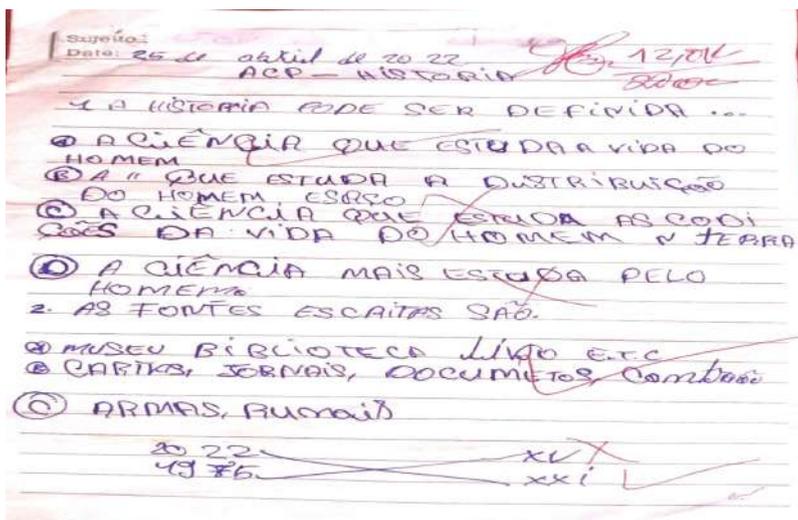
A tratamento de dados foi feito com base em técnica de análise de conteúdo. Esta técnica visava decrer e interpretar o sentido das informações constantes do teste escrito do aluno da 8ª classe (ISABEL GUERRA, 2008).

E por questões éticas, a identidade da escola, do professor e do aluno foi ocultada.

Resultados e discussão

A discussão dos resultados foi feita com base na figura 1 e tomando em consideração os seguintes aspectos: a) tipos de perguntas do teste escrito; b) forma de correção e; c) atribuição da classificação final.

Figura 1 – Teste escrito de História do aluno da 8ª classe



Fonte: Autores (2022).

a) Tipos de perguntas do teste escrito

Pelas respostas dadas pelo aluno, pode-se deduzir que o teste era caracterizado por perguntas diretas e que exigiam respostas curtas que podiam ser "(...) certas ou erradas. Não há meio termo entre o certo e o errado, mesmo que a resposta seja produzida pelo aluno" (PAIS; MONTEIRO, 1996, p. 68). A opção por este tipo de perguntas pode estar aliado ao fato destas "serem das mais fáceis e rápidas de construir; serem de fácil correção" (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010, p. 167). A elaboração fácil e construção de testes permitem ao professor corrigir os testes e entregá-los aos alunos em tempo útil, porque segundo o Decreto Ministerial n.º 7/2019, "os testes devem ser corrigidos, analisados e entregues ao aluno/alfabetizando/educando até sete dias

depois da sua realização”. Ademais, o recurso a testes com perguntas que exigem respostas curtas deve-se ao elevado rácio professor-aluno e ao fato de perguntas longas “consumirem muito tempo” (FREITAS; SOLÉ; PEREIRA, 2010, p. 165) para serem corrigidos e entregues aos alunos depois da sua realização.

Todavia, as perguntas curtas não permitem ao professor saber “o quanto o aluno conhece do conteúdo da matéria” (SANT’ANNA, 1995, p. 58) pelo fato do mesmo não considerar as ideias de alunos. Deste modo, os alunos são lhes retirado a oportunidade de expressarem livremente as suas ideias em torno de uma determinada pergunta, contrariando, assim, a posição defendida por Freire (200, p. 14) ao afirmar que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 2000, p. 14). Assim sendo, a liberdade deve ser concebido como sendo “o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem”(FREIRE, 2000, p. 14).

De uma forma geral, o teste com perguntas de respostas curtas transforma o aluno num simples depositário de conhecimento que é trazido pelo professor. Entretanto, a educação que pretende ser libertadora não pode considerar os alunos como seres desprovidos de conhecimentos a quem o professor deve enchê-los de conteúdos (FREIRE, 1987) em sala de aula que são exigidos por meios de testes com perguntas objetivas. Assim sendo, os testes não podem ser considerados como “cartões de banco” que servem para exigir do aluno responder tal como foi ensinado em sala de aula, mas os mesmos devem conter perguntas problematizadoras que induzem o aluno a responder “à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação” (FREIRE, 1987, p. 43). Ou seja, as perguntas constantes dos testes devem criar condições de os alunos pensarem livremente e, conseqüentemente, desenvolverem a sua linguagem. O professor que privilegia os testes caracterizados por perguntas que quebra isso “se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 76) e de desenvolver a aprendizagem significativa do aluno.

b) Forma de correção do teste escrito

Depois de os alunos realizarem um determinado teste, eles devem recebê-lo de volta já devidamente corrigido. Analisando o teste do aluno da 8ª classe constata-se que o professor não o corrigiu ade-

quadamente. Ele apenas evidenciou o que o aluno fez de certo ou errado, sem no entanto, dar fazer um comentário que visasse melhorar a sua aprendizagem e a sua habilidade na escrita. Mas Silva e Lopes (2015, p. 101) defendem que “quando os alunos recebem comentários claros que lhes indicam, em tempo útil, como podem corrigir estratégias inadequadas, erros processuais ou equívocos, a carga cognitiva é reduzida e a incerteza e a ansiedade associadas às experiências de aprendizagem diminuem e, como consequência, melhora a motivação para aprenderem”. Por outra, os comentários feitos em tornos das respostas dadas pelos alunos devem “conduzir necessariamente a qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem (FERNANDES, 2008, p. 83) e, conseqüentemente, melhorar o seu rendimento escolar.

Em síntese, a correção de teste não deve consistir apenas em “elevar os índices de respostas certas, mas sim no sentido de promover possibilidades de avanços do conhecimento” (MOREIRA; RANGEL, 2015, p. 524) através de replanificação de estratégias de ensino-aprendizagem. Assim, os testes deve servir de instrumento de investigação que permite identificar o nível de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

c) A atribuição da classificação final no teste

A figura 1 revela que o professor corrigiu as respostas apresentadas pelo aluno, indicando apenas o que estava certa ou errada, sem no entanto, explicitar a cotação da resposta. Neste sentido, a classificação final não resultou do somatório das cotações parcial. Isto significa que a atribuição da classificação final não obedeceu um critério claro, isto é, o professor não foi transparente na sua avaliação. Mas Correia (2002, p. 22) recomenda que se dê a conhecer aos alunos “(...) os critérios de apreciação do seu trabalho” (...)” e a “(...) pontuação do teste deve ser do conhecimento prévio dos alunos ou estar claramente definida no próprio teste” (LEMOS, 1990, p. 26) para que os alunos possam exercer o seu direito de reclamar caso haja alguma imprecisão na correção de uma das respostas dadas no seu teste.

Considerações finais

Através dos dados recolhidos pode-se depreender que o tipo de perguntas que o professor elabora para o teste escrito é fechado. Isso não tem dado espaço para o aluno desenvolver livremente a sua respos-

ta. Assim sendo, o aluno é forçado a responder apenas aquilo que lhe foi ensinado durante as aulas.

Em relação a estratégia de correção adotada, pode-se concluir que professor de História da 8ª classe apenas se limita a indicar o que está certo ou errado, sem, contudo, dar algum tipo de *feedback* e muito menos atribuir cotação correspondente a cada pergunta certa ou errada. Ele apenas atribui a classificação final. Com esta prática pode-se inferir que o professor a atribuição da classificação final no teste não obedece o princípio de transparência.

Para fazer-se face a este tipo de práticas, é fundamental que se promova capacitações de professores em exercício em matéria de avaliação da aprendizagem, com vista a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina, 1986, 306p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

CATELA, Maria Emília; VASCONCELOS, Maria Luíza. Guia de avaliação do rendimento escolar. Lisboa: Didáctica Editora, 126p.

CORREIA, Eugénio Soares Lopes. Avaliação das aprendizagens: o novo rosto. Aveiro: Universidade, 2002, 66p.

FERREIRA, Carlos Alberto. (2007). A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007, 240p.

FERREIRA, Carlos Alberto. A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Porto: Porto Editora, 2007, 240p.

FIGUEIREDO, Manuel Alves Ribeiro (2006). Avaliação: avaliação no 1º ciclo do ensino básico. “Bola de Neve”. Cova da Piedade, 2006, 134p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 129p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 76p.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 158p.

FREITA, Maria Luísa de; SOLÉ, Glória Santos; PEREIRA, Sara. Metodologia de História. Maputo: Plural Editores, 2010, 191p.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. Uma seta no alvo: avaliação como aprendizagem. Porto: ASA Editores, S.A., 126p.

GERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso. Portugal: Príncipia Editora, 2008, 95p.

HADJI, Charles. (2001). Avaliação desmitificada. Porto Alegre: ART-MED, 2001, 136p.

LEMONS, Valter. O Critério de Sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem. 4ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1990, 77p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99p.

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, 180p.

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial n.º 7/2019. Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Ensino de Jovem e Adultos e Ensino Secundário Geral. Maputo, BR, 10 jan. 2019.

MOREIRA, Simone Araújo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. Estudo em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 520-540, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2764>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, 192p.

NHAPULO, Teléfero de Jesus (2012). Avaliação no Ensino Primário: guia prático de apoio aos professores. Maputo-Moçambique: Alcance Editores, 2012, 87p.

PAIS, Ana; MONTEIRO, Manuela. Avaliação: uma prática diária. Lisboa: Editorial Presença, 1996, 85p.

PILETTI, Claudino. Didáctica Geral. 23ª ed. São Paulo: Editora ática, 2004, 258p.

ROSALES, Carlos. Avaliar é refletir sobre o ensino. Porto: Edições

ASA, 1992, 264p.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: Como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995, 58p.

Percepção Sobre o Uso da Plataforma Electrónica do Sistema de Aprendizagem em período de Pandemia da COVID-19 em Instituições do Ensino Superior em Nacala-Porto

Flora Gonçalves Chele
Orlávio Carlos Averú
Luís Alberto Pereira Fernando

Introdução

Actualmente o mundo encontra-se desafiado pela pandemia da covid-19, esta doença para além de ser considerada mortífera, representa um entrave para o desenvolvimento de todos os sectores de actividade. O sector de educação por ser um sector que a sua acção implica a relação directa entre o aluno e o professor, considerou-se como um dos mais afectados. Num primeiro momento a paragem das aulas representou a estratégia imediata. Com o passar do tempo, entendeu-se que era necessária a adopção de outras estratégias que se mostrassem mais funcionais. O recurso ao uso de tecnologias de comunicação, aulas on-line, que permitiam aos docentes ministrarem as aulas e os estudantes acederem sem saírem das suas casas, foi a estratégia encontrada. Nesta perspectiva, as instituições de ensino superior de Moçambique também adoptaram o ensino híbrido (aulas presenciais e on-line) com recurso as tecnologias e internet.

Esta medida não foi adoptada apenas por Moçambique, todo o mundo depara-se, com uma realidade caótica sem precedentes de uma pandemia causada pelo Covid-19, que se instalou, fechando ou alterando diversos sectores dentre eles o educacional, impedindo os alunos e professores de irem às universidades e faculdades. Contudo, as instituições educacionais se empenham na busca de novas modalidades de estudo, como o suporte das tecnologias digitais. Adaptação à aulas virtuais ou on-line com recurso a Rede Mundial de Computadores, Celulares e a Internet (CORDEIRO, 2020).

Contudo, importa salientar que o uso das tecnologias como recurso para a leccionação das aulas, foi uma estratégia adoptada de for-

ma imediata, os professores e alunos não tiveram tempo e nem espaço para serem preparados. Esta situação trouxe consigo inúmeras consequências para toda a comunidade académica. Como pesquisadores, esta situação constituiu preocupação que motivou-nos a realizar o presente estudo que teve como pergunta de partida a seguinte: Qual é a vossa Percepção em relação

Para a realização da presente pesquisa definiu-se como objectivo: Analisar o entendimento dos sujeitos em relação ao Uso do Plataforma Electrónicas do Sistema de Aprendizagem em período de Pandemia da COVID-19 em Instituições do Ensino Superior em Moçambique?

As tecnologias e o saber digital tornaram-se um dos eixos de actuação da política educativa, permitindo que a educação se tornasse mais acessível para todos. Isto quer dizer que, este interesse em particular das instituições de ensino, irá permitir um “salto” na relação aluno/professor, mas também na aprendizagem de algumas disciplinas. (UACANE; ESMAE, 2019).

De acordo com (JARDIM; CECILIO, 2013), os avanços tecnológicos que permeiam a educação vêm transformar as formas de trabalho pedagógico, ampliando o surgimento de novas competências e metodologias de ensino. Neste contexto, é importante ressaltar que as tecnologias educacionais não substituem o professor, mas o auxiliam em suas aulas, como o caso de materiais on-line, vídeos, softwares, entre outros que promovem o compartilhamento de conhecimento e a autonomia dos alunos.

A educação digital é a prática de utilizar meios tecnológicos em método de ensino, frequentemente aliada à adopção de processos mais dinâmicos de aprendizagem. É importante destacar desde já que não existe um modelo de educação digital ou um conjunto de pilares e características que nos permita uma definição mais detalhada (FIA, 2019).

A experiência da pandemia Covid-19 está revelando, ainda mais, as suas potencialidades transformativas. A flexibilidade na partilha de informação e a conexão por redes tecnológicas, facilitando a comunicação entre pessoas e grupos institucionais e no âmbito académico, e a sua contínua interacção, é uma das principais características da Sociedade da Informação (ANTONIO, 2020).

Para Pires (2009), os Sistemas de Gestão de Aprendizagem on-line constituem um conjunto de funcionalidades baseadas em serviços fornecidos pela Internet que permitem criar e gerir cursos virtuais ou melhor aulas virtuais. Baseiam-se em aplicações assentes na Word

Wide Web (WWW) que visam facilitar a interacção estudante-docente e estudante-estudante(s), dando origem a um ambiente de sala de aula virtual desprovido de barreiras físicas e de tempo. Estes ambientes, abrem novas vias para a interacção entre professor e aluno e entre alunos, conduzindo a uma forte vertente colaborativa no processo de ensino-aprendizagem, o que, segundo (FLORES; ESCOLA, 2008, P.40)

Marca um novo modelo de aprendizagem que ultrapassa o ensino tradicional reorientando-se para o construtivismo social. Ao promover um espaço de colaboração on-line permite a construção colectiva do conhecimento, pelas oportunidades de partilha, comunicação, interacção e promove a autonomia responsabilizando os alunos pelo seu processo de aprendizagem.

A utilização de tecnologias de informação no processo de ensino/aprendizagem é crescente, face à emergência e desenvolvimento das ferramentas da Web 2.0 que permitem e garantem, por si só, a mudança das práticas em contexto educativo (SANTOS et al., 2012:2468).

Na visão de Cordeiro (2020), o avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aulas virtuais, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

A plataforma tecnológica de educação deve ser consistente com necessidades, e motivação de aprender dos seus utilizadores. Esta, deve permitir captar aprendizagens de forma simples e, interferir nos processos de ensino, de forma ordenada e inovadora (GABARDO et.all., 2010).

Estudos efectuados por (CORDEIRO, 2020), mostraram que o uso das ferramentas tecnológicas na educação como o sistema de aprendizagem on-line da UniRovuma, deve ser vista sob a óptica de uma nova metodologia de ensino que possibilita a interacção digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Verificou-se que as plataformas permitem que sejam disponibilizados tanto recursos de distintos formatos (ex.: apontadores para sites, documentos digitalizados, vídeos, áudio) como actividades promotoras da interacção professor-aluno e aluno-aluno, possibilitadas por várias ferramentas de comunicação e de apoio à aprendizagem colaborativa (ex.: forum, chat, wiki) e ainda de registo das actividades realizadas pelos alunos (CARVALHO, 2007).

Usualmente, as plataformas permitem vários cursos e disciplinas, alocando professores e alunos às respectivas turmas e disciplinas. Embora estas plataformas tenham sido concebidas para apoiar, em particular, o ensino a distância, verifica-se que as mesmas podem ser utilizadas de forma proveitosa e produtiva em actividades regulares para facilitar os estudantes do regime labora e pós-laboral (PIRES, 2009).

A utilização das tecnologias embasadas em metodologias activas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autónoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltadas principalmente para a realidade na qual vivenciamos (CORDEIRO, 2020).

Segundo FIA (2019), o grande impacto da utilização de plataformas é que ela proporciona aos educadores um universo imenso de métodos de ensino e aprendizagem. As distâncias deixam de ser empecilhos e o tédio é combatido com soluções interactivas, que exigem uma postura mais protagonista dos alunos.

Contudo é importante salientar que a readaptação da realidade da sala de aula física para a sala de aula virtual trouxe mudanças para além da linguagem, mas como a forma de se relacionar mudou em vista da qual normalmente era utilizada. Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso. (KENSKI, 2004)

Metodologia da pesquisa

A investigação científica depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (GIL, 1999, P.27) para que seus objetivos sejam atingidos.

Para que esta pesquisa oferecesse resultados satisfatórios e fidedignos foi usado o método indutivo. Segundo (GIL, 1999, P.28), o método indutivo procede inversamente ao dedutivo, parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de colecta de dados particulares.

A pesquisa contou com cinquenta (50) participantes, nomeadamente 40 estudantes dentre eles vinte (20) do sexo feminino e de igual

número do sexo masculino e dez (10) docentes nomeadamente sete (7) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino.

Em termos de participantes, a pesquisa mostrou-se interessante pelo facto dos pesquisadores, também serem docentes e usuários da Plataforma Electrónica.

A pesquisa foi de carácter qualitativo, na medida em que procurou analisar a utilização da plataforma electrónica. Pesquisa qualitativa apresenta uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (SILVA; MENEZES, 2000)

Para a colecta de dados foram usadas técnicas e instrumentos como a observação directa que permitiu que os pesquisadores acompanhassem de perto o ambiente vivido no local. Usou-se também a entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas, que por meio de conversas permitiu aos intervenientes exprimirem o seu entendimento e suas limitações em relação ao uso da Plataforma Electronica no processo de ensino e Aprendizagem. A análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, foi possível apresentar os resultados e a conclusão da pesquisa. No presente estudo, foi usada análise de conteúdo, um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa assim como na pesquisa qualitativa.

Assim, realizou-se a análise de conteúdo em duas funções em que a primeira foi a função heurística que consistiu na recolha de informações buscando provas para as várias afirmações e a segunda a hermenêutica que consistiu na interpretação das informações (BARDIN, 2011)

Apresentação e interpretação de dados

Q1: A Instituição têm usado plataformas Electrónicas no processo de ensino e aprendizagem?

A questão tinha como objectivo perceber se a Instituição durante o período da pandemia da COVID-19 tinha ou não adoptado o uso da plataforma electrónica.

Os dados da entrevista indicaram que todas as instituições em análise adoptaram o uso da plataforma como recursos para a leccionação das aulas. Vide a tabela abaixo.

Ord.	Nome da Instituicao	Plataforma em Uso
01	Univeridade Rovuma (ISTTC) Nacala	https://unirovuma.cosys.co.mz/
02	Universidade Catolica de Mocambique - Extensao de Nacala	Moodle (https://portal.ucm.ac.mz/)
03	A politecnica (Ispuna Nacala)	Zoon, google classroom, whatsapp

Autores, 2022

A questão efectuada e as respectivas respostas suscitaram a realização de outra questão que consistia em querer perceber se os sujeitos beneficiaram-se de alguma capacitação para manusear o plataforma electrónica?

Os dados da entrevista mostraram uma contrariedade. Por um lado, alguns docentes afirmaram que tinham se beneficiado de capacitação para o uso da respectiva plataforma, embora consideravam esta capacitação insuficiente para o alcance dos objectivos almejados. Saliaram que apesar de terem sido capacitados ainda enfrentavam vários problemas para o seu manuseamento o que os impedia de usar com frequência. Por outro lado, alguns docentes simplesmente afirmaram que não tinha sido beneficiados de nenhuma capacitação, o que contribuiu para o seu fraco uso.

A mesma questão quando efectuada aos estudantes, a semelhança dos docentes, estes mostraram dois entendimentos, um grupo afirmou que não tinha se beneficiado de capacitação adequada para o uso da plataforma como ferramenta de aprendizagem. Outros mostraram algum receio na sua resposta, mas assumiram terem se beneficiado de capacitação para o uso da plataforma, embora esta capacitação não tivesse sido aprofundada o que contribuiu para o não entendimento íntegro da mesma.

Diante dos dados, entendemos que o uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem para além de ser uma ferramenta que as Instituições do Ensino Superior foram obrigadas a adoptar, é importante perceber que as TICs representam ferramentas que vão além de instrumentos de transmissão de conhecimentos, o seu uso pode apoiar a Instituição em outras vertentes.

O uso da plataforma permite que sejam disponibilizados tanto recursos de distintos formatos (ex.: apontadores para sites, documen-

tos digitalizados, vídeos, áudio) como actividades promotoras de interacção professor-aluno e aluno-aluno, possibilitadas por várias ferramentas de comunicação e de apoio à aprendizagem colaborativa (ex.: forum, chat, wiki) e ainda de registo das actividades realizadas pelos alunos e Professores (CARVALHO, 2007),

A utilização das plataformas como uma dinâmica actual no ensino/aprendizagem permite que os usuários interajam de forma assíncrona ou síncrona, de forma a obter benefícios educacionais específicos, como por exemplo, a assimilação fácil de conteúdos. (UACANE, et al 2019).

Nesta perspectiva Cordeiro (2020), o uso das ferramentas tecnológicas na educação como o sistema de aprendizagem on-line, deve ser vista sob a óptica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interacção digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Assim, entendemos que as Instituições do Ensino Superior devem realizar esforços no concernente a capacitações dos professores e alunos em matéria de Uso de Plataformas Electrónicas de Sistema de Aprendizagem.

Para aprofundar o estudo, os pesquisadores levantaram outra questão que consistia em perceber: Qual era o entendimento que os sujeitos tinham em relação as vantagens do uso da plataforma Electronica?

Os dados da entrevista mostraram que os entrevistados possuem o mesmo entendimento. Todos foram unânimes em afirmar que apesar das dificuldades por eles enfrentados em relação ao uso do plataforma, este tem várias vantagens:

As Plataformas Electrónicas adoptados pelas Instituições de Ensino Superior possuem um formato simples e substitui as aulas presenciais em períodos de pandemia, permitindo o rápido e fácil acesso a informação ou conteúdos a tempo e hora;

A realização de testes online apresenta tragédia de forma limitada, isto é, existe o cumprimento do horário;

Os estudantes afirmaram de forma categórica que a plataforma electrónica permite-os acederem a qualquer lugar e momento e disponibilidade de fazer multitarefas ao mesmo tempo em que tiver em aulas.

PIRES (2009) enfatiza que as vantagens ou fortalezas e fraquezas da utilização das plataformas são as seguintes:

- Facilidade de comunicação,
- Interação e colaboração entre pares;
- Acessibilidade facilitada a conteúdos e rapidez na distribuição;
- Acesso a informação e conteúdos;
- Alteração de informação e conteúdos;
- Disponibilização de uma grande multiplicidade de ferramentas;
- Possibilidade de uma maior participação dos alunos nas actividades;
- Gestão dos processos de ensino-aprendizagem;
- Facilitação do trabalho colaborativo;
- Organização e centralização da informação e documentação.

As fraquezas em alguns momentos têm sido devido a internet com acesso de má qualidade dificultando acessibilidade dos conteúdos e também ocorrência de erros no lançamento de cadeiras e as vezes as cadeiras são incompletas e as outras negando serem adicionadas.

Ao longo da entrevista os entrevistados fizeram menção sobre varias dificuldades que enfrentavam no uso do plataforma. Para um melhor entendimento dessas dificuldades foi efectuada a seguinte questão: Quais são as dificuldades no uso plataforma digital no processo de ensino e aprendizagem?

Os dados da entrevista mostraram unanimidade em relação a existência de problemas no uso do plataforma electrónico. Os entrevistados mencionaram como problema os seguintes: o custo de internet, os entrevistados consideraram que o custo para o acesso a internet é bastante elevado. Na sua opinião foram também unânimes em afirmar que as instituições deviam conceber estratégias de fácil acesso a internet, como a assinatura de memorando com as operadoras existentes no país de modo a acederem a pacotes de internet bonificado; Outro problema mencionado consiste no atraso do adestramento dos estudantes. Esta situação coloca o estudante não so fora do processo de aprendizagem como também o abate psicológico pelo facto deste ter a consciência que encontra-se a perder aulas e avaliações e terá dificuldades de recuperar. Um problemas apresentado pela maior parte dos entrevistados, esta relacionado ao manuseamento do próprio sistema. Os entrevistados afirmaram que embora cadastrados eles não tem domínio do uso do sistema. A sua participação nas aulas resume-se em entrar e saudar o docente e colegas. A semelhança do entendimento dos estudantes, a maior parte dos docentes também afirmaram que enfrentam muita dificuldade

no manuseamento do sistema electrónico no concernente a transmissão das aulas. Alguns afirmaram que consegue aceder ao sistema mas tem dificuldades de dar aulas em vídeo conferencia, enviar material didáctico para os estudantes, elaborar e ministrar testes, entre outras.

Depois de explorado os sujeitos sobre as questões acima efectuadas, realizou-se a última questão que visava perceber qual foi o impacto do uso do plataforma do Sistema de Aprendizagem nas instituições do ensino Superior? Esta questão foi realizada com a intenção de medir por um lado o impacto da leccionação durante o período da pandemia da COVID-19 e por outro o impacto da introdução do sistema electrónico.

Em relação ao primeiro impacto os sujeitos apresentaram o mesmo entendimento, um impacto negativo porque os planos analíticos para além de não terem sido cumpridos, as estratégias adoptadas não conseguiram alcançar os resultados almejados porque tanto os estudantes assim como os docentes foram encontrados despreparados.

No concernente ao segundo impacto, também os sujeitos apresentaram o entendimento que o uso do plataforma electrónico como recursos para leccionação durante o período da pandemia foi uma alternativa positiva porque o ano não ficou perdido.

Este entendimento encontra suporte teórico em FIA (2019) ao defender que o uso das plataformas electrónicas no processo de ensino oferece imensos impactos ao proporcionar aos educadores um imenso universo de métodos de ensino e aprendizagem, onde as distâncias deixam de ser empecilhos e o tédio é combatido com soluções interactivas que exigem uma postura mais protagonista dos alunos. Para além dos impactos positivos, é importante salientar que o uso das plataformas electrónicas também apresentam impactos negativos conforme a percepção dos autores (Jardim e Cecilio, 2013) que mencionam os seguintes impactos negativos: facilidade de dispersão de estudantes; Muitos alunos se perdem no emaranhado de possibilidades de navegação; Não procuram o que está combinado deixando-se arrastar para áreas de interesse pessoal.

salienta a necessidade de uma forte dose de atenção do professor, pois diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação. Em alguns casos há uma competição excessiva, monopólio de determinados alunos sobre o grupo, fazendo se necessário uma maior atenção pelo professor para esses casos (BRUNER, 1999)

Considerações finais

Esta parte é reservada para trazer algumas considerações sobre a pesquisa sobre o entendimento do uso das TICs durante o período da COVID-19 nas instituições do ensino superior em Moçambique. A pesquisa foi realizada em instituições sediadas em Nacala-Porto, município litorâneo da província de Nampula e teve como objectivo principal analisar o entendimento da comunidade académica em relação ao uso das TICs durante a pandemia da COVID-19. As conclusões apresentadas resultaram das análises dos dados colhidos no campo com auxílio á teorias de diferentes autores, documentos e observação participada.

Para o efeito, o estudo foi conduzido com base em questões que orientaram a colecta de dados.

A utilização da plataforma electrónico no Sistema de Aprendizagem em Instituições do Instituto Superior durante o período da COVID-19 foi primordial pela seguinte razão: o uso das tecnologias e respectivos plataformas representavam o único recurso para que as aulas pudessem continuar sem que os professores e alunos se deslocassem. Esta situação apresentou dois cenários. O primeiro relaciona-se ao facto de impor aos professores e alunos o uso das tecnologias como condição para a continuidade desta actividade. Apesar de se ter cumprido, este imperativo encontrou algumas dificuldade. Por um lado, os usuarios mostraram dificuldades na aquisição dos equipamentos e internet. Por outro lado, os usuarios depararam-se com dificuldades de usar os plataformas por defice de conhecimentos.

Apasar destes constrangimentos, entende-se que o uso das tecnologias e respectivos plataformas também contribuiu positivamente para o desenvolvimento dos usuarios assim como das instituições. Os professores desenvolveram um pouco mais o seu conhecimento em termos de metodologia de transmissão de conhecimentos, ensino e aprendizagem e os alunos também desenvolveram a sua metodologia de compreensão e busca de informação.

Importa salientar que, apesar da abertura para o novo normal, as instituições de ensino devem continuar a capitalizar o uso das tecnologias e dos plataformas como ferramentas que contribuem grandemente para o desenvolvimento do intelecto do professor assim como do aluno.

Finalmente, frizar que este não é um estudo acabado e os resultados não podem ser concebidos de forma estática, visto que a ciência é dinâmica e os contextos são diferenciados. Entretanto, podem ser usados para melhorar na concepção de políticas educativas e futuras pesquisas.

Referencias

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, R. G. *Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente*. Campinas: Educação e Sociedade, 2004.
- BRUNER, J. S. *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.
- COSCARELLI, C. V. "O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem". In *Presença Pedagógica*, mar./abr., 1998, p. 36-45. Belo Horizonte: Editora Dimensão.
- CARVALHO, A.; Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: Dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 2007.
- CORDEIRO, K. M. A.; *O Impacto da Pandemia na Educação: A utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020.
- FIA – Fundação Instituto de Administração. *Educação Digital: o que é, impactos e tipos de tecnologia*, 2019.
- FLORES, P. Q., FLORES, A., e ESCOLA, J. (2008). A plataforma Moodle no 1º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Superior. In F. COSTA et. all. (Orgs.). *Comunidades de Aprendizagem Moodle*. Actas do encontro CaldasMoodle'08. Monte da Caparica: Educom.
- GIL, A. C.; *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição; São Paulo; Brasil: Atlas, 1999.
- JARDIM, L. A. e CECILIO, W. A. G. *Tecnologias educacionais: Aspectos positivos e negativos em sala de aula*. Parana: EDUCARE, 2013.
- KENSKI, V. M.; *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6ª ed., 2004.
- PIRES, P. J. C., *Uso de uma Plataforma LMS num Curso Profissional de Informática*. (Dissertação em Educação com Especialização: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências, 2009, p. 126.
- UACANE, M. A.; PEGO, A. C. e ESMAEL, Q. N. *Utilização de Tecnologias Electrónicas nos Processos de Ensino / Aprendizagem da Geografia em Moçambique*. RECH- *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*; 2019.
- UNIVERSIDADE ROVUMA, *Plataforma de sistema de aprendizagem online*. Nampula, 2020.

NOVAS TECNOLOGIAS : INFLUÊNCIA, PERIGO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Orlávio Carlos Averú⁶³

Introdução

O presente artigo que sustenta o tema “*novas tecnologias Influência, perigo no Processo de Ensino e Aprendizagem*” visa colher sensibilidades dos alunos do em diferentes níveis de ensino da Cidade de Nacala-Porto no presente ano de 2022.

A crescente onda de globalização e profundas mudanças curriculares que tem vindo a ocorrer no campo da educação no nosso país a todos os níveis de ensino, está impactando seriamente o PEA, levando os seus intervenientes (Professores, alunos, Pais, Encarregados de Educação, Gestores, entre outros) a adoptarem novos métodos de acesso das Tecnologias nas novas Práticas de mediação dos conteúdos.

As novas tecnologias e seu uso eficaz e orientado na aprendizagem constituí um grande desafio para a maioria de alunos em nossos estabelecimentos de ensino, desde o primário ao universitário, devido a falta desses recursos em suas actividades diárias sendo que muitos dos estudantes aprendem a usa-los por pressão e na execução de tarefas que tem de apresentar para avaliação. Outro factor é devido as condições socioeconómicas das famílias de origem dos próprios estudantes.

Problema

As novas tecnologias estão se tornando muito indispensáveis nos dias actuais. É nesse âmbito que surgem várias indagações sobre o futuro educacional principalmente dos nossos jovens que entram nessa esfera desregrada e despreparada. As questões que se consideram problemáticas são: Os utentes das novas tecnologias, tem utilizado racionalmente essa ferramenta;

63 Mestrado em Design & Multimedia, Graduado em Informática , Universidade Rovuma , Instituto Superior de Transporte, Turismo Comunicação, linha de pesquisa : Tendências futuras em Modelagem de processos e simulação em Ciências Ambientais. oaveru@unirovuma.ac.mz

- As novas tecnologias não irão substituir o papel do Professor em sala de aula;
- O conhecimento adquirido pelo estudante tendo como ferramenta as novas tecnologias irá auxiliá-lo a saber fazer;
- O domínio do uso dessas novas tecnologias pode gerar o autoemprego.
- As novas tecnologias nos levam a ter acesso ao Processo de ensino aprendizagem dentro das nossas casas, local de trabalho, rua, lazer, etc

Para o presente artigo o problema que se pretende resolver ou propor a sua resolução é o seguinte: “***Que contribuições as novas tecnologias impõem no PEA***”?

Justificativa

As reformas curriculares que se vem implementando a algumas décadas ao Sistema Nacional de Educação (SNE) aqui no nosso país é uma justificativa motivadora no que diz respeito a influências de novas tecnologias para o âmbito educacional com certas vantagens e desvantagens.

Outro motivo importante que leva o pesquisador a escolher este tema é a credibilidade sobre a qualidade de ensino, pois actualmente há contestação entre os estudantes do antigo e do novo sistema de ensino, o que põe em questão os novos formandos desse actual sistema.

Daí a imperiosa importância de se estudar o tema, auscultando do próprio estudante como tem lidado com o fenómeno de novas tecnologias não só na escola, mas também no seu quotidiano. Como o mesmo explora, organiza, adquire conhecimentos e competências e ao mesmo tempo se informa, se diverte, debate opiniões, sabe fazer, ser e estar.

As reprovações em massa nos vários níveis de ensino podem justificar-se pelo uso desregrado e abusivo das novas tecnologias por não haver um controlador ou políticas que orientem ou regulem o seu uso, por exemplo nas escolas seriam os professores a chamarem atenção sobre o uso exagerado das novas tecnologias e em casa seriam os pais a velar pelos filhos e evitando os vícios as novas tecnologias.

Passamos do modelo tradicional de ensino, onde o professor era tido como o “dono” do saber para o modelo actual onde o PEA está centrado no estudante e o professor passou a ser um orientador ou simples monitor do PEA, ainda nessas transformações a sociedade queixa-se de qualidade de ensino. Onde está a falha?

Objectivos

Geral

- Conhecer a influência do uso das novas tecnologias no PEA.

Específicos

- Apontar as vantagens e desvantagens do uso das novas tecnologias no PEA;
- Caracterizar as ferramentas tecnológicas mais usadas no PEA pelos docentes e estudantes;
- Respeitar as diversas opiniões e razões do uso das novas tecnologias no PEA.

Questões de Pesquisa

- Será que os utentes das novas tecnologias, tem utilizado racionalmente essa ferramenta?
- Num futuro próximo as novas tecnologias não irão substituir o papel do docente em sala de aula?
- Quando é que o conhecimento adquirido pelo estudante tendo como ferramenta as novas tecnologias irá auxiliá-lo a saber fazer?
- O estudante que tiver domínio do uso dessas novas tecnologias pode gerar o autoemprego?
- Devemos superdimensionar o papel das novas tecnologias nas nossas vidas?

Hipóteses

- Há estudantes a frequentar o ensino superior não possuindo um computador pessoal;
- Adquirir um telefone digital pode ser um grande desafio para a maioria de estudantes;
- Estudantes que não possuem uma ferramenta das novas tecnologias têm um fraco desempenho académico;
- As novas tecnologias não influenciam nos resultados ou aproveitamento pedagógico dos estudantes;
- As novas tecnologias facilitam a aprendizagem significativa;
- Alguns estudantes desconhecem as vantagens e os perigos das novas tecnologias para o PEA.

Fundamentação teórica

Nas palavras de Barreto e Leher (2003, p.39) “ *um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que a impulsiona rumo ao futuro virtuoso*”. (...) *A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o selecto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado*”.

No outro extremo o que as novas tecnologias sustentam é uma forma de assassinato do mundo real, com a liquidação de todas as referências, em jogos de simulacros e simulação (Baudrillard, 1991).

Nas palavras de Mattelart (2002, p.9), “*a segunda metade do século XX foi marcada pela formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais*”. *Mesmo que, em princípio, pareça ingênuo, este último movimento está inscrito em um modo de objectivações das TIC inextricavelmente ligado à concepção de “sociedade da informação”*.

Conforme comenta Kenski (2010), *as diversas possibilidades de acesso às tecnologias proporcionaram novas formas de viver, de trabalhar e de se organizar na sociedade. Um exemplo é a constante comunicação entre as pessoas, localizadas em locais diferentes e, muitas vezes, distantes, através de aparelhos celulares, de e-mails, de comunicadores instantâneos ou de redes sociais. Com base nisso, percebe-se que essas novas possibilidades tecnológicas não interferem apenas na vida cotidiana, mas passam a interferir em todas as ações, nas condições de pensar e de representar a realidade e, no caso da educação, na maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar*.

De acordo com as tradições, o ensinar era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos eram apresentados às crianças ao entrarem nas escolas e esses eram finitos e determinados; ao final de uma determinada formação, o aluno era considerado uma pessoa formada, já que possuía conhecimentos necessários para o ingresso em alguma profissão. Atualmente, não é possível ter esse mesmo pensamento, pois as rápidas mudanças tecnológicas atribuem novas formas à atividade de ensinar e aprender, estando constantemente em processo de aprendizagem e adaptação, não sendo mais possível considerar uma pessoa completamente formada, independente do seu grau de formação (KENSKI, 2010).

“A escola de hoje faz parte desse momento tecnológico revolucionário e, para atender sua função social, ela deve estar atenta e aberta para incorporar esses novos parâmetros comportamentais, hábitos e demandas, participando ativamente dos processos de transformação e construção da sociedade. Deste modo, é necessário que os alunos desenvolvam habilidades para utilizar os recursos tecnológicos, cabendo à escola integrar a cultura tecnológica ao seu cotidiano. A utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem institui um fator de inovação pedagógica, possibilitando novas modalidades de trabalho na escola, devendo esta acompanhar as transformações sociais. A escola precisa se tornar mais atraente, estreitando a linha que a divide do mundo externo, no qual o aluno vai absorver grande parte das informações. A escola precisa transformar-se de simples transmissora de conhecimentos em organizadora de aprendizagens e reconhecer que já não detém a posse da transmissão dos saberes, proporcionando ao aluno os meios necessários para aprender a obter a informação, para construir o conhecimento e adquirir competências, desenvolvendo o espírito crítico” (ROSA, 1999).

Segundo Almeida (2007), *“a utilização das tecnologias no processo educativo proporciona novos ambientes de ensinar e aprender diferentes dos ambientes tradicionais, e as reais contribuições das tecnologias para a educação surgem à medida que são utilizadas como mediadoras para a construção do conhecimento”*.

Já para Graça (2007), *“a presença das tecnologias na educação é indispensável, pois estas objetivam escolarizar as atividades da sociedade, adequando-as aos seus objetivos, “[...] permitindo assim uma compreensão profunda do mundo e enriquecendo o conhecimento”* (GRAÇA, 2007).

Para o autor desse artigo, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação influenciam bastante na forma como se aprende e se ensina hoje em quase todo mundo, embora cá no nosso país (Moçambique) estas ainda não estejam profundamente difundidas até as zonas rurais devido a zonas que ainda não possuem corrente elétrica. Nos centros urbanos os estudantes e alunos de vários níveis já possuem conhecimento e sabem utilizar os meios tecnológicos para adquirir conhecimentos, fazer buscas de informações, entreterem-se, fazer jogos lúdicos entre outras tarefas que os possibilitem adquirir qualquer tipo de conhecimento que vise contribuir para o seu aprendizado.

Estes meios não substituem o professor e nem a procura de livros e bibliotecas onde os estudantes podem confirmar a veracidade das in-

formações, e devem ser integrados a prática de ensino e aprendizagem sem prejudicar a cultura e outras áreas de actividades de uma dada sociedade.

Metodologia

Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada foi quantitativa, com o objectivo de medir a frequência e intensidade de comportamentos, atitudes e motivações dos estudantes no concernente a influência das novas tecnologias em suas práticas diárias.

Método de Abordagem

O método de abordagem usado para realização do presente artigo foi o hipotético-dedutivo, que busca a eliminação dos erros de uma hipótese. Faz isso a partir da ideia de testar a falsidade de uma proposição, ou seja, a partir de uma hipótese, estabelece-se que situação ou resultado experimental nega essa hipótese e tenta-se realizar experimentos para negá-la.

População Alvo

A população alvo para esta pesquisa foram todos do alunos em diferentes niveil de ensino , com idades aproximadamente entre os 22 anos aos 40 anos.

Tamanho e Tipo de Amostra

O tamanho da amostra foi de 20 estudantes dos 31 existentes na turma. O tipo de amostra foi aleatório e não intencional ou selecionado. Essa amostra corresponde a 64,5% o que equivale a dizer que mais da metade dos estudantes da turma.

Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, dirigido aos 20 estudantes que fizeram parte da amostra dessa pesquisa. As técnicas foram questões abertas, onde o questionado pudesse dar a sua opinião ou sensibilidade sobre o tema abordado, questões fechadas e também questões de escolha múltiplas, onde o questionado pudesse apenas marcar com “X” a opção que julgasse relevante.

Tratamento, Análise e Discussão dos Resultados

Os dados colectados foram em primeiro lugar tabelados segundo as ordens das questões existentes no questionário e em seguida fez-se o cálculo percentual e foram posteriormente tratados estatisticamente apresentando-se as tabelas e os respetivos gráficos. Para a análise dos mesmos dados, foram apresentados tabelas e gráficos de frequência que o fenómeno “X” ou “Y” ocorre. E adiante comentadas criticamente. Já no que respeita a discussão dos resultados, estes foram discutidos em comparação com as hipóteses levantadas anteriormente e validadas as hipóteses que corresponderam a verdade do fenómeno que se estudava.

Analise e discussão dos resultados

Analise dos Resultados

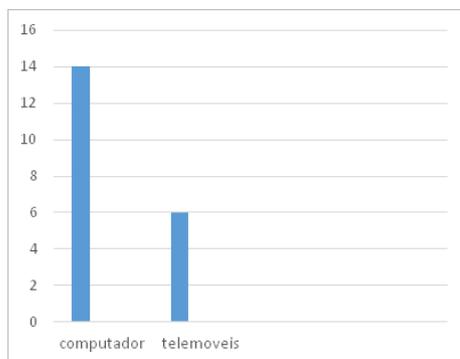
Dos dados colhidos passa-se a fazer a seguinte análise: para a questão número 1 sobre o meio de novas tecnologias de informação e comunicação que os estudantes conseguem basicamente utiliza-los 14 estudantes sabem usar o computador e 6 estudantes telemóveis e telefones digitais ou tablets. Segundo mostra a tabela e o gráfico abaixo:

Tabela 1: Meios de NTIC utilizadas pelos estudantes

Meios de NTIC	Nº de estudantes	%
Computador	14	70
Telemóveis digitais	6	30

Fonte: Autor

Gráfico 1: Meios de NTIC utilizadas pelos estudantes



Fonte: Autor

Baseando-se nos resultados apresentados a questão número 1, é notório que estudantes do ensino superior tem competências básicas no uso das ferramentas de novas tecnologias de informação e comunicação. E conseguem usa-los para vários trabalhos de cadeiras diversificadas tais como: desenho assistido pelo computador, estatística, trabalho de culminação de curso entre outras.

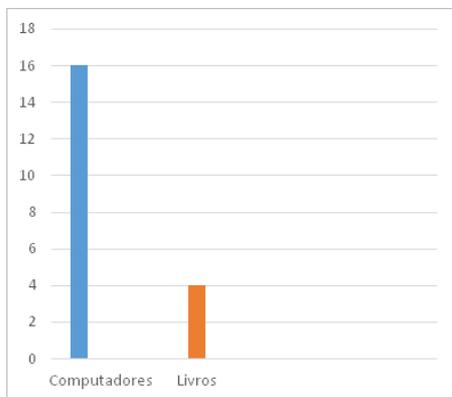
Para a questão número 2, procurou-se saber qual das ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação o estudante utiliza com maior frequência e os resultados foram surpreendentes pois 16 estudantes servem-se de meios tecnológicos e com maior destaque para o computador e 4 estudantes usam livros. Conforme a tabela e o gráfico apresentado abaixo:

Tabela 2: Ferramentas de NTIC frequentemente utilizadas pelos estudantes

Ferramentas de NTIC	Nº de estudantes	%
Computador	16	80
Livros	4	20

Fonte: Autor

Gráfico 2: Ferramentas de NTIC frequentemente utilizadas pelos estudantes



Fonte: Autor

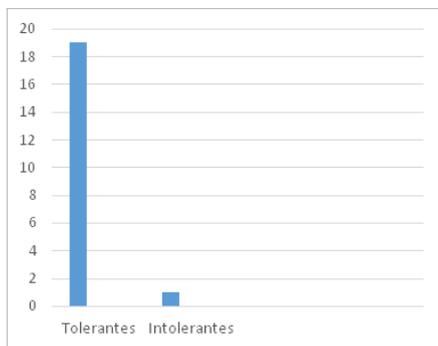
Já para a questão número 3, questionados sobre a tolerância de estar estudando com outros aparelhos de NTIC, tais como telefones, DVDs, TV, radio ligados se perturba ou não a aprendizagem e a concentração. Maior parte dos estudantes responderam que não os desconcentra muito pelo contrário os ajuda a se concentrar melhor. Vide a tabela e o gráfico abaixo:

Tabela 3: Tolerância as NTIC ligadas enquanto se estuda

Estudar com aparelhos de NTIC ligados	Nº de estudantes	%
Tolerantes	19	95
Intolerantes	1	5

Fonte: Autor

Gráfico 3: Tolerância as NTIC ligadas enquanto se estuda



Fonte: Autor

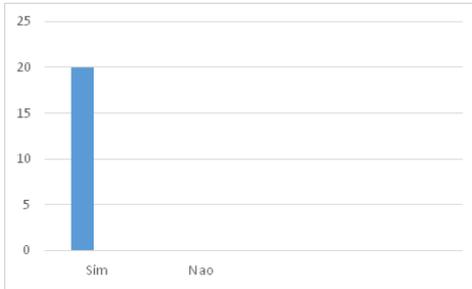
Para a questão número 4, questionados sobre o uso das NTIC se tem ajudado a adquirir conhecimentos e competências no PEA, todos foram unânimes em afirmar que sim. Segundo mostra a tabela e o gráfico abaixo:

Tabela 4: Auxílio das NTIC na aquisição de conhecimentos

Contributo das NTIC na aquisição de conhecimentos e competências	Nº de estudantes	%
Sim	20	100
Não	0	0

Fonte: Autor

Gráfico 4: Auxílio das NTIC na aquisição de conhecimentos



Fonte: Autor

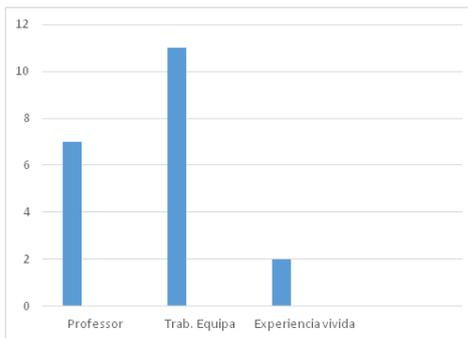
Para a pergunta número 5 do questionário, sobre a proveniência dos conhecimentos e competências acadêmicas adquiridas ao longo da formação maior parte dos estudantes afirmaram que tem obtido a partir do trabalho de equipa ou em grupos, outros salientaram que obtêm dos professores e ainda outros de experiências vividas e por si mesmos. Conforme nos ilustra a tabela e gráfico abaixo:

Tabela 5: Proveniência dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação

Proveniência de conhecimentos e competências adquiridas	Nº de estudantes	%
Professor	7	35
Trabalho em equipa	11	55
Experiências vividas	2	10

Fonte: Autor

Gráfico 5: Proveniência dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação



Fonte: Autor

Para a pergunta número 6, sobre se já se sentiram traídos pelo uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), 13 estudantes afirmaram que não, o que correspondeu a 65% e os restantes 7 estudantes afirmaram que sim, o que correspondeu a 35%.

A pergunta número 7, que era aberta e os estudantes que responderam sim a questão número 6 deviam apontar em que circunstâncias se sentiram traídas estes apontaram como pontos principais os seguintes:

- Disparidade e confiabilidade das informações em caso de Internet visto que para uma mesma questão possuem várias respostas, o que deixa o estudante indeciso na escolha da melhor solução;
- Perda de informações causadas por vírus ou problemas de ordem técnico;
- Falta de energia elétrica;
- Impossibilidade financeira para uso e acesso a internet.

Para a questão número 8, sobre a média diária do uso das NTIC para se entreterem, 25% dos estudantes gastam 1H, 30% gastam 3H, 25% tem gastado 6H e 20% dos estudantes tem gastado maior parte do dia conectados as NTIC.

Já para a questão número 9, sobre a média diária do uso das NTIC para o estudo, 35% dos estudantes gastam 3H, 30% tem gastado 6H e 35% gasta maior parte do dia estudando servindo-se das NTIC.

Para a pergunta número 10, sobre o rendimento académico gerado pelo uso das NTIC no perfil dos mesmos estudantes obteve-se como resultado que 5% tem um rendimento excelente, 20% um rendimento de muito bom, 65% rendimento de bom, 10% rendimento suficiente e 0% insuficiente.

Para a questão número 11, sobre as vantagens e desvantagens do uso das NTIC no PEA os estudantes de uma forma genérica apontaram como vantagens:

- Facilidade e flexibilidade de se informar e comunicar;
- Facilidade de ilustração de imagens;
- Facilidade de pesquisa;
- Podem ser usadas em qualquer lugar.

E como desvantagens apontaram:

- As ferramentas das NTIC, dependem sempre de corrente elétrica para seu uso;
- Custos económicos;

- Dependência ou vício, se não for gerido o seu uso;
- Perda de habilidades para escrita e leitura;
- Prejudica a visão;
- Não produz pensadores mas sim repetidores de informações.

Discussão dos Resultados

Os resultados analisados anteriormente revelam que a sociedade académica está consciente da era tecnológica que hoje vivemos e fazemos dela parte. As novas tecnologias de informação e comunicação, são realidades indubitáveis do nosso dia-a-dia.

Para o PEA, esta já não constitui novidade pois é um meio auxiliar e com grande poder revolucionário nas formas de aquisição e transmissão do conhecimento. Os docentes assim como os estudantes servem-se destes meios tecnológicos nas suas buscas incessantes do saber.

As tecnologias da educação são grandes aliadas da educação, se bem aproveitadas, possibilitam uma aprendizagem com eficiência e rapidez. Os ambientes tecnológicos educacionais vêm de encontro ao educador no sentido de ajudar e auxiliar nos métodos educacionais empregados, ligando os objectivos educacionais e a prática escolar.

Fazendo uma discussão logica da análise dos resultados das questões 4 e 5, constatou-se que em 4 os estudantes reconhecem o papel das NTIC no auxílio prestado para que estes possam sentir-se auxiliados na busca dos conhecimentos e usa-los para se construírem academicamente.

Para a questão 5, sobre a proveniência da obtenção dos conhecimentos e habilidades 55% afirmaram obter a partir do trabalho de equipa o que remete ao construtivismo académico e espelha o modelo educacional actual, onde este está assente no estudante. O estudante em contacto com os seus colegas tem competência de produzir seu próprio conhecimento, cabendo ao docente e as ferramentas tecnológicas auxiliar esse processo.

Comparando os resultados obtidos e as hipóteses anteriormente levantadas, considerou-se validas as seguintes hipóteses:

- Há estudantes a frequentar o ensino superior não possuindo um computador pessoal;
- Adquirir um telefone digital pode ser um grande desafio para a maioria de estudantes ;
- Estudantes que não possuem uma ferramenta das novas tecnologias têm um fraco desempenho académico;

- As novas tecnologias facilitam a aprendizagem significativa;
- Alguns estudantes desconhecem as vantagens e os perigos das novas tecnologias para o PEA.

Invalidou-se a seguinte hipótese:

- As novas tecnologias não influenciam nos resultados ou aproveitamento pedagógico dos estudantes.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no PEA

No PEA, as novas tecnologias de informação e comunicação podem gerar uma infinidade de perigos crassos desde a Síndrome de Pensamento Acelerado (SPA), devido ao excesso de informações bombardeados por esses meios, problemas psicossomáticos, desconcentração dos estudantes, má estruturação de ideias e pensamentos, fraco rendimento escolar, perda de noites ou insuficiência de descanso mental e desgaste mental devido ao vício no uso das tecnologias.

Outro perigo é de actualmente já não se formam pensadores mas sim repetidores de informações. Estamos na era do “*fast food*” gerado pelas novas tecnologias de informação e comunicação onde as informações estão disponíveis e nós apenas nos limitamos em consumir. Quando produziremos nossas próprias ideias? Devido a esse consumismo muitos jovens estudantes hoje não tem o hábito de leitura e a escrita, a expressividade deles está gravemente comprometida. O gráfico 2 ilustra melhor essa problemática de falta de leitura, os livros são pouco ou nunca visitados pelos estudantes em comparação com os computadores e outras tecnologias que estes acedem para ler matérias.

Considerações finais

As NTIC têm sido vistas como um grande avanço no mundo moderno, pois vieram resolver e melhorar a actividade humana em diversos campos de actuação e a educação não está isenta dessa novidade.

Para os resultados avaliados no presente artigo sobre a influência das NTIC no PEA, esta tem ajudado os estudantes na aquisição das competências e habilidades necessárias na construção dos seus perfis na pesquisa, no trabalho em equipa, no estudo individual entre outras tarefas.

O uso dessas tecnologias deve ser orientado e regado só assim pode-se atingir a qualidade necessária sem correr-se perigo de bombardear os estudantes co excesso de informações e buscas de conhecimen-

tos desnecessários, contribuindo assim para um PEA bastante motivador e convidativo.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: ENCONTRO DE

BARRETO, R.G e LEHER,R, Trabalho Docente e as Reformas Neoliberais. In:

BAUDRILLARD, J. Simulacros e simulação. Lisboa: Relogio d`Agua, 1991.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5, 2007. Anuais, 2007. Disponível em: <<http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/pucspmariaelizabeth.pdf>>. Acesso em: 06 Out. 2016.

GRAÇA, A. Importância das TIC na sociedade actual. 23 fev. 2007. Disponível em: <http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm#vermais>. Acesso em 05 Out. 2016.

KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

OLIVEIRA,D.A.(Org). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

ROSA, L. M. Comunicação apresentada no painel “Centro de recursos: um espaço de aprendizagens múltiplas”. 1999. Disponível em: <http://www.univab.pt/~porto/textos/Leonel/Pessoal/tic_cre.htm>. Acesso em: 06 Out. 2016.

INFLUÊNCIA DOS EXTREMOS HIDROCLIMÁTICOS NA VULNERABILIDADE SÓCIO-ECONÓMICA: CASO DA POPULAÇÃO DA VILA DE CAIA (2000-2017⁶⁴)

José Mariano Nicúmua⁶⁵

Orientador não interessado com a publicação

Introdução

Os extremos hidroclimáticos são uma realidade na atual era industrial. Aliás, na percepção de alguns estudiosos, a mudança climática que muito é discutida tem a sua origem em fatores antropogenéticos, pois, o homem tem sido notificado, através das suas práticas insustentáveis da área ambiental.

Assim, entre os objetivos da presente pesquisa constam em primeiro lugar a descrição da área de estudo; menção dos principais processos responsáveis pelo excesso e falta de água (extremos) que dificultam à vida condigna da população daquela área de estudo.

Entretanto, a pesquisa encontra-se estruturada em seis partes, onde encontra-se a introdução em primeiro lugar; de seguida encontra-se a secção de materiais e métodos; numa terceira fase encontra-se a fundamentação teórica; na quarta fase encontram-se algumas teorias explicativas da situação dos desastres que afetam muitas sociedades. Entretanto, a quinta fase é da análise e discussão dos resultados da pesquisa; e, finalmente, a sexta fase é das considerações finais ou conclusões.

Contextualização

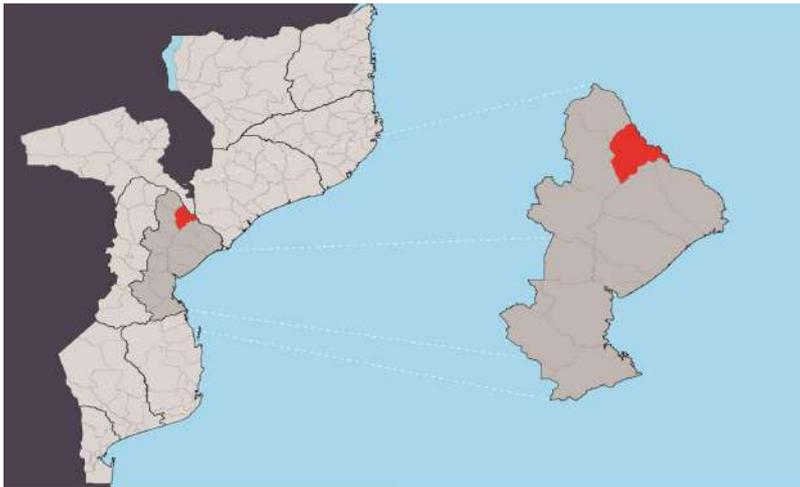
A vila de Caia é parte integrante do distrito de Caia e é limitado pelo distrito de Chemba a Nordeste, rio Zambeze a Este, a Noroeste e

64 Parte de tese de Doutoramento em Geografia pela UP-Maputo. Esta tese foi apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, através de um estágio científico avançado na Universidade de Minho(2015/2016)

65 Mestre e Doutorando em Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Docente da Universidade Licungo, Faculdade de Ciências e Tecnologia. O trabalho enquadra-se na temática de vulnerabilidade sócio-económica, no grupo de Ensino e Ambiente. E-mail: josnicmua@gmail.com

Oeste faz limite com o distrito de Maringue, a sul limitado pelos distritos de Cheringoma e Marromeu. No período colonial era denominado de Vila Fontes.

Fig. 1 Mapa ilustrativo do distrito de Caia



Fonte: INE (2012)

Características demográficas

Em relação à distribuição da população no distrito, ela concentra-se ao longo do rio⁶⁶ Zambeze e nas vias de comunicação em busca de áreas férteis para o cultivo e pontos de venda. A agricultura e pecuária são atividades dominantes que envolvem quase todos os agregados familiares MAE (2005).

Com uma superfície de 3.542km² e uma população recenseada em 1997 de 86.001 habitantes que, comparada com a de 2007, confere uma taxa de crescimento anual de 2,99% superior àquela apresentada entre 1980 e 1997 (0,34%) e inferior àquela entre os anos de 1970 e 1980. Em 1997 foi estimado o número de habitantes, à data de 1/1/2005, em 107.477 habitantes, e uma densidade populacional de 33,2 hab/km². O distrito é composto por três unidades administrativas: Sena, Caia sede e Murraça, com um total de 115.455 habitantes e uma densidade de 33,2 hab/km², dos quais 54.488 são homens e 60.967 são mulheres, de acordo com o Censo demográfico de 2007. A relação de

⁶⁶ Rio Zambeze, o maior rio do país e o 4o maior de África.

dependência económica potencial é de aproximadamente 1:1, isto é, por cada 10 crianças ou anciões existem 10 pessoas em idade ativa. A população é jovem (45% abaixo dos 15 anos de idade), maioritariamente feminina (taxa de masculinidade de 47%) e de matriz rural (taxa de urbanização de 12%) INE (2007).

Em relação à renda média, 60% das famílias do distrito têm 800 meticais mensais (27 dólares), que são complementados com a produção agrícola de subsistência. Há uma situação de pobreza difusa em todo o distrito, mas que mantém uma certa superioridade comparada à situação do país. As piores condições são presenciadas nos períodos de escassez de alimento em virtude das secas INE (2007). Estes dois censos realizados em Moçambique nos anos, 1997 e 2007, evidenciaram claramente que houve um crescimento da população no Distrito de Caia, predominando o sexo feminino em relação ao masculino, aliás, assim se verificou em todo o país.

Características naturais

O clima de Caia é sub-árido moderado, ao longo do vale e para norte, a sub-húmido, no interior e para sul. A precipitação média anual é de 987mm, sendo o regime de chuvas constante na região, de Novembro a Março, durante os quais ocorrem normalmente 80 a 95% das chuvas nas áreas secas, podendo ser mais concentradas nos meses de Maio a Outubro. No que diz respeito à geologia e geomorfologia regional, o distrito é influenciado pelo sistema do vale do Rift e do planalto de Inhamitanga representado pelas bacias dos rios Zangue, afluente da margem direita do Zambeze e, Mucua depois que atravessam no sentido NE-SW, enquanto a parte Este é dominada pelo sistema de planícies de inundação do rio Zambeze e seus afluentes e parcialmente pelas terras húmidas do delta MAE (2005).

Materiais E Métodos

Para a concretização da pesquisa, para além da consulta bibliográfica, um inquérito por entrevista foi elaborado e o mesmo era direcionado ao chefe do agregado familiar, ou seja, este devia responder para si e para os outros membros do agregado familiar. Contudo, havia uma certa variabilidade, em relação às características do sexo, idade, estado civil dos chefes dos agregados familiares. Aliás, havia também diferenças, em relação ao emprego ou nível de ocupação profissional.

Outrossim, a pesquisa usou o *software spss*, para manipular ou facilitar à análise e interpretação dos dados. Assim, a técnica foi crucial para a compreensão da informação coletada, pois trata-se de um instrumento moderno e rápido para a percepção de dados com variáveis qualitativas e quantitativas como é o caso em análise .

Portanto, a amostra dos inquiridos foi de 365, para um universo populacional de 18.662 habitantes(INE, 2007) distribuídos em diferentes bairros, de uma forma proporcional ao número total dos agregados de cada bairro. Nesta perspectiva, os bairros mais numerosos tinham, proporcionalmente, mais agregados por inquirir.

Fundamentação teórica

A influência do fenómeno dos extremos hidroclimáticos na Vulnerabilidade sócio-económica da população moçambicana

O fenómeno de mudanças climáticas constitui um dos grandes temas da atualidade (era industrial). Aliás, está claramente demonstrado que há uma relação entre os elevados índices de industrialização e consequente poluição atmosférica e aquecimento global. Parte-se do pressuposto de que há uma forte relação entre as famílias ou indivíduos mais afetados pelos efeitos nocivos dos extremos climáticos e o seu poder financeiro, ou seja, as famílias com habitações e construções frágeis são menos resilientes aos fenómenos acima mencionados. Na Vila de Caia é visível esta realidade, ocasionada pela passagem ou proximidade ao rio Zambeze.

Acredita-se assim que a atual situação de mudança climática e consequente aquecimento global, tem sido provocada pelo próprio homem, através de emissão de gases de estufa como o metano, dióxido de carbono, entre outros. Entretanto, para a solução do problema, países, governos, individualidades são todos desafiados a enfrentar e a dar soluções, pois trata-se de uma questão com dimensão global e não de uma nação ou um único território e, com efeitos também globais e não discriminatórios.

Por um lado, e entre os fatores que justificam a implantação de habitações nas margens ou proximidades dos rios, como é o caso desta população em estudo, prende-se com o facto de maior parte da mão-de-obra moçambicana esteja a praticar a agricultura. Assim, mesmo os centros urbanos em Moçambique são constituídos por um número considerável de cidadãos agricultores. E, paradoxalmente, ainda a fome

é endêmica em algumas regiões de Moçambique, aliás também na área em estudo.

Portanto, uma das consequências do fenómeno do aquecimento global é a extinção de espécies de plantas e animais. E, as atuais taxas de extinção são das mais altas em relação a outros períodos anteriores como os que antecederam a revolução industrial.

Considerações emocionais e éticas foram provadas inadequadas para juntar países pela causa da conservação da biodiversidade. Outros argumentos foram eficientes em promover políticas e políticas na abordagem de questões relacionadas com as mudanças. Uma das tais abordagens procura demonstrar a utilidade da diversidade biológica para o *bem-estar* das sociedades citadinas, por exemplo a taxa das plantas cultivadas ou substâncias terapêuticas derivadas da diversidade biológica. Neste contexto, o termo usado é *utilidade da natureza*, designando a biblioteca genética que deve ser preservada para impedir o empobrecimento das espécies domésticas, Lévêque e Mounolou(2003). Por outro lado *A história da África está marcada pelo advento de uma grande falha, o Rift Valley*⁶⁷. *Partindo da Etiópia e acabando no mar (canal de Moçambique) ao nível de Madagascar, ela dividiu o continente numa vertente oriental e numa vertente ocidental...O Rift Valley é uma zona vulcânica. Os vulcões, sempre ativos, despejam toneladas de cinzas. Isso contribui, com a alternância da estação seca e da estação das chuvas, para tornar bastante difícil a vida nessas regiões* LAMY (1996, p.74).

A existência de plantas e animais (riqueza na biodiversidade) de uma determinada sociedade, pode significar um *bem-estar* para este povo, pois se por um lado as plantas e animais servem de alimento, por outro lado, servem também de recursos medicinais, servem como recursos para construções habitacionais bem como combustível lenhoso. Também ficou frisada a influência dos fenómenos de geodinâmica interna no rol dos fatores ambientais que assolam a região em estudo.

Um novo olhar sobre os riscos é, ainda, um olhar muito atento sobre as vulnerabilidades específicas para cada um dos processos potencialmente perigosos, que leve à consciencialização dos riscos e à sua prevenção a curto prazo, através de legislação articulada com o Ordenamento do Território, mas também através do ensino de boas práticas em Proteção Civil, seja a nível do sistema de educação, seja através do envolvimento de movimentos comunitários existentes ou a criar REBELO (2010, p. 189).

Realmente, um alerta à volta de riscos ou vulnerabilidade de uma sociedade ou comunidade é importante para o *bem-estar* da respetiva

67 Vale do Rift

população e garantia de um Desenvolvimento sustentável. Aliás, a Educação ambiental é uma forma evidente de fazer chegar as mensagens de boas práticas às populações.

As consequências da produção ambientalmente insustentável são visíveis. Uma maior exposição às secas, às cheias e às pressões ambientais constitui um impedimento de peso para a concretização das aspirações das pessoas. Os resultados decepcionantes de negociações internacionais recentes sobre as alterações climáticas indicam que é necessário um maior empenho de todos os países se quisermos enfrentar o que pode ser a ameaça mais grave que o mundo já enfrentou. Tal como o RDH de 2007/ 2008 sublinhou, o mundo necessita de um acordo internacional vinculativo que reduza as emissões de gases com efeito de estufa num horizonte temporal alargado e que reconheça os imperativos da redução continuada da pobreza e as diferentes circunstâncias e capacidades. Mesmo que baixemos as emissões, temos também de nos adaptar às temperaturas mais altas que o mundo já está a experienciar e que só podem ser invertidas no médio prazo RDH (2010, p.102).

Na Vila de Caia, as tendências do aumento das temperaturas ambientais são facilmente sentidas, aliás como é também, de uma forma geral em todo o país. O autor acima acredita, portanto que um dos elementos que condiciona o *bem-estar* de uma sociedade é a condição ambiental e o clima.

O alto nível da variabilidade pode ofuscar as tendências nas mudanças do clima. Dados recentes, realmente mostram uma redução pluviométrica anual média em Moçambique a uma taxa média de 2.5mm por mês (3.1%) por década, entre 1960 e 2006. Esta variação foi devida a reduções pluviométricas em Dezembro, Janeiro e Fevereiro (DJF), que diminuiu em 6.3mm por mês (3.4%) por década RDH (2010).

Existem também evidências de um início tardio da época chuvosa, bem como um aumento na persistência do dia seco e extensão da época seca, no nordeste do país.

A agricultura de sequeiro é a atividade principal para a população de Caia. Para muitas famílias, o período de consumo dominante são estabelecidas pela colheita de sequeiro, entre Abril e Julho. E a segunda colheita provém do cultivo nas zonas baixas entre Agosto e Setembro. E a terceira época é determinada pela pesca quando esta se torna atividade principal, entre Janeiro e Abril, ou seja, quando o nível das águas no rio tende a aumentar. O gergelim é a melhor cultura de rendimento, embora sejam também de grande valor as hortícolas cultivadas nas margens do rio Zambeze onde o solo é o mais fértil USAID

(2008). Portanto, esta Vila é abastecida em mantimentos alimentares, ainda por uma agricultura tradicional. E, no entender de alguns analistas:

O tamanho da área cultivada e o número de animais são determinantes primários da diferenciação social e de riqueza, com as famílias mais pobres a cultivar menos que um hectare de terra e raramente criando animais. As famílias ricas, por outro lado, cultivam de 3 a 5 hectares e criam entre 10 a 20 cabritos USAID (2008). [...] Contudo, a seca e as cheias representam um risco permanente para a agricultura no distrito. A perda de culturas devido às cheias em zonas baixas é comum, Thá e Deager (2008⁶⁸). As maiores cheias em 2000, 2001 e 2007 conduziram ao reassentamento de cerca de 20.400 no distrito de Caia, aproximadamente 15% da população total do distrito ARNALL⁶⁹ (2011, p.20).

Tal como o conceito de pobreza que vem sendo frisada a sua relatividade, também o de riqueza é relativo, pois, o autor acima citado mostra que para o caso de Caia, a posse de um número elevado de animais ou mais hectares de terra cultivadas, tem significado riqueza para aquela sociedade. Aliás, assim sendo, a percepção de riqueza, pode levar à felicidade e *bem-estar* dos indivíduos.

Os extremos hidroclimáticos são eventos que constituem realidades ocasionadas pelas atuais mudanças climáticas. Portanto, a Vila de Caia tem sido vulnerável devido à proximidade, em relação ao rio Zambeze (maior rio nacional).

Algumas teorias de vulnerabilidade

Teoria da interdependência: os conceitos de vulnerabilidade nas organizações internacionais.

O objeto de estudo é a análise dos conceitos de sensibilidade e vulnerabilidade nas organizações internacionais sob a perspectiva da teoria da interdependência. O problema proposto concentra-se a desvendar como os conceitos de sensibilidade e vulnerabilidade explicam a atuação das organizações internacionais. A efetivação das ações das (OIS⁷⁰) evidencia o grau de eficácia da sua atuação. A teoria da interdependência é a teoria utilizada, pois explica a necessidade, tanto de

68 Thá, D & Deager, D. (2008). *Linking the future of Environmental Flows in the Zambezi Delta, Mozambique, worldwildlifeFund.*

69 Professor de Agricultura e Desenvolvimento da Universidade de Reading (Reino Unido).

70 Observatório Internacional Sebrae

ações, quanto de soluções rápidas e eficazes no contexto internacional. Conclui-se que a atuação das OIS se adapta a interesses inerentes à política internacional RODRIGUES (2014).

Assim, um dos objetivos das organizações internacionais, por exemplo, as organizações não governamentais multinacionais que têm se implantado, principalmente, em muitos países em desenvolvimento, é de minimizar o nível de vulnerabilidade dos indivíduos, sobretudo em comunidades mais vulneráveis.

Teoria da Sociedade de Risco

O ponto de partida na teoria de Ulrich Beck (1992) é o da modernização reflexiva. Contrariamente a um evolucionismo utópico característico das diferentes teorias da modernização, Beck propõe uma visão mais sombria, aquilo a que se chamou de *vulcanização da civilização*. Para este autor, as consequências do desenvolvimento científico e industrial são um conjunto de riscos que não pode ser contido espacial ou temporalmente. Ninguém pode ser diretamente responsabilizado pelos danos causados por esses riscos, e aqueles afetados não podem ser compensados, devido à dificuldades de cálculo desses danos. Além dos riscos ecológicos, assiste-se a uma precarização crescente e massiva das condições de existência, com uma individualização da desigualdade social e de incerteza quanto às condições de emprego, tornando-se a exposição aos riscos generalizada MENDES (2016, p.23).

Para Beck, os riscos, tal como a riqueza, são objeto de distribuição. Ambos estão na origem de posições sociais específicas, definidas como posições de risco e como posições de classe. A diferença é que nos riscos estamos perante a distribuição de “males”, não de bens materiais, de educação ou de propriedade. É aqui reside uma das teses mais controversas de Ulrich Beck. Beck argumenta, a partir da própria noção de que os riscos são transescalares, que a distribuição desses males, dos riscos, é transversal a todas as classes sociais. Contudo, Ulrich Beck não sucumbe ao pessimismo, e propõe -nos uma radicalização da racionalização, uma radicalização baseada no papel do conhecimento científico. A modernização tem que ser reflexiva MENDES (2016, p.24).

Críticas à teoria de Sociedade de risco

Houve muitas críticas à teoria de Ulrich Beck. O que estes autores rejeitam é a adoção por Ulrich Beck de uma grande narrativa, quase evolutiva, de uma primeira modernidade para a sociedade do risco e

para a modernização reflexiva. Por outro lado, Beck não tem em conta como os governos neoliberais da atualidade têm sido ambivalentes quanto ao risco na esfera económica, tornando a incerteza uma nova categoria de governação. Este imaginário neoliberal de incerteza implica a mobilização de técnicas específicas de flexibilidade e de adaptabilidade de O' MALLEY (2009, p.26); MENDES (2016, p.24).

A abordagem de Niklas Luhmann(1993;1990) quanto ao tema dos riscos é distinta da de Ulrich Beck, e assenta na sua teoria dos sistemas. Luhmann apresenta-nos o mundo social como um sistema complexo e não gerível, tende a ser substituída pelo conceito de risco, em que os danos são consequências de decisões tomadas voluntariamente pelos atores sociais MENDES (2016, p.27).

Análise de resultados

Nível de inundação dos campos agrícolas e pastagens

Em casos de inundações sobre o rio Zambeze, algumas culturas agrícolas e animais ficam afetadas. Contudo, o nível de prejuízos varia de uma temporada para a outra e da magnitude de um evento, em relação ao outro.

Tab. 1: Ilustrativa do nível de inundação dos campos agrícolas ou pastagens nas épocas de cheias e foiconstruída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= análise, 2= estatística descritiva, 3= frequência.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Casos válidos	Sempre	97	26.6	29.7	29.7
	Só em alguns anos	203	55.6	62.1	91.7
	Não	25	6.8	7.6	99.4
	Não sabe/não quer falar	2	0.5	0.6	100.0
	Total	327	89.6	100.0	
Casos omissos	Sistema	38	10.4		
	Total	365	100.0		

Fonte: Elaborado pelo autor, na base do software SPSS (v.18), 2017.

De acordo com a tabela (1), aproximadamente 62.1% dos agregados familiares da Vila de Caia inquiridos disseram que somente em

alguns anos é que ocorreu a inundação dos seus campos agrícolas ou pastagens. Entretanto, uma outra percentagem, de 29.7% disse que sempre que houvesse cheias via os seus campos agrícolas e pastagens inundados.

Assim, uma reduzida percentagem, da ordem de 7.6% dos agregados familiares disse que nunca sofria a invasão dos seus campos agrícolas e pastagem, com as águas das cheias. E, em último lugar, uma ínfima percentagem, da ordem de 0.6% não quis dizer se sofria ou não a inundação dos seus campos agrícolas ou pastagens em casos de cheias.

Fig.2 e 3 Ilustrativos de um pântanos vulneráveis às inundações do rio Zambeze

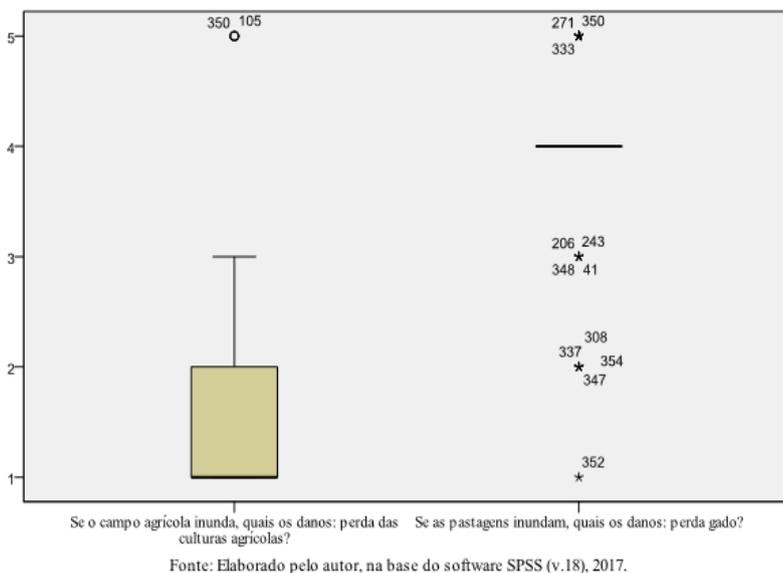


Fonte: Foto captada pelo Autor, 2017.

Fonte: Foto captada pelo Autor, 2017.

Fig. 4: Ilustrativa da dimensão dos danos devido às inundações dos campos agrícolas e pastagens e foi construída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= gráfico, 2= caixa de diálogo, 3= caixa de bigodes.

Legenda da gravidade dos danos devido a inundação dos campos agrícolas e pastagens.
 1= Total; 2= Mais de metade; 3=Menos de metade; 4= Nenhuma; 5= Não sabe/ não quer falar

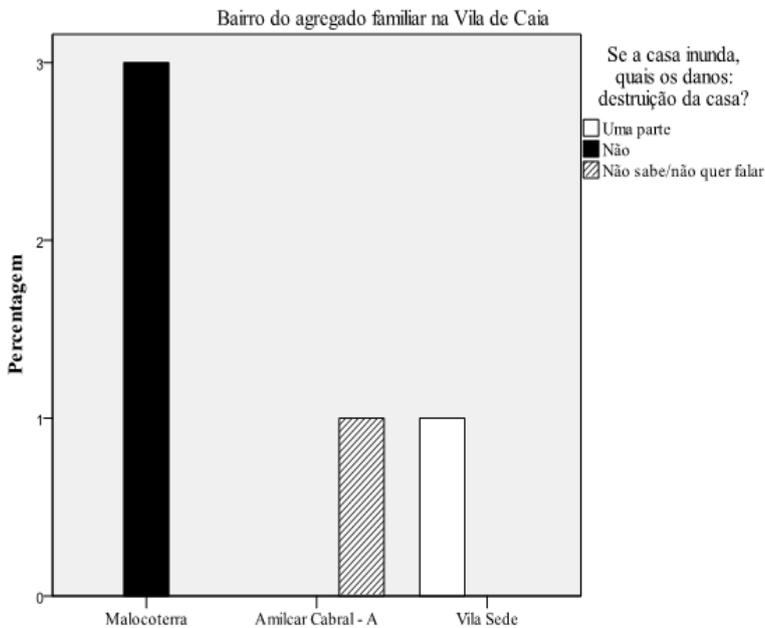


No gráfico (fig. 4), o primeiro bigode refere-se à perda das culturas agrícolas, metade dos inquiridos (mediana) disse que a perda era total, ou seja, era uma situação grave, valor que coincidia com o da moda; a média era de 1.5 e o desvio padrão foi de 0.92, portanto, uma diferença mínima entre a média e o desvio padrão e tudo isso tende à unanimidade ou convergência de pensamentos dos inquiridos. Entretanto, dois dos agregados familiares (105 e 350) não quiseram falar da influência das inundações sobre as culturas agrícolas.

Em relação ao bigode 2, metade dos inquiridos afirmou que não havia perda de gado com a inundação das pastagens, valor que coincidia com o da moda. Como o valor da média foi de 4 e o desvio padrão de 0.76, há uma diferença considerável, o que significa que houve divergência de opiniões nesta questão. Entretanto, o agregado (352) achou que a perda era total; os agregados (308,337,347 e 354) disseram que

a perda foi de mais de metade; os agregados (41, 206, 243 e 348) disseram que a perda foi de menos de metade e os agregados (271, 333 e 350) não quiseram falar da influência das inundações na perda do gado.

Fig. 5: Ilustrativa da dimensão dos danos devido à inundação da casa e foi construída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= análise, 2= estatística descritiva, 3= cruzamento de tabelas



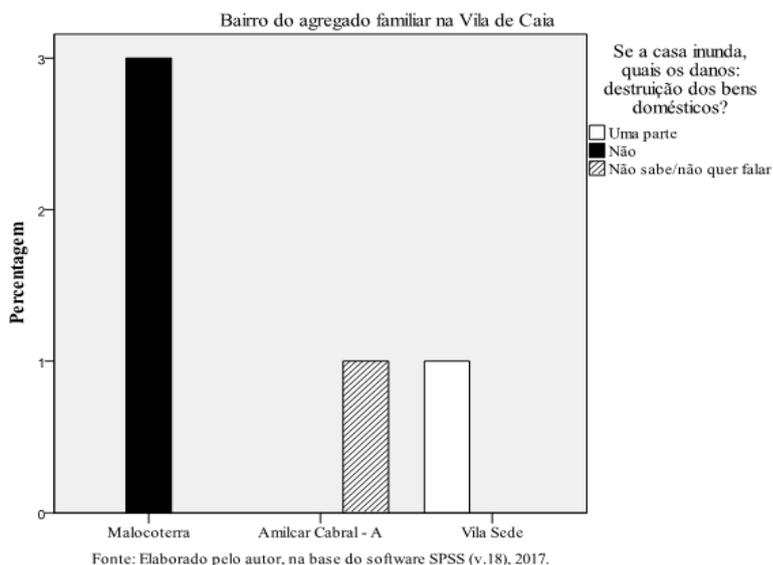
Fonte: Elaborado pelo autor, na base do software SPSS (v.18), 2017.

O que dá a entender o gráfico (fig. 5) é que 3 dos bairros da Vila de Caia (Malocoterra, Amilcar Cabral-A e Vila Sede) eram afetados com as inundações. No entanto, os residentes do bairro Malocoterra afirmaram que o problema não levava à destruição de casas. Os residentes afetados com o problema no bairro (Vila Sede) confirmaram que o problema afetava uma parte da casa. Os residentes do bairro (Amilcar Cabral-A) não quiseram revelar a dimensão dos danos das inundações sobre as suas casas.

Impacto das inundações sobre os bens domésticos

As inundações podem criar vários danos, entre destruição de habitações, bens domésticos, campos agrícolas, pastagens, entre outros bens. Entretanto, para o caso concreto da Vila de Caia, a destruição de habitações não é frequente, pois as cheias que ocorreram nos anos anteriores, foram uma lição para a escolha de lugares estáveis e resilientes.

Fig. 6: Ilustrativa da destruição dos bens domésticos devido à inundações da casa e foi construída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= análise, 2= estatística descritiva, 3= cruzamento de tabelas.

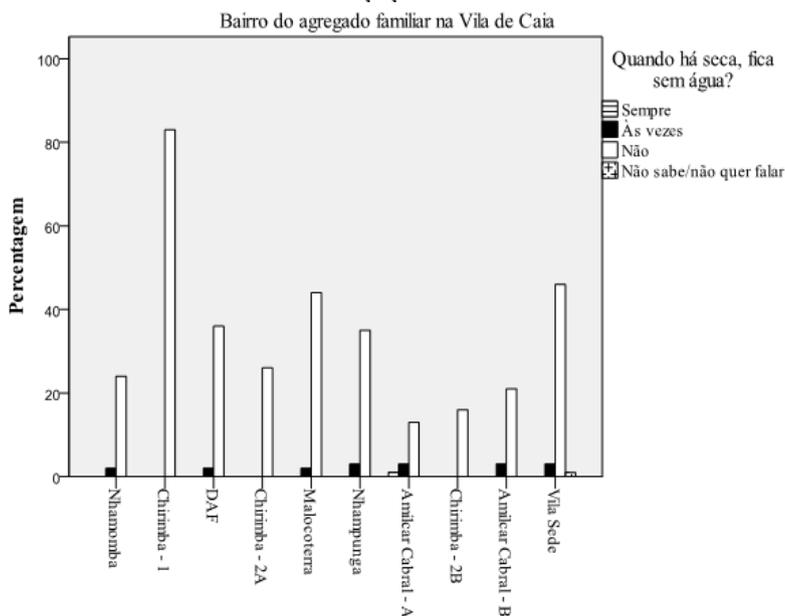


O gráfico (6) faz alusão aos 3 bairros afetados com as inundações. No bairro (Vila Sede) os residentes lamentaram-se da destruição de uma parte dos seus bens domésticos. No bairro (Malocoterra) os residentes disseram que as inundações não afectavam a destruição dos bens domésticos, e, finalmente, no bairro (Amilcar Cabral-A) os residentes afectados com o problema, não quiseram dizer se as inundações destruíam ou não os bens domésticos.

Influência da seca sobre a água potável

A seca é outro sintoma dos extremos hidroclimáticos e, é caracterizada pela destruição de culturas agrícolas, morte de gados e falta de água. Portanto, a água potável pode ficar afetada pela seca que pode assolar uma região.

Fig.7 : Ilustrativa da disponibilidade de água potável, em casos de seca e foi construída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= análise, 2= estatística descritiva, 3= cruzamento de



Fonte: Elaborado pelo autor, na base do software SPSS (v.18), 2017.

Do gráfico (fig.7) depreende-se que a maioria dos agregados familiares residentes em todos os bairros da Vila de Caia afirmou que a seca não afetava a qualidade da água consumida. Entretanto, uma reduzida percentagem de agregados residentes nos bairros (Vila Sede, Amilcar Cabral-B, Amilcar Cabral-A, Nhampungua, Malocoterra, Daf e Nhamomba) contradisse, pois, a seca afetava às vezes, a qualidade da água consumida.

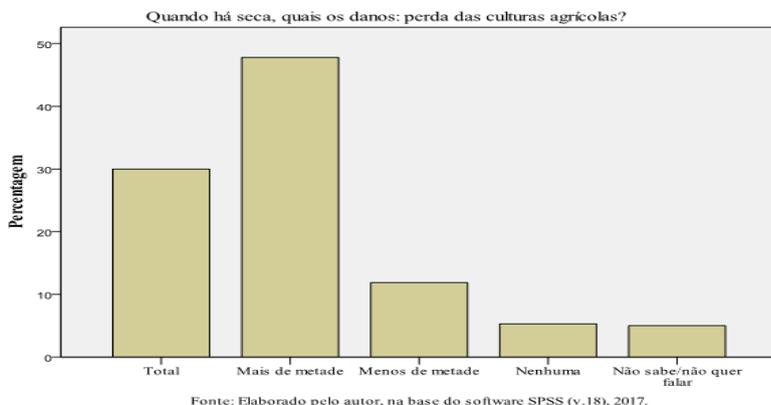
Uma reduzida percentagem ainda, de agregados residentes no bairro (Amilcar Cabral-A) realçou que sempre a seca afetava a qualidade da água consumida. Ultimamente, uma insignificante percentagem

de agregados familiares, residentes no bairro (Vila Sede) absteve-se em dizer se a seca afetava ou não à qualidade da água consumida.

Influência da seca sobre as culturas agrícolas

A seca, realmente pode destruir culturas agrícolas e deixar várias famílias sem mantimentos alimentares para a sua sobrevivência. Para o caso concreto da área de estudo, há relatos nesse sentido e os gráficos abaixo são ilustrativos.

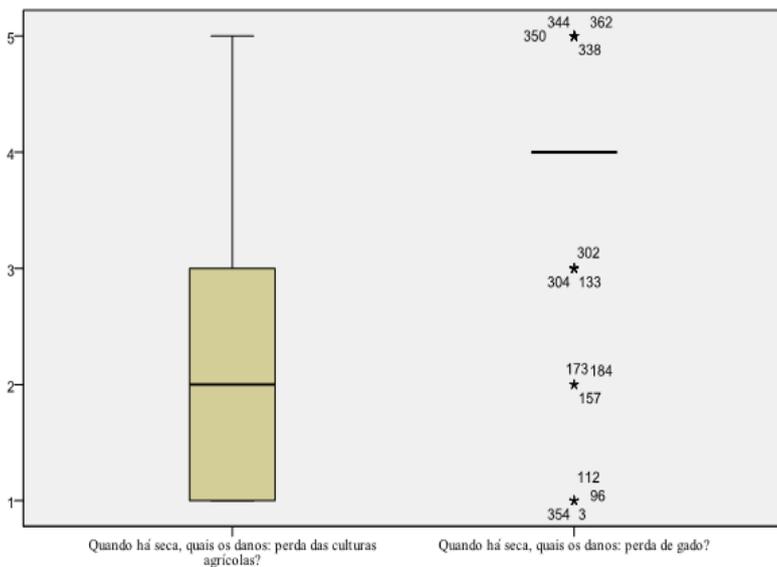
Fig. 8 : Ilustrativa da perda das culturas agrícolas dos agregados familiares da Vila de Caia, devido à seca e foi construída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= análise, 2= estatística descritiva, 3= frequência.



O gráfico (fig.8) demonstra que 47.8% (a maioria) dos agregados familiares residentes na Vila de Caia lamentou-se afirmando que perdia mais de metade das suas culturas agrícolas devido à seca, uma reduzida percentagem, de cerca de 30% enfatizou que a perda das suas culturas agrícolas devido à seca era total; 11.9% relatou que perdia menos de metade das suas culturas agrícolas. Uma outra percentagem, de cerca de 5.3% minimizou, dizendo que em casos de seca, nada perdia das suas culturas. Em último lugar, 5% dos agregados familiares não quis dizer se perdia ou não as suas culturas agrícolas com a seca.

Fig. 9: Ilustrativa da perda das culturas agrícolas e gado dos agregados familiares devido à seca e foiconstruída na base do software SPSS (v.18) com $\alpha=0.05$, através dos seguintes passos: 1= gráfico, 2= caixa de diálogo, 3= caixa de bigodes.

Legenda da dimensão dos danos devido a seca dos campos agrícolas e pastagens.
 1= Total; 2= Mais de metade; 3=Menos de metade; 4= Nenhuma; 5= Não sabe/ não quer falar



Fonte: Elaborado pelo autor, na base do software SPSS (v.18), 2017.

As ilações que se podem tirar do gráfico (fig. 9) são: do bigode 1, referente à perda de culturas agrícolas devido à seca, metade dos inquiridos (mediana) na Vila de Caia revelou que a perda das suas culturas agrícolas, em casos de seca era mais de metade, valor que coincidia com o da moda.

Para o bigode 2, concernente à perda de gado devido à seca, metade dos inquiridos (mediana) foi otimista dizendo que a seca não afetava a perda de gado. Entretanto, os agregados (3, 96, 112 e 354) contradisse à afirmação anterior, afirmando que a perda de gado devido à seca era total. Os agregados (157, 173 e 184) disseram que a perda era mais de metade; enquanto para os agregados (133, 302 e 304) era o

contrário (perda de gado era menos de metade). E, em último lugar, os agregados (338, 344, 350 e 362) não se pronunciaram sobre as perdas de gado e a seca.

Considerações finais

As temáticas de *vulnerabilidade* e *bem-estar* constituem ainda novas abordagens, em relação às outras temáticas como por exemplo, o desporto, a medicina, etc. Ou seja, esses conceitos sempre existiram, mas a sua abordagem é relativamente recente quanto é a temática da problemática ambiental. Por um lado, os conceitos que compõem a temática acima são fruto de análises globais, que em termos de tempo histórico pertencem ao período do final do século XX e princípios do século XXI. E, uma das entidades que se tem debruçado nestas temáticas é o Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado anualmente pelas Nações Unidas.

Finalmente, constatou-se que os extremos hidroclimáticos (secas e inundações) influenciam na vulnerabilidade sócio-económica da população da Vila de Caia, através da destruição de habitações, culturas agrícolas, gados, o consumo de água imprópria, ocasionada pelos fenómenos acima descritos. Nessa perspectiva, tanto de forma específica para a população da Vila de Caia, como de forma generalizada para os habitantes do vale do Zambeze, as camadas sociais mais vulneráveis têm sido os agregados familiares chefiados pelos mais pobres, pelas mulheres, pelos idosos, pelos iletrados e os chefiados pelas crianças.

No entanto, tem havido consensos globais segundo os quais, os atuais problemas ambientais podem ser minimizados por três processos a saber: *A sensibilização*, ou seja, através deste processo será pertinente atualizar e preparar às populações afetadas por algum desastre para os prováveis males. Por sua vez, *a resiliência* tem sido apontada como a alavanca para uma certa estabilização, portanto, depois do desastre; enquanto que a *adaptação* é o outro processo responsável em acomodar às populações para os novos ditames da vida.

Referências

ARNALL, Alexander Huw. (2011). Compreendendo a capacidade adaptativa ao nível local em Moçambique. Maputo, Aliança Africana para a Resiliência às Mudanças Climáticas (ACCRA), Relatório síntese

de Moçambique.

BECK, Ulrich.(2008). World at risk. Cambridge, Polity press.

INE (Instituto Nacional de Estatística). (1997). Censo Geral de população e Habitação. Maputo, ine.

_____. (2007). Censo Geral de população e Habitação. Maputo,ine.

_____. (2012). Estatísticas do Distrito de Caia. Maputo, INE.

LAMY, Michel. (1996). A biosfera. Lisboa, Instituto Piaget.

LÉVÊQUE, Christian e MOUNOLOU, Jean-Claude. (2003). Biodiversity. England, John Wiley & Sons Ltd. 284p

LUHMANN, Niklas.(1990). Technology, environment and social risk: a system's perspective, organization environment September, 4(3), 223-231.

_____. (1993). Risk: A sociological theory. Berlim, walter de Gruyter.

MAE (Ministério da Administração Estatal). (2005). Perfil do Distrito de Caia-Província de Sofala. Maputo, República de Moçambique.

MENDES, Benilde e OLIVEIRA, J.F.Santos(2004). Qualidade da água para consumo humano.Lisboa,LIDEL. 626 p.

O' MALLEY, Pat. (2009). Uncertainty makes us free: Liberalism, risk and individual security, Behemoth. A journal on civilization, 3, 24-38.

REBELO, Fernando. (2010). Geografia Física e Riscos Naturais. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra. 215p.

RDH (Relatório do Desenvolvimento Humano). (2013). A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. 1 UN Plaza, Nova Iorque, NY 10017, USA, PNUD. 212p.

_____. (2014). Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. 1 UN Plaza, Nova Iorque, NY 10017, USA, PNUD. 246p.

_____. (2010). A verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. 20ª Edição. 1 UN Plaza, Nova Iorque, NY 10017, USA, PNUD. 253p.

THÁ, D e DEAGER, D. (2008). Linking the future of Environmental Flows in the Zambezi Delta, Mozambique. Maputo, World wild life Fund.

USAID. (2008). Mozambique Biodiversity and Tropical Forests. Maputo, United States Agency, 118/119 Assessment.

MENDES, José Manuel. Sociologia do risco: Uma breve introdução e algumas lições. [Online]. Disponível na internet via <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1066-5>. Arquivo acessado no dia 09 de Junho de 2017.

RODRIGUES, Danielle M. e PEREIRA, Carlos. A.A. A percepção de controlo como fonte de bem-estar. [Online]. Disponível na internet via www.revipsi.uerj.br/v7n3/artigos/pdf/v7n3a14.pdf. Arquivo capturado no dia 2 de Agosto de 2016.

RODRIGUES, Noeli. Teoria da interdependência: os conceitos de Sensibilidade e vulnerabilidade nas organizações internacionais. [Online]. Disponível na internet via <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/viewfile/37591/22998>. Arquivo capturado no dia 21 de Junho de 2016.

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)

Fabiana Lopes de Souza⁷¹
Maria Cecília Lorea Leite⁷²

Introdução

No presente texto⁷³, de caráter bibliográfico, apresenta-se discussões sobre o currículo escolar a partir da articulação dos conhecimentos com as relações de poder, mais especificamente no que se refere à produção das subjetividades dos sujeitos, levando em conta, principalmente, os fatores sociais e culturais. A fundamentação teórica se baseia nas contribuições das teorias críticas, que questionam os modelos tradicionais de currículo e defendem a construção do currículo a partir de um processo democrático; e prioriza as abordagens das teorias pós-críticas, através de autores/as do pós-estruturalismo, teoria queer, estudos feministas e de gênero e estudos culturais, dentre eles/as: Louro (2014; 2016), Paraíso (2016) e Silva (2005; 2017). Pensando na relevância do nosso papel como educadores/as, nos processos das divisões sociais, destaca-se a importância da reformulação das práticas curriculares e das narrativas de representações que fixam as identidades.

Em uma perspectiva tradicional, a concepção tecnicista de currículo como algo neutro, centrado na organização e no desenvolvimento, ainda orienta muitas práticas educacionais. No entanto, “[...] o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares (SILVA, 2005, p.195).

71 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL; linha de pesquisa: Currículo, profissionalização e trabalho docente; integrante do grupo de pesquisa “Laboratório Imagens da Justiça”; e-mail: fabiana.lopess2013@gmail.com

72 Doutora em Educação e professora na Faculdade de Educação/FAE e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL; linha de pesquisa: Currículo, profissionalização e trabalho docente; líder do grupo de pesquisa “Laboratório Imagens da Justiça”; e-mail: melleite@gmail.com

73 Recorte do projeto de tese intitulado “Imagens e questões de gênero no currículo – Um estudo com professoras de Artes Visuais”. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O currículo é construído a partir das relações com as complexas formas de dominação e subordinação, como também da sua interação entre as esferas, cultural, política e econômica de uma sociedade, dessa forma percebe-se que não existe neutralidade no currículo. E, apesar da importância da dinâmica de classe, também são importantes as dinâmicas de raça e de gênero, uma vez que estas também estão articuladas com as relações de controle e poder (APPLE, 1989).

Nos modelos tradicionais de currículo, o conhecimento não é questionado, é algo dado, pronto e “verdadeiro”. Ao contrário disso, Apple propõe questionamentos sobre a escolha de certos conhecimentos em detrimento de outros.

Quem é o “nós” que decidiu que essa reunião particular de conhecimentos era apropriada? Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla? (APPLE, 1989, p.45).

Assim, é importante analisar quais são os pressupostos ideológicos que constituem o currículo. É preciso analisar criticamente o papel da escola na produção de conhecimentos, sobretudo os conhecimentos relacionados com a estrutura da sociedade capitalista. Apple critica que a escola seja vista como uma mera instituição de reprodução que transforma os/as estudantes como seres passivos.

Seja qual for o conteúdo veiculado pela instituição, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, este é assimilado sendo insensível às modificações efetuadas pelas culturas de classe e à rejeição das mensagens sociais dominantes por parte da classe (raça ou gênero) (APPLE, 2001, p.55)

Ao referir-se à reprodução dos conteúdos escolares, o autor menciona o currículo formal e o currículo oculto que é aquele “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2017, p.78).

Esse currículo está presente nas relações sociais da escola. Normas, valores, comportamentos e atitudes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do currículo oculto, o qual categoriza e divide os/as estudantes. Além de classificá-los entre os/as que possuem maior

ou menor capacidade de aprender, outras classificações e/ou divisões fazem parte desse tipo de currículo, como as divisões que envolvem questões de gênero, classe e raça.

Giroux (1997) também defende um currículo que conteste os modelos técnicos e dominantes. Sendo assim, a escola deve ser um local que possibilite práticas democráticas de socialização dos estudantes, e os/as professores/as possuem um papel importante nesse processo, considerando as ideias e os anseios dos estudantes, e estimulando-os a um pensamento crítico e reflexivo frente à sociedade dominante.

A escola deve ser um ambiente de transformação, em que os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos precisam fazer parte do processo pedagógico. Dessa forma o professor na posição de intelectual transformador necessita “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.163).

A criticidade de Giroux possui influência das teorias do autor brasileiro Paulo Freire, a partir de uma concepção libertadora de educação. E embora Freire não tivesse elaborado uma teoria específica sobre currículo, ele discutia questões importantes para o currículo. Para Freire, uma educação na qual os estudantes são considerados como indivíduos não pensantes e o professor é considerado como o detentor do conhecimento é uma educação bancária.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2013, p.64).

O autor destacava que os saberes não devem estar desvinculados das experiências e realidades dos educandos. Assim, através de uma educação problematizadora e crítica, torna-se possível a transformação dessas realidades. Além disso, Freire defendia uma educação baseada no diálogo, na qual para o educador-educando,

dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada,

sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2013, p.92).

No processo dialógico, tanto estudantes quanto professores estão envolvidos na construção de conhecimento, desta forma a construção do currículo acontece de maneira participativa e democrática.

Santomé (2005), também defende que a construção de um currículo deve acontecer através de um processo democrático e emancipador. Além disso, para o autor o currículo deve incluir discussões e saberes sobre as diferentes culturas, possibilitando, dessa forma, a reconstrução crítica e reflexiva da realidade por parte de professores e estudantes.

No que se refere a cultura escolar, o autor destaca que as “[a]s culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não são estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2005, p.161). De forma resumida, entre as culturas silenciadas no currículo, apresentadas pelo autor, encontram-se: as culturas infantis e juvenis; as etnias minoritárias e sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; as pessoas pobres e a classe trabalhadora, entre outras culturas.

Para o desenvolvimento de um currículo multicultural devem ser considerados valores sociais democráticos e objetivos que necessitam ser fundamentados nas experiências, na vida das/os estudantes, provendo ferramentas para uma visão crítica de todos os sistemas sociais e culturais e incitando a investigação de preconceitos, para a compreensão de um conceito de justiça que vise oportunidades para todos/as (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005).

Um currículo multicultural é aquele que procura analisar os processos pelos quais as diferenças são produzidas. Nessa perspectiva é um currículo que questiona valores e condutas hegemônicas da sociedade e evidencia a importância das discussões que envolvem as desigualdades de gênero, classe, raça e sexualidade. Essas discussões ganham espaço nas teorias feministas contribuindo para os questionamentos sobre a cultura patriarcal.

Meyer (2013) reitera que os indivíduos aprendem desde cedo a ocupar e reconhecer seus lugares sociais de forma naturalizada, por isso a autora afirma que trabalhar com o conceito de pedagogias culturais, resultantes das noções de educação e educativo, abrange forças e processos que incluem a família e a escolarização, sem limitar-se às

mesmas. Existem ainda as forças dos meios de comunicação de massa,

os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que redefinem mesmo os modos com que temos teorizado o currículo, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino e aprendizagem (MEYER, 2013, p.24).

Os indivíduos passam por processos de reconhecimento do eu e do outro, reprodução de comportamentos e modos de ser que incluem gênero e sexualidade, entre outros, instituídos não só pela família e escola, como também pelos meios de comunicação e informação.

Práticas curriculares e construção das diferenças

Em relação à construção escolar das diferenças, Louro discute como a escola produz as diferenças e desigualdades entre os sujeitos, classificando-os de uma maneira hierárquica. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2014, p.61).

A escola institui modelos, maneiras de ser e estar em seu espaço, demarcando diferenças. Tudo o que a escola apresenta aos sujeitos acaba produzindo múltiplos sentidos para eles, por isso de acordo com Louro, os sentidos

precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 2014, p. 63).

É preciso estar atento/a e perceber cada detalhe do cotidiano escolar, mesmo assim cada pessoa terá um olhar e uma maneira diferente de estabelecer sentidos ao que foi percebido ou experienciado por ela. Tempo e espaço foram aprendidos e interiorizados por diferen-

tes grupos sociais ao longo da história e assim suas concepções tornaram-se “naturais”; a escola é um destes espaços em que os sentidos são treinados e considerados como “naturais”, por isso é sempre importante desconfiar do que é tomado como “natural”.

A escola, ao mesmo tempo, que possui um papel importante na produção de conhecimentos, também fabrica sujeitos e produz identidades; sejam elas de gênero, classe, raça ou etnia e estas identidades são construídas através de relações de desigualdade (LOURO, 2014).

As práticas escolares classificam e dividem os/as estudantes em dois grupos, estabelecendo,

assim, um não lugar para aqueles/as que não se enquadram no padrão cultural do corpo sexuado que lhes foi atribuído no nascimento. Não há lugar, em práticas curriculares como essas, para aqueles corpos que se situam nas fronteiras ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. Um corpo é menino aluno ou é menina-aluna. No entanto, mesmo não havendo um lugar reconhecido para os/as que não se enquadram no padrão prescrito, as normas de gênero continuam a operar para separar os corpos em masculinos e femininos (REIS; PARAÍSO, 2014, p.244).

Dessa forma, refletindo sobre as práticas docentes a partir da incorporação do conceito de gênero, e utilizando como exemplo os cadernos de escolas públicas (primeiro ciclo do Ensino Fundamental), a pesquisa de Carvalho (2009) evidencia temas que envolvem desempenho escolar e disciplina, e que estão interrelacionados a questões de gênero. Na concepção de algumas professoras participantes da pesquisa, os cadernos “bonitos”, “cor de rosa” e organizados, seriam cadernos de meninas; já os cadernos desorganizados e até mesmo “sujos” seriam dos meninos.

As atribuições de gênero para objetos, no caso específico, os cadernos escolares, segundo Carvalho (2012), ressaltam o argumento de que “usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução” (CARVALHO, 2012, p.410).

Centrando-se nos discursos de gênero e sexualidade, Belarmino (2015) também teve como objeto de estudo os cadernos escolares. Durante a pesquisa a autora constatou que:

os cadernos das meninas [...] aparecem com a predominância das cores rosa, lilás e por vezes vermelho. Apresentam [...] os signos que rondam o imaginário feminino infantil como flores, borboletas,

corações dentre outros [...] nos mostrando a regularidade discursiva presente neste artefato escolar (BELARMINO, 2015, p.125).

Já os cadernos dos meninos,

apresentam elementos associados a super-heróis divulgados nas revistas em quadrinhos e nos filmes. Para além da cor azul os enfeites fazem menção a práticas sociais de afirmação do sujeito masculino que se constrói desde a infância. São visíveis os elementos considerados adequados para representarem modos de ser “de menino” (BELARMINO, 2015, p.127).

Existe uma ideia sobre masculinidade e feminilidade nos artefatos escolares e no próprio espaço escolar que acabam determinando o que é ser menino e o que é ser menina. E de acordo com Oliveira (2014), o conhecido exemplo de que meninas usam rosa e meninos azul

ainda continua vivo e funciona como reforço para tantos outros: mulheres são delicadas e, portanto, precisam da proteção dos homens para se protegerem deles mesmos em situações de possíveis estupros nas ruas ou em casos de violência doméstica; meninas são mais calmas, mais sentimentais e, por esta razão, brincam de boneca; garotos são fortes, ágeis, precisam de espaço, possuem maior liberdade de ação e podem correr, gritar, “pegar” várias garotas, e por aí vai em uma infinidade de exemplos...(OLIVEIRA, 2014, p.50).

Assim, as práticas curriculares, a partir de um pensamento generificado, se destinam muitas vezes à regulação dos corpos, do que seria adequado, normal e certo e os corpos que escapam das normas são considerados inadequados, errados e anormais, passando a ser o que Butler (1999, p.169-170) denominou de “corpos abjetos”, que não fazem parte do que é previsto para cada sexo (PARAÍSO, 2016). Reformular os pensamentos e as práticas curriculares, referentes àquilo que é dado como “certo” e “normal”, é imprescindível para o processo de desconstrução de tais concepções. “[é] necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo o sistema de raciocínio generificado que tem sido acionado nos currículos e que diferenciam, hierarquizam e excluem na escola” (PARAÍSO, 2016, p.209).

É preciso “desfazer” os raciocínios curriculares e “aprendizagens generificadas” que separam e dividem os/as estudantes. Para isso, Paraíso (2016) aponta três práticas possíveis neste processo.

A primeira prática seria de um currículo performativo subversivo, que como o próprio nome diz, trabalha pela subversão e para des-

fazer fronteiras entre meninas e meninos. É um currículo que trabalha pelo hibridismo, focaliza nas “fusões humanos-máquinas” (HARAWAY, 2000), ao invés de sexo e gênero.

A segunda prática é a do currículo corpos abertos, que é também subversivo, no qual os corpos não se definem por sexo e gênero, nem por bom ou mau, certo e errado. Trata-se de um currículo aberto, sempre em transformação. Paraíso (2016) referencia Donna Haraway (2000), ao comparar ciborgues a “homens e mulheres, meninos e meninas”, dizendo que ambos são construídos e podem ser “reconstruídos, remontados e refeitos”.

A terceira e última prática seria a do currículo alegria, no qual é necessário “multiplicar”, no sentido de produzir outros pensamentos. “[...] se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, raciocínios, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivencia em um currículo” (PARAÍSO, 2016, p.232). É um currículo para aquelas/es alunas/os que são capazes de subverter as classificações, divisões e concepções do aprender através do “pensar, criar e reinventar” as propostas do currículo.

As três práticas apontadas por Paraíso (2016) apresentam a possibilidade de desconstrução de pensamentos generificados ainda presentes no currículo escolar; e estão em conformidade com o pensamento de Louro (2013, p.53): “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições”. Ou seja, é necessário um currículo inclusivo, transformador e capaz de desfazer os pensamentos que hierarquizam e dividem os estudantes.

As práticas de currículo propostas por Paraíso (2016) possuem uma perspectiva queer, em que o objetivo principal é problematizar a questão das identidades sexuais, sendo necessário refletir sobre como as identidades são construídas através das relações culturais e sociais.

Na escola, “os corpos que escapam aos padrões divulgados como normais com relação ao gênero, ou são convocados a recobrem a considerada normalidade, ou são constituídos como corpos os quais é necessário afastar, isolar” (REIS; PARAÍSO, 2014, p.253). Assim, é fundamental problematizar as concepções de “normalidade”, possibilitando questionamentos e contestações sobre as formas de conhecimento que condicionam e fixam as identidades, produzindo as diferenças.

Louro (2016) destaca que [...] “uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças

e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as diferenças” (LOURO, 2016, p.49). Ou seja, a proposta de um currículo queer reforçaria os questionamentos sobre os processos discursivos e institucionais que definem o currículo.

Ainda sobre a produção das diferenças e o espaço escolar, no que se refere as relações étnico-raciais, Gomes (2003) aponta que [...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação,

inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p.171-172).

A escola é um dos espaços que interfere na construção identitária, valorizando ou negando as culturas e as diferenças. Para Gomes (2012), é preciso “descolonizar os currículos”. Ao tratar sobre o caráter conteudista dos currículos, a autora aponta sobre “a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

É necessário desconstruir o texto racial de currículo, a partir de uma perspectiva crítica sobre as questões históricas e políticas que envolvem a diversidade e a diferença, pois “[o] currículo torna-se arena de políticas culturais de representação porque a diferença é marcada por aqueles que contam a história do outro em relação a si próprios. Ou seja, impõe a norma, descrevem-na, classificam-na e definem o lugar de cada um” (NUNES, 2015, p.116).

Sendo assim, o currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas, é preciso também, por meio do currículo, questionar o vínculo de construção das identidades a partir das relações de poder e “porque” e “como” os valores de certos grupos acabaram sendo desconsiderados.

Percebe-se, dessa forma, que as concepções pós-estruturalistas sobre representação são centrais nas teorias que analisam as formas de como o “outro” é representado em termos sociais e culturais. Assim, os processos pelos quais algo se torna verdadeiro precisam ser questionados, levando em conta que “[a] verdade não existe fora do poder ou

sem o poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1998, p.12).

As noções de sujeito surgem do resultado de um processo cultural e social que envolve as relações de poder e as formas discursivas pelas quais essas relações se estabelecem, e o poder deve ser analisado como algo que circula,

ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1998, p.183).

Além disso, para Foucault o poder reprime, mas também produz verdades.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1999, p.218).

A produção de conhecimento é atravessada pelos “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1998), ou seja, pelos discursos que funcionam como verdadeiros. Esse fato está diretamente relacionado com as questões que envolvem a representação e a construção do sujeito. Dessa forma, o currículo pode ser visto a partir de práticas discursivas, que de acordo com Foucault,

não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, ao mesmo tempo, as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p.12).

O currículo é constituído de normas, condutas e verdades que buscam uniformizar o conhecimento e conseqüentemente as identidades.

Retomando a questão da representação, de acordo com Stuart Hall, um dos principais fundadores dos Estudos Culturais⁷⁴, ela “é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam e representam objetos” (HALL, 2016, p.31).

É através da representação que construímos a nossa identidade e a identidade do “outro”. Assim, é possível pensar no currículo como uma forma de representação vinculada a produção de identidades sociais.

É no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles (SILVA, 2005, p.200).

Na representação ocidental e colonialista, por exemplo, o “outro” seria um sujeito inferior, sem racionalidade. A partir dessas relações coloniais de poder o conhecimento passa a ser produzido. “[as] próprias populações nativas se tornavam objeto central de conhecimento [...] O projeto epistemológico colonial abrangia, também obviamente, a descrição e a análise dos recursos naturais e do ambiente das terras ocupadas”. (SILVA, 2017, p.128).

Hall (2016) aponta três momentos que moldaram as questões de representação, nos quais as ideias ocidentais contribuíram para a diferença racial. O primeiro momento foi o contato entre os comerciantes europeus e os reinos da África do Sul, no século XVI; o segundo momento aconteceu com a colonização da África e sua divisão entre as potências europeias que queriam controlar o território no período do Novo imperialismo; e o terceiro momento ocorreu na pós-segunda guerra Mundial com as migrações do “Terceiro mundo” para a Europa e América do Norte.

A naturalização da diferença é outra questão importante sobre a diferença racial. De acordo com Hall (2016), [a] prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza,

74 O campo de estudos chamado de Estudos culturais foi fundado em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Stuart Hall foi um autor importante na formação dos Estudos Culturais. Ele assumiu a direção do Centro de Estudos culturais, entre 1968 e 1979 e foi o autor responsável pelos estudos etnográficos, dos meios massivos e das subculturas (ESCOSTEGUY, 2010; SILVA, 2017).

ou **naturalizar** a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos –, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico (HALL, 2016, p.171, grifos do autor).

A diferença foi fixada a partir da “naturalização” em que os negros eram considerados propriedades dos brancos e vistos como raças inferiores.

Posto isso, o currículo, a partir de uma perspectiva pós-crítica, deve estar atento às formas superficiais de representação do “outro”, especialmente quanto às interpretações equivocadas sobre as questões que envolvem as diferenças e as relações de poder.

Além disso, não é possível pensar um currículo escolar neutro das representações e reproduções sociais e culturais e a escola tem um papel fundamental na troca e produção de conhecimentos. “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA 2011, p.13-14).

Considerações Finais

A escola atua na produção de conhecimentos e na criação de significados sociais e culturais; e o currículo escolar está envolvido nestas ações, especialmente, nas relações de poder que demarcam as diferenças sociais, implicando na construção de identidades individuais. Contestar as identidades hegemônicas que foram construídas pelos regimes de representação pode possibilitar a desconstrução “[d]as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo” (SILVA, 2005, p.201).

É necessária uma educação que promova a compreensão e a criticidade em relação à construção das diferenças. Assim, pensando na relevância do nosso papel como educadoras e educadores, nos processos das divisões sociais e como essas divisões são produzidas e reforçadas

(SILVA, 2005), destaca-se a importância da reformulação das práticas curriculares e das narrativas de representações que procuram fixar as identidades.

Referências

APPLE, Michael W. Currículo e poder. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 14, nº 2, p. 45-57, jul/dez/1989.

APPLE, Michel W. Educação e poder. Porto: Porto Editora, 2001.

BALLENGUEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H., STUHR, Patricia L. Tradução: Vitoria Amaral. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo, Cortez, 2005. p. 264-276.

BELARMINO, Natália Machado. Os cadernos escolares que “falam”: Artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. 2015.181f. Dissertação (Mestrado – PPGE/UFPE). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CARVALHO, Marília Pinto de. Avaliação escolar, gênero e raça. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/416> Acesso em: 10 jun. 2022.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O que é, afinal, Estudos culturais? 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

FREIRE, Paulo. 1921-1997: Pedagogia do oprimido. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. 1979. Microfísica do poder. Tradução: Roberto Machado. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Tradução:

Raquel Ramallete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução: Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). Antropologia do cyborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 37-130.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Organização e Revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-29.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Flávio Antônio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12. ed.

São Paulo, Cortez, 2011. p.13-47.

NUNES, Luciana Borre. Cultura visual: travessias, provisoriiedades e encontros em processos de ensinar e aprender. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação da Cultura visual: aprender ... pesquisar ... ensinar. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p.111-132.

OLIVEIRA, Alex Mateus Santos de. Uma reflexão sobre questões de gênero em uma escola pública na cidade de Goiânia através da personagem Dawn Davenport em duas cenas do filme Problemas Femininos. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Arte e cultura visual) – Faculdade de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf12> Acesso em: 08 maio 2022.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. Estudos Feministas, Florianópolis, 22 (1): 237-256, janeiro-abril, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WBgywHMfD7CrPL4ZhyBdwGb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 maio 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA PROPOSTA VOLTADA A DESIGUALDADE SOCIAL E RETRAÇÃO DE INVESTIMENTO

Jeremias Arone Donane⁷⁵

Introdução

A história do ensino superior e universitário na República Federativa do Brasil é marcada por uma série de reformas, a mais recente das quais, teve a sua gestação a de menos de duas décadas, todavia, o pretexto dessa reforma, incidiu sobre a adequação aos modelos educativos de competitividades internacionais, como o currículo Bolonha. A evolução da ciência e da técnica, abriram novas alternativas de construção da intelectualidade brasileira e ofereceram alternativas tecnológicas de pesquisa, formação e inserção profissional. Isso, portanto, deixou translúcido que a reforma universitária era um imperativo nacional, diante do anterior obsoleto.

Em virtude dessas grandes políticas reformistas, o Brasil destacou - se como nova potência mundial emergente, o que deu forma a múltiplas doses de ousadia a partilha de experiências por intermédio de intercâmbio e uma expressiva abertura na morfologia de recepção de estudantes internacionais no solo pátrio. Esse resultado de aprimoramento e priorização do ensino superior foi um trabalho responsável que permitiu o despertar ao mundo a excelência dos profissionais brasileiros e das suas pesquisas, ultrapassando todos limites impostos pela determinação do ser social numa perspectiva comparativa ao modelo anterior, onde a educação ficou por muito tempo estagnado. No *locus* das controversias, o Estado brasileiro é circunscrito a um campo eminentemente prolixo e desigual, dada a conjuntura histórica de escravi-

75 Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo-USP. Doutorando em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestrado em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Licenciado em Direito pela Universidade Zambeze - Moçambique. Licenciado em Ensino de Língua Francesa com habilitações literárias ao ensino de língua inglesa pela Universidade Pedagógica - MOÇAMBIQUE. Correio eletrônico:jeremiasarone90@gmail.com

dao, dominação e subalternização violenta do povo negro, vindo de diferentes partes da África. Na sequência, o país, enraizou a cultura africana, dando meritocracia a uma nova configuração social ao Estado brasileiro na atualidade. Com força abrupta da sociologia das mudanças, permitiu com a consagração do estado nacional, a proposta de grandes transformações no aparato da administração, com a integração de pautas de aproximação dos povos, mediante modelos testados em outros contextos geográficos.

Ainda na matriz educacional, com particularidade ao ensino universitário, foram implementados pelo poder estatal, ações paradigmáticas de modo a explorar e articular as crescentes tendências de desigualdades que o hemisfério colocava em evidência, com o fim último de colmatar as problemáticas do mundo em convulsão. No entanto, nessa produção histórica, há teoricamente correlação de forças antagônicas entre a viabilidade das políticas afirmativas na perspectiva no combate ou recrudescimento das desigualdades sociais. A base gigantesca desse retrato é até hoje um exemplo prosaico de narrativas complexas que representam uma falsa dicotomia e focos de subversão. Porque o ensino superior corresponde a expressão de vontade unívoca na redução das desigualdades sociais, formação de um homem novo⁷⁶ através de comunicabilidade e partilha de espaços, onde a sociedade chama para si o projeto da nação. O declínio do poder do Estado na contemporaneidade brasileira, descreve - se numa perspectiva de cumplicidade, desencadeado pelo retrocesso das suas ações no setor da educação superior, como a retração de investimento, o que gera inelutavelmente, uma emancipação das forças, resgatando ideologias opressoras do passado.

Este artigo analisa os aspectos teórico metodológicos da educação superior, tendo a questão da dialética do acesso ao ensino superior, em meio a profundas desigualdades e retração do investimento como elementos paradigmáticos. Para efeito, a partir da análise do desenvolvimento da educação superior, o artigo objetiva também indicar possibilidades de interpretação e alternativas às narrativas que permearam a homogeneidade e a heterogeneidade do processo da educação superior no Brasil.

76 A atuação do Estado nesse campo é necessária para a formação de quadros qualificados, levando-se em consideração como único critério de ingresso nas universidades públicas a questão da intelectualidade, sendo o compromisso de desenvolver mecanismos para possibilitar esse acesso, um compromisso do poder público, maior ainda, em relação às universidades públicas (MALISKA, 2001, p.233)

Ensino superior no Brasil e as vicissitudes de uma sociedade heterogênea em expressão numérica

O estabelecimento do ensino superior num país complexo como o Brasil, significa tomar partido a replicação de um diálogo permanente com a instituição das multiplicidades grupais, característica inabalável dos grupos privados e das conjunturas etnocêntricas escancaradas em diversas regiões do país, que correspondem a conjuntos de determinações particulares dos sujeitos em função do vetor linguístico-cultural, sejam eles nacionais ou internacionais. Quanto aos últimos, beneficiados pelo contexto da internacionalização e universalização do ensino universitário no território brasileiro.

A heterogeneidade⁷⁷ da sociedade política brasileira, refere - se a partilha de espaço sem consciência de subalternização e domínio de um sobre o outro, o que ainda constitui uma observação que converge determinados grupos da velha ordem, que acreditam no evento da superioridade. A própria natureza da partilha de espaços é o distintivo da compreensão do outro a partir de si. A preponderância de inclusão social no espaço universitário, deriva da lógica suprema da dignidade entre os seres humanos, atribuídas por Deus. A heterogeneidade na visão da Cyntia Peruchini (2015), reside no fato de que:

[...□]’hétérogénéité dans une classe est une ouverture au monde et une richesse incroyable pour les élèves. Cependant, faut-il encore savoir gérer cette multiculturalité. En effet, c’est lors d’un stage effectué durant ma formation que j’ai pris conscience de cette réalité. Dans cette classe d’école enfantine, le trois quart des élèves ne parlaient et ne comprenaient pas le français. À mon avis, ce nombre est trop important pour permettre une bonne intégration à chacun. Je me permets de dire cela car j’ai pu observer quelques situations complexes et en avoir vécu certaines dans ce contexte. C’est à ce moment que je me suis rendue compte de la difficulté à gérer une classe hétérogène. Il m’était particulièrement difficile de demander à ces élèves de réaliser des tâches en classe car je ne savais pas comment m’y prendre pour me faire comprendre.

77 heterogeneidade é antes de mais nada o produto da pluralidade (e da competição entre) influências culturais (família, escola, grupos de pares, televisão, rádio, várias instituições culturais., Etc.) diminuindo as chances de ver os indivíduos parecerem inteiramente dedicados a um tipo ou registro de cultura. Está também ligada ao declínio relativo, num contexto histórico de inflação de diplomas e desvalorização do seu valor social relativo, da crença na legitimidade da cultura clássica (literária e artística) tanto em relação a uma cultura científica, técnico e comercial (apoiado pelo sistema escolar) do que em relação a uma cultura popular de entretenimento (da qual a televisão é certamente o epicentro. Lahire, Bernard, perfis culturais dissonantes na classe alta, p. 262. França, 2006.

O mérito intelectual da heterogeneidade do ensino superior em particular, é uma fronteira aberta, que situa produtivamente sujeito de todas as cores da nação, de modo que uma conjuntura disforme, gera a máxima expressão de violência, um verdadeiro oxigênio de clivagens, prepotências e perda da noção do ensino, ao invés dum importante vetor de transmissão de valores, conforme frisa: Vasconcelos e Amorim (2008) a universidade um espaço que propicia além da aquisição de conhecimentos formais, o compartilhamento de experiências e valores. Por muito tempo o acesso ao ensino superior no Brasil foi um espaço elitizado, onde sujeitos periféricos eram menos privilegiados, em função do substrato histórico, cor da pele, entre outros males. Resquícios desse caráter elitista das universidades brasileiras são presentes na contemporaneidade, assim como, constitui uma grande franja de grupos com poderio econômico. Uma ruptura da consciência de opressão, certamente constitui um mecanismo prioritário na política pública brasileira, conforme as palavras de Samora Machel, *mutatis mutandis*:

[...] uma ruptura deliberada e consciente com o passado colonial e burguês. Ela implica, ao mesmo tempo, a inserção do sistema educacional ao nível nacional, dentro das tradições e das experiências revolucionárias adquiridas durante a guerra popular de libertação. [...] A Universidade procura agora descer ao povo, à realidade revolucionária em que se encontra inserida, é tarefa da Universidade mergulhar as suas raízes na realidade nacional, procedendo de forma sistemática e organizada à investigação e recolha do nosso patrimônio histórico, cultural, artístico e técnico. [...] Para tal devemos ligar a Universidade à fábrica e à aldeia comunal. (MACHEL, 1976, p. 35/36).

Entre tantas outras questões presentes, a pluralidade histórico-cultural do Estado brasileiro, deve ser imbuído no contexto da eternidade, ou seja, a convivência entre multiplicidades raciais converge com o marco histórico da globalização, e a questão plural vem conquistando um espaço eterno, daí que a hegemonia como relação de dominação deve se dobrar a consciência numérica de pluralidade e com todos atributos que este elemento carrega na construção da cidadania igualitária, conforme propõe (GRAMSCI, 1999, p.51):

Constatado que, sendo contraditório o conjunto das relações sociais, não pode deixar de ser contraditória a consciência dos homens, põe-se o problema de como se manifesta tal contradição e de como se pode obter progressivamente a unificação: manifesta-se em todo o corpo social, com as consciências históricas de grupo (com a

existência de estratificações correspondentes a fases diversas do desenvolvimento histórico da civilização e com antíteses nos grupos que correspondem a um mesmo nível histórico) e se manifesta nos indivíduos particulares como reflexo de uma tal desagregação “vertical e horizontal”. Nos grupos subalternos, por causa da ausência de autonomia na iniciativa histórica, a desagregação é mais grave e é mais forte a luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos, para obterem uma consciência histórica autônoma.

A tomada de consciência do mito fantasmagórico e de desconstrução de uma história cuja consequência tenha terminado no passado é uma inverdade, se o quadro historiográfico da presente conjuntura apresenta graves resquícios do passado, que penetram as janelas institucionais do ensino fundamental, médio e ensino superior. Além disso, o predomínio da concepção mais restrita no acesso ao mercado do trabalho, demonstra integralmente a existência de antinomias entre as políticas afirmativas e um estado eminentemente racial, cuja a função política, remete a percepções altamente pragmáticas e uma ideologia propagadora de conflitos, conforme ensina (SANTOS, 2013):

A força da ideia do racismo institucional está em denunciar a discriminação racial dissimulada, e em levar à consciência de que não é possível esperar que espontaneamente e de maneira voluntária, ocorram mudanças nas condições sociais da população negra; é preciso investimento das instituições. (...) é um convite para o debate, a investigação, a recusa à cegueira, que em virtude das barreiras que as instituições se auto impõem, permite a amplas parcelas da população beneficiar-se das vantagens econômicas e estatutárias que o racismo ativo pode trazer e, ao mesmo tempo, evitar assumir seus inconvenientes morais. (SANTOS, 2013, p. 26)

Entretanto, a operação em questão consiste, portanto, em inserir uma pauta institucional integrativa, apoiando-se na lógica de se fazer respeitar os espaços pertencentes a todos. A consciência da permanência da subalternização, colonização e racismo no ensino superior, resulta de um olhar cúmplice da estrutura política brasileira, através da implementação de políticas de morte, excluindo significativamente as pessoas mais vulneráveis da comunidade, em função da própria contextualização histórica, nas palavras de Bourdieu (1998, p. 13):

De modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘insens-

sível', 'despercebida'. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

A historiografia da colonização europeia deixou violentas marcas na consciência de identidades de uma humanidade negada em função da cor da pele, protótipos que mereceriam da parte do poder político um instrumentos de descrição e constituição do universo humano, com a proeminente e potencial função de ampliar atalhos da democratização, através de parafernalias consistentes e pela construção de uma sociedade mais sólida e integrativa em face da riqueza cultural e racial. O tempo e as condições necessárias para levar adiante essa heterogênea empreitada reside em grande medida no ensino superior, caracterizado aqui como o último estágio de consensos. Entretanto, isso não significa rechaçar os demais espaços sociais. Consolidando essa narrativa mestra, é correto afirmar que a temática da classe é um debate fértil nas instituições brasileiras, razão pela qual, o substrato normativo, muito embora com algum contributo, é aplicada para repelir violentamente os legitimados. a grande significação nessa ordem, resulta de estilhaços de micropoderes (uma minoria branca), majoritariamente representada para a consolidação da narrativa de extermínio e miserabilidade. Conforme a dicção do Relatório das Nações Unidas - CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe de 2018:

A cultura do privilégio garante assimetrias em múltiplo âmbitos da vida coletiva, como o acesso a posições privilegiadas nos negócios e nas finanças; o poder decisório ou deliberativo; a maior ou menor presença em meios que impõem ideais; ideologias e agendas políticas; a captura de recursos públicos para benefícios privados; condições especiais e de justiça fiscal; contatos para ter acesso a melhores empregos e serviços e facilidades para obter melhores lugares para viver; circular, educar-se abastecer-se e cuidar-se (p.49)

Para além das fragilidades já apontadas, que possuem um enorme potencial de risco a continuidade e permanência das instituições, esse contínuo deslocamento do terreno tem um potencial de reprodução, por albergar com maior ou menor grau todos os sujeitos negros, sem distincao do seu grau de instucao, conviccao religiosa, etc. Assim sendo, notabiliza -se que a representação do obstáculo e ameaça social é o sujeito negro. Mais gravoso ainda, atribui -se ao fato de a prevalência do racismo no ensino superior angariar simpatias de diferentes grupos

coexistentes. Entretanto, parece bastante razoável e interessante como mecanismo de superação de algumas características, o reforço escrupuloso da implementação das políticas afirmativas, que nos últimos anos beneficia a elite brasileira em detrimento de sujeitos que mais precisam aceder ao ensino superior, pois, é mediante a prevenção e o pragmatismo em que algumas situações que remetem a categoria de análise em causa é erguida um castelo para tentar dar conta de uma realidade vivida por negros e negras nessas instituições para dar cobro a implementação de novos parâmetros inibitórios a reprodução de tais práticas nefastas a sociedade igualitária que se pretensiona e com mecanismos legais devidamente consignados.

A proposta do proletariado é a Carta do Povo (People 's Charter), cuja forma possui um caráter exclusivamente político e exige uma base democrática para a Câmara Alta. O cartismo é a forma condensada da oposição à burguesia. Nas associações e nas greves, a oposição mantém-se insulada, eram operários ou grupos de operários isolados a combater burgueses isolados; nos poucos casos em que a luta se generalizou, na base dessa generalização escava o cartismo - neste, é toda a classe operária que se insurge contra a burguesia e que ataca, em primeiro lugar, seu poder político, a muralha legal com que ela se protege⁷⁸.

Ainda na mesma narrativa, explora - se pelas circunstâncias descritas, as discontinuidades que gira em torno de um viés desqualificador, concernente ao lugar do sujeito negro no ensino superior, que se compreende, depois de transcorridos vários anos após a abolição da escravidão como um privilégio estruturado pelo homem branco e racista. Ora bem, enquanto que o homem negro mobiliza-se para sobreviver numa sociedade estranha e racial, mudar o mundo é uma pauta do futuro, ou seja, é imprescindível adoção de medidas que proporcionem igualdade de condições.

Posto isso, urge a necessidade de uma proposta que se instaure o retorno da ordem por via de um Estado social típico da contemporaneidade, cujo retrato real focaliza o existencialismo de uma plena vontade política⁷⁹, com compartimentação ao funcionamento das instituições

78 Friedrich Engels, A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (trad. B. A. Schumann, São Paulo, Boitempo, 2010), p. 262 (1. ed.: Die Lage der Arbeitenden Klasse in Engümd, Leipzig, Otto Wigand, 1845). Para as citações de Marx e Engels, procurou-se, sempre que possível, buscar as traduções mais recentes publicadas no Brasil. Nos textos para os quais não há tradução recente, optou-se por utilizar as disponíveis na internet. Em último caso, foram usadas traduções para outras línguas. Todas as traduções para o português de obras em inglês ou castelhano são da responsabilidade do autor.

79 Por isso, falar de assistência social como política, e não como ação guiada pela impro-

que possam garantir o pleno funcionamento da lei e mediante a correção das injustiças sociais. Diante disso, é imprescindível fazer a colação a uma distribuição que respeite a proporcionalidade entre as raças coexistentes. Desde então, como antes reafirmamos, todas as instituições contribuiriam no combate a este ideal.

Ensino superior e as interfaces das políticas públicas no Brasil

As políticas públicas consolidadas no sector da educação, com particularidade para ensino superior, fecham ciclo das necessidades prementes no contexto actual. Não existem dúvidas que o tratamento das necessidades sociais em meio às atuais condições de mercado, satisfazem-se por intermédio de políticas públicas consistentes as dinâmicas geográficas, entretanto, tal razoabilidade no Estado brasileiro, equivale à promoção das inovações financeiras de grande impacto social, como a pesquisa, a extensão e a própria autonomia didático- científica.

A internacionalização e a universalização do ensino superior, a extensão da formação em virtude de falta de recurso, o aumento da criminalidade, o retorno dos problemas sociodemográficos anteriores, o agravamento das desigualdades sociais, a falta de integração dos profissionais, são parcelas de grandes problemas que a retração de investimentos pode gerar na estrutura social. Porém, a maior democratização do ensino superior é o paradigma assentes na permanência do estudante, servindo de estímulo aos demais. Por conseguinte, essa tratativa decorre de reformulação de políticas públicas, conforme enfatiza (Assis, 2013, p. 3):

Uma efetiva democratização do ensino superior requer políticas abrangentes de ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, a partir da ampliação dos quadros docentes e de técnicos,

visação, pela intuição e pelo sentimentalismo (por mais bem-intencionados que sejam), é falar de um processo complexo que, embora não descarte o sentimento (de cooperação, de solidariedade e até de indignação diante das iniquidades sociais), é ao mesmo tempo racional, ético e cívico. Racional porque toda política de intervenção na realidade, assumida pelos poderes públicos, com o aval e controle da sociedade, deve resultar de um conjunto articulado e discernido de decisões coletivas que, por sua vez, se baseiam em indicadores científicos. Isso significa que a racionalidade dessa espécie de política está no fato de ela ser informada por estudos, pesquisas, diagnósticos e estar sujeita à permanente avaliação, especialmente no que se refere aos seus resultados e impactos. Ético porque o combate às iniquidades sociais, mais do que um ato de eficácia administrativa, constitui uma responsabilidade moral que nenhum governo sério deve abdicar. [...] cívico, porque deve ter vinculação inequívoca com os direitos de cidadania social, visando concretizá-los. Concretizar direitos sociais significa prestar à população, como dever do Estado, um conjunto de benefícios e serviços que lhe é devido, em resposta às suas necessidades sociais (PEREIRA, 2012, p. 224-225).

infraestrutura, novas tecnologias pedagógicas, planejamento e gestão, entre outros. Requer, também, a consolidação de programas efetivos voltados para permanência dos alunos no sistema universitário de ensino, principalmente, aqueles que são provenientes de camadas socioeconômicas mais baixas e desprivilegiadas.

A instrumentalização política através de ataques às instituições do Estado, bem como, o desinvestimento no ensino superior, é uma ideia gestada num mercado político autoritário dessas forças políticas, que carregam sobre si uma pauta menos comprometida com o desenvolvimento da educação e, portanto, com todo espaço geopolítico. Ora vejamos, no que diz respeito a um cruel mecanismo de redução de investimento no ensino superior, coloca em causa a ciência, que ao mesmo tempo beneficia a elite branca, perpetuando deste modo, a discriminação, a justiça paralela, e todos males inerentes a isso.

Ademais, a atribuição de controle absoluto da máquina do Estado a um sistema político sarcástico, que atenta grosseiramente ao mercado da ciência e da técnica, tem sua valência reproduzida na ineficácia e ineficiência das instituições. Contudo, ao contrário do que se disse, pode-se reafirmar que a governança vertical, traduzida num sistema operante e de controle das atipicidades, é fácil acomodar um eixo ortopédico de liberdade acadêmica.

O perfil dos pressupostos acima elencados, tem uma relação com a fragilidade das políticas públicas, cujo instrumento é disciplinado pela amputação dos grupos historicamente inferiorizados, e a reprodução desses sujeitos parte de uma estratégia política de continuidade de opressão e escravidão. A assunção integral de uma sociedade racial é dispositivo para o Estado incorpore mais exigências no funcionamento pleno das instituições, e as políticas públicas no Brasil, teve várias oportunidades de fazer renascer protótipos que dessem maior estabilidade a essa bicefalia. Relativamente a esse pressuposto, ensina Poulantzas (1975, p. 26):

Os aparelhos de Estado têm como principal papel a manutenção da unidade e a coesão de uma formação social que concentra e consagra a dominação de classe e a reprodução, assim das relações sociais, isto é, das relações de classe. As relações políticas e as relações ideológicas se materializam e se encarnam, como práticas materiais, nos aparelhos de Estado.

Infelizmente, para os políticos, as instituições sociais devem trazer - se em sectores económicos, muito embora a sua implementação

não seja uma realidade, pela pressão das classes desfavorecidas. Diante do exposto, fica visível uma sequência de tratativas que tencionam repelir a lógica da não gratuidade do ensino superior, promovendo deste modo a busca por rentabilidade. Contudo, essa pretensão ofusca que a porcentagem majoritária negra e pobre na sociedade brasileira a aceder ao ensino superior e, portanto, nutrir a esperança por um posto de emprego.

Entretanto, um possível novo cenário pode surgir em decorrência da falta de cooperação para o atingimento do bem-comum, com formulação própria assente na educação, em que a propagação decorrente da sua irradiação atinge outras esferas potenciais na estrutura das relações sociais. Entretanto, o mapeamento desses focos que propiciam o retorno à projeção histórica do passado, promovidas pelas elites brancas devem ser combatidas. Em decorrência disso, o colapso do poder centralizador na composição da política brasileira deve ser adequada a genealogia do processo histórico, integrando vozes negras na tomada de decisões, o branco racista não deve decidir sobre o negro. Conforme se pode depreender, o financiamento ao ensino superior promove a pesquisa, que contribui naturalmente na reversão e no enfrentamento dos problemas sociais internos e não só, o investimento na pesquisa acelera o desenvolvimento reduzindo as desigualdades sociais, promovendo o bem estar social e a competitividade. Para implementação de tais medidas, as políticas públicas devem estar assentes na conjuntura histórica e racial⁸⁰ do país, sob a perspectiva de de condição irreversível e que estejam na miragem de qualquer estudo de impacto social, ou seja, qualquer que a política pública cuja implementação seja real, deve basear-se na epistemologia de integração.

A gratuidade do ensino superior em face das desigualdades sociais no Brasil

O precedente que se abre baseia-se no entendimento de que a educação é um bem público, sendo correto afirmar que é a responsabilidade

⁸⁰ O racismo é um conjunto de ideias e práticas institucionais que atribuem divisões de superioridade/inferioridade de acordo com um conjunto determinado e construído de características biológicas e/ou culturais que são falsamente consideradas como inerentes e permanentes aos subgrupos humanos. O racismo é variável e adaptável, mas se provou notavelmente valioso para os interesses capitalistas e imperialistas através dos séculos. Categorias específicas sugeridas aqui nessa estrutura de análise são o racismo como uma codificação de alienação, onde a alienação é articulada como hegemonia branca; o racismo como opressão específica; e o privilégio racial como uma categoria historicamente concreta que precisa ser localizada em contextos vividos específicos. Abigail B. Bakan, “Marxismo e anti racismo: repensando as políticas da diferença”, Outubro, n. 27, 2016, p. 70-71.

do Estado a promoção da educação para todos os cidadãos, pressupondo reciprocamente uma esfera pública pluralista. A educação enquanto um dos meios primordiais de socialização, advém de uma conquista histórica de grande turbulência, até ao atingimento de um sistema social conectado à esfera pública através da Constituição democrática. As metamorfoses da sua evolução foram capazes de integrar processos dinâmicos que muito consolidaram o seu crescimento hoje. Não obstante ser questionável que o ensino superior descreve - se por servir o elitismo brasileiro, particulares avanços concernentes a sua gratuidade, deixam consignados um dos preponderantes papéis sociais da educação. Entretanto, no sentido de garantir uma compreensão instrumental sobre a temática, parte dos vulneráveis de um sistema político racista acredita ser o patrono dessa ação de graça. Portanto, é conveniente, mesmo necessário a qualquer república a rejeição e ou a manutenção de um estado estratificado, como muito tem ocorrido no Brasil.

O acesso à educação superior gratuita no Brasil é um princípio de imperativo ético e jurídico, diante de um repertório de desigualdades que se caracteriza. A sua consagração não é mera razão especulativa, ela decorre da lei constitucional. Pode - se assim dizer que o direito à educação está intrinsecamente imbricado à lógica de construção de uma sociedade livre, justa, solidária, e redução das desigualdades sociais, daí que, argumentos contrários a sua prevalência pode funcionar como um freio na formação de famílias com poucos recursos.

Fica indubitavelmente evidente que o ensino superior no Brasil, destaca - se como sendo um espaço de sujeitos economicamente privilegiados (CASTRO, 2005). Tendências metamórficas implementadas para a reversão desse quadro de continuidade de subjugação foram as políticas afirmativas, cujo pretexto está calcado na capacidade de resolver e reduzir as desigualdades sociais em múltiplas esferas da convivência social, como na educação superior em particular. Não se deve deixar de fora em hipótese alguma que a população negra constitui a maioria no Brasil em 56% de acordo com IBGE - (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Não obstante a natureza pública do ensino superior, toma se como definição clássica de que sobre o Estado, que administra o ensino superior tem seus pilares assentes na população, grupo de indivíduos. A materialidade dessa existência num território geográfico, leva-nos à premissa básica de um investimento promovido para a manutenção da educação depende substancialmente dos impostos pagos por essa população, daí gesta-se o dever do Estado em promover a educação

para todos, de forma geral, sem qualquer tipo de exclusão. A diminuição do financiamento público com particularidade ao ensino superior, deve ocorrer num contexto aferido pela Constituição Federal, senão, subentende-se como uma grosseira violação, em função apriorística de se tratar de direitos fundamentais e a sua integral proteção através do *efeito cliquet*, expressão latina que se transformou na ordem jurídica como proibição ou vedação de retrocesso⁸¹, ou seja, os direitos fundamentais são gestados por uma narrativa progressiva e não o contrário, pois esse último, a sua aplicação prejudica os sujeitos anteriormente beneficiados por um direito.

Do ponto de vista teórico esse entendimento traz a ideia de que a gratuidade para além de ser fundamental por uma questão histórica, preserva sobre a sua fundamentalidade um caráter igualitário, ou seja, a gratuidade do ensino superior no Brasil é um micro tipo que associado a outros promove o combate a desigualdades. Segundo a exposição de Flach (2009):

Além da obrigatoriedade, a gratuidade é outro princípio imperativo na garantia desse direito e para preservar seu caráter igualitário. O Estado não pode tornar o ensino obrigatório sem torná-lo gratuito, pois a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica estão associadas ao compromisso com o desenvolvimento pessoal, social e político do ser humano. É pensar no desenvolvimento da nação de um país.

Obviamente, a instituição da gratuidade no ensino superior deve ser visto e prontamente combatido, por consistir num obstáculo degradante a comunidade maioritária do povo brasileiro, constituído por pessoas economicamente desfavorecidas e diariamente subjugadas, subalternizadas em razão da sua cor da pele. Nesse sentido, a gratuidade do ensino superior e probabilidades de acesso a bolsas de estudo para pessoas desfavorecidas deve simbolizar em diversas esferas formais um rico e cristalino pano de fundo do debate democrático. Entretanto, mais uma vez, esse emaranhado quadro teórico nos impõem a refletir que um dos paradigmas centrais de justiça social é o desenho manifesto na ten-

81 A expressão “efeito cliquet” é utilizada pelos alpinistas e define um movimento que só permite o alpinista ir para cima, ou seja, subir. A origem da nomenclatura, em âmbito jurídico, é francesa, onde a jurisprudência do Conselho Constitucional reconhece que o princípio da vedação de retrocesso (chamado de “effet cliquet”) se aplica inclusive em relação aos direitos de liberdade, no sentido de que não é possível a revogação total de uma lei que protege as liberdades fundamentais sem a substituir por outra que ofereça garantias com eficácia equivalente. LEITE, Ravênia Márcia de Oliveira. **Do Efeito Cliquet ou Princípio da Vedação de Retrocesso**. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 24 Mai. 2009.

tativa de se estabelecer a igualdade aos cidadãos, estimulando as classes historicamente menos desfavorecidas a encontrarem um espaço de identificação social, isto só ocorre com baixa permeabilidade das classes elitizadas, com adoção das políticas públicas assentes nas diversas dicotomias histórico- sociais, havendo ponderadamente a participação de todos os sujeitos construtores da nação.

As concepções não heterogêneas a essas medidas de reaproximação bicéfala entre o Estado e a sociedade na sua composição profissional e não só, deve ressurgir e permanecer constantemente em todos os momentos particulares de construção da soberania nacional, e não delegando, ainda que a título provisório, aos partidos políticos, cuja planificação execrável justifica -se na desconstrução do simbolismo histórico de representação, proliferando integralmente mazelas de supremacia da raça branca. Célebre foi o parecer do então Presidente da Suprema Corte – Earl Warren naquele julgado, tal como abaixo se transcreve parcialmente:

Hoje é a educação, talvez, a função mais importante dos governos estaduais e locais. Leis de comparecimento escolar obrigatório e os grandes gastos feitos com a educação demonstram o valor que lhe atribui a nossa sociedade democrática. Ela é exigida para a execução de nossas responsabilidades públicas mais fundamentais, inclusive para a prestação de serviço nas forças armadas. É a base da boa cidadania. É, hoje, o principal instrumento para despertar o interesse da criança pelos valores culturais, de preparação para o treino profissional posterior e de adaptação normal ao seu ambiente. Atualmente, se for negada a uma criança a oportunidade de educar-se, dificilmente ela poderá vencer na vida. Quando o Estado se encarrega de prover tal oportunidade, a mesma constitui direito que deve ser acessível a todos, em igualdade de condições (...) Apesar de poderem ser iguais os fatores tangíveis, a segregação das crianças nas escolas públicas apenas por motivo racial priva as dos grupos minoritários de iguais oportunidades educacionais (...) Separar algumas crianças de outras, de idade e qualificações semelhantes, devido apenas à sua raça, gera sentimento de inferioridade quanto ao seu status na comunidade, capaz de contaminar, de modo irreparável, seu coração e espírito (...) A liberdade protegida pela cláusula *due process* é mais que a simples ausência de restrição corporal: estende-se a toda esfera de procedimento livremente escolhida pelo indivíduo e não pode ser restringida salvo em vista de objetivos governamentais (...). (RODRIGUES, 1911, p. 170 e 171)

Considerações finais

A preocupação em estabelecer um diálogo relativo à educação superior no Brasil deve ser um projeto contínuo da sociedade política e, em particular, dos pesquisadores, tendo como pressuposto a quebra das algemas que produzem descontinuidades e incongruências que afetam as pessoas mais vulneráveis numa intensa cadeia de valores fundamentais, cujas perspectivas dos subjugados parecem mais evidentes com instituição de planos políticos que degradam as complexidades.

As complexidades ou as heterogeneidade neste ponto, descrevem-se como toda conjuntura integrante na história do povo brasileiro coexistente em distintas esferas da relação social, por fazerem parte dessa matriz social, devem ser encaradas como valores diferenciais e, portanto, enriquecedores de qualquer cultura, o diferencial consiste no modo endógeno ou exógeno da de diferentes sujeitos sociais. Essa particularidade demonstra categoricamente o ser original da pessoa. Por conseguinte, fruto dessas dinâmicas endógenas e exógenas adversas exalam percepções distintas, incluindo o racismo nos estabelecimentos do ensino superior.

A superação da supremacia branca conforta -se no paradigma das benfeitorias ditadas pelo sistema político que beneficia esse grupo, inraizando -se deste modo, a pretensão da classe branca racista sobre a perpetuação do seus intentos sobre a classe negra. Políticas afirmativas incongruentes, redução das bolsas de pesquisa científica que afeta diretamente as pessoas mais vulneráveis, retração de investimentos no campo de pesquisa e financiamento às universidades, consubstanciam numa verdadeira política da morte que deve ser questionada e prontamente combatida sob pena de caos social e retorno ao período histórico de convulsão e subalternização social.

A gratuidade do ensino superior como paradigma de reforço ao princípio da igualdade deve ser aperfeiçoada, no sentido de se proceder uma maior beneficência e propiciar maior integração, tendo nesta senda uma política voltada à recuperação de sujeitos que descreditaram no projeto político pelas mazelas disseminadas pela supremacia branca e racista, cujo projeto esta calcado no domínio de atalhos que os recolocam em posicoes iminentemente supremas e consentidas pelo sistema político.

Referências

- ASSIS, A. C. L. et al. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. *Revista Gestão Universitária na América Latina, Florianópolis*, v. 6, n. 4, p. 125-146, 1 dez. 2013.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAKAN, Abigail B. *Marxismo e anti racismo: repensando as políticas da diferença*, Outubro, n. 27, 2016.
- ENGEL, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Trad. B. A Schumann: São Paulo, Boitempo, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999, v. 1.
- MALIKA, M.A. *O Direito à Educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2001 .
- MARTÍNEZ, Gregorio Peces-Barba. *La dignidad de la persona desde la filosofia del derecho*. 2 ed, Madrid: Dykinson, 2003, p.25-27.
- PEREIRA, P. A. P. *Sobre a política de assistência social no Brasil*. In: SOUZA, M. I. S. B.; POTYARA, A. P. P. (Org.). *Política Social e Democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2012.
- POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Tradução de Antônio Roberto Neiva Blundi. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zarár Editores, 1975. Tradução de: *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*.
- LEITE, Ravênia Márcia de Oliveira. *Do Efeito Cliquet ou Princípio da Vedação de Retrocesso*. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 24 Mai. 2009
- RODRIGUES, Leda Boechat. *A Corte de Warren: (1953-1969) Revolução Constitucional*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- VASCONCELOS, Marilúcia Correia; AMORIM, Delza Cristina Gueges. *A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*, 2005. Disponível em: . Acesso em 22 janeiro. 2022.
- FLACH, S. de F. *O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495 - 520, 2009

PROGRAMA DE ENSINO SECUNDÁRIO A DISTÂNCIA: INDICADORES DE EFICÁCIA E EFICIÊNCIA

Abissalão Rafael Saimone Chadza⁸²
Almeida Meque Gomundanje⁸³

Introdução

Nas últimas décadas, a utilização de indicadores, na área da educação, constitui objeto para avaliação a evolução do sistema educativo e tem sido importante instrumento de controlo de eficiência e eficácia, fazendo com que os gestores escolares e dos programas identifiquem situações que requer maior atenção na mudança de estratégias de implementação ou aprimoramento. Entretanto, a pesquisa é parte integrante do trabalho de dissertação intitulado - Avaliação da implementação do Programa de Ensino Secundário à Distância, a partir de um estudo de caso dos Centros de Apoio e Aprendizagem de Mandimba, Moçambique.

Tendo em conta que os indicadores constituem dimensões quantitativas e qualitativas que ajudam no acompanhamento e compreensão de sistema educativo, assegurando se os objetivos estão sendo atingidos ou se há necessidade de alguma intervenção, buscou-se refletir sobre o recorte da pesquisa de mestrado em andamento - Programa de Ensino Secundário à Distância, com enfoque nos indicadores de eficácia e eficiência.

Neste sentido, este artigo analisa os indicadores de eficiência e eficácia do Programa de Ensino Secundário à Distância, doravante abreviadamente conhecido por PESD, na perspectiva da equidade de

82 Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Inglês pela Universidade Pedagógica. Membro do Núcleo de Pesquisa na UniRovuma-Extensão de Niassa. Linha de pesquisa: Avaliação das Reformas e Inovações Curriculares. E-mail: abchadza@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8812-6534> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3724494838928270>

83 Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Email: amequegomundanje@gmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3889311011093081>.

ensino desta modalidade. Especificamente, procura descrever a demanda de alunos no PESD, procurando igualmente identificar os indicadores de eficiência e eficácia desde 2007, ano da sua implementação em Moçambique.

O trabalho surge à luz das reformas políticas do Sistema Nacional de Educação, em que o 1º ciclo do Ensino Secundário faz parte da Educação Básica, que é da 1ª a 9ª classe e a 10ª classe e 12ª classe passam para 2º ciclo do ensino secundário. Outrossim, expandir do Ensino Secundário à Distância de forma sustentável, segundo o PEE 2020-202, orienta que seja mediante a avaliação e revisão das suas políticas e estratégia à luz da Lei do SNE, Lei 18/2018 (p.88)

Assim, tendo em conta que por um lado a demanda ao PESD tem sido aos alunos sem vagas nos cursos diurnos. Por outro, muitos alunos com ocupação durante o dia e acima de tudo que não dominarem as TICs, muitos menos das características do ensino híbrido, o estudo procura responder à questão abaixo: *Quais são indicadores de eficiência e eficácia do Programa de Ensino Secundário à Distância?*

Para compreender esta questão, o trabalho baseia-se num estudo bibliográficos para descrever a implementação do PESD em Moçambique a partir da legislação e referências bibliográficas nacionais, com destaque para Regulamento do PESD, Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029, Lei 18/2018, de 28 de Dezembro e Mombassa (2018).

Em termos de macroestrutura, no primeiro momento, aborda o conceito atinentes ao processo de implementação do PESD. No segundo, discute a questão da qualidade do PESD a partir de indicadores de eficiência e eficácia como instrumentos de qualidade educacional.

E, finalmente as considerações finais seguidas de referências bibliográficas.

Indicadores de eficiência e eficácia educacional: compreendendo o seu significado

No âmbito de implementação de políticas, aparece a avaliação para aferir os níveis de progressão ou regressão de um processo e o indicador neste contexto, não é necessariamente uma avaliação, visto que, a essência não é emissão de um juízo crítico, mas sim identificar situações que necessitam de algumas alterações, *input* ou aprimoramento. Todavia, “os indicadores complementam na formação de um juízo avaliativo. São construídos para atribuir um valor estatístico à qualidade do ensino de uma escola ou rede, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto económico e social

em que as escolas estão inseridas” (Caetano, Laurindo. Comunicação pessoal, 2022, 8 Maio).

Para Ferreira e Tenório (2010, p. 172), definem qualidade educacional

Como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade: a) eficácia – atingir metas estabelecidas; b) eficiência – otimizar o uso dos recursos; b) efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; d) – equidade – minimizar o impacto das origens sociais no desempenho; e) satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados.

Neste sentido, os indicadores devem ser considerados como guias eficientes e seguros para análises de diferentes situações de um sistema educativo, com enfoque para sua qualidade, permitindo assim um olhar abrangente, técnico e comparativo da nossa realidade. Ora, no âmbito educativo, o conceito *eficácia* remete-nos a ideia e importância de seguir os instrumentos orientadores (Leis do SNE, regulamentos, PEEs, programas de ensino, e outros documentos) no processo de ensino aprendizagem (fazer o que deve ser feito). Enquanto *eficiência* remete a ideia de compreender que é necessário implementar as políticas educativas nos moldes da sua concepção (fazer a coisa certa). Portanto, no contexto de análise dos indicadores de implementação do PESD, a partir dos conceitos em alusão remete-nos em última instância o conceito qualidade de educação.

Tipos de indicadores

Os indicadores podem ser classificados em indicadores de Resultados, de Insumos e Processos e indicadores Compostos. (MINAYO, 2009, p.87).

Importa destacar que os indicadores de Insumos e Processos são aqueles que geram mais informações sobre o que precisa ser feito, como por exemplo: títulos dos docentes, indicadores de infra-estrutura, relação docente-aluno.

Quadro 01 – Descrição dos indicadores de eficiência e eficácia do PESD

Tipo	Indicador	Descrição
Eficiência	Número de tutores a tempo integral	Entende-se que quanto maior o número de tutores em CAAs relativamente ao de alunos, melhor será a atenção e, o suporte dado a estes, favorecendo maior produtividade no Programa (quanto maior, melhor).
	Número de pessoal de apoio -CTA	Representa o tamanho do corpo de apoio indireto ao aluno e de atendimento, tendo relação direta com a formação deste.
	Custo corrente do Programa (PESD)	Representa a despesa corrente por aluno e o seu valor sobre os gastos para ingressar e frequentar com sucesso o Programa. Em princípio, um menor custo por aluno deve traduzir-se em eficiência nos gastos públicos (quanto menor, maior a eficiência).
	Aluno e Tutor com domínio pleno de TICs	Quanto maior for o número de aluno com domínio das plataformas digitais de comunicação e informação (Módulo de ambientação/iniciação em EaD e E-Learning, Plataforma de Ensino-aprendizagem, smartphones) melhores serão os resultados do Programa (quanto maior for o domínio, maior será a eficiência).
	Distância CAAs e residência	Quanto menor for a distância percorrida para os CAAs melhor rendimento escolar terão os alunos.
	Acesso aos materiais	Disponibilização dos materiais electrónicos auto-instrucional <i>on-line</i> ou <i>off-line</i> , via plataforma e outros dispositivos.
Eficácia	Índice de qualificação	Representa a qualificação do corpo docente em relação à sua titulação, ou seja, quanto melhor a qualificação, mais preparados e mais envolvidos com as atividades de tutorias com excelência.
	Taxa de sucesso após conclusão	Representa o número de alunos que concluem o PESD 1 E 2 no tempo de duração prevista, refletindo diretamente na qualidade e nos investimentos individuais ou familiares e por parte da instituição.

Adaptado por autor/2022

De forma resumida, ao desenvolver indicadores para uma determinada instituição ou programa, precisa levar em consideração:

As políticas, metas e objetivos da instituição; as informações necessárias para avaliar a situação ou progresso em direcção aos objetivos e metas; as capacidades e as limitações do sistema de dados da organização; as melhores práticas para seleccionar e calcular indicadores educacionais (Fonseca, p.12).

Portanto, este conhecimento, à luz do autor acima, não está alheio ao processo de levantamento de indicadores de eficiência e eficácia na implementação do Programa Ensino Secundário a Distância em Moçambique.

Programa de Ensino Secundário a Distância: processo de implementação em Moçambique

O Programa de Ensino Secundário à Distância (PESD) é uma forma de provisão do Ensino Secundário que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano oferece através do Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), no âmbito dos esforços visando o alargamento do acesso ao Ensino Secundário Geral dos graduados do ensino primário e do ensino secundário do primeiro ciclo ou equivalente, independentemente da sua idade, sexo, profissão e zona de residência, que optem pela modalidade de EaD, através do PESD. (MINEDH, Diploma ministerial 7/2020)

Neste contexto, podem se inscrever para o PESD os alunos cujo a idade não lhes permite frequentar as aulas no curso diurno e não gostariam de frequentar no curso noturno e, ou os que realizam outras actividades que não os permite frequentar as aulas diariamente.

O PESD é um modelo de ensino adotado pelo MINEDH visando expandir o ensino de Nível Secundário. Em regimes presenciais (tutorias presenciais), semi-presenciais (tutorias a Distância intercalado com presencias) e na Plataforma e-Learning (online).

O processo de implementação, segundo o artigo 4, do Diploma ministerial 7/2020), atinente ao Regulamento do Programa de Ensino Secundário à Distância, avança 4 níveis ou instituições responsáveis pela execução e implementação do PESD, nomeadamente:

- a) Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA);
- b) Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH);
- c) Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT);
- d) Escola Secundária.

De acordo com Lei 18/2018 de 28 de Dezembro⁸⁴, a Educação Básica compreende ensino primário e ensino secundário 1º ciclo, ou seja, as 1ª a 6ª classes enquadram no primário e 7ª a 9ª classe integram o ensino secundário. Porém, no cenário actual, em termos estruturas da modalidade ensino a distância, com enfoque a componente PESD, está subdividida em dois ciclos, nomeadamente: (i) PESD1 para os alunos do primeiro ciclo do ensino secundário (8ª a 10ª) e PESD2 para os alunos do segundo ciclo de ensino secundário (11ª e 12ª), módulos de ensino associado a uma plataforma online em que os alunos estudam directamente com o seu tutor e dependendo da sua flexibilidade podem terminar o ciclo mais cedo. Porém, segundo o (PEE 2020-2029, p. 84), assegura que “o Ensino Secundário (ES) é ministrado em duas modalidades presencial e a distância compreendendo cinco classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, da 8ª classe à 10ª classe (ES1); e 2º ciclo, da 11ª classe à 12ª classe (ES2)”.

Entretanto, compreendendo esta disparidade entre o PESD1 e PESD2, observando a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) em vigor, paradoxalmente com o PEE 2020 -2029, espera-se que os alunos do 1º ciclo do ensino secundário de 7ª classe a 9ª classe atendam o PESD1 e os da 9ª a 10ª classe possam ser enquadrados no PESD2.

Organização Pedagógica do PESD

O Programa do Ensino Secundário à Distância em Moçambique foi introduzido em 2007, para responder a inclusão educacional no Ensino Secundário Geral, com enfoque para os alunos sem oportunidade de frequentar o regime presencial diurno, pela exiguidade de vagas, por compromissos profissionais/ tarefas domestica, ou por pelo simples facto de pautar por esta forma pacificamente. Todavia, esta forma de condução do PEA, visa a inclusão educacional no nível secundário.

Quanto aos tipos de Centros de Apoio e Aprendizagem, segundo o MINEDH, Diploma ministerial 7/2020, do RPESD, descreve que:

Existem três tipos de CAAs que acomoda o PESD, nomeadamente: CAAS tipo 1, localizadas nas capitais províncias onde a tutoria é fundamentalmente on-line. CAAs tipo 2 localizam-se nas Escolas Secundárias e a tutoria é presencial, podendo integrar material multimédia. Finalmente CAAs do tipo 3, que localizam se em escolas primárias ou em infraestruturas comunitárias e as tutorias são presenciais, também podendo integrar material multimédia”. (artigo 9)

84 Lei 18/2018, de 28 de Dezembro, estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique

Este é um modelo modular, onde após a matrícula os alunos são submetidos em tutorias presenciais seguidas de recepção de material didático auto-instrucional para o seguimento lectivo. Portanto, “os módulos são instrumentos de estudo constituídos por um conjunto de actividades e recursos integrados que possibilitam o estudo dos alunos”. (MINEDH, Diploma ministerial 7/2020)

Infra-estruturas escolares e disponibilidade das TICs

A qualidade de infraestruturas escolares é um indicador evidente de demanda e consequentemente de eficiência e eficácia do ensino. Todavia, pelo crescente aumento populacional com idade escolar, constata-se um exercício redobrado de aumento de salas de aulas para atender um número elevado de alunos nos vários subsistemas de ensino sem acesso ao ensino. “As necessidades de construção de salas de aula estavam estimadas, antes dos recentes desastres naturais, em 38 mil salas de aula, um número que, entretanto, se agravou”. (PEE 20220 – 2029, p. 39)

No entanto, o Governo moçambicano nas duas últimas décadas do século XXI vem desenvolvendo acções para incorporação de tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais, como recursos didáticos dos professores e estratégia de Política Pública de Inclusão Digital. No contexto, no processo de implementação do PESD não descarta a possibilidades de descrever as infraestruturas escolares. Lemmer (2005), assegura que “há muitas questões dentro das escolas e das salas de aula que são universalmente reconhecidas como tendo influencia na educação”. (p, 78)

Com isto, no período das tutorias presenciais, para a maximização e inclusão educacional requer infraestruturas escolares, pior quando se trata de Educação à Distância que são suportadas por tecnologias de informação e comunicação, é imperioso que as escolas (Centros de Apoio e Aprendizagem) tenha internet, disponibilidade de uma biblioteca virtual, e outras condições necessárias. Outrossim, para a viabilização dos indicadores de eficiência e eficácia do Programa de Ensino Secundário à Distância, requer um olhar atencioso no apetrechamento das plataformas digitais de informação e comunicação. Quanto a precariedade de infraestruturas adequadas ao EaD, no entender de Santos (2014), esta situação deve ser invertida adotando uma educação online que implique uma conexão plena à Internet, acesso a infraestruturas e formação em TIC e docência online.

As melhores condições de infraestruturas escolares levam às matriculas massivas diversos programas ou modelos de ensino. Lemmer (2005 cit. em Nuagoni 1988), “[...] causas relacionadas com a escola e causas externas que incluem problemas financeiros e económicos, obrigações familiares, pressões de grupos de companheiros e factores sócio-culturais e ambientais são factores determinante para demanda aos novos modelos de ensino” (p. 80).

Entretanto, com várias reformas no Sistema Nacional de Ensino, com destaque para o modelo de Programa de Ensino Secundário à Distância, fez com que o Governo aprovasse políticas sustentáveis para garantir a eficácia e eficiência das inovações implementadas. Libâneo (2007, p. 309) afirma que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

O autor a cima ao fazer menção e da necessidade organizativa de escola, compreende-se que boas condições de infraestruturas escolares é um indicador incontestável da eficiência e eficácia do processo de ensino aprendizagem, e no caso vertente do Programa de Ensino Secundário a Distância.

A Educação à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo de Ensino Aprendizagem

Este tópico surge ao pressuposto de que no dia-a-dia dos alunos, professores das infraestruturas escolares devem estar providas e/ou encontrar-se equipadas de recursos de informática e das telecomunicações (as salas de aulas, gabinetes de trabalhos e salas de tutorias com computadores suficientes com rede de Internet), para atender durante o acompanhamento do PEA.

Actualmente, as TIC's estão presentes em praticamente todas as actividades do nosso quotidiano. Num contexto pessoal, didáctico e profissional, de forma directa ou indirecta. Na educação por exemplo, pode-se encontrar a utilização dos meios informáticos nas mais variadas actividades e situações.

Segundo Tumbo (2018), “o enriquecimento de programas de educação e formação de EaD é condicionado pela inovação pedagógica, que inclui reformas das infra-estruturas de suporte, formação de recursos humanos em diversas áreas, como tecnologias Web e EaD, pedagogia de EaD e e-learning, multimédia em educação, arte digital e tecnologia e comunicação educativa”. (p. 34)

De acordo com a visão do autor a cima, as tecnologias propor-

cionam que alunos construam seus saberes a partir de comunicação e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limites geográficos, culturais muito mais distância entre casa e escola. Neste contexto, o ensino aprendizagem do modelo a distância prima pelo uso de tecnologias de informação com ênfase quando é do regime a distância, ou seja, as TICs funcionam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, a medida que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos permitem intensificar a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

Para Joaquim (2019)

“a inserção das TICs no cotidiano escolar estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Sem esquecer que também pode ajudar o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes a outros trabalhos tornando-os assim inovados e diferenciados”. [...] (p. 19)

Portanto, o Programa do Ensino Secundário a Distância deve ser potenciado pelas TICs, visto que, quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes.

Características das infra-estruturas físicas e tecnológicas

Para o funcionamento pleno do PESP requer que infra-estruturas físicas escolares nos Centros de Apoio e Aprendizagem estejam apetrechadas com equipamento tecnológico para garantir a eficiência e eficácia da implementação, suporte e funcionamento do programa.

Quadro 2: Indicadores de qualidade de infra-estruturas

Infraestruturas tecnológicas	Disponibilização da Internet de banda larga para os CAAs, por cabos nas salas de aulas e outros compartimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número cabos de internet por sala ou compartimento. 2. Carga horária de aulas de TICs
	Disponibilização da Internet por wi-fi no recinto escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidade/potencias do wi-fi. 2. Número de alunos com capacidade do uso do wi-fi.
	Sala de informática equipada com computadores para satisfação das necessidades dos alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número computadores operacionais. 2. Número de computadores ligados a internet.

Adaptado pelo autor/2022

Educação de qualidade: repensando sobre a prática avaliativa

A carga horária de tutoria no PESD é de 4 horas lectivas semanais e as avaliações/ Testes do Final do Módulo realizam-se na escola, de forma vigiada. Assim, a avaliação neste modelo serve também para direcionar nossas ações, nos leva a tomar decisões e a buscar novos caminhos que podem nos auxiliar a alcançar o objetivo que queremos. Avaliação e qualidade são termos intrinsecamente relacionados quando utilizados na educação. Para Tenório e Ferreira (2010) no processo de produção do conhecimento no campo educacional, a construção de indicadores tem um destaque especial por propiciar a discussão da validade relacional entre teoria e a realidade empírica.

Para o efeito, os indicadores de qualidade se revelam como um elemento característico especial de qualidade.

No PESD, a avaliação do desempenho do aluno observa o estipulado no Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, segundo o MINEDH, Diploma ministerial 7/2020, do RPESD, descreve que tendo em conta as seguintes especificidades:

- a) Avaliação Formativa - realiza-se sob a forma de Actividades, Exercícios e Teste de Preparação.
- b) Avaliação Sumativa - ocorre no fim do estudo de cada módulo auto-Instrucional, através de Tes-

tes do Fim do Módulo (TFM). Também ocorre no fim da classe ou de ciclo escolar, através do Exame Nacional. (Artigo 20)

Entretanto, para efeitos de atribuição da nota da disciplina no PESD 1 e no PESD 2, calcula-se a média aritmética dos resultados obtidos nos TFM, de acordo com a fórmula seguinte:

- Nota da Disciplina é a Soma de Notas dos Testes do Final de Módulo Realizado dividido por Número de Testes de Fim de Módulo Previsto
[Equação]

Para definição dos critérios de transição de classe são igualmente os constantes no Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Secundário Geral, com a seguinte formula:

$$MG \text{ (Média Geral)} = \frac{SND \text{ (Soma das Notas das Disciplinas)}}{TD \text{ (Total das Disciplinas)}}$$

Fonte: RPESD/2020, artigo 21

Considerações finais

Diante do exposto apresentado nesse artigo, ratificamos a necessidade de refletir sobre a importância da eficiência e eficácia como indicadores da qualidade da educação no Programa de Ensino Secundário à Distância. No entanto, o estudo contata que a demanda pelo PESD se deve ao facto insuficiência de vagas nos cursos diurnos matutinos e vespertino, por um lado. Por outro, no caso da presença massiva das mulheres em cursos EaD que se esperava, é por terem que conciliar a formação e outras actividades como profissionais e familiares. No mesmo sentido Duggleby (2002) afirma que esta modalidade se ajusta às alunas que são mães porque lhes poupa gastos em remunerar pessoal para cuidar das crianças.

O ensino a distância é relevante e importante pois os alunos têm a oportunidade de realizar outras actividades enquanto estudam disse. Assim, discutidas as referências, demonstram necessidade de aprovisionar investimentos, por parte dos órgãos de tutela, sobretudo na provisão de recursos tecnológicos e rede de internet para toda comunidade académica e científica nos CAA.

Tendo em conta que o 1º ciclo do Ensino Secundário faz parte da educação básica, que é da 1ª a 9ª classe e a 10ª classe e 12ª classe passam para 2º ciclo do ensino secundário, logo, a curto prazo espera-se que os alunos do 1º ciclo do ensino secundário de 7ª classe a 9ª classe atendam o PESD1 e os da 9ª a 10ª classe possam ser enquadrados no PESD2. Portanto, com este cenário, o número de alunos inscrito no PESD irá aumentar de forma galopante.

Aponta-se igualmente que os indicadores de eficiência e eficácia do PESD estão alicerçados às condições dignas de infraestruturas escolares com o devido apetrechamento em tecnologias digitais de informação e comunicação nas salas de tutoria, nos CAAs e dispositivos móveis a cada aluno à altura do EaD.

Referências

- Duggleby, J. (2002). Como ser um Tutor online. Lisboa: Monitor.
- Ferreira, R. A.; Tenório, R. M. (2010). Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, M. (Orgs). Avaliação e gestão: teorias e práticas. – Salvador: EDUFBA.
- Fonseca, Gilson Luís (2010). Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação de escolas e redes pública de ensino básico no Brasil. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Juiz de Fora – Minas Gerais.
- Moçambique (2020). Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Estratégia de Educação a Distância: 2020-2029. Maputo.
- Moçambique (2020). Diploma ministerial 7/2020. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Normas e regras de procedimento organizacional, metodológico e pedagógico do Programa do Ensino Secundário à Distância. Maputo.
- Moçambique, Lei 18/2018, de 28 de Dezembro. Revisão do Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional, Maputo.
- Mombassa. A. Z. B. (2018). História da Educação a Distância: Perspetivas atuais e as condições do Brasil. Praxis educativa, Vol 13. Universidade Estadual Ponta Grossa.
- Lemmer, E. (2005). Educação contemporânea: questões e tendências globais. Textos editores, Moçambique.

Libâneo, J. C. (1994). Didáctica. Coleção Magistério - 2º Grau, Cortez, são Paulo.

Santos, C. F. R. (2014). Tecnologias de informação e comunicação. Paraná: Unicentro. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/830/5/Tecnologias de informa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/830/5/Tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf).

Tumbo, D. L. (2018). A educação a distância suportada por Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação na Universidade Pedagógica de Moçambique: proposta de indicadores de qualidade a considerar na implementação. Universidade do Minho. Portugal.

TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DISCENTES QUILOMBOLAS DA UFPA, CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA ⁸⁵

Josiney da Silva Trindade⁸⁶

Vilma Aparecida de Pinho⁸⁷

Introdução

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar trajetória escolar na Educação Básica de discentes quilombolas da UFPA, *Campus* Universitário de Altamira, investigando as condições de garantia do direito à educação desses indivíduos previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução nº 8/2012.

A sociedade brasileira, por meio de suas instituições, vem criando diversos mecanismo que acabam por aprofundar as desigualdades existentes entre brancos e não brancos. Fazendo frente a esse processo de marginalização e espoliação de direitos, a população negra, por meio de movimentos políticos organizados, vem criando diversas estratégias de resistência. Dentre essas estratégias está a conquista de espaço nas instituições públicas de ensino, em especial nas universidades, sendo a educação vista como uma importante arma no combate ao racismo,

85 Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI), com o projeto intitulado: Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola no Estado do Pará, desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus universitário de Altamira – PA. Foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

86 Mestrando em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); integrante do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). Lattes ID <http://lattes.cnpq.br/8608683030751474>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>. E-mail: josineytrindade@gmail.com.

87 Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da UFPA-Cametá. É coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com.

a discriminação racial e as violências correlatas, assim como, contra injustiças legitimadas pelo Estado.

Com a redemocratização em 1985, a intensa participação do Movimento Negro foi indispensável para garantia de importantes direitos na Constituição de 1988, na qual pela primeira vez o racismo foi considerado crime inafiançável e, para a população quilombola, é dada a legitimidade da posse de suas terras. Outro evento que marca o início de significativas mudanças nas posições tomadas pelo Estado brasileiro em relação ao racismo, a discriminação racial e a marginalização do negro, foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que ocorreu na África do Sul, na cidade de Durban. A partir dessa conferência, iniciou-se o processo de adoção de uma série medidas afirmativas com o objetivo de diminuir as desigualdades abismais, em particular as educacionais, existentes entre negros e brancos.

A eleição de 2002, para a presidência da República, pela qual ascendeu um governo com pautas progressistas – como o combate à fome, a democratização do acesso ao Educação Superior e a intensificação da criação de políticas de Ação Afirmativa – sinalizou o início de um período de maior diálogo, resultando em conquistas relevantes para a população negra de modo geral, como: a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições formais de ensino; a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Lei nº 12.288/2010, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711/2012, que criou cotas sociais e raciais nas instituições brasileiras de Educação Superior e outras; e, por último, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que instaurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 foi fundamental para alteração dos currículos das instituições de Ensino Básico e de Ensino Superior. Por isso, com frequência, nos reportaremos a ela ao longo do texto para considerarmos se trajetória escolar na Educação Básica dos discentes quilombolas da entrevistados foi realmente permeada por essas diretrizes e se esses indivíduos estão sendo capacitados para o exercício da cidadania, para a entrada e permanência nas universidades públicas e para o trabalho, esse último considerado aqui no seu sentido ontológico, e, não necessariamente nas categorias capitalistas.

Dos procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa de natureza qualitativa, participaram seis estudantes quilombolas que estão matriculados e cursando graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira, e que entraram pelo Processo Seletivo Especial Quilombola entre os anos de 2017 e 2019. São eles: Amir, de 31 anos, que pertence à Comunidade Quilombola Araquenbaua, de Baião – PA. Estudou na sua comunidade o Ensino Fundamental, parte do Ensino Médio na modalidade regular em Belém, mas concluiu na modalidade modular já em sua comunidade. Ingressou em 2019 no curso de Ciências Biológicas; Dandara, de 29 anos, que é da Comunidade Quilombola São José de Icatu, de Mocajuba – PA. Estudou até o quinto ano em sua comunidade e concluiu o Ensino Fundamental e Médio na sede do município. Ingressou em 2018 no curso de Ciências Biológicas; Imani, de 23 anos, que é da Comunidade Quilombola Tambaí Açu, de Mocajuba – PA. Estudou um período do Ensino Fundamental em Belém e terminou na sede do município, onde também concluiu o Ensino Médio. Ingressou em 2017 no curso de Ciências Biológicas; Luiz tem 24 anos, que pertence à Comunidade Quilombola Juquirizinho, de Oriximiná – PA. Estudou em sua comunidade, porém terminou o Ensino Fundamental e Médio na sede do município. Ingressou em 2019 no curso de Medicina; Malaika, de 17 anos, que é da Comunidade Quilombola Murumurutuba, de Santarém – PA. Estudou o Ensino Fundamental em sua comunidade e o Ensino Médio na comunidade vizinha. Ingressou em 2019 no curso de Medicina; e Nala tem 26 anos, que é da Comunidade Quilombola Boa Vista, de Oriximiná – PA. Estudou até o quinto ano em sua comunidade e terminou o Ensino Fundamental e Médio com bolsa recebida de uma mineradora. Ingressou em 2018 no curso de Pedagogia.

Entendemos o diálogo com os participantes da pesquisa como um meio de desconstruir os estereótipos que são resultados da forma com que foram considerados na história da construção social, política, cultural e econômica do Brasil. Assim, procuramos tratar os depoimentos como algo carregado de significados e valores que precisam ser considerados com ética. Por questões de ordem ética, os participantes da pesquisa são mencionados por nomes fictícios.

Sobre a natureza da pesquisa, Minayo (2002) ressalta que, nas ciências sociais, a pesquisa de natureza qualitativa dedica-se a “um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e

dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Esse tipo de pesquisa se apresenta com diversas características distintas determinadas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirma que umas das características da pesquisa qualitativa é a presença do pesquisador no ambiente natural dos sujeitos. Os dados coletados são analisados de forma indutiva, ou seja, os raciocínios são construídos à medida que os dados vão sendo agrupados e, por fim, o pesquisador está atento aos diferentes significados que os sujeitos da pesquisa dão à vida.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico a fim de consultar as literaturas existentes sobre o assunto. Para as autoras Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de pesquisa incorpora todos os trabalhos relacionados ao tema como monografias, livros, artigos entre outros. No segundo momento fomos a campo para mapeamento e primeiro contato com os sujeitos, sendo possível a partir do diálogo com alguns integrantes da associação dos discentes quilombolas que ainda está em fase de articulação dentro da instituição. E o terceiro momento foi de coleta de dados, realizada em campo não só pela facilidade de aproximação com os participantes, mas por almejarmos dados a partir das vivências e relações concretas desses sujeitos *in lócus*.

Utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista pode ser compreendido como aquele que:

Que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Esse instrumento foi importante pela necessidade de uma maior eficiência na coleta de dados amplos e indispensáveis à pesquisa, pois a partir da entrevista foi possível acessar informações que outros instrumentos nos restringiriam, como as experiências e percepções individuais dos participantes.

O roteiro da entrevista foi organizado em dois grupos de perguntas: o primeiro grupo diz respeito às experiências vividas pelos participantes no Ensino Básico, investigando as peculiaridades e dificuldades em suas trajetórias, assim como suas percepções sobre as escolas que frequentaram; o segundo grupo diz respeito às experiências vividas no

Ensino Superior, levantando questões relacionadas ao ingresso e permanência na universidade.

Experiências e vivências na Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, tem princípios fundamentais e indispensáveis para uma educação que se propõe desconstruir estereótipos e injustiças produzidos no contexto político-social e reproduzidos nas instituições de ensino formal. De acordo com o Censo Escolar realizado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem 2.415 escolas localizadas em comunidades quilombolas atendendo um total de 239.507 estudantes. Apesar disso, a partir dos dados coletados nas entrevistas, observamos que há obstáculos que perpassam toda a trajetória educacional das populações quilombolas, sendo que esses intempéries se constituem em barreiras a serem superadas para que seja concretizada uma política educacional eficaz para essas populações.

A primeira questão constatada foi a indisponibilidade de **níveis de ensino dentro das comunidades, pois** nos artigos 26º e 27º da Resolução **é determinado, respectivamente**, que tanto a Educação Infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser sempre ofertados no território quilombola e os demais níveis da Educação Básica, quando não puderem ser ofertados no quilombo, deverão ocorrer no processo de nucleação, desde que haja participação da comunidade e suas lideranças. No entanto, a efetivação desses dispositivos ocorreu de maneira muito conturbada para os entrevistados, à época estudantes em suas comunidades. Segue dois depoimentos:

Eu estudei até a 4ª série na comunidade e depois fui pra cidade, a gente ia de transporte escolar (Dandara).

Eu estudei no barracão da igreja, depois numa escola que tinha só duas salas de aula, às vezes estudava no corredor. Depois no barracão de farinha. Às vezes de baixo das árvores. Depois de um tempo nossa comunidade foi sorteada em um projeto e construíram uma escola lá. Não tem o Ensino Médio, só tem do pré ao 9º ano. Então fui estudar na comunidade Murumuru (Malaika).

E por fim, outro estudante descreve sua experiência:

Em 2007, como não tinha Ensino Médio, tive que ir pra Belém, porque meu objetivo sempre foi estudar. Lá fiz o 1º e 2º ano do Médio, minha tia faleceu então eu tive que voltar (Amir).

Constatamos pela trajetória educacional desses discentes, precariedades materiais e não materiais que interferem diretamente na qualidade da educação de qualquer estudante. Além das estruturas dos locais em que eram ministradas as aulas indicarem um precário investimento do poder público nessas comunidades, a oferta de níveis de ensino no território quilombola não contempla a Educação Básica na sua completude, fato que por vezes torna necessária a nucleação e deslocamento desses estudantes para uma escola pólo. Esse contexto de dificuldades pode levar os jovens estudantes à evasão ou à saída do seu grupo comunitário em busca de melhores condições para estudar.

A fala de Malaika evidencia uma realidade comum nessas escolas que, apesar dos avanços, ainda sofrem com as péssimas condições estruturais dos prédios e com a falta de saneamento. Essa realidade constatada por nós na pesquisa é endossada pelos estudos de Miranda (2012). A autora afirma que essa modalidade de ensino é atravessada por adversidades básicas, como a falta de escolas dentro do próprio território e o funcionamento precário daquelas que existem. Segundo Miranda (2012), muitas delas são construídas de pau a pique e não possuem energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

Por mais que a Resolução permita a nucleação em pólos não quilombolas apenas em casos excepcionais, verificamos que nem sempre essa diretriz é respeitada. Cordeiro (2012, p. 11), discutindo o fechamento de escolas rurais, diz que a “efetivação do processo de nucleação escolar vem ocorrendo de maneira extraoficial, ou seja, não vem sendo tratado como uma política educacional”. Nesse contexto, o público dessas escolas acaba sofrendo maiores transtornos e dificuldades, principalmente no que se refere ao uso de transportes escolares. A estudante Imani relata como era ter que usar o transporte escolar:

*Todo mundo sai cedo porque o ônibus sai umas 5h ou 6h, chove e não é asfaltado, então fica só lama e o ônibus atolava. Outras vezes tinha que andar 6 km pra pegar o ônibus. Em meio essa situação **a gente acaba desmotivado**, mas estudar era a única coisa a se fazer lá (Imani).*

Carvalho *et al.* (2017) ressaltam que existe um grande interesse pela nucleação, pois é mais fácil manter um transporte escolar precário que obriga as crianças saírem muito cedo de casa, caminhar quilômetros para conseguir pegar ônibus, nos quais muitas vezes não tem garantia de segurança, do que investir na construção de escolas e mantê-las em bom funcionamento. As dificuldades de transporte e a grande distância

da escola, tornam-se fator de desânimo e contribuí para evasão escolar. Esse fato revela a necessidade de se pensar medidas que considerem as peculiaridades climáticas e geográficas de cada território quilombola e ao mesmo tempo pensar ações que fiscalizem o cumprimento das políticas já existentes.

Nessa diáspora do estudante quilombola, não podemos desconsiderar a forma como ele é recebido na escola da cidade, pois de acordo com a Resolução, a Educação Escolar Quilombola deve ser ofertada também pelas instituições de ensino que estão próximas dessas comunidades e que recebem parte significativa de seus estudantes. Então, ao contrário de um ensino homogeneizador, a escola da cidade deve considerar na construção do seu projeto político pedagógico (PPP) e do seu currículo estratégias para que o quilombola venha se “apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 3).

Uma peculiaridade que merece atenção está no seguinte depoimento:

Estudei até a 4ª série na nossa comunidade, depois passei para escola da cidade. Lá era um pouco puxado, é diferente o ensino de uma escola municipal para uma escola privada. Fui como bolsista pra essa escola por meio de uma bolsa dada por uma empresa de mineração de alumínio (Nala).

A atuação de grandes empresas e a realização de grandes obras é um problema para as comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais. Esses grupos comunitários possuem organização própria e valores, costumes, hábitos, tradições e suas culturas intimamente ligadas à terra. A interferência de grandes projetos, além dos danos ambientais geralmente ocorrentes, pode causar malefícios à estrutura socioeconômica dessas comunidades prejudicando a sua forma de existir, produzir e viver o seu território. De acordo com um documento de consulta pública do Centro de Estudos em Sustentabilidade da Fundação Getúlio Vargas (GVces) e da International Finance Corporation (IFC):

As medidas mitigatórias implementadas não têm sido suficientes e efetivas para minimizar significativos danos ao meio ambiente (rios, florestas, qualidade do ar) e, ao mesmo tempo, têm tido resultados frustrantes no que se refere a alavancagem de desenvolvimento regional, distribuição de renda e melhoria da qualidade de vida das populações (GVces; IFC, 2016, p. 11).

Os prejuízos também refletem negativamente na efetivação de uma educação escolar que respeite as diretrizes postas na Resolução CNE/CEB Nº 8/2012, pois muitas vezes nas condicionantes colocadas para a realização de **grandes obras não são pensadas** as especificidades das comunidades afetadas ou quando pensadas estão aquém de suas reais necessidades. Além do mais, grandes grupos econômicos não têm um interesse autêntico pela manutenção de uma educação que fomente os diferentes modos de vida, de relação com a natureza e principalmente os diferentes modos de produção dessas comunidades.

Outros aspectos da Educação Escolar Quilombola merecem ser discutidos e são indicados nos relatos dos estudantes:

Tinha professor que vinha e passava um mês dando uma disciplina blocada, pela distância tinha a dificuldade de o professor ir dar aula. Não tive aquele aprendizado que era pra ter. Meu objetivo sempre foi levar meus conhecimentos pra minha comunidade que necessita de professores, pois a maioria é de fora e as vezes sem uma formação boa (Amir).

Minha comunidade só tem até o 9º ano. Fui estudar na comunidade Murumuru, mas o ensino era ruim porque era modular e às vezes atrasava ou a gente tinha que concluir em uma semana (Malaika).

Quatro pontos importantes devem ser destacados a partir das falas dos entrevistados: a formação inicial e continuada de professores, a forma como o ensino é ofertado, a qualidade na aprendizagem e a preparação para o Ensino Superior, esse último será tratado mais adiante.

A carência educacional das comunidades quilombolas é bem maior quando os níveis de ensino aumentam. De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, em 2018, das mais de duas mil escolas localizadas em território quilombola, apenas 74 delas oferecem o Ensino Médio e, geralmente, é na modalidade modular, o que comumente requer um tempo maior para conclusão. Um dos motivos é a indisponibilidade de professores, revelando a importância de atenção ao cumprimento do Artigo 48º **da Resolução, que estabelece que a** Educação Escolar Quilombola deverá ser ministrada preferencialmente por docentes que sejam da própria comunidade. Não conseguimos obter dados referentes ao total de professores que atuam nas escolas quilombolas e ao mesmo tempo pertencem à comunidade, no entanto, podemos inferir que um docente íntimo das reais necessidades educacionais do seu grupo pode ter uma prática pedagógica mais eficiente.

Sobre a formação desses professores, nos artigos 49º e 53º **da Resolução**, é orientado que os sistemas de ensino devem incentivar e

implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura ou cursos de magistério e a formação continuada também deve ser garantida por esses sistemas e suas instituições formadoras, como meio indispensável para qualificar o educador. Luiz, estudante de Medicina, sobre os professores que atuam em sua comunidade diz:

Os professores que dão aula na minha comunidade são de lá, é raro um professor da cidade e formado. Os que estão lá tem até a 4ª ou 5ª série, antes não tinha esse negócio de graduação, então a gente já vai com um déficit quando sai de lá (Luiz).

O relato de Luiz, além de evidenciar a existência de um grande contingente de docentes sem uma instrução adequada atuando nas comunidades quilombolas, corrobora com os dados do INEP (2018) que demonstram que dos 14.240 professores dessa modalidade de ensino, 62,10% possuem nível superior, apenas 42,50% são licenciados, os demais possuem o Ensino Fundamental (0,40%), Ensino Médio (7,70%) e Magistério (29,90%). A formação e qualificação desses profissionais é indispensável para que haja de fato um processo de ensino-aprendizagem diferenciado no qual se fazem presentes “valores históricos, culturais, sociais e econômicos das comunidades, tornando um local onde o processo educativo se concretize por meio do diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local” (REIS, 2016, p. 137).

Também nos preocupamos em analisar a atuação das escolas na valorização da cultura quilombola. De acordo com o Artigo 1º, § 1º e inciso I da Resolução, o ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas devem ser pautados na memória coletiva, práticas culturais, acervos e repertórios orais, marcos civilizatórios, tecnologias e formas de produção do trabalho, além de considerar as línguas remanescentes. A valorização da cultura é bastante presente nas comunidades quilombolas principalmente por meio da oralidade, da dança, dos festejos e outros, e o processo de ensino não pode se dar de forma separada das subjetividades e pretensões desses grupos. Dandara falando sobre a escola da sua comunidade diz:

No período que eu estudei não tinha muita influência a questão do quilombo, aí aos poucos foi surgindo. Hoje em dia já têm muitas coisas como histórias, brincadeiras e outras coisas (Dandara).

Nala, contudo, relata que a valorização da cultura na sua comunidade é incipiente:

É fraca, é só no livro didático. Só dá o conteúdo e a cultura é esquecida. O movimento agora que tá ficando forte na nossa comunidade. A questão da dança, de ir para outra comunidade, participar dos eventos, de conhecer. *A gente já vê mais festas quilombolas que chamam as outras comunidades, já tem rodas de conversas, já tem festas relacionadas só a questão cultural mesmo* (Nala).

A escola como parte da comunidade deve integrar-se a essa tarefa de fortalecimento do movimento quilombola. Além da construção participativa do currículo com as lideranças, o processo de construção do PPP também deve ser democrático, pois, como considerado por Reis (2016), esse projeto deve dialogar e formar parcerias que fortaleça a comunidade, lhe dando autonomia e conhecimentos que a torne cada vez mais livre.

As trajetórias desses sujeitos revelam as dificuldades ao longo do Ensino Básico, mostrando que mesmo com importantes conquistas, as comunidades quilombolas ainda têm um longo percurso de luta para que o direito à educação seja realmente respeitado.

Percepções e vivências em torno da discriminação racial

Os seis participantes da pesquisa, além de possuírem narrativas diferentes em torno da discriminação racial, na maioria das vezes apresentam respostas curtas sem maior aprofundamento, como as seguintes: *“Não, eu ainda não presenciei e nem sofri nenhuma discriminação. Mas já ouvi falar de algumas pessoas que sofreram”* (Amir); *“Comigo ainda não aconteceu. Na universidade eu não sei se tem casos, não soube de algum caso”* (Nala).

Tanto Amir quanto Nala passaram pela experiência de saírem de suas comunidades para trabalhar e estudar na cidade, mas não perceberam ter presenciado ou vivido nenhuma discriminação racial. Malaika, em consonância com as falas dos dois estudantes acima, diz *“Por ser negra não, nunca sofri discriminação”*.

Além das formas sutis e mais veladas com que o racismo e a discriminação racial vêm se manifestando na sociedade brasileira, podemos atribuir essa inexperiência dos entrevistados a outros dois fatores. O primeiro, Amir e Nala apresentam pele clara, traços finos e cabelos lisos, ou seja, possuem fenótipos muito próximos ao de pessoas brancas, por isso teoricamente menos chances de sofrerem discriminação. No Brasil, principalmente pelas marcas deixadas pela política de

branqueamento, a aproximação ou distanciamento das características físicas negras também são determinantes para a ocorrência ou não do colorismo, que é:

um tipo de discriminação que enfatizava os traços físicos do indivíduo, questões determinantes para revelar o valor que a ele seria dado em sociedade. Dessa forma, aspectos fenotípicos como um cabelo notadamente crespo, um nariz arredondado ou largo que são associados à descendência africana, também influenciam no processo de discriminação no denominado colorismo (SILVA, 2017, p. 12).

O segundo fator é que, por mais que um indivíduo possua fortes traços negros, como no caso de Malaika, essas características só são evidenciadas na interação com “o diferente” e assim aumenta a chance de sofrer discriminação ou exclusão. As únicas experiências prolongadas da estudante fora de seu grupo social foram na escola também quilombola da comunidade vizinha e agora na universidade, isso, somado a pouca idade e ao não ingresso a outros espaços como o mercado de trabalho, pode explicar a ausência de atritos raciais. Nogueira (1985) colabora dizendo que:

Á medida que aumenta a frequência dos contatos secundários, se torna mais constante, para o indivíduo de cor, o risco de ser tratado em função dos traços raciais – e portanto, de um estereótipo – pelo menos nas situações de contato categórico (NOGUEIRA, 1985, p. 87).

Uma narrativa que corrobora com a fala do autor e que evidencia a existência do colorismo ou pigmentocracia é a deste estudante:

Já passei por muita discriminação. Fui muitas vezes excluído por não ter aquele padrão de cabelo liso e pele branca. Sofri muito na escola da cidade, no interior não, somos bastante parecidos. Eu sofri bastante racismo quando saí da minha comunidade e fui pra cidade, estudei em uma escola com poucos negros. Era constrangedor tu nunca participar de atividades legais, eu só conseguia fazer sozinho ou quando sobrava. Só pelo fato de eu ser escuro e eles mais claros eu já era discriminado (Luiz).

Os relatos sobre experiências e percepções dos estudantes em torno da discriminação racial espelham que o fenótipo é decisivo na inclusão ou exclusão desses indivíduos nas relações sociais estabelecidas fora dos seus grupos. Revelam também que os mecanismos de

discriminação são quase sempre sutis e difíceis de serem identificados, em contrapartida são percebíveis e sentidos pelo negro, que também tem que lidar com o processo de menosprezo e negação da sua estética e do seu corpo. Apesar de todas as questões direcionadas aos entrevistados serem sempre relacionadas às suas vivências na Educação Básica, nenhum deles relatou ter passado por algum tipo de preconceito ou discriminação na universidade por parte dos professores ou de seus pais.

Considerações finais

Nesse estudo, delimitamos como objetivo geral analisar trajetória escolar na Educação Básica de discentes quilombolas da UFPA, *Campus* Universitário de Altamira, investigando as condições de garantia do direito à educação desses indivíduos previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução nº 8/2012. Verificamos que a trajetória escolar dos sujeitos quilombolas que participaram da pesquisa foi marcada por um processo de ensino-aprendizagem marginalizado e de pouca qualidade, o que evidencia a carência da promoção e manutenção de políticas direcionadas a esse público.

Constatamos que a dificuldade de acesso, as precárias estruturas das escolas quilombolas e a pouca qualidade do ensino-aprendizagem são os principais motivos para ida à escola da cidade, onde esses indivíduos, principalmente os com fortes traços negros, estão mais expostos a discriminação racial. Durante a realização da pesquisa tivemos a limitação em conseguir dados oficiais quantitativos específicos, detalhados e atualizados.

Nessa perspectiva, entendemos esse trabalho com um impulsionador não só ao debate sobre Educação Escolar Quilombola, mas também sobre o aperfeiçoamento e efetivação das políticas de ações afirmativas já existentes, sobre o racismo na sociedade brasileira e, principalmente, sobre as políticas internas das nossas universidades, no que se refere ao cumprimento das diretrizes presentes na Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução de ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BATISTA, T. M. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 16/2012, de 5 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jun. 2012.

CARVALHO, L. L.; ALVES, T. A. A. P.; LIMA, V. D.; TRINDADE, D. R. A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 2., 2017, Vitória da Conquista/BA. Anais [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://docplayer.com.br/80938049-A-politica-publica-de-nucleacao-das-escolas-rurais-no-brasil-apontamentos-de-pesquisas.html>. Acesso em: mar. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS EM SUSTENTABILIDADE DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS; INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION. Direitos Humanos: Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Quilombolas. São Paulo: FGV; IFC, 2016.

CORDEIRO, T. G. B. F. O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da Educação do Campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia/MG. Anais [...]. Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-12. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xxlenga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf. Acesso em: jan. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.

NOGUEIRA, O. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

REIS, M. C. G. Educação Escolar Quilombola: proposta de uma educação diferenciada. Revista ABPN. Guarulhos, v. 8, p. 121-139, 2016.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. Revista Direito UNIFACS. Salvador, n. 201, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. B. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

LAS MARCAS DEL TIEMPO. FAMILIA Y EDUCACIÓN.

Gregory Milagros Azzi Bastardo UPEL⁸⁸

La familia es una institución que aparece en todos los grados de la civilización; en la historia está presente en todos los tiempos, países y espacios de la vida humana, representando o resumiendo lo que llamamos sociedad. En el universo, la familia identifica el foco íntimo de vida, de amor, de permanencia de simientes en el tiempo. El ser humano es un ser social por naturaleza, diseñado para vivir la vida en relación con el otro, su estructura biológica, física, genética, espiritual, lo llevan a cumplir con necesidades de tipo no solo biológicas sino también morales.

El hombre y la mujer nacen en el seno de la sociedad y bajo su sombra crece y se desarrolla adquiriendo allí las ideas, costumbres, normas que regularan su vida. Y es el hombre un ser tan social que vivir en sociedad es vital para él, pasa a formar parte de su ser, llega a representar los caracteres fundamentales de su personalidad y conducta, permitiéndole así descubrir sus deberes y derechos.

La familia es visualizada como institución desde sus inicios, cuando desde la creación del hombre descrita por Moisés en los textos Bíblicos, dice que Dios hizo al hombre y luego dijo que no es bueno que el hombre este solo y dijo hagámosle una ayuda semejante a él, y cuando crea a la mujer de la costilla del hombre, para lo que hizo que Adán cayera en un profundo sueño, tomando una de sus costillas, crea a la mujer y dijo a Adán: por ella dejara el hombre a su madre y a su padre y se unirá a su mujer y serán dos en una carne... y después les dijo creced y multiplicaos y llenad a tierra. Ya desde ese momento, visto desde la Fe, se observa el hecho cardinal que proporciona la base fundamental del posterior desarrollo de la familia como institución, considerando el medio para su constitución el matrimonio.

88 Doctora en Educación UPEL. Magister en Educación Superior (UPEL). Especialista en Docencia en Educación Superior (UGMA). Especialista en Derecho de Familia y niño (UCAB). Licenciada en Administración de Empresas (UGMA), Abogada (UGMA), Adscrita al Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Investigadora activa del Núcleo de Investigación NIDEP. Venezuela. Investigadora PEII Nivel A-1. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6814202771759270>. E-mail: milagrosazzi@gmail.com

Al pasearnos por la historia, se identifica como evidencia la causa de la muerte de los imperios que reflejo perversión de las costumbres públicas a causa del adulterio, el incesto, el concubinato, el divorcio, la poligamia y así muchas incidencias que dominan la ley del matrimonio. Y no fue más que en las familias como piedras angulares del edificio social, no reposaba con bases firmes, perdiendo el vínculo conyugal totalmente para ese momento, el sello de santidad que Dios le fijara al matrimonio, enervando a los pueblos.

Pero es en el Derecho Natural donde recae la unión de los dos sexos, revestida posteriormente por Jesucristo desde el carácter del sacramento, y todos los pueblos cultos fijaron en códigos, en función de lo establecido por sus constituciones y desde allí dejan establecido los derechos y deberes de las partes (el hombre, la mujer y los hijos). Entendiendo así a la organización de la familia, es decir integrada por dos personas de sexo diferente y sus hijos. Por lo que el derecho natural define al matrimonio, visto desde M. Portales, como una comunidad de toda la vida, moral y física entre dos personas de sexo diferente, donde prevalece la simpatía, la preferencia, las relaciones mutuas, afecciones personales que determinan el deseo, los deberes y derechos que nacen de la unión, establecida por dos seres desde el sentimiento y la razón⁸⁹.

Determinando como acción no propia del hombre las relaciones pasajeras y furtivas y atribuyéndolas a los animales, por no corresponder a su dignidad y moral un acto de pura satisfacción sexual, sino que la unión entre el hombre y la mujer es vista desde los preceptos de Dios y la conciencia y lo establecido en el derecho natural. Determinando que en aquella sociedad donde el hombre y la mujer se abandone a los deseos impuros y desordenados dejando de un lado estos preceptos, será condenada a muerte, sin salvación, solo que modifique totalmente y renueve sus ideas y comportamiento dentro de lo moralmente exigido.

Por lo que mucho cuidado tuvo San Pablo desde que entro a Roma, cuando noto que la única forma de lograr una regeneración social, era modificando las costumbres sociales del momento, para acabar con la prostitución y malos hábitos instaurados, todo aquello exigido por los postulados del cristianismo y en atención al derecho natural, visto el matrimonio desde el eje de condición indisoluble de la unión de ambos sexos, preservada después el sacramento por Jesucristo⁹⁰. Siendo la indisolubilidad el elemento esencial del matrimonio.

89 El discurso sobre el matrimonio pronunciado al discutirse el Código de Napoleón
90 Ci., de la Republica, libro III, número 17

Y conforme a esto nace en Roma la idea de matrimonio en el periodo del cristianismo. Siendo este punto de partida de Justiniano para comprender y establecer la doctrina acerca de la naturaleza del matrimonio. Y del Rey D Alonzo, para presentar en el código de las partidas la idea de unión conyugal, planteado de este modo: ayuntamiento de marido e de mujer fecho con tal entencion de bevir siempre en uno, e de non se departir; guardando lealtad, cada uno de ellos al otro, e non se ayuntando el varón a otra mujer, ni ella a otro varón, viviendo ambos a dos.

Resultando de todo esto que el matrimonio es indisoluble. El matrimonio era un tema de mucho interés para la sociedad porque solo a través de él era visto el amor, la armonía de una población que se fortalecía y prosperaba en esa unión. La sociedad comenzó a mirar el matrimonio como el alma de las riquezas de una nación, porque solo huyendo del despotismo marital, daban paso a la armonía, el amor y la lealtad, colocándolos iguales, avizorando solo así la crianza de los hijos de forma derecha, porque crecían en un ambiente de paz, amor, armonía, respeto, cariño; que no era visto en ese momento si los hogares eran profanados por el adulterio o la poligamia.

Al tener el matrimonio la marca de indisoluble, cualquier otra unión era considerada vergonzosa, sin embargo, apreciada en toda Europa como licita desde los tiempos de Augusto hasta fines de la edad media. Cuya deshonro u oprobio ha desaparecido sobre la indisolubilidad, debido al espíritu cristiano de la civilización moderna. Sin embargo, el derecho romano planteo desde un principio que solo lo disolvía el adulterio o la muerte, y daba castigo desde el momento de la infidelidad a ambos, tanto al hombre como a la mujer que lo concibiera, pero genero marcadas diferencias en estos castigos sin confundir el pecado con el delito.

Pero la infidelidad de la mujer, vista como la mujer que yace con otro varón que no sea su marido, es castigada mucho más fuerte que al esposo porque se determina que la mujer es el centro de la familia y su falta destruye al matrimonio y esencialmente la sociedad conyugal; más sin embargo la falta del esposo quien es cabeza de familia, aunque altera la unión no la destruye. Identifica a la mujer infiel como la culpable de la disolución de los lazos conyugales. Afirmándonos todo esto el derecho romano que desde sus inicios la mujer es mas castigada que el marido en casos de adulterio, por determinar que sus resultados son más desastrosos y nefastos en la unión conyugal.

La pena determinada para el hombre que comete adulterio en sus dos modalidades; una el hombre que yace con mujer que conoce es casada y la otra el varón casado que yace con mujer que no es su esposa, es castigado con menor pena, precisamente por lo antes expuesto, donde el derecho determinaba que, aunque el varón es cabeza de familia, su falta, aunque altera no destruye la esencia del hogar. Sin embargo, las posteriores leyes y códigos fueron enalteciendo los derechos de la mujer permitiéndole exigir al marido fidelidad, reconociéndole derechos y aunque oponiéndose también a la indisolubilidad, comienza a avizorar el divorcio como respuesta a las exigencias de la fidelidad. Porque aun considerándolo como un mal, lo creyeron necesario para evitar consecuencias de mayor trascendencia.

Vista como una salida difícil para quienes pensaban que esta decisión sacrificaba a la sociedad, al individuo. Pero vista como fácil para quienes mantuvieron fe en el derecho y lo vieron como el logro de una profunda armonía e íntima relación y no como un antagonismo entre una y otra. También es notorio la posición desde un principio de la conformación familiar, la posición del hombre y la mujer en la familia, identificando a la mujer por naturaleza con las actividades domésticas, así como a no hacer nada sin el consentimiento y autorización del marido y el hombre encargado de todas las actividades exteriores de la familia. Limitados cada uno exclusivamente a lo que le corresponde y si alguno asume la tarea del otro era señalado o juzgado por la sociedad. Determinando así mismo la obediencia que la mujer le debe al hombre y de la protección que este debe dar a la familia, así son establecidos desde el inicio los deberes conyugales en el matrimonio.

Pero ahora es importante resaltar la relación entre padres e hijos contempladas en el derecho natural. El nacimiento de los hijos genera en los padres el derecho a la patria potestad que no es más que el derecho a criar a sus hijos, derecho este que se extingue por la emancipación o por el cumplimiento de la mayoría de edad. Quedando los padres obligados a educación, moral, física, alimentos y los hijos deberán amar a sus padres y alimentar si así fuese necesario.

Disponiendo la norma para este momento que la mujer alimente a los hijos hasta los tres años con leche materna y partir de allí lo debe hacer el hombre como proveedor de la familia. Y así nos hemos paseado por toda una trayectoria de la familia vista desde el matrimonio y las obligaciones que ella conlleva. Estableciendo el derecho natural otros derechos y obligaciones de los padres para con los hijos, derechos de propiedad, de herencia en los cuales no voy a detenerme. Sin embar-

go, puedo inferir que la familia nace con la bendición de Dios, representando la naturaleza su fundamento y el matrimonio su constitución, Quedando establecidos deberes de uno para con el otro, tales como el socorro y asistencia, fidelidad, obediencia de la mujer hacia el marido, y la protección de este hacia la mujer. Así como quedo establecido que el adulterio, el concubinato, la poligamia, el divorcio son disolventes del matrimonio. Es así como la familia queda organizada desde el cristianismo dejando una ruta que le permite no caer en depravaciones que desvíen su estructura. Velando por la familia, se consideraba se tendría una mejor sociedad.

En la segunda mitad del siglo XX, luego de los dos más devastadores conflictos bélicos que haya presenciado la humanidad y el asentamiento de las ideas del comunismo en los países del este, se generaron movimientos fundados en la paz, la solidaridad, igualdad de sexos y contra el racismo. Del mismo modo, se produjo una interconexión comunicacional del mundo y la masificación y difusión de las nuevas ideas por el efecto expansivo de las noticias, lo que provocó un mayor conocimiento de diversas realidades en la sociedad contemporánea⁹¹.

Así las cosas, se exaltó la igualdad y paridad del varón con la mujer en desmedro de los tradicionales roles de género, lo que produjo que todos los integrantes de la familia adquiriesen mayor participación en la toma de decisiones y en la ejecución de las mismas, produciendo la ruptura del clásico o tradicional estilo de familia patriarcal. Por primera vez en la historia la mujer compartiría derechos y obligaciones por igual con el cónyuge, adquiriría el derecho a sufragio e incluso en muchos hogares se transformaría en el sustento familiar. Esa independencia económica, social y política de la mujer constituyó la piedra de inicio para la masificación de las rupturas conyugales, haciendo surgir al divorcio como solución de los conflictos irreversibles.

Se llega entonces al convencimiento de que la familia es entendida desde hace siglos como la primera y más fundamental de las estructuras sociales, ya que es a partir de la misma que se origina lo que hoy entendemos y percibimos como sociedad humana. Así, la dinámica familiar, entendida como el manejo de interacciones y relaciones de los miembros de la familia que establecen normas que regulan el desempeño de tareas, funciones y roles, lo cual permite a cada uno de ellos desarrollarse como individuo, es la responsable de que se transmitan y formen hábitos, costumbres, valores y conductas; todo lo cual condiciona en sus miembros estilos de afrontamientos característicos ante los diversos aspectos de la vida social.

91 CÓRDOBA, Marcos, VANELLA, Vilma, VÁSQUEZ, Ángela, A, Ob. cit, 20 p.

La familia como parte de la sociedad humana ha sido impulsada, o más bien obligada a evolucionar con la misma. La conformación, valores y propósitos de los grupos familiares guardan relación estrecha con el contexto cultural presente en cada momento histórico específico. El concepto “familia”, aun cuando es asumido por cada persona en relación directa a lo que su experiencia de vida le ha enseñado, es tan diverso como cambiante. Lo que se entiende como familia “tradicional” es un concepto que depende en gran medida de la óptica de cada ser humano: lo que es tradicional en África no lo es para un ciudadano de cualquier país europeo; pero en sus funciones social e institucional no se presentan mayores diferencias.

Así, en tanto grupo social, la familia constituye un complejo sistema de relaciones personales, constituido por las relaciones de filiación, las relaciones conyugales y las relaciones de fraternidad. Considerando en primer lugar las relaciones de filiación, se alude a un grupo social formado por los miembros que integran el hogar, emparentados entre sí por lazos de sangre, adopción o matrimonio, incluyéndose las uniones consensuales cuando son estables, es decir, basadas en la progenie común. Esta perspectiva admite la consideración de la filiación como eje de la familia, sin perjuicio de la estrecha conexión entre filiación y matrimonio. Respecto de éste, se asume su relación con la familia, pero no su identidad, ya que mientras el matrimonio considera la vinculación entre dos adultos de distinto sexo, la familia y, particularmente, la filiación, comprende la relación entre generaciones diferentes, como ocurre en el caso de padres e hijos. A partir de la complejidad indicada, la familia debe ser considerada como un concepto más amplio, inclusivo por tanto del matrimonio y la filiación.

En su segunda apreciación, en tanto institución social, se incluye el conjunto de valores y normas compartidas, que orientan el modo de pensar, sentir y actuar de las personas que constituyen las familias, influyendo en la forma de integración y en el reconocimiento de derechos y deberes al interior del colectivo familiar. Esta perspectiva comprende las normas jurídicas y las normas de trato social que la rigen, regulando los actos vinculados a los momentos determinantes de la vida familiar, tales como la elección de pareja, el matrimonio, la concepción, el cuidado, la educación y socialización de los hijos, los roles conyugales y el cuidado de los integrantes dependientes, como los adultos mayores.

También está presente aquí una visión que se erige sobre la noción de autoridad familiar, considerando al grupo a partir de sus vínculos de parentesco o de su calidad de cónyuges, y en la cual éstos

aseguran en conjunto su dirección moral y material. En esta perspectiva, cada sociedad desarrolla su propia noción de la institución familiar, protegiéndola o promoviendo mediante su tutela jurídica privilegiada.

Y es que la familia, además de ser la transmisora de la herencia genética, representa el primer contexto social donde el niño o la niña se desenvuelve. Por lo tanto, es el pilar básico de la educación y la socialización porque la personalidad infantil se forma en la relación con los demás y de la calidad de las experiencias familiares va a depender la madurez y el equilibrio emocional del niño o la niña. Dentro de la comunidad familiar, los principales educadores son el padre y la madre que se encargan del bienestar y la salud física y psicológica, de establecer las normas de convivencia y moldean la conductas de los hijos o hijas a través de su experiencia y actuaciones.

Todas las familias de una misma cultura comparten criterios sobre las costumbres, las normas de comportamiento, los roles y los valores. Enseñan al niño o la niña a comportarse según se espera en la cultura en que vive acompañándole y dirigiéndole desde la total dependencia hacia la autonomía y madurez. Como todo entorno de convivencia, la familia tiene reglas que, habitualmente marcan los progenitores. Con ellas se definen las expectativas sobre el comportamiento de los componentes del grupo en diferentes contextos y circunstancias y las consecuencias de sus actos.

Se debe asumir entonces que la conformación de los grupos familiares, y con ello de la sociedad en general, es influida por el contexto cultural, en el que las costumbres, valores y necesidades socialmente aceptadas permean y dan diversidad a las familias. Se puede afirmar que cada cultura reconoce un tipo de modelo familiar como el tradicional y adecuado: el contexto cultural dicta las normas que regulan la vida familiar, como por ejemplo los criterios para establecer la pareja, los rituales y costumbres, el estilo de comunicación entre sus miembros, y toda una amplia gama de pautas que definen su propio sistema familiar, sus posibilidades de cambio y sus relaciones con los demás o con la comunidad.

En el entorno educativo, la familia contribuye al desarrollo de los niños y las niñas en proporción directa al tipo de relaciones que sostienen los infantes con los diferentes miembros, ya que de estas relaciones familiares depende el comportamiento o las actitudes que los infantes expresan en los diversos contextos en los que se desenvuelven. Como lo señalan López y Tedesco (2002): “La experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto

de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia” (p. 10). La influencia familiar en la educación infantil está dada por su influencia temprana en el desarrollo social, físico, intelectual y moral del individuo; acervo cognitivo y relacional que facilitara o dificultara la adaptación a los procesos exigidos por el entorno educativo formal.

Como sea que se valore el cambio suscitado en los últimos años en la apreciación pública de la familia, tras el diseño de las políticas públicas aplicadas en las últimas dos décadas no solo en el país, sino de forma general en el mundo, y que jurídicamente se manifiesta en el Derecho de Familia, se debe reconocer una evolución desde una concepción predominantemente social y marcadamente institucional sobre la familia, hacia una mirada preponderantemente enfocada en el sujeto individual que la constituye y sus circunstancias afectivas.

Esta evolución ha dejado atrás una imagen institucionalizada de la familia, erigida sobre la base del matrimonio, ordenada jerárquicamente y dirigida a la consecución de fines propios de la comunidad familiar, siendo éstos valorados y priorizados socialmente, sustituyéndola por una concepción de base contractual, cuya tipología no es necesariamente matrimonial, que tiende a la igualdad de sus integrantes y que sitúa muchas veces en un lugar secundario los intereses familiares comunitarios, los que son sustituidos cuando no alentados por la estructura social⁹².

En un contexto explicado por esta transformación, la familia es reconocida como poseedora de un poder social notable para crear tejido social, a partir de la aplicación valorada de la biografía personal de sus integrantes, pero que debido a las coincidencias producidas en el seno familiar y exteriorizadas por su propia red, permiten a la familia constituirse también en un poderoso agente de cambio social, que puede contribuir de un modo efectivo a la existencia de personas equilibradas en la sociedad. El modelo de familia matrimonial, vale decir, la unión matrimonial estable y duradera de un hombre y una mujer con el proyecto común de tener y educar a los hijos, idealizado como el único socialmente aceptable, ha sufrido un proceso de fuerte debilitamiento en los últimos años.

En la actualidad, el matrimonio tiende a ser apreciado mayoritariamente como una entidad que explica y reconoce su origen en la asociación voluntaria de un hombre y de una mujer, en donde el amor ocupa un lugar central y determinante en la motivación de la unión y que también provee la fortaleza para la subsistencia del vínculo formal

92 CÓRDOBA, Marcos, VANELLA, Vilma, VÁSQUEZ, Ángela, A, Ob. cit, 41 p.

conyugal, identificado a su vez con el matrimonio. La tendencia predominante acepta la posibilidad de existencia de amor sin matrimonio, pero no del matrimonio sin amor. Esto ha llevado a que sea habitual y normal hablar de una relación de pareja, expresión inusual en una sociedad tradicionalmente acogida a las pautas legitimadas por la religión católica mayoritaria y por leyes, cuyo fundamento moral era también cercano a la visión religiosa de la mayoría.

En este ambiente, el sexo adquiere un sentido en sí mismo, tanto dentro del matrimonio como fuera de él, adquiriendo una nueva legitimidad, que no aparece ligada solamente a la procreación. La maternidad, impactada por los métodos de contracepción, se hace también voluntaria, a la vez que incide en la disminución del número de hijos. La familia extendida desaparece ante el predominio de una familia nuclear, cada vez más aislada socialmente y orientada hacia la educación de los hijos.

Sobre esta realidad, parte de la doctrina estima que ya comienza el ocaso del concepto tradicional de familia, que había privilegiado la consideración de la familia fundada en el matrimonio, asumiéndola como una experiencia paradigmática del amor humano e irradiador de un efecto altamente civilizado. Por el contrario, el paradigma que se asienta y consolida abrumadoramente, sustentado en una realidad que tiende a ser dominante, se caracteriza por la promoción de una pluralidad de normativas que se postulan todas ellas como socialmente legítimas⁹³.

En línea con esta tendencia, es también recurrente hablar de “familias” y no de familia, pretendiendo con ello sus impulsores ampliar el espectro a otras realidades, igualmente válidas desde un punto de vista del reconocimiento social y de la necesidad de su tutela jurídica. Se incluye en este ensanche del concepto, expresiones heterogéneas que van desde la familia extendida tradicional, hasta las uniones de personas del mismo sexo, pasando entre estos dos extremos por las convivencias heterosexuales no reguladas civilmente y las manifestaciones de convivencia propias de sectas religiosas destructivas, algunas de las cuales se autodenominan familias.

Son grandes los cambios que la familia ha sufrido en los últimos años. Ha reducido el número de miembros, en muchos casos se limita a padre, madre e hijo o hija. Con la incorporación de la mujer al mundo laboral hay mayor independencia económica de cada uno de los cóny-

93 Cfr. Serrano, “Cultura y familia: visión desde la historia”, en Aylwin y Otros, *La Familia*, cit. nota n. 7, p. 15.

ges y un mayor reparto de las responsabilidades y tomas de decisión. También se observa una disminución cuantitativa y cualitativa del tiempo que los padres dedican a los hijos. Hay cambios importantes en los roles tradicionales de los progenitores y disminuye la edad en las que los hijos e hijas se escolarizan por primera vez.

El aumento de estructuras formadas por parejas inestables, los divorcios, el número de familias monoparentales, etc, nos hace pensar en una disminución del porcentaje de niños y niñas que conviven de forma estable durante la infancia y la niñez con los padres biológicos. Sea cual sea el tipo de familia en la que se desarrolla el niño o la niña, debe prevalecer su naturaleza formativa y educativa.

En esta era de la comunicación los cambios de costumbres, normas y relaciones sociales se suceden con rapidez. En una sociedad de abundancia y consumo (siempre comparada con épocas anteriores), se observa un deterioro en valores éticos y morales. En su mayoría, los padres y madres sienten incertidumbre con respecto a la sociedad del futuro y desorientación en el presente. Los padres no pueden educar a sus hijos e hijas del mismo modo que fueron educados porque la sociedad ya no transmite sus roles y normas de una generación a otra, los cambios son demasiado rápidos y las normas se van estableciendo a medida que se suscitan nuevas situaciones.

Ante la falta de claridad en la forma de educar a los niños y niñas, cada uno de los progenitores tiende a restablecer la dinámica de su familia original en la nueva que ha formado, repitiendo muchos de los errores educativos sufridos y que siempre juró no cometer, o bien haciendo todo lo contrario como forma de rebelarse. Al margen de los errores mencionados, la situación lleva a la disparidad de criterios entre los cónyuges, se crean ambientes cargados de permisividad, sobreprotección, autoritarismos desmesurados, etc.

La familia debe ofrecer una educación correcta que posibilite un progreso adecuado de los hijos e hijas optimizando los potenciales de aprendizaje, de relación, de autonomía personal y social porque, en definitiva, la educación está encaminada a la construcción del hombre y la mujer. Para lograr este objetivo prioritario los padres y madres necesitan lograr una relación independiente con su propia familia de origen. En el caso de no conseguirlo, difícilmente lograrán vincularse emocionalmente de forma positiva con los miembros de su familia actual. Los progenitores no pueden resolver en su vida conyugal los conflictos pendientes con sus respectivas familias y esto sólo puede conducir a rupturas familiares donde los grandes perdedores son los hijos e hijas.

De todo lo hasta aquí expuesto, se puede afirmar que la familia es el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, la institución más estable de la historia de la humanidad. El hombre siempre vive en familia, comenzando con aquella en la que nace, y, posteriormente, la que el mismo crea. Es innegable que, cada hombre o mujer, al unirse como pareja, aportan a la familia recién creada su manera de pensar, sus valores y actitudes; transmiten luego a sus hijos los modos de actuar con los objetos, formas de relación con las personas, normas de comportamiento social, que reflejan mucho de lo que ellos mismos en su temprana niñez y durante toda la vida, aprendieron e hicieron suyos en sus respectivas familias, para así crear un ciclo que vuelve a repetirse.

Algunos científicos, varios de ellos antropólogos, afirman que las funciones que cumple la familia, persisten y persistirán a través de todos los tiempos, pues esta forma de organización es propia de la especie humana, le es inherente al hombre, por su doble condición de Ser Individual y Ser Social y, de forma natural requiere de éste, su grupo primario de origen.

Tanto la definición esencial como la justificación social de la familia, están basadas en la familia natural, la que es apreciada como el modo general mediante el cual la sociedad realiza funciones esenciales para su supervivencia y, en un estadio de evolución superior, ciertas funciones sociales que no pueden ser realizadas por instituciones distintas de ella. A partir de esta afirmación, puede postularse que la familia es el lugar en que se constituyen las relaciones fundamentales decisivas de la persona humana.

Por otra parte, el modelo de familia matrimonial, entendido como la unión matrimonial estable y duradera de un hombre y una mujer con el proyecto común de tener y educar a los hijos, ha sufrido un proceso sostenido de debilitamiento en los últimos años, debiendo coexistir con expresiones de matriz ideológica, que tienden a mutar el carácter comunitario de la familia por uno eminentemente social y consensual. La familia no está ya ligada exclusivamente al matrimonio ni tampoco es actualmente el único modelo socialmente aceptable.

La decadencia o extinción del modelo patriarcal de familia, ha ido a la par del deterioro del modelo construido en torno al estado de bienestar. El nuevo paradigma dominante viene determinado por los efectos sociales y culturales del modelo liberal económico, cuyos efectos disgregadores de la familia han sido evidentes. La respuesta más acertada frente a la afirmación de la existencia de una crisis de la fami-

lia, es vincular esta situación crítica con la transformación de las funciones atribuidas tradicionalmente a la familia, promovida o estimulada por su circunscripción al ámbito privado y la progresiva marginación de la interferencia del Estado, causada por el desprecio de su importancia social, económica o política o derechamente, por la preeminencia de un cambio ideológico de cariz individualista liberal, extendido a la familia.

Por todo esto puedo inferir que la familia es el medio que perpetúa nuestra existencia. El hombre por sí solo, no ocupa más que un espacio mientras que la familia permite raíces impecederas. La familia es vital tanto para la sociedad como para el desarrollo armónico del ser humano. La educación es tarea primordial de la familia, aunque compartida de una manera significativa con la escuela, con el entorno social y con el contexto cultural. La escuela comparte con la familia la labor de educar, completando y ampliando las experiencias formativas del individuo.

La Familia en sus Inicios: ¿Sobrevivir por la Educación?

La sociedad tiene su origen en la familia. Vista y decretada por Dios desde el paraíso, con principios sólidos en el germen divino garantizados por el amor, consolidados en el derecho natural, es así como es vista de sus inicios la estructura familiar. Manteniendo como código civil, el amor, el cariño, la religión, todo esto impone respeto y consideración e importancia social relevante, porque representan la institución humana. Sin embargo, la idea de familia no se le atribuye al patrimonio de un pueblo, sino que donde quiera que se encuentre un ser humano allí están presentes o se indican los instintos de la familia, que se convienen y adaptan a su manera de existir, adquiriendo relevante importancia en la vida social de las naciones. En uno de los libros más antiguos como lo es la Biblia, y específicamente en el libro de Génesis; escrito por Moisés, donde queda definido que luego de haber creado Dios al Hombre y la Mujer, les dijo: Creced y multiplicaos y llenad la tierra y sometedla; dominad sobre los peces del mar, las aves del cielo y todos los animales que se mueven por la tierra⁹⁴.

Es así como en la familia los hijos representaban signo de prosperidad, queda establecida con tres condiciones que la hacen perdurable en su existencia, tales como la santidad, indisolubilidad y la unidad. Representada por tres elementos y principios fundamentales para la familia, de donde nacen los deberes y derechos recíprocos entre los padres e hijos, el principal es el auxilio mutuo de los cónyuges, la procreación y la educación de los hijos. A pesar de todas estas ventajas, la familia es

94 Génesis: Primer libro de Latorá y primer libro del antiguo testamento Versículo: 1:28

debilitada por algunas complicaciones que la fueron suprimiendo y casi destruyeron, tales como el divorcio y la poligamia. Figuras que desde su aparición representaron rechazo y aborrecimiento.

Luego del cristianismo, que a las familias le regula sus derechos, el derecho romano, donde la sociedad basaba su célula familiar en la gens, teniendo como epicentro la figura paterfamilias. En las etapas primitivas de estos derechos tuvieron una estrecha relación con el Derecho y la Religión. Derecho que era recogido en tablas, y en las Tablas IV y V, se regulaba todo lo referente a la familia y sus bienes, estableciendo en estas instituciones tales como el emancipatio, la venta de los hijos por el paterfamilias, el matrimonium⁹⁵. En estas Tablas también quedo establecido el testamentum, que no es más que la sucesión intentada es decir el reparto de la herencia o bienes. Todo esto con el propósito de resguardar ambos patrimonios, el adquirido por la familia y los bienes pertenecientes a la riqueza mobiliaria.

Ya en este punto de la narrativa, hemos revisado toda una retrospectiva histórica del inicio de la familia, sin embargo, es vital la vinculación de esta y la educación, porque si bien es cierto la familia es el espacio idóneo para el desarrollo del ser humano, pero ya reconocemos que también desde sus inicios se estableció que la formación, educación y crianza de los hijos recaía directamente en los padres.

Partiendo de que cada época ha tenido sus propios desafíos, es así como los padres y las instituciones educativas han venido desafiando las diversas vicisitudes encontradas. Las familias con la responsabilidad directa de educar desde un saber no sabido, es decir que en algunos casos puede no saber que este educando a sus hijos y en otros si tener conciencia de estar haciéndolo. Sin embargo, la educación vista en la institución educativa, es ya un sistema diseñado para la educación de los hijos de la sociedad⁹⁶. Con total conocimiento de que esta creada para la educación de los niños, niñas y adolescentes en algunos subsistemas y en otros para la educación Universitaria.

Pero para dar paso a referirme a si la Familia sobrevive a la Educación, considero vital antes que la sociedad debe comenzar a considerar a la familia no desde la utopica familia nuclear, creada bajo unos ideales totalmente aislados presentándola como el adecuado, el propio, pero no soy yo quien juzga o refiere que no es la ideal, porque en realidad no es identificarla como la propia, la universal, sino más bien reconocer que existen otros tipos de familia, algunos reconocidos ya

95 Rafael Bernad Mainar. 2006. Curso de Derecho Romano. UCAB.

96 Bretones, (2006). Familias y educación Social un encuentro necesario.

y amparados por la legislación, y otros invisibilizados pero presentes en la sociedad. Y cada día creciendo en un mayor porcentaje que esta misma familia tradicional o nuclear⁹⁷.

Lo que hace ver completamente a los otros tipos de familias como inapropiadas. Y esto va mucho más allá porque considero que para entender la familia, debemos entender el tipo de sociedad donde se desarrolla, su evolución social, comprender sus símbolos y las particularidades que se desarrollan en ellas. Desprendiéndonos de ideales y del entrampado ideológico que en definitiva son las que describen un tipo de familia como modelo ideal. Trampas ideológicas que clasifican como buenas o malas, normales o anormales, típicas o atípicas. Pero si nos detuviéramos a comprender su estructura actual, su conformación, quienes integran a las familias en este siglo, si nos detuviéramos a observar, como se están agrupando y formando y como nacen estas nuevas formas de parentalidades, sería mucho más fácil que estas dejaran de sobrevivir ante la educación. Este es el momento, el siglo para abrir espacios de discusión y debate para lograr comprender las estructuras y complejidades de las familias y por consiguientes de la educación de los hijos productos de la cultura contemporánea actual.

La crisis de las condiciones de educabilidad de los hijos no inicia por si las familias educan en valores, clasificándolas en funcionales o no, y así muchas otras etiquetas en búsqueda de solucionar la problemática educativa, señalando un responsable. Considero que realmente el problema va más allá de todo esto, y es en comprender su funcionamiento estructural. Estableciendo políticas públicas, que conlleven a concebirlas desde su interior y el desarrollo integral de las mismas. En el caso de nuestras familias venezolanas, identifica lo urbano, rural o criollo, incluidas las familias indígenas en sus múltiples diversidades y patrones étnicos. Han venido siendo vistas como matrisocial, para ello Hurtado (1999) refiere:

... los esquemas de los comportamientos están definidos por las orientaciones originadas en el supersímbolo de la madre; esto es, no sólo la familiarización (la producción del sistema de parentesco), sino también la socialidad (la producción de la sociedad) se encuentran configuradas por la imagen de la madre, y por tanto su centralidad pauta las normas de la vida familiar, así como las leyes de las relaciones sociales o vida de la sociedad. Ya no se trata de lo prescriptivo e la sociedad de linajes, sino de lo prescriptivo de las vivencias o pautas culturales, que también definen aún con más inmediatez y hondura, hasta el nivel

97 Nevado, J. (2003). Familia y educación en la construcción de la niñez y la adolescencia.

etnopsiquiátrico, las relaciones simbólicas-reales de una sociedad o cultura. (p. 35-36).

Sin embargo, partiendo de las referencias de Hurtado, pueden distinguirse algunos elementos que clasifican la figura matrisocial, que colocan la figura materna por encima de la paterna, identifican el hogar como el espacio socialmente aceptado para la sexualidad, crea vinculación mayor con las hembras por identificarlas las necesarias para darle educación de hogar y al varón es asociado con la calle y este debe prepararse para independizarse e irse de casa. Otras de los elementos que resalta esta categoría matrisocial es que la mayor consideración es para las hijas hembras que para los hijos varones, reconociendo a los hijos de sus hijas como nietos, pero dudando de consanguinidad de los hijos de sus hijos es decir dudando de que sean sus nietos. Todo esto ha sido un proceso de calificación y de socialización de la sociedad venezolana, que ha legitimado patrones culturales, conscientes en algunos casos e inconscientes en otros; generando sus propios códigos con ciertos valores que terminan siendo asumidos por las personas directa o indirectamente según los arquetipos sociales particulares.

Ante esto Armadio, (2006). Hace referencia a que:

Si aceptamos que cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de considerar las relaciones entre adultos y niños y, en general, la definición del lugar cultural ocupado por ellos sea específica de cada cultura. Por esto, cada situación es particular y las condiciones de existencia de los niños varían según el tipo de sociedad y elaboración cultural. En este sentido, es difícil y hasta contradictorio pensar en condiciones ideales de existencia de los niños, ya que estas pueden ser definidas cabalmente sólo en relación con las expectativas de cada sociedad, adaptadas a su idea del hombre y de la mujer ideal. (p. 19).

La familia es reconocida como el lugar para el desarrollo integral ideal para el niño, la niña y el adolescente, porque en ella, se forja inicialmente la identidad social, cultural y se desarrolla su personalidad. Estamos en presencia de cambios que erosionan los modelos de familias y aprisionan los cambios sociales, culturales del ser humano y por consiguiente a las familias.

Es importante resaltar que la persona necesita para adaptarse a los exigido por la sociedad y al mismo proceso educativo, una formación que solo adquiere en el seno de la familia. Al respecto, López y

Tedesco (2002), afirman: “Este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores” (p. 11). Es allí el inicio de todo un proceso de formación y conocimientos generales, que parten desde la experiencia, valores, hábitos, normas que distinguen a las familias. Es el lugar donde el individuo comienza a socializar y vincularse con el otro. Por eso, este proceso educativo inicia desde casi el nacimiento de este nuevo ser humano, integrante de una familia porque allí aprende hábitos, costumbres, normas que representaran la garantía de su integración social y salud mental y física. La familia y la educación marcan el comportamiento y parámetros sociales en el individuo, por lo que la educabilidad adquirida en su familia en cualquiera de sus modalidades pasara a marcar un factor importante en su proceso educativo.

Ciertamente la Escuela y la Familia tienen funciones complementarias, aunque con responsabilidades muy distintas. Pero para que la educación y las familias logren alcanzar las condiciones de educabilidad del niño, niña y adolescente de ahora, están deben atender a los cambios culturales actuales. Porque es el contexto cultural actual, que está marcando y exigiendo a la educación y a las familias la preparación para un nuevo estilo de educador, que esté preparado y prepare al ciudadano para vivir en sociedad, en todos los ámbitos, tanto desde el conocimiento y el aprendizaje, así como desde la experiencia. Ambas desde sus espacios atendiendo desde el amor, lo afectivo, el hábito; y la otra desde lo cognitivo y lo social, pero siempre teniendo presente que deben educar tanto para la sociedad como para la comunidad educativa.

La educación y familia deben tener presente en estos momentos de evolución societal, la diversidad familiar y que esta involucra nuevas formas de relacionarse desde el punto de vista social y cultural, que exige un nuevo desempeño educativo. Reconociendo la diversidad familiar desde sus propios procesos educativos. Que se de paso a una nueva concepción de familia y de escuela orientada a una educación que tome en cuenta a la diversidad familiar, que la asocie o vincule directamente con el contexto cultural actual.

Es indudable que la influencia del binomio integrado por la familia y la escuela es un marco referencial indispensable para la inclusión efectiva y eficiente de un ser humano a la sociedad. Pero este marco se encuentra a la merced de los cambios y transformaciones sociales impuestos por los vaivenes propios de las diversas manifestaciones que conforman el contexto cultural presente en cada sociedad.

En este orden de ideas, se puede afirmar que los cambios culturales de la sociedad venezolana actual son rápidos y profundos, y los sujetos y sus familias no están preparados para adaptarse a ellos con la prontitud requerida en los diversos niveles funcionales del ser humano: biológico, psicológico y social. La complejidad y variabilidad cada vez mayor que caracterizan a las diversas expresiones culturales que rigen los comportamientos sociales demandan una nueva visión sobre el papel conjunto de la familia y la escuela en la capacitación educativa del individuo, que se adapte de manera asertiva a los retos creados por la cultura en constante mutación en la que se desenvuelven estas dos instituciones.

Solo analizando y reflexionando la realidad cultural y socio-histórica en la que está inmersa la familia, se podrá responder al tipo de educación que se quiere dar a las nuevas generaciones⁹⁸. Se debe afirmar entonces que el contexto cultural en que se desarrolla el proceso formativo del ser social, es determinante en la forma en que familia y escuela se interrelacionan para enseñar y capacitar a cada individuo.

Es criterio innegable que el cumulo de transformaciones que ha sufrido la concepción de la familia como institución constituye una de las manifestaciones más importantes del cambio cultural y social contemporáneo. En el espacio de pocas décadas, entre finales del siglo XX e inicio del XXI, el modelo de familia afianzado como tradicional, fue cediendo espacio a una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiares. Al respecto Gimeno (1999) señala: “Al lado de la familia nuclear comenzaron a cobrar relevancia numérica y social, las familias monoparentales y las familias reconstituidas. Paralelamente, la creciente desinstitucionalización de la familia implicó que los vínculos “de facto” le ganaran terreno a los lazos legales” (p. 36).

Podemos encontrarnos también con que la “diversidad” se refiere no sólo a la multiplicidad en su composición, sino a sus límites, a su organización y las correspondientes funciones y roles que la familia y cada uno de sus miembros tiene asignadas. Por otra parte, la diversidad no es una cuestión intercultural. Dentro de cada cultura se pueden encontrar diversos modelos familiares; pero a pesar de la diversidad, cada conglomerado social posee un modelo de familia que considera preferente, que constituye el denominado modelo familiar normativo o tradicional, y que es el que goza de unos derechos y de una valoración social superiores a los que se asignan a los demás.

98 Rodríguez, T. (1997). Las comunidades sociales como instituciones educadoras. Madrid: Editorial Uned. P. 41.

Por otra parte, asevera Gimeno (1999): “Los modelos familiares distintos al socialmente aceptado como tradicional siguen apareciendo, aunque con menor frecuencia, pues son modelos que ven mermados sus derechos, o simplemente no son reconocidos como familias” (p. 38). Aquí la diversidad familiar depende del mayor o menor nivel de tolerancia de cada cultura, hasta el punto en que a veces hay modelos familiares que se mantienen en secreto, en la clandestinidad, dado que son fuertemente rechazados por el grupo.

A pesar de todas las diferencias señaladas, existe un denominador común que es compartido por todas las culturas: la familia se estructura en torno a la relación madre-hijo con el propósito de proteger al recién nacido, de nutrirle y de humanizarle, lo que es tanto un modo de garantizar la supervivencia de la especie como de asegurar la transmisión del legado cultural de cada comunidad. Los miembros de la familia son las personas más importantes en la vida de los niños y las niñas durante los años en que se establecen los fundamentos de la personalidad. La influencia familiar es mayor que la de cualquier otro determinante de la personalidad, incluyendo la escuela. Así, la influencia familiar se observa en la forma y el tipo de relaciones, el comportamiento y las actitudes que los infantes expresan en los diversos contextos (sociales, comunitarios, educativos) en los que se desenvuelven.

La capacidad del individuo para adaptarse a los requerimientos exigidos por el proceso educativo formal necesariamente es adquirida durante su formación como miembro de una familia. En ese sentido, la familia es en donde se adquieren conocimientos básicos y se comparten experiencias; además, es en este contexto en donde sus miembros aprenden a relacionarse y a socializar con base en la apropiación de valores, normas y hábitos que son propios de cada familia.

La posibilidad de educar correctamente al individuo implica en primer lugar, que desde muy temprana edad se le enseñen ciertas normas y hábitos de vida que garanticen tanto su salud física y mental como su ajuste social. El ser humano, en cada una de las etapas de su vida, debe comportarse de una manera adecuada a los parámetros socialmente aceptados; pero para esto es indispensable sentar previamente ciertas bases de organización en la vida familiar que le permitan tener las condiciones mínimas para lograr un desarrollo físico y psíquico adecuado. La habilidad que tenga el individuo para aprender y aplicar lo aprendido inicia con las destrezas sociales que aprendió en su familia; por lo cual es innegable que el entorno dinámico-familiar, es un factor determinante en el proceso educativo.

En el mismo orden de ideas, se puede afirmar que no cabe duda que tanto la familia como la escuela son dos contextos básicos de desarrollo y aprendizaje, que desempeñan un papel fundamental en la educación de los niños y las niñas. Se parte del hecho de que la familia es la primera instancia educativa en la sociedad, y en consecuencia el primer contacto con un adulto: los padres. Ellos serán los responsables de relacionar al hijo con la sociedad en la que se desenvuelve, así como el inculcarle costumbres, tradiciones y valores que la misma exige. Desde edades tempranas, las experiencias educativas que se viven en ambos medios (familia y escuela), son fundamentales en la conformación de su desarrollo personal, cognitivo y emotivo. De este modo, familia y escuela son dos escenarios marcados por su alto valor pedagógico, pues su meta final reside en la educación y promoción del desarrollo personal de los hijos.

Desde la pedagogía se proclama que la educación que imparte la escuela se llama “educación formal”. Esta es aquella que está enfocada a un programa pedagógico con el objetivo de desarrollar las capacidades de los estudiantes. Las llamadas competencias y la educación que imparte la familia es llamada “educación informal” y está basada en la transmisión de valores, creencias y costumbres que los padres han adquirido en el transcurso de su vida. Es la familia la que se encarga de que los hijos acudan a la escuela, la llamada educación formal, la cual es la responsable de la educación que se les proporciona a los hijos en el aspecto curricular y académico de cada sociedad. Sin embargo, es el binomio familia-escuela, el que dará al sujeto las herramientas fundamentales para su buen desempeño social. De este modo, familia y escuela son dos escenarios marcados por su alto valor pedagógico, pues su meta final reside en la educación y promoción del desarrollo personal de los chicos y chicas.

En este aspecto, se debe señalar que los padres comienzan su participación desde el mismo momento en el que escogen una escuela en atención a la misión y visión que ellos aspiran y se comprometen a compartir con la institución escolar. Es decir, que la familia necesita participar de forma activa puesto que de esta manera podría lograr mayor probabilidad de éxito en la educación de sus miembros, siendo elemental que conozcan a los maestros de sus hijos para poder establecer una relación dialógica e identificar así las necesidades e inquietudes que los niños y niñas exteriorizan en el centro educacional.

Los miembros de la familia son las personas más importantes en la vida de los niños y las niñas durante los años en que se estable-

cen los fundamentos de la personalidad y finalmente los campos de la influencia de la familia son más amplios que los de cualquier otro determinante de la personalidad, incluyendo la escuela. De ésta manera, las contribuciones familiares hacia el desarrollo de los niños y las niñas proceden del tipo de relaciones que sostienen los pequeños con los diferentes miembros, de estas relaciones familiares depende en muchos casos el comportamiento o las actitudes que los infantes expresan en los diversos contextos en los que se desenvuelven. Por lo antes expuesto, es fundamental la participación familiar de la manera más oportuna en los espacios de formación y crecimiento de los hijos, puesto que su influencia es elemental para el desarrollo y consolidación de la personalidad.

La relación de las familias con las escuelas ocurre en distintos espacios; todo esto sucede en el cotidiano contacto de los padres con los profesores y directivos en encuentros informales, mediante comunicaciones escritas; en la participación y fortalecimiento de las escuelas para padres; en el apoyo diario en el quehacer escolar de los hijos e hijas y, de un modo muy nítido, en las reuniones de padres y representantes por curso, dirigidas por el profesor o profesora de aula.

La responsabilidad de los profesores en cuanto a la educación de los alumnos, se ve en aumento, debido a que la realidad social en la que viven las familias, repercute directamente en el tiempo que los niños y niñas conviene que pasen en los centros educativos, y por ende en relación con los docentes, puesto que los padres y madres, deben permanecer en jornadas laborales más largas, para poder dar respuesta al ritmo de vida en el que nos encontramos inmersos y que ya hemos expuesto en líneas anteriores.

Es por tal motivo, que la responsabilidad de la educación de los niños y niñas, no es sólo de los padres y madres, sino de otros agentes educativos que cobran un papel importante en esta función, como es la escuela. Cuando hablamos de esta institución, nos estamos refiriendo por tanto a los maestros, profesores y educadores que en ella se encuentran sumidos. Esta realidad, pone de manifiesto la necesidad de que ambas instituciones, familia y escuela, deban trabajar conjuntamente de forma y cooperativa, a la hora de transmitir una serie de valores y normas que repercutirán en el desarrollo de niños responsables, autónomos y críticos con sus actuaciones.

Son los padres los responsables tanto legales y morales de educar a sus hijos e hijas, al igual que remarcamos, que la escuela no puede ni debe suplir esta responsabilidad. Por ello, se vislumbra la necesidad de que la participación de las familias dentro del contexto escolar sea

una realidad, dando lugar a que el trabajo entre ambos agentes, sea de forma conjunta y colaborativa, buscando una complementariedad entre los valores y pautas educativas que las familias despliegan en su contexto (el hogar), y lo que la escuela pone en funcionamiento en el centro educativo.

Ahora bien, hacer que sea una realidad esa complementariedad de la que hablamos, en cuanto a los procesos educativos a seguir, es primordial que se produzca una comunicación entre ambos agentes. De esta forma, podrán llegar a un consenso en lo que respecta a las responsabilidades educativas que las compete. Pero para poder dar con este clima de comunicación y cooperación, es imprescindible que se generen espacios, momentos y vías de encuentro.

El objetivo de la buena relación entre la escuela y la familia es lograr que el niño se integre en otro ámbito social, con estabilidad emocional y que establezca un vínculo afectivo adecuado. El reto de la educación es el acercamiento de las dos instituciones educativas para elaborar de forma conjunta un proyecto educativo común orientada a una formación integral. O dicho de otro modo, hay que tener en cuenta que la educación es un proceso amplio que se inicia en la familia y luego se continúa con la escuela, y se necesita de ambas instituciones para conseguir un total desarrollo educativo y como persona del niño

Tanto la familia como la escuela deben abrirse para recibir las influencias positivas que repercutan en la educación integral del niño. Es expresarse en términos de considerar ambas instituciones como un sistema dinámico abierto que revela la continua interacción con el entorno, lo que es facilitado por la propia estructura y organización a nivel macrosocial y el carácter comunicativo de las personas, dispuestos a recibir y a ofrecer. No se trata de la crítica a ultranza de lo que le corresponde hacer a la familia y a la escuela, ni a la valoración mal sana de lo que ambas han tenido que hacer y no han hecho, es dialogar diáfananamente y se alcance un nivel de relación constructivo y colaborador, donde todos aporten ideas para hallar las soluciones pertinentes, se cree una relación de participación, compromiso y responsabilidad compartida entre todos los implicados en el proceso y se logre que las propuestas de cambios o modificaciones surjan en el vínculo estrecho familia-escuela.

Al expresarnos en términos de diversidad en el plano familiar y escolar, se debe entender que esta es uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige tolerancia. El sentido de justicia

exige la superación de las discriminaciones. Es innegable que cuando la familia ejerce una influencia positiva en la educación y la formación de su descendencia, los progresos son más visibles y alentadores, razones suficientes para valorar la importancia de una adecuada preparación de los padres para satisfacer las disímiles necesidades de los hijos.

Hablar de la familia y la escuela es hablar, en primer lugar, de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, y, en segundo lugar, de la necesidad de una colaboración estrecha entre los padres y los educadores. La participación de los padres en la educación de los hijos debe ser considerada esencial y fundamental, pues son ellos los que ponen la primera piedra de ese importante edificio que marcará el futuro de cada ser humano. Convivir, aprender normas de conducta, comportamientos y otra serie de actos sociales son más fáciles de aprender dentro de la familia, aunque no debemos olvidar el papel de otras instituciones como la escuela que ayudan a reforzar todos estos valores y muchas veces introducen otros nuevos.

Es necesario tener canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños se desarrollen intelectual, emocional y socialmente en las mejores condiciones. Por ello, la suma del esfuerzo de los dos baluartes de ese proceso, la familia y la escuela, es el camino a seguir. La sintonía entre los dos ámbitos vitales del niño, además de generar confianza entre padres, madres y profesores, estimulará la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios.

Somos conscientes de que los primeros años de vida, junto a otras instancias socializadoras, la familia es la principal. Pero si partimos de la idea de que el ambiente familiar y escolar son los que más influyen en el desarrollo del individuo y su proceso educativo, es fundamental la colaboración entre todos aquellos que intervienen en el desarrollo y formación del niño. Entre la escuela y la familia debe existir una estrecha comunicación para lograr una visión globalizada y completa del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo ya que, por derecho y por deber, tienen fuertes competencias educativas y necesariamente han de estar coordinados, siendo objeto, meta y responsabilidad de ambas instituciones construir una intencionalidad educativa común. La escuela y la familia son agentes de socialización; potenciar las influencias educativas de ambos y lograr su convergencia, aún no es una realidad, sino una utopía.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Mexico: Narcea.
- Álvarez, J. &. (2013). *Los Rostros de la Homosexualidad. Una Mirada desde el Escenario*. Mexico: El Manual Moderno, S.A. del C.V.
- Amós Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. Mexico: editorial Porrúa, edición décimo primera.
- Angulo Menasse, A., Granados Cosme, J. A., & Gonzalez Rodriguez, M.-M. (2014). Experiencias de Familias Homoparentales con profesionales de la psicología en México. 211-236.
- Antonio, P. E. (2001). *Educación en el Tercer Milenio*. Caracas: San Pablo pag. 7.
- Aparicio, D. H. (1862). *Origen de la familia Principales Derechos y Deberes consiguientes a esta Institución*. Madrid: Imprenta de J. Garcia Carrera de S. geronimo N° 50.
- Arriaga, I. (2000). Division de Desarrollo Social de l Comision Economica para America Latina y el Caribe. *CEPAL*, 28-39.
- Arriagada, i. (1997). *Políticas Sociales, Familia y Trabajo en la America Latina de fin de Siglo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Bachofen, J. J. (1988). *Il matriarcato, 2 tomos*. Torino Italia: Einaudi.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una Teoría de la Violencia Simbólica. In J. Gómez V., & A. Hernández, *La Reproducción, elementos de una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). España: Editorial Popular de España.
- Bravo, M. A. (2000). *La familia en la Historia*. Madrid: Ediciones y Encuentros .
- Bretones, E. (2012). *Familias y educación Social un encuentro necesario*. Barcelona: UOC.
- Caballero, A. d. (Abril de 2008). La Educación en el Contexto Social Actual: Retos Docentes en la Práctica Reflexiva e implicacion Critica. *Recogidas Nro. 45. 6º-A Granada 18005*.
- Carlos, Z. (2000). Diversidad Cultural ampliada y educación para la

diversidad. Revista Nueva Sociedad. desafíos y Transformaciones de la Educación en América Latina., 148 - 159.

Cava, M. J. (2002). La convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.

Chile, O. d. (1998). Las Paradojas de la Modernización. En UNESCO, Desarrollo Humano en Chile (págs. 45-254). Chile.

Chile, U. C. (2016). Educación para la Diversidad Sexual y de Género. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15-18 10 (2).

Civil, C. (s.f.). Código Civil Venezolano,

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas: Gaceta Oficial N° 36.860.

Cristina Salles, S. G. (2009). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. Educación Social, N° 49 , 25- 47.

Damiani, L. (2005). Epistemología y Ciencia en la Modernidad. Traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales. Caracas: Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

Desarrollo, P. P. (1998). Desarrollo Humano en Chile. Las paradojas de la modernización. Santiago de Chile.

Díaz, P. I. (2007). Familias monoparentales con jefatura femenina, una de las expresiones de las familias contemporáneas. 81-90.

Echeita, G. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. Revista de Educación, 31-48.

Echeita, G. (2007). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones . Madrid: (2da Ed). : Narcea, S.A. Ediciones.

Emanuele, A. (2005). Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela. La primera Prueba UNICEF.

Engel, F. (2017). El Origen de la familia, de la Propiedad privada y del Estado. Madrid España: Akal S. A.

Esclarin, A. P. (2001). Educar en el Tercer Milenio. Venezuela: Centro de Formación P. Joaquín.

Fernández, M. C. (2009). La Educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. (I. U. Oviedo, Ed.) Aula Abierta , 37, número 1, 12.

- Fernandez, M. C. (2012). Ser Madres y Padres en Familias Homoparentales: Análisis del discurso de sus percepciones sobre la Educación de sus hijos e hijas. (R. d. Albacete, Ed.) 27, 143-158.
- Fierro , C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación - acción. España: Paidós.
- Figuroa, G., & Jiménez, J. (2012). Epistemología e Investigación, para investigar con éxito. Maracibo: Editorial Moral y Luces.
- Flandrin, J.-L. (1979). Orígenes de la familia moderna. Barcelona: Crítica, Introducción, pp. 1-7.
- Foucault, M. (1978). Las palabras y las cosas. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). La Educación como práctica de la Libertad. México: Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (2da. Edición ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). Pioneer of Peace Research. New York: Springer.
- Georgina, M. (2002). Instituciones en la Ley organica para la protección del niño, niña y adolescente. Caracas: Vadell Hermanos.
- Giddens, A., & turner, J. (1987). La teoría social hoy. Revista Colombiana de Sociología, 99-102. Volumen 1, N° 2, ISSN electrónico 2256-5485 impreso 0120.159X.
- Giovine, R. (2012). Escuelas y barrios cerrados: entre la contención social y la contención educativa. Argentina: Pro. Posicoes, campinas, v. 23, N°1.
- Gómez, M. M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina: Editorial Brujas.
- Gonzalez, F. (1999). Los movimientos en la historia de la iglesia. Madrid: Encuentro.
- Gorrondona, A. (2002). Personas. Derecho Civil I. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- H., D. (2008). Formación Integral de los Hijos. Bogotá: San Pablo.
- Herbart, J. (S/F). Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid: La lectura.

Hernández , R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Humanos, N. U. (2012). Indicadores de Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra : Naciones Unidas.

Husserl, E. c. (2006). La idea de la fenomenología,. Chile: Facultad Cs. Religiosas y Filosóficas.

Husserl, E. E. (1992). El artículo “fenomenología”.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (iipe) de la UNESCO . (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires - Argentina: UNESCO.

J., L. N. (2002). Las consiciones d educabilidad de los niños y adolescentes en America Latina. . Buenos Aires: Instituto Internacional de planteamientos de la Educación. .

K.Marx. (1971). Guion de la obra de Lewis H. Morgan. La Sociedad Primitiva. Madrid.

kelly, W. A. (1982). Psicología de la educación. USA: Ediciones Morata, S.A.

L., V. (2006). Crisis, Familia y Psicoterapia. La Habana: Ciencias Medicas.

Landi, A. J. (1996). La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. España: Marín alvarez Hnos. S.A.

Leal, A. Z. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. Scielo.

Leannan, M. (Prefacio a la primera edicion 1884. 2017). Estudios de Historia antigua. Matrimonio primitivo. Madrid España: Ediciones Akal. S A. p. 124.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Ley Orgánica de Educación. (2009) Caracas-Venezuela. Obtenido de Caracas - Venezuela

Ley Organica para la protección del Niño, niña y adolescente. (2000). Venezuela.

Linares Hernández, D. S. (2006). Facilitación y Mediación de los aprendizajes. España: Ediciones 24.

López, N. (2007). Escuela y Contexto social en America Latina. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría Gazcue.

- López, r. B. (2011). *Escuela, Identidad y Discriminación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento para la educación. UNESCO.
- M., B. (1988). *Las Relaciones entre la familia y la escuela en nuestra sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- M., P. (2011). *Teoría y Práctica de los Principios de Yogyakarta en el derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Indonesia: Numero 3.
- MacLennan. (1886). *Estudios de Historia Antigua, matrimonio primitivo* (Archivo Marx Engels de la Sección en Español del Marxists Internet Archive (www.marxists.org), 2000, 2012 ed.). (M. s. Editorial Progreso, Trad.) Versión Digital España: Biblioteca Virtual Espartaco (2000).
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un Desafío en para el Docente de hoy*. Santiago de Chile.
- Mainar, R. B. (Segunda Edición. 2006.). *Curso de Derecho Privado Romano*. Universidad Católica Andrés Bello. UCAB. Caracas: Impresos Minipres, C.A.
- Marcano, N., & Reyes, W. (2007). *Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente*. Redalyc.Org, 293-307.
- Marcuse, H. (1993). *El Hombre Unidimensional. Un ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Martínez M., M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Edt. Trillas.
- Maturana, H. (1981). *Autopoiesis: Reproduction, heredity and evolution*. En: *Autopoiesis, dissipative structures and spontaneous social order*. Westview Press, Boulder, 48 - 80.
- Maturana, H. (2000). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Colección Hachette/comunicación CED.
- Maturana, H. (s.f.). *Origen de lo humano en la Biología de la Intimidad*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mayo, E. (2015). *Diversidad sexual e identidad de género*. España: Primavera.
- Melero, M. (2009). *Conversando con Maturana de Educación*.
- Melina, M. L. (2008). *El legado de Juan Pablo II Sobre matrimonio y familia* . Madrid: Alpha Omega, XI, n. 2, pp. 179-190 .

Michel, A. (1974). Sociología de la familia y del matrimonio. España: Península.

Morgan, L. H. (1987). *Anxiety Society or Researches in the Lines of Human progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Londres: Impreso en America y muy difícil de encontrarlo en Londres cast. N. edición 1884.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesario para la educación del futuro. (T. d. Vallejo-Gómez, Trad.) Francia, Francia: Ediciones Unesco.

Morin, E. (2007). *Con la Mente Bien Ordenada*. Barcelona: Ed. Seix Barral.

Murúa, D. M. (1863). *Origen de la Familia Principales derechos y deberes*. Madrid: Imprenta de el siglo XIX a cargo de C. Juarez.

Neufeld, M. R., Santillán, L., & Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad. *Brasil: Educação e Pesquisa*, vol. 41, diciembre, 2015, pp. 1137-1151.

Convencion sobre los derechos del niño, 1989., deposito legal DL-M-26132-2006, nuevo sigo.

Olea, D. P. (1865). *Origen de la Familia. Principales derechos y Deberes*. Mdrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadereira.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

ONU. (2008). *Asamblea General de la ONU*.

Oviedo, G. L. (agosto de 2004). La definicion del concepto de percepcion en psicologia con base en las teoría Gestalt. (U. d. Andes, Ed.) *Revista de Estudios Sociales*(018), 89-96.

Padrón, J. (2001). *Los procesos de la investigación científica*. España.

Paz, D. J. (1862). *Discurso acerca del Origen d la familia y los principales derechos y deberes consiguientes a es constitucion.* . Mdrid : imprenta de Manuel Trello n° 86.

Pearsons, J. (1998). *Term in context*. Amsterdam, Holanda: Jhon Bejamins Publishing.

Pellón, E. G. (1987). *Introducción a la Antropología Social y Cultural*. ons 3.0 BY-NC-SA Creative Com. Universidad de Catambria.

Peregrina, E. B. (2012). *Familias y Educación Social un encuentro necesario*. Barcelona: UOC.

- Pérez, A. G. (2014). Cambios Políticos y Sociales de la Familia. En *Psicología Política* (págs. 27-57). España: N° 49.
- Perrenoud, P. (2001). La Formación Docente en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile, 503-523.
- Pinar, f. J. (2009). *La familia en la Historia*. España: Universidad Salamanca.
- Puiggrós, A. (2003). *Historia de la Educación en la Argentina VIII. Dictaduras y Eutopías en la Historia de la Educación de Argentina 1955-1983*. Buenos Aires: Galerma.
- R. Aubert, J. B. (1948). *La Iglesia en el Mundo Moderno*. Madrid Huesca 30 -32: Cristiandad.
- Rojas Soriano, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Salguero, L. A. (23 de mayo - agosto de 2008). *Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las Universidades*. *Laurus*, 14(27), 11-32.
- Salinas, J. (2002). Modelos flexibles de las Universidades a las sociedades de la información. *Acción Pedagógica*, 11(1), 4-13. Obtenido de http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape.gte/files/Modelos%20flexibles%20como%20respuesta%20de%20las%20universidades%20a%20la%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n_0.pdf
- Samuel, H. (1999). *Matrisocialidad*. Caracas: FACES UCV Caracas.
- Sanchez, F. S. (1983). *Educación: Tarea de Todos*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Sandoval, G. y. (S/F). *Experiencias Microescolares de Interculturalidad, Proyectos e ideas*. Mexico.
- Servín Jiménez, J. (2008). *Mixtura Metodológica en la Investigación Educativa. Una Alternativa a la Guerra de Paradigmas*. *Revista IS-CEEM*, 26-34.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnica de investigación social*. España: Editorial Siglo XXI.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University press.
- slas, F. J. (2009). *Vulnerabilidad en la Sexualidad de Niños, Niñas y*

Adolcecentes. Discriminización y Violencia. Sexualidad, Situación y Vulnerabilidad.

Sociales, M. d. (2005). Libro Blanco de la Atención Temprano. Madrid: Centro Español de Documentos sobre Discapacidad.

Soriano, R. R. (2006). Guía para realizar investigaciones sociales. Mexico: Plaza y Valdéz, S.A.

Strauss, L. (1987). Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia. Barcelona: Anagrama.

T., R. (1997). Las comunidades sociales como instituciones educadoras. Madrid: Uned.

Tesoro, U. L. (1996). Informe de la Comisión Internacional para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.

Tomas, H. (1997). La escuela y los Derechos del niño. Italia: UNICEF.

Trabajo, M. d. (2006). Estratégias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (Padres e Hijos). España: Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Universidad de Oviedo (CN-06-142B).

Tuohy D, C. A. (2013. Citado 2016). TuoAn overview of interpretive phenomenology as a research methodology. es.

UNESCO. (1961). Conferencia General . Paris: Firmin Didot .

UNESCO. (1996). La Educacion encierra un tesoro. Ediciones UNESCO: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Paris - Francia: Ediciones Unesco.

UNESCO. (2014). Educación Integral de la Sexualidad. Conceptos enfoques y competencias. Santiago Chile: Chile.

UNESCO, M. d. (2011). Educación de la Sexualidad y prevención de las ITS y el VIH/SIDA desde los enfoques de género, de derechos y sociocultural. Cuba: Ministerio de Educación.

UNFPA., U. U. (2010). orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. California E.E.U.U: UNESCO.

UNICEF. Propuesta Metodologica de Beatriz Taber y Ana Zandperl. (2001). Que piensan los jovenes? Sobre la Familia, la escuela, la Socie-

dad, sus padres, el sida, la violencia y las adicciones. Argentina: ISBN 987-9286-07-3.

Universidad de Gadjah Mada, Y. (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la Legislación Internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Estados Unidos. Indonesia : Sistema Internacional hacia la igualdad entre los generos. Estados partes. Naciones Unidas.

Valencia, L. I. (junio de 2012). (U. d. Medellín, Ed.) Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis, 1-6.

Vallespín, F. (06 de febrero de 2011). Daniel Bell, sociólogo, “experto en generalizaciones”. El País, págs. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/02/06/necrologicas/1296946801_850215.html, consultado el 20/01/2012.

Van Dijk, T. (1980). Texto y Contexto. Madrid: Editorial Cátedra.

Venezuela, C. d. (s.f.).

VIII Asamblea La CLADE, c. c. (2014). Diversidad Sexual e Identidad de Género en la Educación. Aportes para el Debate en America Latina. . Brasil: La CLADE.

Zimerman, H. (2006 йил 24-Junio). Políticas Públicas. From <http://aulas.blogia.com/temas/politicas-publicas.php>

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA LOCAL NA EDUCAÇÃO FORMAL EM MOÇAMBIQUE¹

Denisse Kátia Soares Omar²

Introdução

O presente artigo tem como objectivo fazer uma reflexão sobre a importância da cultura local na educação formal em Moçambique. Moçambique, é um país que tem a sua história cultural marcada por um processo de interferência colonial efectuado por Portugal durante cerca de 500 anos.

E ao longo de todos esses anos o Governo colonial procurou de todas as formas deturpar a cultura local em Moçambique impondo novas identidades. Para tal fez-se valer de uma política designada de missão civilizacional que tinha como objectivo principal transformar ou civilizar o moçambicano.

No entanto, quando Moçambique chega a independência, em Junho de 1975, o novo Governo independente sob gestão da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), tinha como principal função resgatar/rebuscar a sua cultura e deste modo foi obrigado a reorganizar todos os sistemas sociais, especialmente, o sistema educativo, pois a educação era um dos instrumentos principais para concretizar os seus projectos de desenvolvimento, que devia espelhar uma nova realidade cultural, social e política do país, neste âmbito visava formar o “Homem Novo” para a nova sociedade que acabava de se implantar. Portanto, a primeira tarefa do novo governo de Moçambique independente, foi eliminar do sistema educativo todos os objectivos e conteúdos que faziam referência ao sistema colonial. Nesse sentido, a partir desta ideia, percebe-se que a abordagem cultural colonialista deturpava e invertia os processos da história moçambicana.

É nesta sequência que na primeira parte deste artigo apresento a percepção da cultura por vários autores. Na segunda parte procura-

¹ Este artigo resultou da investigação feita para minha tese de doutorado em História de África.

² Professora na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Rovuma de Moçambique; Doutorada em História de África Contemporânea; email:denissekatiaomar@gmail.com

se debruçar sobre a importância da cultura para a educação em Moçambique. E finalmente apresentam-se as estratégias para inserção da cultura no Ensino em Moçambique.

Para realização deste artigo levou-se em consideração uma análise bibliográfica feita a partir dos materiais e documentos existentes nas bibliotecas e arquivos, o que permitiu aprofundar o assunto estudado ao mesmo tempo que permitiu fazer uma descrição mais clara dos fatos. Portanto, centrou-se principalmente nas referências que mais deram ímpeto e clareza à pesquisa.

A Percepção sobre a Cultura

Os valores, os hábitos e os costumes duma determinada comunidade são importantes para a formação de um indivíduo. É com base nesta concepção que, neste artigo, é definido o conceito de cultura para se perceber até que ponto a cultura local influencia o comportamento dos indivíduos durante a sua formação formal.

A cultura em Moçambique teve, primeiramente, uma forte influência externa, resultado da influência dos comerciantes árabes que com eles veio o islamismo e, mais tarde, com a chegada dos portugueses, foram impostos, de forma obrigatória, a idolatrar a cultura portuguesa, através de um longo processo de colonização que teve reflexos em todos os sentidos e práticas da vida deste povo.

Diante destes acontecimentos, nota-se que as políticas educacionais, adoptadas pelo Governo do Moçambique independente, pouco valorizaram as tradições culturais locais, tomadas como obscurantistas, anti-revolucionárias e preconceituosas. Por esta razão, muitas das práticas tradicionais foram quase que erradicada, pois, acreditava-se que comprometiam a modernização das sociedades locais, ou seja, estagnavam o pensar das novas sociedades. Provavelmente, esta foi uma das razões da fraca afluência das crianças a escola, pois, segundo Bordieu (1996), a cultura é o conteúdo substancial da educação, ou seja, uma não pode ser pensada sem a outra.

A cultura, analisada por Siliya (1996), é o conjunto de formas e expressões que caracterizaram, no tempo, uma sociedade determinada. Também pode ser o conjunto de formas e expressões que incluem os costumes, as crenças, as práticas comuns, regras, normas, códigos, religião, rituais e maneiras de ser que predominam na maioria das pessoas que a integram.

Geertz (2008), um dos teóricos mais importantes, quando se trata de cultura dentro da antropologia e das ciências sociais em geral,

defende uma análise interpretativa da cultura, porque, através de uma observação e descrição extremamente detalhada, é possível extrair os significados por trás das acções dos indivíduos. Para este autor, o conceito de cultura é essencialmente semiótico, pois acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise procura interpretar o seu significado. Ainda para este autor, a cultura é composta por estruturas psicológicas que guiam os comportamentos dos indivíduos e que só é possível compreender a acção do sujeito através da perspectiva cultural na qual ele está inserido.

A cultura faz parte do nosso íntimo, somos criadores e propagadores da cultura, de forma que a manifestamos de diversas maneiras. Mas o que é cultura e qual a sua relação com a educação? Candau (2003) afirma que cultura é um fenómeno plural, multiforme, que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é, por sua vez, um componente activo na vida do ser humano e manifesta-se nos actos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador da sua própria cultura. Nesta óptica, Ribeiro (1972) afirma o seguinte:

[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reacções sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para acção (RIBEIRO, 1972, p. 60).

Esta concepção de cultura converge com a ideia segundo a qual, embora a cultura seja um produto da acção humana, ela é regulada pelas instituições do modo que se lapida a ideia a ser manifestada, segundo os interesses ou valores de crenças de determinado grupo social. A cultura também é uma herança que se resume em um conjunto de saberes que são perpassados através das gerações, saberes estes manifestados e experimentados pelos ancestrais.

A cultura refere-se ainda a um conjunto de valores, ideias, artefactos e símbolos significativos que possibilitam os indivíduos a comunicar-se, a interpretar e avaliar como membros da sociedade. Para Blackwell, Miniard e Engels (2000), a cultura oferece um senso de identidade e padrões de comportamento aceitáveis na sociedade.

Do mesmo modo, Solomon (2002) diz que a cultura é acumulação de significados, rituais, normas e tradições compartilhadas entre os membros de uma sociedade. E que nela estão inseridos aspectos como ética e valores no campo abstracto e no campo concreto em forma de serviços e produtos produzidos ou valorizados por uma sociedade.

Já Mowen e Minard (2003) apresentam três definições clássicas da cultura: na primeira, é apresentada como um conjunto de padrões de comportamento socialmente adquiridos e que são transmitidos simbolicamente aos membros de uma determinada sociedade por meio de linguagem e de outros meios. Na segunda, faz-se a distinção de regras de comportamento, actividades, valores, estilo de vida da população e do grau de tolerância a outras culturas. Na terceira, define-se a cultura como sendo a Mídea transmite por meio de sinais e símbolos importantes em um conjunto de imagens que a compõem.

Para Hall (2006), em várias sociedades toda acção social é cultural, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. As identidades formadas, neste caso, são fruto de uma construção cultural, pois elas expressam e comunicam o que se denomina de cultura. A cultura é vista como um sistema de significados pelo qual é possível moldar, alinhar e regular a conduta de membros de uma determinada região em relação aos seus próximos e dar sentido às suas acções. Assim, é possível interpretar a partir da cultura não apenas o que significa ser mulher ou homem, mas também o que define as relações de género na construção das identidades e das diferenças entre o feminino e masculino e nas suas representações profissionais. Moçambique é um país de culturas diferentes e, por vezes, de significados iguais, com mesmas palavras e com sentidos diferentes.

Para Palma (2006), o factor cultural é importante pelo facto de fazer parte do aparelho espiritual das sociedades, através do sistema de valores, hábitos, crenças, ritos, mitos e leis e também porque se aninha à uma matriz fundamental que dá o tom particular a cada sociedade, com imensas capacidades de resistência, mas igualmente de transformação. Ainda para esta autora, o entendimento dos padrões culturais que dinamizam um povo e os valores que lhe dão sentido – compreender o que é e porque é – permite explicar as instituições e, através delas, o poder, seja qual for a forma que assuma. Nesta perspectiva, a cultura não é apenas a matriz mais estrutural do poder, mas é poder por si própria.

Ao trazer o conceito da cultura, neste artigo, pretende-se entender os termos nos quais ela funciona dentro duma sociedade. Pode-se,

assim, concluir que a cultura é todo o modo de vida e que, através dos seus significados, influência no comportamento dos indivíduos de uma determinada sociedade.

A importância da cultura local na educação em Moçambique

Nos últimos tempos muitos estudos no mundo inteiro, em particular, Moçambique vêm se preocupando em desvendar a problemática do porque da fraca inclusão das questões culturais nos nossos currículos de educação. Desta forma, é importante perceber como a não inclusão da componente cultural nos currículos contribuí para o afastamento das crianças do ensino formal e como consequência estás tem o seu futuro hipotecado. Para elucidar esta situação e demonstrar a importância da cultura na educação apresenta-se a ideia de Bourdieu (1998, p.70) que afirma que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra”.

No entanto, embasados na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado esse autor reivindica a inclusão da cultura no currículo escolar. Ainda este autor analisa também as desigualdades escolares a partir de uma reflexão sobre o *Capital Cultural* e associa este capital à noção de conhecimento e as diversas formas de compreendê-lo, mas também salienta que o mesmo capital esta voltado aos costumes e as culturas introduzidas e conservadas nos diferentes contextos, por povos e raças expressando uma espécie de *Ethos*. Nesta sequência Bourdieu (1998) salienta que,

[...] a noção de Capital Cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes podem obter nas escolas (BOURDIEU, 1998, p. 71).

Nessa ideia, Bourdieu explicita que o Capital Cultural tem como ponto de partida o desenvolvimento escolar, mediante o conhecimento formal escolar. Mas salienta que o Capital Cultural vai além da noção de capital escolar, caracterizando-se também como um conhecimento informal, que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada indivíduo e grupo social.

Percebe-se que Bourdieu tornou-se num grande pensador de referência na temática da educação, por quebrar o paradigma funciona-

lista de educação e procura demonstrar, através de estudos teóricos e práticos, que as desigualdades de aprendizagem têm a sua origem no aspecto social e cultural dos alunos.

As análises de Bourdieu tornam-se relevantes para o presente artigo, pois foram realizadas nos anos 60 e 70 do século passado, período em que muitos países africanos tornaram-se independentes. Já nessa altura, este autor compreendeu a importância que os aspectos culturais têm para a formação dos indivíduos e alertou para a necessidade de sua inclusão no processo educativo. E é, exactamente, esta questão que muitos países africanos não levaram em consideração com as independências, na definição de suas políticas educativas.

Por isso, coloca-se a seguinte questão: Será que o sistema educativo moçambicano não foi uma continuidade do sistema colonial?

Para Gómes (1995), a escola implantada, após a independência, não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não a propor, discutir e dialogar com os valores, as diferentes concepções políticas, económicas e culturais. Ou seja, o sistema de ensino, neste período, não conseguiu fazer um alinhamento com o novo quadro político, pois este distanciava-se das questões culturais, dando espaço a valores culturais externos, ou seja, logo após a independência não houve uma atenção especial para as especificidades culturais que caracterizam o país. O Governo pautou por combater as tradições, pensando que estaria a modernizar a escola, mas, como consequência, esta postura retirou muitas crianças do sistema.

Mazula (1995) nas suas análises sobre educação, concluiu que das relações entre educação e cultura, tanto no período colonial como no período pós-colonial, os sistemas educativos estavam assentes em bases teóricas e interesses diferentes, apresentavam o fenómeno cultural como explicação para o insucesso. Enquanto o sistema colonial baseava-se em teorias racistas e discriminatórias como o da carência cultural, o sistema proposto no Moçambique independente procurou, sob o signo de negação, romper com essas práticas. Esta iniciativa levada a cabo pela FRELIMO, iniciou nas “zonas libertadas” e depois massificada no país independente através do projecto da formação do “homem novo”.

Segundo Ngoenha (2000), a educação inscreve-se nas realidades culturais, pois a dimensão cultural do facto educativo tem o seu substrato nas normas e nos valores instituídos pela sociedade: todo o projecto de educação depende do projecto da sociedade em que esta inserido. Neste sentido, o autor salienta que as normas e os valores da sociedade

moçambicana, actualmente, são híbridas, porque apoiam-se num duplo registo - “tradição africana” e “modernidade ocidental”, parcialmente, imbricados um no outro. Ou seja, os valores da sociedade moçambicana tendem a ocidentalizar-se e a educação formal não escapa a essa tendência. Para Ngoenha, era necessário interrogar o potencial de experiências (línguas nativas), em termos de “re-africanização” que os projectos poderiam comportar.

O estudo de Bonnet (2002), cujas análises cingem-se a província de Nampula, faz uma reflexão sobre a relevância do *ethos* e do currículo da educação autóctone tradicional (como experiência cultural acumulada no processo do ensino-aprendizagem autóctone), e procura a partir deste cenário fazer uma abordagem sobre a construção do currículo do Ensino Básico, propondo soluções complementares e alternativas que ajudem a estancar a violência cultural, o desprezo pela cultura autóctone tradicional que caracteriza a escola oficial moçambicana, como resultado da imposição de currículos irrelevantes para a vida real das crianças.

Bonnet (2002) salienta ainda que os conteúdos, métodos e meios de ensino adoptados nos currículos vigentes nada têm a ver com as matrizes culturais do país, da realidade sociocultural em que essas crianças vivem, o que contribui para a fragilização da participação zonal e, conseqüentemente, concorre também para a exclusão. O autor acredita que a participação local nos currículos seria a contribuição das comunidades para a melhor inserção sociocultural da escola oficial. Busca exemplos de pais e comunidades que participam na (re) construção das escolas nas regiões rurais, zonas periféricas das urbes e mesmo nas cidades, e sugere que estes também poderiam ser solicitados para apoiar a escola na identificação de aspectos da cultura local para o enriquecimento do processo do ensino-aprendizagem como danças, canções, histórias locais, aspectos da educação tradicional relevantes para o enriquecimento e melhoria do currículo oficial, tornando-o mais próximo da realidade.

Na sua pesquisa, Bonnet (2002) faz uma análise sobre o currículo escolar da população macua e enfatizar a fraca participação das raparigas na educação formal e alia esta situação a alguns factores ligados ao próprio currículo escolar que, muitas vezes, não incluía as questões ligadas à cultura, o que traz conseqüências como reprovações, desistências. Em suma, a educação tradicional, a idade avançada (provocada pelo tardio ingresso na escola justifica pela passagem pelos Ritos de Iniciação feminina) e alguns tabus estereotipados comprometem a educação formal das raparigas na província de Nampula.

Um outro estudo bastante relevante para a nossa pesquisa é o de Basílio (2006), no qual discute a questão de Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico com finalidade de resgatar esses saberes para a escola. Na sua discussão, o autor aborda a institucionalização do currículo local que abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas de ensino, cuja finalidade é reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local como forma de resgatar os saberes locais para a escola. Esta tese sustenta que as escolas devem resgatar a cultura autóctone e o seu valor intrínseco.

A inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar a aprendizagem e contextualizar as condições socioculturais locais. Com a introdução do currículo local, cria-se um espaço de convivência dos saberes locais e universais e lança-se um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis pela produção e sistematização do conhecimento. A necessidade de melhorar o processo de aprendizagem na escola e enraizar o aluno na sua respectiva cultura é que levou a transformação do Currículo do Ensino Básico em Moçambique. A partir da reforma curricular, a presente pesquisa, centra-se nas percepções sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais relevantes nas escolas experimentais localizadas na província de Nampula.

Para Basílio (2006), a cultura deve ser um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos contextos locais e regionais, pois a cultura é fruto da construção humana. A cultura nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais. A escola, ao socializar o conhecimento, difunde a cultura. Assim, a cultura deve ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola.

Dias (2013), considera que é muito difícil convergir a cultura escolar e a cultura social, pois constitui um desafio, isto devido a razões históricas e conjunturais que tornam esse desafio enorme. Historicamente, a escola formal nasceu num contexto de transgressão, pois ela é concebida a partir de valores externos, isto é, valores ocidentais. A escola combate os valores da sociedade africana. Esta autora, salienta que é preciso fazer uma reflexão sobre as práticas de ensino em Moçambique, olhando para a realidade da população, pois ao ingressar na escola os alunos levam consigo toda a sua bagagem cultural, como por exemplo, as suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas e/ou dialectos maternos que normalmente usam em casa e na comunidade.

É importante que todos elementos escolares levem em consideração essa diversidade cultural que constitui a riqueza humana de Moçambique. Neste âmbito, a autora refere que a escola moçambicana, nos dias que correm, continua com dificuldades em dialogar com a sociedade e com as diversas culturas que a compõem. Esta convicção transparece na seguinte citação: “As nossas escolas ainda não conseguem ser espaço de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais” (DIAS, 2013, p. 2).

Segundo Mate (2010), a escola que existia antes da colonização, possuía um sistema educacional que correspondia às suas necessidades educativas. O mesmo assentava numa pedagogia de iniciação, educação técnico-profissional e ético-social e baseava-se em determinados princípios, como a divisão do trabalho por sexo, a unidade entre educação e ensino (ensinar era educar e educar era ensinar), o limitado espaço pedagógico (todos os locais era elegíveis para se ensinar), o pluralismo do papel docente, sobretudo na educação ético-social (o professor era qualquer adulto com conhecimento), relevância do conteúdo (aprendia-se o que era importante e significativo para a vida – a iniciação).

No período colonial, introduziu-se uma ruptura e descontinuidade na evolução dos sistemas educacionais africanos e criou-se uma sobreposição da estrutura e tarefas sociais, porque por um lado os africanos viviam no seu mundo social e, por outro lado, eram forçados a inserir-se no mundo social produzido pela colonização. Esta situação trouxe um outro cenário na vida dos moçambicanos, pois foram, obrigados a romper com as tradições locais e obrigados a receberem valores externos o que causou um corte entre a cultura popular e a escola.

De acordo com Castiano et al. (2005), antes da chegada e da penetração de missionários, muitos grupos populacionais africanos mantinham um complexo sistema de educação que, embora tendo o seu eixo em rituais de passagem de idade de criança para a fase adulta, se estendia ao longo de toda a vida e respeitava principalmente os ciclos produtivos locais. Da mesma forma, o complexo sistema de valores e os correspondentes rituais eram transmitidos de acordo com a necessidade básica de manter a sociedade coesa. No entanto, com a colonização, as crianças e elites escolarizadas eram endoutrinadas no sentido de reconhecerem a superioridade do branco e, ao mesmo tempo, implicitamente, desprezarem a sua cultura, ou no mínimo, de reduzirem as suas culturas locais de origem a uma esfera privada, fora da vida pública. Ainda segundo os autores, no período pós-colonial, os governos afri-

canos estavam perante o desafio de desenhar um sistema de educação que fosse responsável por salvaguardar as tradições locais que comandavam a vida da maioria da população.

No entanto, o teórico Michael Apple (2001) salienta na sua obra sobre política, cultura e educação que, a educação está profundamente implicada na política cultural, pois o currículo escolar nunca é simplesmente uma montagem neutra do conhecimento que de alguma forma aparece nos livros. O currículo deve sempre partir de uma tradição, tensões e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam o povo.

Quando se trata de cultura e educação, pode-se inferir que os fenómenos, intrinsecamente, ligados à cultura e à educação, junto tornam-se elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores; quando se adopta a cultura, como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, está-se a permitir que cada indivíduo, que frequenta o ambiente escolar, sintam-se participante do processo educacional, porque vai perceber que o seu modo de ser e vestir não é mais visto como “antiético” ou “imoral”, mas como uma forma de se socializar com os demais colegas. Alguns autores defendem a ideia de que a educação não pode sobreviver sem a cultura e nem a cultura sem a educação. Candau (2003, p.160) afirma que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”. Ou seja, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois pólos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Para este mesmo autor, a escola, além de ser uma instituição educacional, é uma instituição cultural, onde dentro dela estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores, muito menos pela escola, mas sim valorizados, através de discussões para que as culturas não tradicionais possam ser conhecidas e reconhecidas quanto a suas ideologias e formas de ser. Verifica-se que de um lado está à educação e do outro a ideia de cultura como lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciência. A cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois é ela que nutre todo processo educacional, na missão de formar indivíduos críticos e conhecedores de sua origem cultural, daí a necessidade de se discutir as diversas culturas na sala de aula.

Embora a escola seja palco dessa multiculturalidade, ela vem enfrentando várias dificuldades em fazer interagir suas práticas educativas mais comuns com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos.

Esta dificuldade deve-se ao facto de os conteúdos seleccionados e trabalhados pela escola não terem nenhuma relação com o universo cultural ou com a referida multiculturalidade vivenciada pelos educandos. A cultura que os alunos conhecem são apenas os folclores, ou seja, a cultura chamada tradicional e não se discute a cultura existente na sala de aula, apenas dá-se ênfase a culturas distantes da realidade do aluno. Diante dessa problemática Candau e Anhorn (2000, p.30), afirmam que “hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica”. Estes autores, defendem uma abordagem pedagógica baseada numa perspectiva de educação multicultural, ou seja, dever-se-ia incluir essa discussão no currículo escolar e, por certo, nos projectos da escola. A escola deveria assumir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas, assim como a sua valorização através de eventos escolares ou outros meios pedagógicos. Para sustentar esta frase, apresenta-se uma ilustração de Candau e Anhorn (2000, p. 32) que afirmam:

A partir disso, pode-se concluir que a inclusão de currículo multicultural no ambiente escolar, não só possibilita o conhecimento de outras culturas, mas também auxilia no processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores utilizem da cultura dos alunos em suas aulas e em projectos da escola, quando há essa interação e interesse do professor em conhecer e por certo valorizar as demais culturas ocorre o processo de socialização, onde cada cultura passa a ser entendida e vista não mas com um olhar pejorativo, proporcionando a partir daí um ambiente escolar, mas agradável e por certo uma nova perspectiva na forma de aprender (CANDAU e ANHORN, 2000, p.32).

Deste modo, pode-se dizer que a cultura estabelecida no recinto escolar é formada pela interação entre, de um lado, os programas, currículos oficiais, normas e legislações; e, de outro, pelos resultados da ação praticada pelos atores envolvidos no desenvolvimento desses programas: professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade.

Estratégias para inserção da cultura no processo de Ensino em Moçambique

De modo a tornar o ensino mais moderno e atractivo aos alunos e a ir de encontro com a realidade local, o Ministério de Educação iniciou no ano de 2002, um processo de mudança curricular, com objectivo de responder aos desafios que se impunham nos últimos tempos. Esta

mudança curricular não só devia reflectir à realidade económica, cultural e social de Moçambique, mas também esta mudança significou a reformulação do currículo introduzido em 1983 pela lei n.º4/83, de 23 de Março, e revogar a que foi reformulada em 1992 pela lei n.º6/92, de 6 de Maio. Nesta óptica das várias inovações feitas nesta mudança curricular o que nos chamou atenção foi a introdução do currículo local.

Segundo MINED (2003, p.40), este currículo foi dividido em duas partes, uma contendo os conteúdos definidos a nível central constituindo 80% e os restantes 20% ficaram ao critério local, sendo definidos pelas comunidades com base nas suas necessidades. Segundo Castiano (2005, p.186), considera-se como parte da comunidade todos os intervenientes na educação dos alunos nomeadamente professores, alunos, líderes comunitários, pais/encarregados de educação, representantes das diferentes instituições (saúde, cultura, agricultura, ambiente, policia entre outras), representantes das diferentes confissões religiosas e organizações comunitárias. A ideia com o currículo local, era de abrir mais espaço para os saberes locais entrarem na escola desde a base.

Neste âmbito, o Currículo Local tem como principal objectivo formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais, com vista a combater a vulnerabilidade. O local não é um espaço que pode ser determinado apenas geograficamente. Efectivamente, compreende o espaço em que se situa a escola comportando consigo toda uma gama de vivências e anseios da comunidade em que esta inserida (INDE, 2003, p.60). Foram ainda introduzidas questões transversais como os direitos humanos, a saúde sexual e reprodutiva, HIV e SIDA, género e habilidades para a vida.

Em Moçambique vários estudiosos preocupam-se com a questão da falta de conteúdos curriculares que fazem referência a cultura local que normalmente estão ligados ao quotidiano dos alunos. Um exemplo claro desta preocupação é o estudo de Basílio (2006, p.77), no qual discute a questão de Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico com finalidade de resgatar esses saberes para a escola. Na sua discussão, o autor aborda a institucionalização do currículo local que abre a possibilidade de integrar os conteúdos e as práticas locais nos programas de ensino, cuja finalidade é reduzir a distância entre a cultura da escola moderna e a cultura tradicional local como forma de resgatar os saberes locais para a escola. Esta tese sustenta que as escolas devem resgatar a cultura autóctone e o seu valor intrínseco. A inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar a aprendizagem e contextualizar

as condições socioculturais locais. Com a introdução do currículo local, cria-se um espaço de convivência dos saberes locais e universais e lança-se um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis pela produção e sistematização do conhecimento.

A necessidade de melhorar o processo de aprendizagem na escola e enraizar o aluno na sua respectiva cultura é que levou a transformação do Currículo do Ensino Básico em Moçambique. A partir da reforma curricular, a presente pesquisa, centra-se nas percepções sobre os saberes locais e avalia os métodos de integração de conteúdos e práticas locais relevantes nas escolas.

Para Basílio (2006, p.79), a cultura deve ser um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos contextos locais e regionais, pois a cultura é fruto da construção humana. A cultura nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais. A escola, ao socializar o conhecimento, difunde a cultura. Assim, a cultura deve ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola.

Enquanto estratégia de aprendizagem, a História Local, pode garantir o domínio do conhecimento histórico. Seu trabalho no ensino possibilita a construção de uma História mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades.

O estudo de Bonnet (2002, p.90), faz uma reflexão sobre a relevância do *ethos* e do currículo da educação autóctone tradicional (como experiência cultural acumulada no processo do ensino-aprendizagem autóctone), e procura a partir deste cenário fazer uma abordagem sobre a construção do currículo do Ensino Básico, propondo soluções complementares e alternativas que ajudem a estancar a violência cultural, o desprezo pela cultura autóctone tradicional que caracteriza a escola oficial moçambicana, como resultado da imposição de currículos irrelevantes para a vida real das crianças. Este autor salienta que os conteúdos, métodos e meios de ensino adoptados nos currículos vigentes nada têm a ver com as matrizes culturais do país, da realidade sociocultural em que essas crianças vivem, o que contribui para a fragilização da participação zonal e, conseqüentemente, concorre também para a exclusão. O autor acredita que a participação local nos currículos seria a contribuição das comunidades para a melhor inserção sociocultural da escola oficial. Busca exemplos de pais e comunidades que participam na (re) construção das escolas nas regiões rurais, zonas periféricas das urbes e mesmo nas cidades, e sugere que estes também poderiam ser solicitados para apoiar a escola na identificação de aspectos da cultura

local para o enriquecimento do processo do ensino-aprendizagem como danças, canções, histórias locais, aspectos da educação tradicional relevantes para o enriquecimento e melhoria do currículo oficial, tornando-o mais próximo da realidade.

Na sua pesquisa, Bonnet (2002, p.92) faz uma análise sobre o currículo escolar da população macua e enfatizar a fraca participação das raparigas na educação formal e alia esta situação a alguns factores ligados ao próprio currículo escolar que, muitas vezes, não incluía as questões ligadas à cultura, o que traz consequências como reprovações, desistências. Em suma, a educação tradicional, a idade avançada (provocada pelo tardio ingresso na escola justifica pela passagem pelos Ritos de Iniciação feminina) e alguns tabus estereotipados comprometem a educação formal das raparigas na província de Nampula.

Na óptica de Zumbire (2020, p.294), a pertinência da história local nos currículos reside pelo facto de esta constituir um dos elementos fundamentais para a revindicação e o resgate da cultura, história e identidade locais dos povos cujas suas manifestações culturais e históricas são marginalizadas.

Considerações finais

Com este artigo considera-se que a cultura local desempenha um factor primordial no processo de ensino formal em Moçambique, pois ela permite não só a socialização, mas discussão de diferentes saberes na escola, através do conteúdo cultural podemos exemplificar vários temas, nas diferentes disciplinas do currículo escolar. O ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula.

De salientar que hoje em dia é evidente que a educação formal em Moçambique tornou-se melhor com a introdução dos saberes locais nos currículos, pois estes transportam consigo evidências indispensáveis para o desenvolvimento e aproveitamento pedagógico dos alunos. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem com base no recurso a cultura local facilita, também, a percepção dos alunos, em relação ao quotidiano familiar, bem como de factos culturais que foram silenciados, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico formal

Referências

- APPLE, Michael W. **Política, cultura e educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- BLACKWELL, R.D; MINIARD, P.W. e ENGEL, J. F. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, apresentada PUC. São Paulo, PUC, 2006.
- BONNET, João Alberto de Sá. **Ethos Local e Currículo Oficial: Educação Autóctone Tradicional Macua e Ensino Básico em Moçambique**. Tese de Doutoramento em Educação/ Currículo apresentada a PUC, São Paulo, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da acção**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação**. São Paulo: Educ. Soc., 79, 2002, pp. 125-161.
- CASTIANO, José Paulo. et al. **A longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique**. 2 ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- DIAS, Hildizina Norberto. “Diversidade Cultural e educação em Moçambique”. In: **Revista Vírus**. São Carlos, n.4, dez, 2010. Disponível em <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.
- GÓMES, Miguel B. “Democracia, Cidadania e Escola”. In: MAZULA, Brazão (Org.). **Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. Maputo: Imprensa, 1995, pp.343-372.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. São Paulo: Editora PUC, 2006.
- INDE. **Sugestão para abordagem do Currículo Local: uma alternati-**

va para redução da vulnerabilidade. Maputo: INDE, 2003.

MATE, Geraldo. **Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou Desafio?**. <http://www.recac.org.mz/por/Actividade/Noticias/Qualidade-da-educacao-em-Moçambique-Colapso-ou-Desafio-2>

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985**. Porto: Afrontamento, 1995.

MINED. **Plano Estratégico da Educação (1999-2003)**. Maputo: MINED, 1998.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação**. Maputo: Livraria Universitária da UEM, 2000.

PALMA, Elisabete Cortes. **Cultura, Desenvolvimento e política externa: Ajuda pública ao desenvolvimento nos países africanos lusófonos**. Portugal: Ministério dos Negócios estrangeiros, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: 1ª teoria do Brasil**. Brasil: Editora Paz e Terra, 1972.

SILIYA, Carlos Jorge. **Ensaio sobre a cultura em Moçambique**. Maputo: CEGRAF, 1996.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor: comprando possuindo e sendo**. Tradução de Lene Belon Ribeiro. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZUMBIRE, Oscar Modesto Castiano. “O ensino da história local no ensino básico e a formação da identidade cultural em Mucupia (Moçambique)”. In: **Revista de Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, ano 4, vol. IV, n.º 2, Jul-Dez, 2020, pp.292-305.

JORNALISMO VERSUS ENSACIONALISMO: A ESPETACULARIZAÇÃO DA NOTÍCIA

Andreza Skarleth da Cunha Martins³

Daiana Albuquerque⁴

Igor Câmara de Araújo⁵

Introdução

Preliminarmente, é necessário tecer a crítica sobre o tema que trazemos como analogia neste artigo, que é: a sociedade entre o pão e o circo. O grotesco é algo que causa riso e sentimento de repulsão por ser ridículo. Não é de hoje que o gosto pelo grotesco tem sido algo comum na sociedade. Cada vez mais as pessoas têm buscado por algo que as façam sorrir, e nem sempre isso está ligado a algo bom e correto.

Segundo o livro *Império do Grotesco* de Muniz Sodré (2002) a palavra “grotesco” vem do italiano “grotta”, que significa “gruta” ou “porão”. A sociedade já está acostumada a enxergar o esquisito e ridículo como algo agradável e mesmo considerado muitas vezes como “baixaria”, não tem deixado de ser visto ou comentado frequentemente como “normal”.

Como afirma Edgar Morin (2003), a mídia não inventou o crime nem a violência, mas tornou esses fenômenos mais visíveis. De fato, a televisão e suas matérias, notícias e reportagens, são capazes de formar opiniões na sociedade e ao transmitir cada dia mais conteúdo sensacionalista, pode-se dizer assim, as pessoas têm optado por admirar e dar mais audiências a essas matérias.

Muniz Sodré (1972, p. 38) definiu como “[...] o fabuloso, o aberrante, o macabro, o demente – enfim, tudo que à primeira vista se localiza numa ordem inacessível à “normalidade” humana”. Segundo Bakhtin (1987), o grotesco outrora caracterizado como metamórfico e

3 Jornalista formada pelo Centro Universitário Fаметro. Email: andrezaskar@outlook.com

4 Jornalista formada pelo Centro Universitário Fаметro. Email: daianaalbuquerque49@gmail.com

5 Internacionalista formado pela Faculdade La Salle Manaus. Mestrando em educação na UFAM. Email: igor_camara12@yahoo.com.br

ambivalente perdeu seu sentido com as transformações sociais provocadas com o avanço da produção/consumo, ficando apenas o grosseiro, a obscenidade, o cinismo, o insulto e, principalmente, a deformidade para compor a estética do grotesco:

“[...] o interesse pelo grotesco diminui notavelmente, tanto na literatura, como na história literária. Quando se faz alusão à ele é para relegá-lo às formas do cômico vulgar de baixa categoria, ou para interpretá-lo como uma forma particular de sátira, orientada contra fenômenos individuais, puramente negativos. Dessa maneira, toda a profundidade, todo o universalismo das imagens grotescas desaparece para sempre” (BAKHTIN, 1987, p. 39).

As matérias televisivas trouxeram uma maneira de transmitir a informação, um novo formado, uma nova narração, bem diferente do rádio e do impresso, a TV, trouxe dinamismo, cor e movimento para as reportagens, porém, com o tempo tudo se modifica, e não foi diferente nos programas televisivos. Tiveram que se adequar com as transições do tempo e da cultura. Não é de hoje que a sociedade releva que gosta de tudo que é exagerado, diferente, mas também dominadora, e esse poder de domínio chegou até os veículos de comunicação, onde a sociedade passou a ser dominada pela mídia.

A mídia dominadora sempre existiu, hoje conhecemos ela como; “Espetáculo da mídia”, mas antes, trazia a pobreza, e as péssimas condições da vida humana à tona, transmitia como se fosse um show, explorando a miséria do povo. A população compactuava com essas explorações, assim como nos dias atuais. O gosto pelo grotesco vem sendo apreciado desde meados da década de 1990, onde programas mostravam e incentivavam brigas de família, a exploração da infelicidade alheia era considerada normal aos do público e de quem produzia tais programas. Era a atração que reunia a família na frente da TV.

Os veículos televisivos da época transmitiam as mais diversas bizarrices, era cada atrocidade, demônios sendo expulsos, batismo no Rio Jordão, espancamento, comentários que denegria e envergonhava ao próximo. A ponto de “Monteiro Lobato” não querer voltar para sua terra natal, dizendo; “Eu, por mim, não sairia mais daqui, porque o Brasil tornou-se grotesco visto de longe” (Cartas Escolhidas: Volume I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961. p. 252). Se um dos mais conceituados escritores Brasileiro se referiu dessa forma naquela época, devido a tanta atrocidade, imagina o que diria nos dias atuais, vendo que quase nada mudou.

Era uma época em que a mídia transmitia tanta aberração, e o público abstraía pelos olhos ao assistir e compactuar com tais acontecimentos. Uma realidade vista até hoje, um verdadeiro espetáculo da desgraça alheia, pode se notar, também a manipulação mídia, espetáculos religiosos e entre outros. O padrão da década de 90, era provocar riso, horror, espanto e repulsa.

Trazendo para os dias atuais, não tem sido diferente, alguns programas jornalísticos policiais ainda têm provocado através de suas matérias sensacionalistas o horror à população. Temos como exemplo de jornalismo grotesco, o caso “Nardone” que em cada nova pista do crime, era um espetáculo apresentado pela mídia.

O caso teve uma repercussão enorme em todo país, parecia um capítulo de uma serie ou novela sendo aguardada por todos. Outro caso explorado pela mídia, foi o da jovem Eloá, que foi mantida refém pelo namorado. Diferente do caso da menina Isabella Nardone, no qual a população especulava quem seria seu assassino, no caso Eloá, a expectativa era para que o rapaz se entregasse, mas infelizmente o desfecho foi outro.

Se a comunicação é um processo de reprodução simbólica, evidentemente a arbitração dos símbolos que representam a realidade e que dão sentido à interação humana configura uma operação ideológica. Logo, a atividade jornalística é eminentemente ideológica. Aprender os fatos e retratá-los através de veículos de difusão coletiva significa, nada mais, nada menos, que projetar visões de mundo. E é exatamente isso que os jornalistas fazem cotidianamente. Atuam como mediadores entre os acontecimentos, seus protagonistas e os indivíduos que compõem um universo sociocultural (público destinatário) (MELLO e SOUZA, 1984, p. 39).

O caso de ambos repercutiu até fora do país, de tão excessiva que foi a cobertura, na época alguns veículos de comunicação dobraram o número de jornalistas no caso, para terem um maior embasamento sobre o caso. Os dois casos sensibilizaram a sociedade, que foram as ruas manifestar, muitos dando apoio às famílias, e outros querendo os seus segundos de fama. Assim, como o grotesco revela a compulsão da população, isso é, dependendo do caso, ele também revela uma sociedade egoísta, que se aproveita da desgraça alheia. O jornalismo grotesco dá o que povo quer ver, alimenta esse ego, mas também influencia as novas gerações que acham normal esse tipo de “show jornalístico”.

Há, no propósito editorial sensacionalista uma descarga sádica, uma violência, um prazer na destruição, que provoca reações seme-

lhantes no leitor [...] No papel de superego sádico, o jornal (também o rádiojornal e o telejornal) sensacionalista age como um educador, proibindo e castigando, mas também com propósitos mais cruéis: há humilhação, domínio, (controle sobre o objeto) e uma perspectiva de quem quer ferir, causar dor (ANGRIMANI, 1995, p. 78).

As pessoas estão dando mais audiências para programas sensacionalistas, mas isso não quer dizer que elas se agradam de fato. Na maioria das vezes, é natural parar no canal de costume, porém, a audiência não deve ser medida dessa forma, visto que nem sempre há alguém realmente assistindo a determinado programa. Nelson Hoineff deixa claro quando diz que:

(...) pesquisas de audiência não indicam o que o espectador gostaria de ver; apenas registram para onde ele se inclinou em função do cardápio oferecido no instante da mediação. Aferem reações, os que nada tem a ver com expectativas, são limitadas pelo próprio conjunto das ofertas televisivas. O espectador deixa de perceber que o seu leque de possibilidades transcende o repertório em relação ao qual sua resposta está sendo medida” (NELSON, 2001).

A partir disto nasce a necessidade da criticidade dos conteúdos televisivos. Por que querer agradar o telespectador com matérias sensacionalistas, a fim de manipular opiniões e gostos? A mídia precisa ser vista como fator essencial para a construção e desenvolvimento da educação da sociedade. O grotesco tem tido forte impacto no mundo midiático.

A Espetacularização dos fatos

O que mais se ouve ultimamente é a palavra, “Espetáculo da Mídia”. Para muitos, essa palavra significa o poder que as imagens podem exercer na sociedade, mas para Debord (2003) “é um conjunto de relações feitas pelas imagens”.

O espetáculo da mídia não é somente imagens produzidas por programas televisivos, mas também por produtos, marketing que levam ao consumo de mercadorias vendidas ao público através de programas que transmite a informação como espetáculo.

A sociedade do espetáculo não está presente somente no que vemos na mídia, mas também nas diferenças nas classes sociais, da distribuição de trabalho e até de intelecto, segundo Debord (2003) “Essa espetacularização já está entranhada na sociedade”, e cada vez mais

vai crescendo e se fortalecendo, pois tem sido passada de geração a geração de acordo com o tempo no qual as pessoas viveram e vivem atualmente. Para algumas pessoas talvez, a mídia televisiva tem perdido credibilidade diante de tanto espetáculo.

Para Angrimani (1995) atualmente, a mídia domina a sociedade contemporânea, produzindo bens materiais e simbólicos, divulgando-os numa linguagem padrão, que é a linguagem do espetáculo. Compreendemos de forma crítica que este espetáculo causa dano a sociedade visto que é uma porta para produção de notícias falas além de manipular de forma danosa a sociedade.

Neste sentido, a educação se torna um instrumento necessário para combater os dilemas que as tecnologias sociais (mundo virtual) trouxeram para a sociedade do século XXI. Educar através da comunicação (jornalismo) é dever de todos os profissionais da comunicação, educação e demais setores. Visto a interdisciplinaridade que as áreas possuem, sendo ferramentas sistemáticas para combater *fake news* e espetacularizações.

As espetacularizações das notícias têm suas consequências, como por exemplo o crescimento da violência e a banalização da vida humana. Como exemplo de notícia sensacionalista, temos a que foi passada no telejornal Cidade Alerta no dia 17 de fevereiro, onde o apresentador Luiz Bacci conversava ao vivo com a mãe de uma jovem de 21 anos que estava desaparecida. Ao mesmo tempo ele entrevistava o advogado do namorado da moça, suspeito de envolvimento no caso, que revelou que o seu cliente confessou o assassinato da mulher. Bacci revelou a informação para a mãe, que passou mal e desmaiou.

Polemizar tem sido algo frequente na mídia, que muitas vezes está ligada ao lucro que aquele produto pode trazer. Segundo Jameson (2001, p.56) “Vivemos num mundo em que, cada vez mais, se reproduz representações sobre ele mesmo. Essa força suprema é o consumismo, o ponto central de nosso sistema econômico, e também o modo de vida para o qual somos todos os dias sem cessar treinados por toda nossa cultura de massas e indústria de entretenimento, com uma intensidade de imagens e de mídias sem precedentes na história”.

Para Debord (2003, p.14) “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. De fato, as pessoas assistem aquilo que acham ser politicamente correto, mas não se atentam que ao vir tal programação, estão sendo manipuladas a gostarem e a propagarem tais informações. A sociedade tem uma grande parcela no que podemos chamar de espetáculo, visto

que compactuam com tudo que é transmitido, deixando de lado seu lado crítico.

O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário – o consumo. A justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. (DEBORD, 2003, p. 15)

Atualmente “esse espetáculo” está cada vez mais presente nos programas jornalísticos, fazendo das notícias um verdadeiro show onde é aplaudido pela sociedade que compactua com a exibição exagerada das informações. Não há mais senso crítico do que pode ou não ser revelado, tudo é mostrado e muitas das vezes ironizado por quem transmite tais notícias, dessa forma também acaba influenciando na cultura da sociedade, que antes era mais retraída e respeitosa, porém, com os avanços dessa nova modalidade, tornou-se, uma sociedade intolerante ao que acontece ao seu redor devido a influência dessa espetacularização.

O espetáculo é o discurso ininterrupto que a ordem presente faz sobre si própria, o seu monólogo elogioso. É o autorretrato do poder no momento da sua gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu caráter de relação entre homens e entre classes: uma segunda natureza parece dominar o nosso meio ambiente com as suas leis fatais. Mas o espetáculo não é necessariamente um produto do desenvolvimento técnico do ponto de vista do desenvolvimento natural. A sociedade do espetáculo é, pelo contrário, uma formulação que escolhe o seu próprio conteúdo técnico. O espetáculo, considerado sob o aspecto restrito dos meios de comunicação de massa, sua manifestação superficial mais esmagadora que aparentemente invade a sociedade como simples instrumentação, está longe da neutralidade, é a instrumentação mais conveniente ao seu auto movimento total. As necessidades sociais da época em que se desenvolvem tais técnicas não podem encontrar satisfação senão pela sua mediação. A administração desta sociedade e todo o contato entre os homens já não podem ser exercidos senão por

intermédio deste poder de comunicação instantâneo, é por isso que tal comunicação é essencialmente unilateral; sua concentração se traduz acumulando nas mãos da sua administração do sistema existente os meios que lhe permitem prosseguir administrando. A cisão generalizada do espetáculo é inseparável do Estado moderno, a forma geral da cisão na sociedade, o produto da divisão do trabalho social e o órgão da dominação de classe. (DEBORD, 2003, p.23).

Os meios de comunicação de massa, sendo usado neste trabalho principalmente a televisão, são os principais propagadores da espetacularização dos fatos. Não se tem mais como discernir o que é sensacionalismo ou conteúdo sério. Sensacionalismo nada mais que um tipo de viés utilizado pelos veículos de comunicação, em si a mídia, que produz conteúdo de forma exagerada, para chamar a atenção do público, tendo em vista cada vez mais audiência.

Notícia boa é notícia ruim

Em meio a tantas espetacularizações em que vive a mídia, fica difícil saber diferenciar uma notícia verdadeira ou falsa. Diagnosticar uma notícia nos tempos de hoje tornou-se algo bem difícil, para onde olharmos, só vemos show atrás de show.

A verdade é que necessitamos da comunicação, é algo que já está entranhado na sociedade. A notícia foi estabelecida há século na sociedade, de forma diferente da que vimos hoje em dia, é claro. O que seria dos meios de comunicação sem as notícias, não é mesmo? O mundo televisivo leva a informação para todo lugar e para todos os lares.

Num país como o Brasil, em que a TV redefiniu o espaço público e reconfigurou a própria face da nacionalidade, a presença dos meios de comunicação é um fator incontornável para os educadores. Em números aproximados, há cerca de 40 milhões de lares com televisão no Brasil, o que corresponde a quase 90% do total. Isso, para uma população que lê pouco, dá à TV uma condição de monopólio da informação, ou seja, a TV monologa sem que outros meios lhe façam contraponto (BUCCI, 2000, p. 9)

A população é a grande responsável pelo aumento e pelas mudanças no “noticiário”, mudanças que já vem ocorrendo algum tempo, notícias boas e ruins já existem há anos. A forma ao passar a informação se modificou, tornaram-se mais atrativas aos olhos do telespectador. O noticiário ganhou um novo brilho no olhar da sociedade, nenhuma infor-

mação passa despercebida, todos ficam bem atentos a tudo. Mesmo em meio ao espetáculo “midialista”, notamos notícias que deixam a população alegres, como por exemplo; a preservação, melhorias na saúde e educação, e no atual cenário, a cura dos que estavam infectados pela “Covid-19” essas são chamadas de “notícias boas”, que tomam conta e sensibilizam a população.

No entanto perde espaço para as informações ruins, que são dadas de formar sensacionalistas, mas que prendem a atenção de todos. Pois essa é a intenção das emissoras, prender o telespectador nas suas programações.

“O editor escolhe o que vai ao ar. E, em geral, o que vai ao ar é o que o editor acha que vai chamar mais a atenção das pessoas. O que tem emoção dá audiência. [...] Já que ligar a TV não significa desligar-se do mundo é utilizada a linguagem do espetáculo, do show de notícias, para atrair a atenção do telespectador, aumentar a audiência, receber anúncios comerciais e elevar o faturamento da emissora” (PORCELLO apud DORNELLES, 2002, p.108).

“A informação se encontra contida em sua propagação”, segundo VIRILIO (1996, p. 122). O modo como são passadas as informações fazem toda diferença, vale tudo para não perder audiência, até mesmo partir para o apelativo, sendo a notícia boa ou ruim.

A valorização dos jornais modernos no mundo ocidental, conforme MORIN (1969), vem através deste universo dos *fait divers*: sonho vivido, tragédia vivida e fatalidade. “O universo do fato variado tem isso em comum com o imaginário (o sonho, o romance, o filme): infringe a ordem das coisas, viola os tabus, compele ao extremo a lógica das paixões” [...] (CHAISE, 2007, p.9)

As notícias ruins são caracterizadas por crimes, escândalos no cenário político e econômico entre outros, que tomam uma proporção maior do que realmente deveriam ser. Tudo é transformado em um grande show, que tem como plateia a sociedade.

O jornalismo, ao reconstruir o mundo, ao mostrá-lo em sua diversidade de fatos e pluralidade de versões, trouxe algo inerente consigo: a necessidade de distinguir os acontecimentos de relevância pública e a responsabilidade de publicá-los, prevendo consequências e atendendo a princípios de pluralidade social. A preocupação com a questão ética surge ao mesmo tempo em que se tenta garantir e ampliar o direito social à informação (KARAN, 1997, p.53)

O jornalista é o principal emissor de informações e com isso carrega um papel muito importante, que é checar as informações antes de serem transmitidas à população. No momento em que o jornalismo televisivo não se preocupa em analisar o conteúdo e preocupa-se apenas com a rapidez de ser dado um furo, ele acaba perdendo credibilidade e propaga uma notícia que pode causar reboição a quem a recebe.

A população só está preocupada em se informar. Quem está de fora, não procura verificar se o conteúdo condiz ou não com a verdade. E com isso, as notícias falsas que são injetadas nas pessoas, se espalham, e quando o profissional da informação se retrata, já é tarde demais. Por isso, precisamos checar e analisar com cautela todo o conteúdo antes de ser transmitido, não podemos ter medo apenas de sermos os primeiros a entregar à casa das pessoas um “furo”. Somos a parte técnica da informação. Somos capazes de discernir o que pode ser uma notícia boa ou ruim.

O gênero, no seu estilo e forma, tende a explorar o extraordinário, o anormal, o *fait divers*, utilizando-se da linguagem do espetáculo e imagens chocantes que prendem a atenção do público, criando grande expectativa, mas perde o seu impacto inicial logo que a história é mostrada e consumida pelo telespectador (PATIAS, 2006, p. 81)

Quando dizemos que notícia boa é notícia ruim, é porque de fato, as pessoas estão mais voltadas para as notícias que envolvem desgraça alheia. Reflexo da sociedade em que vivemos, onde a dor do próximo se torna algo vão para as pessoas. A mídia tem mostrado o que de fato perceberam que as pessoas gostam. Mas que no meio jornalístico, não são boas matérias, com conteúdo raso, as vezes com o mínimo de checagem, mas que agradando público, geram lucro.

O Jornalismo e a sociedade do espetáculo

Para a compreensão deste artigo, é importante compreender como e onde surgiu o sensacionalismo e como foi sua evolução com o passar do tempo.

O sensacionalismo tem seus primeiros traços notados em Roma antiga, onde eram produzidos e exibidos diariamente para população, principalmente para os analfabetos da época.

A palavra “sensacionalismo” quer dizer, gosto ou busca pelo sensacional, são matérias ou histórias exibidas de forma exagerada, que

choça e chama atenção de quem acompanha os fatos, aumentando assim, a audiência. Algumas técnicas do sensacionalismo são as abordagens apelativas, emocionais, insensíveis e polêmicas.

Esse método foi utilizado para chamar a atenção da classe social inferior, que dificilmente acompanhava os noticiários. Engana-se, quem acha que essa pratica começou a pouco tempo, na verdade ela já bem antiga, pois faz parte do processo cultural e histórico da humanidade. Porém, o sensacionalismo não está empregado somente no noticiar como pensamos, teve outras influencias, como a pornografia, romance policial, melodramas e folhetins.

(...) as grandes catástrofes são quase cinematográficas, o crime é quase romanesco, o processo é quase teatral. A imprensa seleciona as situações existenciais carregadas de uma grande intensidade afetiva. No fato variado, a situação é privilegiada, e é a partir de situações chave que os personagens afetivamente significativos são vetetizados (MORIN, 1969, p.105-6)”.

É importante destacar que o sensacionalismo que conhecemos nos dias de hoje, teve origem na França, em 1560 e 1631, quando surgiu os “Nouvelles Ordinaires” e “Gazette de France” eram jornais impressos, muito parecido com o sensacionalismo empregado na atualidade, mas antes do surgimento desses jornais, existe outro modo de levar a informação para o povo francês, as notícias eram transformadas em publicações baratas chamada, “Occasionnels”. O sensacionalismo tem como objetivo aumentar ou manter os seus telespectadores, gerando mais lucros para os meios de comunicação. Esse tipo de método traz consequências para população, que aos poucos perde o foco do material jornalístico, mas também é imposto a mudanças culturais na sociedade, onde passam a dá mais valor ao que é irrelevante por estarem tomados por notícias tendenciosas que muitas vezes são falsas.

Em meados do século XIX, surgiu o sensacionalismo no Brasil, que eram obrigatórios na maioria dos jornais, tinham até uma seção especial para “Fait Divers”. Definida como rubrica de jornal na França, o “Fait Divers” tinha como objetivo notícia de crimes, suicídios, acidentes e acontecimentos fantásticos, esse tipo de informação rompia com as normas sociais. O modo clássico de informar ficou para trás, e surgiu um novo formado jornalístico, que para atrair o leitor uso do sensacionalismo, que faz aumentar não somente a audiência, mas como os lucros dos veículos de comunicação. Esse método é utilizado por todos os meios de comunicação, porém, a TV tem saído na frente, pois

dispõe de imagens que “espetacularizam” a informação. A televisão fez com que os jornais radiofônicos, impressos e site molda-se a produção televisiva para poder conseguir alcançar o mesmo atrativo que a TV.

Porém, o mais importante é que, através do aumento do peso simbólico da televisão e, entre as televisões concorrentes, daqueles que se ajustam com mais cinismo e sucesso à busca do sensacional, do espetacular, do extraordinário. Nesta direção, “[...] é certa visão da informação, até então relegada aos jornais ditos sensacionalistas, consagrados aos esportes e às variedades, que tende a impor-se ao conjunto do campo jornalístico” (Bourdieu, 1997, p.72). Não obstante, o texto jornalístico também é um grande influenciador, pois da maneira que é narrado atrai a atenção do leitor ou do telespectador, a imagem e o texto formam um casal perfeito aos olhos do público consumidor “midianista”.

“No texto televisivo a encenação espetacular é fundamental para transmitir a ação dramática – ação, conflito, ritual, desenlace, final feliz ou infeliz, fasto ou nefasto – “para tornar as notícias mais estimulantes e interessantes que na vida real” (SÁ MARQUES apud MOUILLAUD, 1997, p.530-531)”.

Antes do produto final chegar a sociedade, existe a elaboração de pautas, onde são filtradas as notícias de interesse geral da população. Mas devido a busca intensa da mídia pelo extraordinário, até as pautas estão sofrendo mudanças no seu formato para poder atender ao novo cenário jornalístico.

É preciso que os profissionais do jornalismo compreendam a necessidade de reflexão interna visto os dilemas apontados neste artigo com a finalidade de contribuir para a área e destacar a importância dos comunicadores entenderem que a educação e informação são ferramentas poderosas para se combater *fake news*. E assim, contribui para construir uma sociedade humanizada e crítica da sua realidade.

Considerações Finais

Consideramos que em tempos de incertezas os profissionais que laboram na área da comunicação tem uma grande responsabilidade social considerando a importância da profissão do jornalismo.

O jornalista diplomado que estudou, passou pelo processo de formação na área deve compreender o quão é importante a sua profissão visto a sua função social de informar e educar. Compreender que é possível educar pela informação é um ato de resistência contra cor-

rentes contrárias ao desenvolvimento do Brasil que buscam através de notícias falsas, forjadas, manipuladas provocar a desestabilizações da instituições.

O Jornalismo é essencial para o Estado Democrático de Direito tendo importante lugar no seio da sociedade. Que a Administração Pública possa compreender a dimensão da importância de se promover políticas públicas voltadas para os eixos da educação e comunicação. Visto que através do jornalismo sério e compromissado com a verdade é plenamente possível educar. É tempo de resgatar a verdade do jornalismo diplomado.

Esperamos com este artigo provocar reflexões críticas sobre o tema que novas pesquisas seja produzidas com a intenção de contribuir para a academia e as ciências humanas.

Concluimos este artigo (texto livre) defendendo que o profissional em comunicação é extremamente importante em tempos de desinformação e que merece ser valorizado, visto que tem um papel fundamental na sociedade que é o de passar informação com credibilidade.

Referências

ANGRIMANI SOBRINHO, Danilo. **Espreme que sai sangue. Um estudo do sensacionalismo na imprensa.** São Paulo: Summus, 1995 (Coleção Novas Buscas em Comunicação, vol. 47).

ANGRIMANI, Danilo. **Sociedade do espetáculo: um estudo do sensacionalismo na imprensa.** São Paulo: Summus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais** - Brasília: Hucitec, 1987.

BOURDIEU, Pierre. (1979). **La distinción – critério y bases sociales del gusto.** Madrid: Taurus, 1991.

BUCCI, Eugênio (org). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAISE, Maria Joana. **O sensacionalismo e a dependência do jornalismo ao mercado.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul – Passo Fundo – RS.2007

DEBORD, Guy, **A sociedade do espetáculo,** Campus. 1991.

DORNELLES, Beatriz (org.). **Mídia, imprensa e as novas tecnolo-**

gias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JAMESON, Frederic. **A cultura do dinheiro. Ensaio sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes 2ª edição. 2001

KARAM, Francisco José. **Jornalismo, ética e liberdade**. São Paulo: Summus, 1997.

MELLO e SOUZA, Cláudio. **Jornal Nacional: 15 anos de história**. Rio de Janeiro: TV Globo, 1984.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX – O espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.

MOUILLAUD, Maurice. PORTO, Sérgio Dayrell (org.). **O jornal: da forma ao sentido**. Tradução de Sérgio Grossi Porto. Brasília: Paralelo 15, 1997.

NELSON, HOINEFF. **A Nova televisão: Desmassificação e o impasse das grandes redes**. Editora. Relume Dumara. Ano. 2001. PATIAS, Jaime Carlos. O espetáculo no telejornal sensacionalista. In: COELHO, Cláudio Novaes Pinto; CASTRO, Valdir José de. **Comunicação e sociedade do espetáculo**. São Paulo: Paulus, 2006

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Uma Teoria da Comunicação Linear e em Rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIRILIO, Paul. **A arte do motor**. Tradução de Paulo Roberto Pires. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA NECESSIDADE PARA CRIANÇAS DAS ZONAS RURAIS

António dos Santos João⁶

Dulce João Nunes Langa⁷

Marta João Machava⁸

Sónia Duarte Giquira⁹

Introdução

O Sistema Educativo actual em Moçambique, denominado Sistema Nacional da Educação (SNE) engloba 6 subsistemas: i) Subsistema de Educação Pré-Escolar; ii) Subsistema de Educação Geral; iii) Subsistema de Educação de Adultos; iv) Subsistema de educação profissional v) Subsistema de Educação e Formação de Professores; e vi) Subsistema de Ensino Superior. (Artigo 9 da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro).

A educação em todos os seus níveis é um direito universal que deve acontecer sem discriminação em termos de condição social, financeira, religiosa, política, racial, cultural ou qualquer outro tipo (Unesco, 2010). Por isso, o contexto escolar merece começar mais cedo na rotina da criança, para constituir um dos primeiros lugares de complemento do ambiente familiar. Porém, sucede que muitas crianças de 3 – 5 anos de idade das comunidades rurais, não se beneficiam da educação pré-escolar, e não há previsões breves para que esse grupo de crianças tenha esse direito.

6 Doutorando em Psicologia, na especialidade de Psicologia Educacional; Coordenador do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento, Aprendizagem e Cognição (GEDAC); Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. hiwasantos10@gmail.com

7 Doutoranda em Psicologia, na especialidade de Psicologia Educacional, Mestre em Psicologia Educacional, membro do GEDAC e do GICAD, Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. dulcelanga16@gmail.com

8 Mestre em Psicologia Educacional, membro do GEDAC, Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. martamachava7@gmail.com

9 Mestre em Gestão de Marketing e Comunicação empresarial, membro do GEDAC, docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. sonia.dgiquira@gmail.com

Esse fato constitui uma espécie de discriminação social, pois, num mesmo espaço territorial existem crianças (a minoria) que são preparadas para melhor ingresso na vida escolar propriamente dita, mas outras (a maioria) não é preparada, violando desse modo o preconizado na Constituição da República de Moçambique de que a educação é um direito de todos. A Lei 18/2018 de 28 de Dezembro faz revisão do SNE, na qual alguns dos princípios gerais orientadores são: 1) a educação é direito e dever do estado; 2) promoção da democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos; 3) inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Ainda nesta lei são definidos como objectivos da educação pré-escolar os seguintes: a) estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; b) contribuir para a formação da personalidade da criança; c) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades; d) preparar a prontidão escolar da criança.

O subsistema de educação pré-escolar destina-se a crianças com idade inferior a 6 anos; é definido como complemento da acção educativa da família. Embora a sua frequência não seja obrigatória, a sua falta provoca défices significativos no desenvolvimento e no futuro da criança. O governo refere que nos últimos anos regista-se um aumento da atenção para este subsistema, como uma das soluções para melhorar o desempenho dos alunos no ensino primário (MINEDH, 2015).

No entanto, apesar dessa atenção, ainda não é visível a acção concreta de operacionalização da estratégia aprovada em 2012 com vista ao desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar (DI-UIPE) – com base nos resultados da iniciativa de desenvolvimento da 1ª infância (DPI) – a qual integra as componentes de nutrição, saúde materno infantil, HIV – Sida, educação pré-escolar, protecção e acção social. Estima-se que o país tenha 2,9 milhões de crianças com idade entre os 3 a 5 anos, e destes, só 101.259 crianças correspondentes a 3,5% é que entraram na educação pré-escolar (Plano Estratégico da Educação 2020-2029). Ainda assim, o governo reconhece ser residual o número de crianças (1.552) que acederam a oferta pública do Ensino Pré-Escolar (EPE), porque grande parte é realizada através de escolas privadas ou comunitárias.

O governo reconhece ainda que à medida que o mercado para a EPE se expande para absorver aqueles que podem pagar, uma proporção considerável de famílias pobres, localizadas nas zonas rurais,

permanecerá por muito tempo excluída desta oportunidade e as crianças entram em desvantagem na escola primária. Portanto, as crianças localizadas nas zonas rurais constituem a maioria de cerca de 43% de crianças com menor de 5 anos que sofrem de má nutrição e que na realidade afecta o seu desenvolvimento cognitivo, dinâmica e prontidão escolar para o ensino primário (MINED, 2018).

A relevância deste estudo se justifica no facto de que é necessário compreender que a criança precisa de usufruir os seus direitos essenciais para o seu bom desenvolvimento integral. Ou seja, uma boa educação pré-escolar tem reflexos positivos no futuro, há uma melhor transição para a escolaridade, há mais facilidade na socialização e a longo prazo reduz-se a taxa de abandono escolar e de exclusão social, prevenindo-se assim uma juventude de delitos ou o abuso de drogas.

Um dos principais objectivos da educação pré-escolar é inserir a criança, de forma positiva, na escola primária. Outrossim, iniciar a criança num percurso de cooperação com as outras crianças, que lhe permita adquirir competências de socialização necessárias para a sua vida. Além disso, a pré-escola promove a autoconfiança, auto-estima e autonomia.

Materiais e Métodos

Este estudo é do tipo exploratório e de natureza qualitativa, foi desenvolvido em duas comunidades (Postos Administrativos de Namaitae Namachilo (Muriaze) que fazem parte dos distritos de Rapale e de Nampula. Foram realizados contactos com famílias dessas comunidades, tendo a pesquisa de campo sido formalizada por meio de credencial pela Direcção da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), da Universidade Rovuma que posteriormente foi recebida e autorizada pelos respectivos chefes dos Postos Administrativos seleccionados para o trabalho decampo.

A pesquisa envolveu 21 pais e encarregados de educação de crianças em idade pré-escolar, seleccionados de forma aleatória, na base do critério de conveniência e acessibilidade, dos quais 11 do género feminino e 10 do género masculino, com idades que variaram dos 22 aos 60 anos. A recolha de dados foi efectuada com recurso a técnica de entrevista semi-estruturada baseada numa relação de perguntas abertas que foram respondidas pelos participantes cujas conversas foram gravadas com a autorização dos próprios entrevistados.

Terminadas as sessões de entrevista, o conteúdo foi transcrito e codificado para garantir a confidencialidade e anonimato. Os entre-

vistados foram codificados por EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG e assim sucessivamente até 21 participantes. A letra E significa Entrevistado e a letra seguinte podendo ser A, B, C, etc., representa a ordem em termos do número do entrevistado. Antes dos encarregados de educação responderem individualmente as perguntas foram informados sobre os objectivos da entrevista que tinham em vista explorar a opinião deles sobre a necessidade da educação pré-escolar nas comunidades rurais.

Resultados e Discussão

Para tratar este tópico as questões foram organizadas em duas categorias: (1) Conhecimento sobre a educação pré-escolar e (2) necessidade da educação pré-escolar nas comunidades rurais; a primeira com duas e a segunda com três subcategorias respectivamente. Os quadros que se seguem mostram a organização das categorias, subcategorias e respostas da entrevista.

Tabela1: categorias e subcategorias da entrevista

Categorias	Subcategorias
1. Conhecimento sobre a educação pré-escolar	1.1.Noção do entrevistado sobre a existência da educação pré-escolar. 1.2.A idade de ingresso.
2. Necessidade da educação pré-escolar nas comunidades rurais	2.1.Actividades realizadas por crianças menores de 6 anos. 2.2.A necessidade de existência de escolinhas na comunidade e sua fundamentação. 2.3.Estratégia para a criação de educação pré-escolar na comunidade rural.

Fonte: adaptação dos autores

A tabela para além das categorias apresenta as seguintes subcategorias: (1) noção do entrevistado sobre a existência da educação pré-escolar que permitiu explorar até que ponto o participante tem informação ou não relacionada com este subsistema; (2) idade com que a criança pode entrar na educação pré-escolar é uma subcategoria que serviu para aprofundar o conhecimento do participante em relação aos requisitos básicos com que a criança pode ingressar na educação pré-escolar; (3) sobre as actividades realizadas por crianças menores de 6 anos. Nesta subcategoria a intenção era perceber como os pais ocupam ou tratam as crianças na faixa etária de 3-5 anos de idade; (4) Em relação à necessidade de existir a educação pré-escolar na comunidade rural, esta questão serviu para explorar os fundamentos que justificam

a necessidade deste subsistema nas comunidades rurais, e (5) estratégias para a existência da educação pré-escolar nas comunidades rurais. Esta última subcategoria serviu para explorar os pontos de vista dos participantes sobre aquilo que deve ser feito para que as crianças das comunidades rurais tenham possibilidade de se beneficiarem da educação pré-escolar.

Tabela 2: Resultados da entrevista dirigida aos pais e encarregados de educação

Pergunta e categoria de respostas	No de respondentes	Percentagem
P1 - já ouviu falar da educação pré-escolar?		
R- Sim, já ouviram falar, e costumam ver crianças quando vão à cidade	20	95
R – Não sabe, nunca ouviu falar	1	5
P2- Com que idade a criança pode entrar na pré-escolar?		
R- A partir dos 3 até 5 anos	4	19
R- Não sabem	17	81
P 3- O que as crianças com menos de 6 anos fazem no dia-a-dia?		
R – Passam tempo só a brincar	19	90
R- Lavam pratos, varem o pátio e buscam água	2	10
P4 – Considera necessário haver a educação pré-escolar na sua comunidade e porque?		
R- É necessária a existência da pré-escola na comunidade para preparar crianças para o ingresso na vida escolar.	21	100
P 5- O que é necessário para que haja a educação pré-escolar na comunidade?		
R–O governo poderia criar condições para a existência da educação pré-escolar.	18	86
R- Não tem ideia do que se pode fazer	1	5
R- Criação de escolinhas comunitárias.	2	9

Fonte: Adaptado pelos autores

Como mostra a tabela 2, em relação a questão que procurava saber se o participante já tinha ouvido falar da educação pré-escolar, ou seja, se tem conhecimento sobre a educação pré-escolar, 20 participan-

tes equivalentes a 95% afirmaram que tinham conhecimento e quando se deslocam à cidade costumam ver crianças a se dirigirem para as escolinhas acompanhadas de pais ou pessoas encarregadas. Portanto, quase todos os entrevistados têm noção da existência da educação pré-escolar.

Na questão seguinte, 17 participantes (81%) revelaram que não sabiam com que idade, a criança pode entrar na educação pré-escolar. Nesta questão apenas 4 entrevistados conseguiram dizer a idade certa para a criança estar na escolinha. Esse facto, mostra que nas zonas rurais, a maioria dos encarregados de educação pouco sabe distinguir a real idade com que a criança pode estar na educação pré-escolar, havendo por isso, casos de crianças que são levadas à escola e matriculadas com 5 ou mesmo com 4 anos de idade, portanto, antes dos 6 anos que a Lei 18/2018 do SNE recomenda.

Aterceira questão da entrevista pretendia saber sobre o que as crianças menores de 6 anos fazem no seu dia-a-dia. Nesta questão, 19 (90%) dos entrevistados disseram que as crianças ficam todo o tempo a brincar, e por vezes, lutam entre elas por qualquer razão. No entanto, 2 (10%) participantes deixaram saber que mandam as crianças para lavar pratos, varrer pátio da casa e buscar água no poço ou na fontenária. Esta revelação seja como for a sua motivação, constitui uma violação aos direitos de crianças (Unesco, 2019) e ao mesmo tempo um castigo, uma tortura porque essas crianças não estão preparadas física e psicologicamente para realizarem actividades pesadas no lugar de pessoas adultas. Significa que existem pais e encarregados de educação que não sabem ou ignoram o preconizado na lei em relação aos cuidados e a protecção de crianças menores de idade.

Mais adiante, os participantes foram questionados se havia ou não necessidade de introduzir a educação pré-escolar naquelas comunidades (Namaita e Muriaze). Curiosamente, os 21 entrevistados (100%) afirmaram que sim, há necessidade de haver escolinhas ou educação pré-escolar naquelas comunidades. Este posicionamento tem razão de ser porque por um lado, a educação pré-escolar faz parte das preocupações das autoridades governamentais e prova disso, aparece na actual lei 18/2018 como o primeiro subsistema do SNE embora sua operacionalização prática não seja ainda visível.

E Por outro, a pré-escola tem reflexos positivos no futuro das crianças e das comunidades, há uma melhor transição para a escolaridade, há mais facilidade na socialização e a longo prazo reduz-se a taxa de abandono escolar e de exclusão social, prevenindo-se desse modo a existência de uma juventude de delitos e de abuso de drogas (MINEDH,

2018).E mais, a pré-escola promove a autoconfiança da criança, permitindo-lhe uma maior facilidade em lidar com as mais diversas situações ao longo do seu percurso escolar, tanto na gestão de tarefas, como na interação com outras pessoas no desenvolvimento das expressões, no melhoramento da forma de comunicação, no despertar da curiosidade e do pensamento (Plano Estratégico da Educação, 2020-2029).

A última questão da entrevista, tinha em vista explorar opiniões sobre o que se pode fazer para que haja a educação pré-escolar nas comunidades rurais. Na resposta a esta questão, os entrevistados ficaram divididos: Pelo menos 1 (5%) não tem ideia nenhuma do que se pode fazer; 2 (9%) sugeriram que podiam ser criadas escolinhas comunitárias com a participação de líderes comunitários. Esta ideia relaciona-se com a visão da Rede de Crianças que fazendo parte das organizações da sociedade civil propõe a introdução de escolinhas recorrendo a estratégia comunitária, <https://p.dw.com/p/1K3gA>principalmentenas comunidades rurais, onde vive a maioria da população moçambicana.

Porém, a maior parte dos participantes 18 (86%) referiu que o governo poderia criar condições para existir a educação pré-escolar nas comunidades rurais. De facto, esta última opinião, vai de acordo com o previsto na constituição da República de Moçambique segundo o qual: “a educação é direito e dever do estado” (Lei 18/2018 do SNE).

Considerações finais

O estudo permitiu concluir que os pais e encarregados de educação têm noção da existência da educação pré-escolar, e constitui uma das grandes necessidades das comunidades rurais. Reconhecendo a necessidade da sua introdução e as dificuldades económicas e ou financeiras do estado, poderia se trabalhar em coordenação com as comunidades para a criação de escolinhas comunitárias, e nos casos em que seja possível, criar parcerias com organizações não governamentais nacionais e internacionais para a implementação da educação pré-escolar nas comunidades rurais.

A educação pré-escolar é necessária nas comunidades rurais porque quando os pais e encarregados de educação se deslocam aos campos de produção, as crianças menores de 6 anos ficam sozinhas e não se preparam para o ingresso na vida escolar propriamente dita. Com a existência da educação pré-escolar poderia se reduzir o fenómeno de exclusão que parece fazer-se sentir nas comunidades rurais.

Referências

Boletim da República, (2018). Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. 1ª Série nº254.

Grantham-McGregor, S., Fernald, L., Kagawa, R., & Walker, S. (2014). Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1308, 11–32.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344, 998 – 1001.

INE (2019) Resultado definitivo do Censo 2017. IV Recenseamento da População e Habitação.

MINEDH (2015b) Avaliação do Desempenho dos Directores de Escolas, Maputo, Edições Atlas.

MINEDH (2018) Concept Note - Application for the Education Sector Plan Development Grant (2020-2029), Maputo.

UNESCO, (2019). Revisão de Políticas educacionais de Educação. Sector de Educação.

Härmä, J. (2016) Is There a Private Schooling Market in Poor Neighbourhoods in Maputo, Mozambique? Exploring the Role of the Non-State Education Sector. *Oxford Review of Education*, vol. 42, no. 5, 2016, pp. 511–527.

Hélita Carla Teixeira!; Maria Neli Volpini. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola.

TENDÊNCIA DAS PESQUISAS EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL: CASO DAS UNIVERSIDADES ROVUMA, LICUNGO E UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO

Dulce João Nunes Langa

Introdução

A Universidade pedagógica iniciou com o curso de Licenciatura em Pedagogia/Psicologia em 1986, tendo sido em 2004, substituído esse curso com o de Bacharelato e Licenciatura em Psicologia Escolar e mais tarde substituído por psicologia Educacional. Mais tarde, em 2008 inicia o curso de Mestrado em Educação com especialidade em Psicologia Educacional, e como forma de melhorar cada vez mais a qualidade dos profissionais nessa área, a Universidade Pedagógica abre em 2015 o curso de Doutorado em Psicologia Educacional. Há que realçar que os principais motivos que levaram a que o curso de Pedagogia/psicologia fosse descontinuado, o primeiro está relacionado a adequação da nova filosofia institucional que fez com que se extinguisse os cursos bivalentes para focar a atenção aos cursos monovalentes, onde os conteúdos relacionados aos cursos fossem trabalhados de forma mais profunda e pormenorizada. A segunda razão é que estes cursos foram desenhados para gestores educacionais, onde no fundo eram preparadas pessoa para gerirem escolas e não problemas concretos oriundos dos processos de ensino e aprendizagem, daí surge o curso de Psicologia Escola onde a abordagem era mais virada aos problemas do cotidiano escolar dos alunos e não só mas também de tudo o que está em volta ou influencia a sua aprendizagem.

É nesta vertente que o presente trabalho procura fazer menção as pesquisas desenvolvidas nesta campo de saber, no sentido de verificar qual é a tendência das pesquisas realizadas nesta área ao nível de Licenciatura e de Mestrado nas três principais regiões do nosso país em que estes cursos sao lecionados. Assim sendo, trazemos a partir de um

quadro sinóptico, diferentes temas apresentados e defendidos nas três Universidades, que foram por sua vez seleccionados de forma aleatória para que não incorresse em determinada tendência.

Mas antes de descrever esses aspectos fazemos um enquadramento da psicologia educacional como ciência e o que lhe torna científica, uma breve incursão da psicologia educacional.

Metodologia

A metodologia usada para esta pesquisa foi análise documental, onde analisou-se 37 trabalhos defendido dos quais 30 do grau de licenciatura e 7 de mestrado. Os trabalhos foram seleccionados aleatoriamente, e foi analisado a pertinência dos temas, a abordagem ou enfoque da pesquisa.

Tendências das pesquisas em psicologia educacional ao nível mundial e no contexto moçambicano

A Psicologia Educacional, como campo de conhecimento Psicológico-científico, já se firmou como disciplina por direito próprio, não se considerando mais como uma simples aplicação da psicologia aos problemas educacionais como era antes entendida. E os psicólogos educacionais são mais do que psicólogos interessados em educação. De acordo com Wittrock (1992: 129) “os psicólogos educacionais são aqueles que hoje se identificam com o estudo científico da Psicologia na Educação”.

Olhando para a formulação acima exposta, podemos concordar que toda a disciplina científica é, em síntese uma combinação de problemas, teorias e metodologias. E na Psicologia educacional podem ser facilmente identificados estes três componentes, com notável coerência. Por exemplo é comum encontrar tópicos temáticos como: processos cognitivos e afectivos na aprendizagem escolar, incluindo nesse campo os da motivação (motivação que é considerada problema de ponta na educação), optimização da aprendizagem dos alunos, estratégias de aprendizagem, aprendizagem auto regulada, crenças e conhecimentos prévios de alunos e professores, níveis de desenvolvimento no aluno, Atribuições causais e rendimento escolar, metas académicas entre outros. Neste contexto partindo dos tópicos acima expostos os problemas levantados podem diferenciar-se de acordo com o contexto em que a temática é estudada.

Em todos estes processos, a psicologia educacional tem como sua primeira finalidade a compreensão e a melhoria da educação, particularmente no contexto escolar, em sala de aula. Em outras palavras, esta área de saber busca descobrir problemas, situá-los, defini-los e compreendê-los, apresentando soluções práticas. Na verdade, a Psicologia Educacional tem como finalidade entender a influência dos processos, factos e factores psicológicos na aprendizagem, deduzindo daí princípios de aprendizagem.

Em Psicologia educacional, quase que para cada assunto exposto, existe ao menos uma teoria, daí que são várias teorias com inclinações diversificadas e cada uma com suas limitações, mas que representam preciosos marcos com os quais se atingem certos objectivos com algum nível de compreensão dos conteúdos e dos resultados de pesquisas. Mas o importante, é a relação que existe entre a teoria e a prática, ou seja, como é que a prática responde aos pressupostos teóricos, e é em relação a essa aplicabilidade que tentarei me debruçar ao longo do presente trabalho tentando mostrar as tendências contemporâneas a nível nacional e internacional de pesquisas em psicologia educacional.

Outro componente por conseguinte o terceiro que caracteriza uma ciência é a metodologia. A Psicologia Educacional como qualquer ciência segue os parâmetros de rigor científico, como elucida Bzuneck (s/d:2)

“Como sempre, em suas pesquisas, ela busca assegurar o controle das variáveis, através de um delineamento adequado, com a garantia de que as provas são válidas e consistentes, tem cuidado com evitar mal-entendidos conceituais e de interpretação dos resultados. Além de experimentos de laboratório, aplica delineamentos quase-experimentais; em pesquisas que utilizam instrumentos do tipo de auto-relato, hoje adota-se o coeficiente alpha de Cronbach para levantar o grau de consistência interna entre os itens, ao lado de técnicas de análise fatorial, para a identificação dos fatores subjacentes aos diferentes itens; além disso, tornam-se mais frequentes os estudos de meta-análise; por exemplo, há um estudo de meta-análise que analisou todo um conjunto de estudos sobre o uso de recompensas externas e revelou-nos o que esses diversos estudos, com diversas metodologias, critérios etc. Concluíram sobre os efeitos das recompensas externas para a motivação intrínseca dos alunos. O aprofundamento veio a seguir, com estudos críticos acerca dessa meta-análise”.

E é com esses marcos que prossegue o campo da psicologia como ciência.

Ainda em psicologia, os construtos validade e fidedignidade estes que antes eram somente usados em estatística, passam a ser usados também em psicologia para a interpretação das evidências em pesquisas. Actualmente são muito valorizadas as pesquisas com inclinação para os paradigmas quantitativos, mas usam-se cada vez mais métodos qualitativos inovadores derivados da antropologia e etnografia.

Em relação aos indivíduos envolvidos em pesquisas, Calfee e Berliner (1996) Acrescentam que quem lida com metodologia deve também entender dos aspectos substantivos; daí, não pode mais ocorrer como antes, em que os metodólogos não compreendiam os aspectos substantivos e apenas davam respostas a questões de natureza qualitativa. Hoje, as questões substantivas são as que mais contam numa pesquisa, e uma metodologia adequada deve ater-se a essas questões bem específicas. Prevê-se, inclusive, segundo esses autores, que num futuro próximo os pesquisadores da área precisarão dominar mais técnicas de pesquisa do que antes, algumas das quais se acham apenas em seu início ou ainda em fase de desenvolvimento.

De forma sumária este desenvolvimento é que patenteia o status científico da Psicologia Educacional. E o que mais preocupa no presente estudo é saber como tem sido abordados os diferentes construtos relacionados a esta área de saber, olhando para a aplicação destes no quotidiano académico, ou seja, na sala de aula.

Olhar actual da Psicologia Escolar

“A psicologia se propaga no Brasil, na passagem do século XIX para o século XX, com campo de estudo de pesquisas da medicina e da Pedagogia. Ao longo deste último século, surgir e crescer a procura por profissionalização e capacitação na área. Na década de 50, surgiu a graduação em psicologia e, na década seguinte, a regulamentação da profissão de psicólogo, com a consolidação da psicologia escolar como uma das áreas de actuação deste profissional” (CARVALHO e ARAÚJO 2009:66).

Apesar de sua história recente, a Psicologia no Brasil tem sido marcada por mudanças paradigmáticas que reflectem a tentativa de rompimento com os padrões tradicionais da teoria e da prática psicológica. Desde seus primórdios, a Psicologia brasileira esteve articulada à Educação, de forma que a história da Psicologia Escolar tem acompanhado esse movimento de mudança em direção a novos referenciais teórico-práticos. Compreende-se, atualmente, que a Psicologia Escolar

não é uma mera área de aplicação da Psicologia, mas um campo de produção de conhecimentos, de pesquisa e de intervenção (Araújo, 2003 apud carvalho & Araújo 2009:66).

“O paradigma positivista, sobre o qual a Psicologia científica nasceu há pouco mais de um século, definiu um padrão de ciência psicológica que fora adotado pelo Brasil e transposto para a prática educativa em forma de um modelo clínico e acrítico de intervenção na escola” (Antunes, 2003; Campos & Jucá, 2003; D. B. de Carvalho, 2004 citados por Carvalho e Araújo 2009:2). O foco principal da Psicologia articulada à Educação, nessa perspectiva, era o atendimento a dificuldades de aprendizagem dos alunos, culpabilizados por seu fracasso, cuja análise era feita com a utilização descontextualizada e estigmatizadora de testes psicológicos. Dentre as primeiras formas de aplicação da Psicologia no Brasil, em seu diálogo com o campo educativo, surgia também a Orientação Profissional, com o mesmo instrumental metodológico limitado à utilização de testes (D. B. de Carvalho, 2004).

As tendências actuais da Psicologia Escolar brasileira estão em consonância com o que Guzzo (1999) constatou no cenário mundial. Acompanhando discussões em âmbito internacional, a autora constata que a psicologia escolar tem sido concebida como uma especialidade que dá suporte a instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, buscando solucionar problemas e propor estratégias de intervenção. Discutem-se modelos de actuação profissional e o preparo do psicólogo para assumir adequadamente suas funções. “O modelo de actuação passa a ser proactivo, em que toda a intervenção psicológica passa a um carácter sistémico, com focos em grupos mais do que indivíduos e atendendo à necessidade de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento” (BEAR, MINKE e THOMAS, citado por GUZZO, 1999, p. 135-136).

Em poucas palavras, acolhendo sugestão de Collins, citado por Shuell (1996b), nas aulas de Psicologia Educacional os alunos devem: (a) aprender as condições em que se aplicam aqueles conhecimentos; (b) ser expostos a situações que propiciem invenção, criatividade; (c) enxergar as implicações do que estão aprendendo; e (d) ter conhecimento das estruturas de contexto apropriado para seu uso.

Como se pode facilmente concluir, uma vantagem apreciável de tal método de trabalho é que ele faz desenvolver o tipo de professor que Schön denomina de professor reflexivo - aquele que pensa sobre seu trabalho, analisa suas soluções, inventa, é intelectualmente curioso,

o que, de resto, supõe que ele seja socialmente comprometido e até apaixonado pela sua função e que não se contente com soluções pré-programadas. Ao longo do tempo, irá mesmo surgir uma compreensão progressivamente melhor das teorias e princípios psicológicos, em seus meandros e detalhes, em função dessa vida de estudo, de reflexão e de aplicações. Um professor competente, expert, é aquele que integra os diversos conhecimentos entre si, sabe fazer o processo vertical de integração entre teoria e prática, resultado de uma existência devotada apaixonadamente a seu trabalho.

O desafio que se coloca à Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional deve sustentar alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico que aprofunda, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual (ARAÚJO, 2010:21-22)

Análise dos trabalhos apresentados para culminação de cursos de Licenciatura e de Mestrado em Psicologia Escolar nas Universidade Rovuma, Licungo e Pedagógica de Maputo

Há que referir que a colecta de temas de pesquisas que fizeram parte do presente artigo foi seleccionada de forma aleatória, e constituem trabalhos já defendidos nos graus de Licenciatura e de Mestrado na área de Psicologia Educacional das universidades acima referidas como apresentamos na tabela em anexo.

Como forma de guia orientadora para análise destes trabalhos levantamos algumas questões que nortearão o discurso: (i) Será que os temas abordados chegam a resolver os problemas candentes ligados a Psicologia Educacional?; (ii) Será que chegamos a materializar ou pôr em prática os problemas levantados nas diferentes pesquisas?;(iii) Será que os problemas são reais e virados ao nosso contexto?;(iv)Será que os sujeitos (envolvidos nas pesquisas) colaboram/interessam-se pelas pesquisas e seus resultados?(v) Qual é o comportamento dos estudantes perante os resultados das pesquisas, será que retornam ao local da pesquisa para intervir (olhando para as sugestões colocadas nos trabalhos)? (vi) Como são tornados públicos os resultados das pesquisas?

Olhando para a primeira questão, Será que os temas abordados chegam a resolver os problemas candentes ligados a Psicologia Educacional? Pode afirmar-se que os temas de uma maneira geral, encontram-se ligados as linhas de pesquisa viradas a Psicologia educacional nomeadamente: Desenvolvimento Humano e Aprendizagem em Contextos Educativos; Problemas de Comportamento e Aprendizagem; Dinâmica, Avaliação e Orientação Vocacional e Carreira e Diagnóstico e Avaliação do Rendimento Escolar. Portanto, podemos afirmar que os temas abordados respondem aos problemas vividos pelos autores das pesquisas de forma directa e indirecta, ou seja, os pesquisadores procuram nas pesquisas feitas revelar problemas candentes a psicologia de de diversas vertentes e procurando sempre que possível aproximá-los as linhas de pesquisa acima apresentados, sem descartar que há uma tendência de abordagem inclinada aos problemas de comportamento e aprendizagem em sala de aula.

Após uma breve incursão a cerca dos temas abordados, passamos para o segundo questionamento sobre a objectivação ou resolução dos problemas levantados nas diferentes pesquisas. No tocante a este assunto, podemos afirmar que maior parte dos trabalhos têm um carácter de levantamento de problemas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem e não compõe o carácter interventivo, ou seja, o estudante vai ao terreno faz o levantamento das preocupações e no entanto não volta para intervir nesses mesmos problemas, ou então ao menos dar a conhecer aos envolvidos na pesquisa sobre os resultados da pesquisa realizada.

No tocante a questão Será que os problemas são reais e virados ao nosso contexto, se olharmos para os assuntos focados nas diversas pesquisas verificamos que os problemas levantados estão ligados aos problemas que temos vivenciado e em algum momento relacionam os aspectos culturais que caracterizam a população moçambicana e as práticas académicas, fazem alusão a incompatibilidade existente entre as práticas culturais e a aprendizagem em adolescentes, como se referenciam o tema 01 de Dissertação de Mestrado, estudo realizado na província de Nampula.

No tocante a quarta e quinta questão, Será que os sujeitos (envolvidos nas pesquisas) colaboram/interessam-se pelas pesquisas e seus resultados? E Qual é o comportamento dos estudantes perante os resultados das pesquisas, será que retornam ao local da pesquisa para intervir (olhando para as sugestões colocadas nos trabalhos) Em termos de limitações apontadas nos trabalhos são poucos os casos que apresen-

tam a falta de colaboração em termos de fornecimento de dados para as pesquisas, no entanto são escassos senão inexistentes casos em que após o estudante apresentar e defender o seu trabalho volta ao local da pesquisa para a divulgação dos resultados da pesquisa desenvolvida num determinado local.

Em virtude do último questionamento sobre Como são tornados públicos os resultados das pesquisas?, é de referir que tem sido prática nestas instituições que os trabalhos defendidos não sejam publicados, em alguns momentos são seleccionados os melhores trabalhos e levados as bibliotecas destas universidades, em formato físico, sendo assim limitado o consumo das pesquisas realizadas e o grupo que tem acesso a elas.

Concluindo

A psicologia educacional é uma ciência como qualquer uma em que nela podemos encontrar destacados os elementos fundamentais que a torna ciência como é o caso de problema, teoria e metodologia. É nesse contexto que a psicologia passa a ser alvo de diferentes investigação com destaque para o Brasil profissionalização e capacitação na área e a regulamentação da profissão do psicólogo.

Das análises feitas dos trabalhos da área de Psicologia Educacional, pode-se aferir que em termos de paradigmas predominantes nas pesquisas, o paradigma qualitativo, é o que mais se destaca e são poucos os trabalhos com um enfoque quantitativo e escassos ainda trabalhos que utilizam de forma complementar, propostas quantitativas articuladas a abordagem qualitativa.

Ainda podemos aferir que os trabalhos carecem de um enquadramento paradigmático como afirma (Gamboa apud Gentil, 2011:181) que as pesquisas devem diferenciar-se entre os paradigmas positivistas, estruturalistas e dialécticos. O outro aspecto a se considerar nas pesquisas são as tendências teóricas a serem observadas em relação a determinados períodos e relacionar por sua vez a condições históricas e de desenvolvimentos da pesquisa na área.

Referências

ARAÚJO, C. M. M. (2003). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

- ARAÚJO, C. M. M. (2010). *Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção*. v. 23, Brasília.
- CALFEE, R. C. e BERLINER. D. C. (Eds.), (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York. Simon & Schuster Macmillan.
- CARVALHO, D. B. de. (2004). *A Psicologia Escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares*. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.), *O Psicólogo e a Escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (pp. 187-203). (2a ed.). Natal: EDUFERN.
- CARVALHO, T. O. de e ARAÚJO, C. M. M. (2009) *Psicologia Escalar no Brasil e no Maranhão: Percursos Históricos e Tendências actuais, Brasil*.
- GENTIL, Heloisa Salles. (2002). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (1999). *Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro*. Em R. S.L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas, SP: Alínea,.
- WITTROCK, M. C. (1992). *Empowering Conception of Educational Psychology*. *Educational Psychologist*. 27(2); 129-141.

ANÁLISE DO FEEDBACK EM SALA DE AULA

José Marcelo Ánica¹⁰

Introdução

O feedback é um instrumento de suma importância para transmissão e aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidade dos alunos no processo de ensino - aprendizagem. Para a sua efectivação é necessário que os actores do processo educativo, os professores e alunos, fundamentalmente, estejam envolvidos de forma proactiva a fim de alcançar resultados positivos, sobejamente traçados no currículo e programas de ensino.

Pretende - se com esse estudo analisar o feedback em sala de aula como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, pretende - se: a) Aferir a participação dos alunos em sala de aula; b) Descrever a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem; e c) Avaliar o processo de esclarecimento de questões durante a aula.

A sala de aula é um local privilegiado onde decorre de forma estruturada o processo de ensino e aprendizagem, um processo dinâmico e dialéctico ou interactivo que envolve a todos actores que directa ou indirectamente estão envolvidos em actividades escolares, dentre vários intervenientes, encontramos o moderador, o professor que faz a mediação, transmitindo os conhecimentos, capacidades e habilidades, num processo de interacção mútua e por outro lado, encontramos o aprendiz, o aluno uma componente chave no processo educativo.

A interacção entre o professor-aluno é muito fundamental para que o ensino seja assumido por ambas partes como parte do processo de aprendizagem porque permite que:

10 Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Professor em exercício na Cidade de Lichinga - Moçambique. Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino; E-mail: josemarcelo1984@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1660969724318668>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3969-6602>.

O aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo cada vez melhor o que o professor espera dele. A avaliação pode assim tornar-se um processo de diálogo entre actores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados (SANTOS, 2008, p.14).

Neste contexto, os maus resultado obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem pode ser justificado por fraco desempenho por parte dos intervenientes na sala de aulas durante o processo de ensino e aprendizagem.

O feedback em sala de aula constitui uma estratégia fundamental na actividade pedagógica e aplicada de forma estruturada pode inverter o cenário resultante de mau aproveitamento pedagógico que a escola tem alcançado no processo de ensino e aprendizagem, assegurando desta feita, a transmissão de conhecimentos, capacidades e habilidades aos alunos. Dai que, o presente estudo poderá contribuir de forma significativa para uma reflexão profunda sobre a pertinência de uso de feedback na sala de aula com vista o desenvolvimento de competências nos alunos.

Por isso, assume se que:

O estudo do erro em qualquer disciplina, pode contribuir para tornar a avaliação mais produtiva em sua função diagnóstica e formativa no processo de aprendizagem, tendo como consequência a facilitação da aquisição dos conhecimentos [...] e desmistificação de ensino. O erro é sempre revelador do que está ocorrendo em qualquer processo (MIRANDA; SILVA, 2011, p. 6).

Em termos metodológicos, a pesquisa é de carácter qualitativa, seguindo o paradigma descritivo, associado a revisão bibliográfica de obras que abordam sobre o tema em estudo, capturados via online. Relativamente o processo de recolha de dados foi adoptado a técnica de observação de aulas aos professores que leccionam a 10^ª classe, nas disciplinas de Física, Português, Biologia e Inglês no 1^º Ciclo do Ensino Secundária Geral. Para a interpretação de dados foi adoptada a técnica de análise de conteúdo sobre o feedback em sala de aula.

Estruturalmente, o estudo apresenta: a) Introdução no qual é apresentado o problema e objectivos da pesquisa; b) fundamentação teórica, c) metodologia, onde são descritos métodos e as técnicas pelas quais foram usadas no desenvolvimento da pesquisa d) resultados e discussão; e) conclusão e por fim referências bibliográficas.

Fundamentação teórica

Conceitualização do termo feedback

O termo feedback pode apresentar vários conceitos, dependendo do tipo de abordagem a ser feito e em função de autor.

No entanto:

O feedback é um processo pelo qual procura – se certificar de que algo falado foi correctamente percebido pelo aluno mediante a realização de avaliação e isso reflecte – se sem dúvidas quando os alunos apresentam questões, conforme afirmam (LOPES; SILVA, 2012, p. 31).

O feedback como uma ferramenta pedagógica permite verificar o nível de assimilação de conteúdos durante o processo de ensino e aprendizagem e pode ser aplicado dentro ou fora da sala de aulas. Nos dois contextos, o feedback procura melhorar a aprendizagem.

Segundo Fullan e Hargreaves, (1991, p. 73) o feedback pode:

Mitigar as incertezas do ensino num grau limitado. Obviamente, todo o ensino implica, intrinsecamente, um certo grau de incerteza, facto este que justifica a importância de conferir aos professores a capacidade e a flexibilidade necessárias ao exercício discricionário de juízos sobre o currículo, as práticas de ensino e a disciplina na sala de aula. Mas em situações de isolamento imposto, quando a incerteza é experienciada a sós, é seguramente amplificada, atingindo proporções pouco saudáveis. Para além disso, o feedback obtido às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor.

Neste contexto, o feedback pode acontecer entre professor - estudante; estudante -professor e entre estudante – estudante, dependendo do contexto, No primeiro momento, as informações sobre a aprendizagem são fornecidas do professor ao estudante. No segundo momento, o feedback é fornecido pelo estudante ao professor, visando fornecer informações críticas, que este precisa para identificar o estágio actual da aprendizagem. No terceiro momento é quando o feedback é dado entre alunos e visa trocar impressões sobre algo importante na aprendizagem (LOPES; SILVA, 2012).

De forma sintética, o feedback pode ser entendido como um instrumento pedagógico usado no processo de ensino e aprendizagem pelos actores de diferentes formas, para identificar fracassos e traçar mecanismos para melhorar o aproveitamento pedagógico escolar.

A participação dos alunos em sala de aula

O feedback é usado para assegurar a participação dos alunos e assimilação da matéria e como forma de avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Camargo e Mendes (2013) a participação do professor-aluno na sala de aula vice-versa no processo de ensino e aprendizagem permite:

[...] Conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento (p. 383).

Portanto, o feedback usado de forma estruturado pode proporcionar a motivação dos alunos para a aprendizagem. Neste contexto, Gomundanhe (2020), enaltece que o feedback é incentivadora e mobilizadora de um diálogo na sala de aulas, pois o feedback pode ajudar na sua aprendizagem do estudante e possibilita o professor fazer a sua autoavaliação sobre o rumo da actividade pedagógica.

Assim, a participação dos alunos na sala de aulas quer verbal ou mesmo por escrito constitui uma etapa fundamental para o alcance dos objectivos previamente definidos.

De acordo com Silva e Lopes (2014, apud SILVA; LOPES, 2015, p. 109):

O feedback verbal pode ser altamente eficaz, porque tem a vantagem de poder ser facilmente fornecido no momento exacto em que a aprendizagem está a decorrer. O diálogo com os alunos estimula-os a pensar sobre a aprendizagem e proporciona excelentes oportunidades de ocorrência de feedback entre o professor e os alunos. O feedback escrito acrescenta como aspecto positivo a possibilidade de o aluno consultar, em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao aluno consultar em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao professor monitorizar se e como o aluno usa esse feedback na melhoria da sua aprendizagem.

Para Lopes e Silva (2012):

O feedback dos professores, seja escrito ou oral, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que carecem de melhorias. O feedback deve incluir orientações sobre como o aluno pode fazer as melhorias necessárias (p. 31).

No entanto, a participação do aluno na sala de aula representa um dado muito importante no processo de ensino e aprendizagem na medida em que possibilita a assimilação da matéria e o desenvolvimento de competências com vista o alcance dos objectivos traçados. Portanto essa participação pode ser oralmente assim como por escrito, cabendo o professor dar considerações gerais do tema em estudo, durante a aula.

Relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem

A relação professor-aluno pode ser assumido como sendo de capital importância no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a relação professor-aluno envolve respostas que devem fluir dentro da sala de aulas apresentadas pelos alunos e professores, tendo como objectivo central, avaliar o grau de assimilação da matéria. Entretanto, as respostas dadas pelos alunos podem ser usadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2011), entende que:

Deixar o aluno sem saber qual direcção seguir, já que a função de realimentação ou feedback é a avaliação dos resultados no processo de ensino. Para o professor é o momento de analisar se está tendo algo de errado no seu ensino para que possa reformular suas estratégias e, para o aluno é a oportunidade de saber sobre seu aprendizado e o que precisa dominar (p. 18).

Assim sendo, as respostas dadas pelos alunos na sala de aulas, vão em função da relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. Dai que é importante cimentar a relação professor-aluno no sentido de assegurar a construção de conhecimentos científicos nos alunos.

Nesta óptica, HAYDT (2011) entende que:

O processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interactivos, e, portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interacção, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interacção humana é ainda mais evidente, pois, é por intermédio da relação professor-aluno [...] (p. 43).

Portanto, as respostas apresentadas pelos alunos na sala de aulas traduzem-se em nível de assimilação dos conteúdos pelos alunos duran-

te o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor avaliar as dificuldades manifestadas e os avanços logrados. No entanto, as respostas que são apresentadas pelos alunos durante a aula estão ligadas a relação professor-aluno e entre os alunos.

O processo de esclarecimento de questões durante a aula

Durante as aulas, o professor-aluno atravessam vários momentos de esclarecimento de questões e contribuições, em função dos conteúdos da aula em estudo.

Miranda; Silva (2011, p. 7) entende que:

Durante a correção das respostas dos estudantes os estudantes apresentam erros que podem revelar entre outros aspectos: (a) o desenvolvimento da aprendizagem individual do aluno; (b) como está ocorrendo o processo de ensino - aprendizagem na turma; (c) indício de obstáculos didáticos ao se evidenciar que determinados procedimentos ou resultados são comuns em uma ou mais turmas, embora não seja o esperado, contribuindo para a tomada de decisão sobre a escolha metodológica, entre outros aspectos.

Entretanto, esse aspecto exige do professor uma “interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para planejamento de intervenções coerentes” (HOFFMANN, 1993, p. 82).

Importa referir que, o professor deve criar um bom ambiente na sala de aula para que o processo de ensino e aprendizagem possa trazer resultados positivos.

Segundo Duarte (2002) o professor deve:

Evitar fazer uma abordagem “superficial” à aprendizagem. Em alternativa, é de desenvolver uma “atmosfera” relacional amigável (mas organizada e sem ausência de controlo pelo (a) professor (a) que conduza a uma abordagem “profunda e de sucesso” à aprendizagem (p. 131).

Na mesma diapasão Hoffmann (1993) adverte que:

Não há possibilidade de desenvolvermos procedimentos de intervenção que sirvam de respostas gerais, que se apliquem a todas as tarefas, seja qual for a sua natureza. Nenhum extremo é válido: considerar que sempre devemos dizer a resposta certa para o aluno ou, no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que ele

cometa tenha o carácter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas (pp. 112-113).

De forma geral, a relação professor-aluno na sala de aulas deve ser acompanhada com os exercícios que devem ser regulamente atribuídos aos estudantes para assegurar bons resultados em termos de rendimento escolar conforme Pozo e Gómez Crespo (2009 apud BARRETO; SANTOS, 2012), os exercícios permitem ao professor ensinar e consolidar os conhecimentos dos alunos.

Metodologia da investigação

Para a operacionalização dos objectivos propostos neste estudo, foi adoptado o método qualitativo, seguindo o paradigma descritivo, que consistiu em analisar o feedback em sala de aula, como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Portanto, o método qualitativo permitiu descrever as diferentes formas de aplicação de feedback durante a aula e seu impacto na aprendizagem dos alunos.

E para o processo de recolha de dados foi adoptada a técnica de observação de aulas aos professores que leccionam a 10^a classe, nas disciplinas de Física, Português, Biologia e Inglês, numa Escola Secundária Geral do 1º Ciclo, no distrito de Lichinga, Província de Niassa, a partir dos objectivos propostos (AMADO, 2017). Em termos de idade os participantes estão no intervalo de 35 – 51 anos, todos do sexo masculino, em termos de formação académica, 02 são licenciados e 02 com nível médio profissional. Pretendia - se com a técnica de observação obter dados sobre o feedback na sala de aula: estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No tratamento de dados, foi adoptada a técnica de análise de conteúdo, coadjuvado com a técnica de triangulação de dados obtidos a partir de várias informações sobre o feedback em sala de aulas.

E para salvaguardar as questões éticas de investigação, optou-se em ocultar os nomes dos participantes e da identidade da escola. Assim, para os professores foram usados o código “P”, que significa “professor”, seguida de número (P1...P4). E finalmente foram usados o código “A” para “aulas”, “10” significa a “classe” e seguido de letra que significa “disciplina” (A10F, A10P, A10B e A10I), onde “F” significa “Física”, “P” significa “Português”, “B” significa “Bibliologia” e “I” significa “Inglês”, respectivamente.

Resultados e Discussão

Para análise e interpretação dos resultados, baseamo-nos numa única categoria designada por análise do feedback na sala de aula: estratégia do processo de ensino e aprendizagem. E de acordo com as respostas obtidas durante a observação pelos participantes da nossa investigação, sugeriram as seguintes subcategorias: a) Participação dos alunos na sala de aula; b) A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem; e c) O processo de esclarecimento de questões durante a aula.

a) A Participação dos alunos na sala de aula

Pretendia-se com esta subcategoria saber da participação dos alunos na sala de aula, assim, foram observadas as seguintes questões: a) Os alunos participam durante a aula? e b) Como é que os alunos participam na sala de aula, oralmente ou por escrito? As respostas das perguntas encontram-se abaixo:

Quando observado se os alunos participavam na sala de aula, constatou-se que em todas as aulas “A10F, A10P, A10B e A10I”, os alunos participam.

Portanto, pode - se afirmar que os alunos participavam de forma voluntária na sala de aula, dando respostas às perguntas colocadas pelo professor e alunos. Conforme Camargo e Mendes (2013) a participação do professor – aluno vice-versa no processo de ensino e aprendizagem permite:

[...] Conectar os interesses de ensino e aprendizagem entre eles, bem como a compreensão do que e como aprendem, impulsionam os alunos à responsabilidade, autonomia e à partilha de conhecimento (p. 383).

Dai que o feedback é incentivadora e mobilizadora de um diálogo, pois o feedback pode ajudar o estudante na sua aprendizagem e possibilita o professor fazer a sua autoavaliação sobre o rumo da actividade pedagógica (GOMUNDANHE, 2020).

Entretanto, a participação dos alunos durante a aula constitui um momento importantíssimo, na medida em que permite a assimilação dos conteúdos pelos alunos e autoavaliação para o professor, sobre o modelo a seguir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente a questão como é que os alunos participam na sala de aula, oralmente ou por escrito, percebeu – se que nas aulas “A10F,

A10P, A10B e A10I” os alunos pouco participavam na sala de aula quer oralmente ou por escrito, portanto, os alunos liam as perguntas e respostas no caderno e no quadro preto orientados pelos professores.

No entanto, pode - se entender que a participação dos alunos na sala de aula era fraca desde oralmente assim como por escrito. Para inverter este cenário Silva e Lopes (2014, apud Silva; Lopes, 2015, p. 109) defendem que:

O feedback verbal pode ser altamente eficaz, porque tem a vantagem de poder ser facilmente fornecido no momento exacto em que a aprendizagem está a decorrer. O diálogo com os alunos estimula-os a pensar sobre a aprendizagem e proporciona excelentes oportunidades de ocorrência de feedback entre o professor e os alunos. O feedback escrito acrescenta como aspecto positivo a possibilidade de o aluno consultar, em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao aluno consultar em diferentes momentos, os comentários feitos pelo professor ao seu trabalho, e ao professor monitorizar se e como o aluno usa esse feedback na melhoria da sua aprendizagem.

Para Lopes e Silva (2012):

O feedback dos professores, seja escrito ou oral, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que carecem de melhorias. O feedback deve incluir orientações sobre como o aluno pode fazer as melhorias necessárias (p. 31).

Entretanto, a fraca participação dos alunos na sala de aula pode influenciar negativamente no rendimento escolar, daí que é importante que os alunos sejam envolvidos na sala de aula através de exercícios orais e escritos no sentido de orientá-los para uma aprendizagem eficaz.

b) A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem

Pretendia-se com esta subcategoria observar a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem, portanto, foram aplicadas as seguintes questões: As respostas dos alunos são usadas pelo professor para corrigir erros e potenciar o que está óptimo? e b) A relação professor-aluno vive-versa e entre alunos é boa? As respostas das perguntas encontram-se na descrição abaixo:

Em relação a pergunta se as respostas dos alunos são usadas pelo professor para corrigir erros e potenciar o que está óptimo, verificou-se

que na aula “A10B”, as respostas dos alunos eram usadas para corrigir erros e potenciar o que está óptimo. Já para as aulas “A10F, A10P e A10I” as respostas dos alunos não eram usadas para corrigiu erros e potenciar o que está óptimo.

Entretanto, pode - se concluir que as respostas dos alunos não são usadas para corrigir erros e potenciar o que está óptimo. Luckesi (2011), entende que:

Deixar o aluno sem saber qual direcção seguir, já que a função de realimentação ou feedback é a avaliação dos resultados no processo de ensino. Para o professor é o momento de analisar se está tendo algo de errado no seu ensino para que possa reformular suas estratégias e, para o aluno é a oportunidade de saber sobre seu aprendizado e o que precisa dominar (p. 18).

Portanto, as respostas durante o processo e aprendizagem são de capital importância para corrigir o que está errado e potenciar aquilo que está perfeito, na perspectiva de assegurar o alcance dos objectivos propostos e por conseguinte elevar o rendimento escolar.

Sobre a questão se a relação professor-aluno vice-versa e entre alunos é boa notou-se que na aula “A10F” a relação professor-aluno vice-versa e entre alunos era boa. Comparativamente as aulas “A10P, A10B e A10I”, a relação professor-aluno vice-versa não eram boas.

No entanto, pode – se entender que a relação professor-aluno vice-versa e entre alunos não é satisfatória durante as aulas. Haydt (2011) explica que:

O processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interactivos, e, portanto, sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interacção, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas. No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interacção humana é ainda mais evidente, pois, é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno [...] (p. 43).

Entretanto, a relação professor-aluno vice-versa e entre alunos representa uma condição primordial para alancar o processo de ensino e aprendizagem na medida em que permite uma maior interacção entre as partes, onde cada um dá o seu parecer em relação a um determinado facto e possibilita uma aprendizagem significativa.

c) O processo de esclarecimento de questões durante a aula

Com esta subcategoria pretendia – se saber o processo de esclarecimento de questões durante a aula, para tal, foram colocadas as seguintes questões: a) Há esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelos alunos na aula? e b) Os alunos ficam satisfeitos com os esclarecimentos feitos pelo professor na aula? As respostas das perguntas encontram - se abaixo:

Em relação a questão se há esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelos alunos na aula, observou –se que nas aulas “A10F” e “A10B”, os professores faziam esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelos alunos na sala de aula. Entretanto, para as aulas “A10P” e “A10I” constatou – se que os professores não faziam esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelos alunos na sala de aulas.

No geral, compreendeu – se que os professores esclarecem dúvidas aos alunos, mas continuam como um desafio:

Durante a correção das respostas dos estudantes os estudantes apresentam erros que podem revelar entre outros aspectos: (a) o desenvolvimento da aprendizagem individual do aluno; (b) como está ocorrendo o processo de ensino - aprendizagem na turma; (c) indício de obstáculos didáticos ao se evidenciar que determinados procedimentos ou resultados são comuns em uma ou mais turmas, embora não seja o esperado, contribuindo para a tomada de decisão sobre a escolha metodológica, entre outros aspectos (MIRANDA; SILVA, 2011, p. 7).

Sobre o esclarecimento de dúvidas, exige do professor uma “interpretação das respostas dos alunos em termos da natureza dos erros cometidos para planeamento de intervenções coerentes” (HOF-FMANN, 1993, p. 82).

Portanto, o processo de esclarecimento de dúvidas deve ser feito durante a aula, pois possibilita análise das respostas dos estudantes, rectificando os erros cometidos, traçando estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto a questão se os alunos ficam satisfeitos com os esclarecimentos feitos pelo professor na aula, observou-se que na aula “A10F”, os alunos ficavam satisfeitos com os esclarecimentos feitos pelo professor. No entanto, para as aulas “A10P, A10B e A10I” os alunos não ficavam satisfeitos com os esclarecimentos feitos pelo professor.

Portanto, pode – se concluir que os alunos não ficam satisfeitos com os esclarecimentos feitos pelo professor na sala de aula. Duarte (2002) aconselha que deve – se:

[...] Evitar um clima de ameaça, ansiedade e cinismo visto que tal conduz a uma abordagem “superficial” à aprendizagem. Em a alternativa, é de desenvolver uma “atmosfera” relacional amigável (mas organizada e sem ausência de controlo pelo(a) professor (a) que conduza a uma abordagem “profunda e de sucesso” à aprendizagem (p. 131).

Para assegurar que os alunos fiquem satisfeitos com os esclarecimentos, Hoffmann (1993) adverte que:

Não há possibilidade de desenvolvermos procedimentos de intervenção que sirvam de respostas gerais, que se apliquem a todas as tarefas, seja qual for a sua natureza. Nenhum extremo é válido: considerar que sempre devemos dizer a resposta certa para o aluno ou, no outro extremo, considerar que todo e qualquer erro que ele cometa tenha o carácter construtivo e que ele poderá descobrir todas as respostas (pp. 112-113).

Dai que os exercícios são actividades que devem ser regulamentemente atribuídos aos estudantes na sala de aula porque conforme Pozo e Gómez (2009 apud em Barreto; Santos, 2012), permitem ao professor ensinar e consolidar os conhecimentos dos alunos.

Entretanto, os esclarecimento do professor são fundamentais uma vez que permite ao professor avaliar sobre nível de percepção da matérias pelos alunos e que caminhos a seguir para melhorar a actividade pedagógica.

Considerações Finais

Conforme foi evidenciado, ao longo do texto, o feedback na sala de aula, pode ser usado como estratégia de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite interacção ou comunicação entre o professor-aluno, nesta sequência, o feedback pode ajudar na aprendizagem dos aluno, detectando erros e traçando estratégias para solução dos fracassos. Relativamente a participação dos alunos na sala de aula, notou - se que os alunos participavam nas aulas, contudo, continua um grande desafio, dado que a participação dos alunos era fraca quer oralmente assim como por escrito. Quanto a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem, constatou-se que as respostas dadas pelos alunos na sala de aula não eram usadas para corrigir erros e potenciar o que está ótimo, facto que pode influenciar para um rendimento não satisfatório em termos de apreensão de conteúdos

programáticos definidos nos currículos e programas de ensino, ou seja, é fundamental que as respostas dadas pelos alunos sejam usadas como ponto de partida e de chegada para alcançar respostas genuínas durante o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, em relação o processo de esclarecimento de questões durante a aula, observou-se que apesar de os professores fazerem esforços no sentido de esclarecerem as questões apresentadas pelos alunos na sala de aula, continua um desafio em melhorar o feedback, assegurando desta forma o desenvolvimento de competências nos alunos.

Contudo, somos de opinião que se faça uma reflexão profunda sobre a possibilidade de aplicação do feedback como uma ferramenta de suma importância na actividade pedagógica na perspectiva de inverter cenário de maus resultados que tem-se verificado em termos de aproveitamento pedagógico com vista a elevar a qualidade de ensino.

Referências

AMADO, João. (coord.) Manual de investigação qualitativa em educação. 3ª ed. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz; MENDES, Olenir Maria. A Avaliação Formativa como uma política includente para a educação escolar. Revista Educação e Políticas em Debate. (2(2), p. 372-390, jul./dez. Cardoso, A. C. S. (2018). O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem, 2013. 384 – 385 pp.

DUARTE, António Manuel. Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitiva - motivacional. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. 131 p.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Tradutor: Jorge Ávila de Lima. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1991. 73 p.

GOMUNDANHE, Almeida Meque. Avaliação Diagnóstica no Ensino Superior e Suas Implicações no Trabalho Docente. Nampula, Moçambique: Universidade Católica de Moçambique: Faculdade de Educação e Comunicação, Fevereiro de 2020.

HAYDT, Regina Cecilia Cazaux. Curso de didáctica geral. São Paulo,

Brasil: Ática, 2011. 43 p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Brasil: Editora Medição, 1993. 112 – 113 pp.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. 50 Técnicas de avaliação formativa. Lisboa, Portugal: Lidel, 2012. 31 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O diagnóstico na avaliação da aprendizagem, 2011. 18 p.

MIRANDA, Weverton; SILVA, Francisco Hermes Santos. A inter-relação entre avaliação, obstáculo e erro. XIII Conferência Internacional de Educação Matemática. Recife, Brasil, 2011. Recuperado em <http://www.lematec.net.br/CDS/XIIICIAEM/artigos/227.pdf>. Acedido em 22 de Fevereiro de 2019. 6-7 pp.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. 2008, 14 p.

SILVA, Helena Santos; LOPES, José. Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino - aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação. Lisboa, Portugal: Pactor, 2015. 109 p.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Juvénia da Victoria Herculano
Félix Francisco
Ermelinda Susana Matimbe

Introdução

O presente trabalho tem como tema o papel da Educação Ambiental, no âmbito escolar, como instrumento de conscientização e reflexão, para que haja uma mudança comportamental, visando o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente.

A educação ambiental deve ser um processo contínuo e permanente, iniciando em nível pré-escolar e estendendo por todas as etapas da educação formal ou informal.

Entende-se que a educação ambiental é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, onde ele passa a ter transformador em relação conservação ambiental.

Os problemas ambientais estão cada vez mais presentes no dia a dia da sociedade contudo, a educação ambiental é importante que em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos níveis iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre problemas ambientais além dos adultos. Com a dinâmica do século cada vez mais globalizado com uma sociedade violenta e acelerada e pela transformação do campo para cidades verifica-se série de transformações que podem gerar problemas ambientais sem educação formal e aumenta o contacto directo das crianças. Os mesmos causam grandes danos à natureza e são decorrentes principalmente da ação inadequada do homem, que vem contribuindo para a degradação do meio ambiente. De acordo com a Lei número 8/2003 de 19 de maio – princípios e normas de organização de competência e funcionamento dos órgãos locais conceitua artigo 104, comunidade local e o conjunto da população e pessoas colectivas com compreendida numa determinada unidade de organização territorial seja província distritos, posto administrativos, localidade e povoação, agrupando famílias que visam salvaguardar de

interesses comuns , tais como proteção das áreas de habitações , áreas agrícolas quer seja cultivadas lugares importantes culturais , pastagens fontes de água , área de caca e expansão.

A pesquisa analisa a importância de se tratar a educação ambiental nas escolas para preparar cidadãos conscientes frente às questões ambientais, contribuindo para a preservação do meio ambiente. O trabalho reflete a intensa preocupação dos estudiosos frente às mudanças ambientais que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Com o avanço da globalização e o aumento populacional, as cidades foram crescendo sem planejamento e o desmatamento e a degradação alcançaram patamares elevados. Além disso, com o desenvolvimento das novas tecnologias, poluiu-se mais o meio ambiente, causando efeito estufa, contaminação de rios e geração de resíduos sólidos e outros componentes não degradáveis que causam danos irreversíveis ao meio ambiente.

Tais questões refletem a preocupação de instituições de ensino em se fazer este tipo de abordagem, incorporando essa temática nos currículos escolares como temas transversais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e agentes dessa mudança.

Assim sendo em Moçambique tem sido freqüente as ambigüidades e contradições dos processos que permitam maior participação de diferentes segmentos sociais na gestão das escolas .

Paro 1992 entende que a participação pode ocorrer em nível de tomadas ou execução de decisões .quando fala se de participação da comunidade via conselho de conselho de escola , esta a se preocupar coma participação de tomadas de decisões , isto não elimina a participação de execução não tem esta como fim ,mas sim como meio quando necessário para participação propriamente dita entendida esta como poder. Esta distinção e necessária para que não incorra no erro comum de tomar a participação nas decisões quer como maneira de escamotear ausência destas ultimas no processo (PARO,1992, p. 6)

Para tanto, vários autores apontam a importância de abordar a educação ambiental nas escolas, a fim de transmitir conhecimentos que visem à conscientização e reflexão dos alunos frente às questões ambientais, tão importantes para os dias atuais.

Medeiros e outros (2011, p.02) ressalta a importância de tratar a questão ambiental no ambiente escolar:

A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre

os problemas ambientais vão ser adultos mais preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhas.

O aluno, quando entra em contato com os elementos da natureza e passa a se comportar de modo ambientalmente correto, entendendo as funções do meio ambiente para a manutenção e existência da vida, além de praticar ações voltadas para a conservação da natureza, aprender a respeitar e a entender a importância das questões ambientais para as novas e futuras gerações, refletindo sobre seu papel na manutenção da preservação ambiental.

Considerando a dinâmica do mundo justifica se que cada vez mais globalizado e tendo uma sociedade violenta tendo nessa paradigma a cada dia que passa as crianças as crianças a ter espaços mais restritos para o contato com os elementos do ambiente e então excluídas na educação ambiental e no lazer das tecnologias e na maioria das vezes elas não sabem o que é meio ambiente. Diante disso, Alves 1999 diz que há alunos que nunca ouviram o canto de um pintassilgo e nem cheiro de um umbilão e não tem prazer de brincar com a terra.

As escolas, portanto, têm papel fundamental de disseminar informações e transmitir conhecimentos relativos ao meio ambiente, ao passo que formarão jovens com pensamento crítico e consciente, que levarão os conhecimentos adquiridos para sua casa e seu bairro, propondo ideias e soluções que auxiliarão no desenvolvimento sustentável e na mitigação dos danos causados ao meio ambiente. No entanto, é necessário que os professores sejam mediadores dessa proposta educativa, levando ações práticas e do dia a dia que visem à reflexão e conscientização de seus alunos. Para tanto, é necessário que o corpo docente das instituições estejam preparadas para enfrentar este desafio, educando-os de forma lúdica e ratificando valores de proteção e preservação do meio ambiente.

As instituições de ensino superior sendo docentes e investigadores já estão coescientes que precisam trabalhar com a problemática ambiental muitas iniciativas tem sido trabalhados com a problemática ambiental onde já existem temáticas e cursos no sistema de ensino e como temas transversal do currículo no ensino superior. .

Feita a revisão bibliográfica nas últimas décadas, as intensas mudanças tecnológicas e o crescimento industrial permitiram ao homem um progresso jamais visto, e com ele vieram danos inerentes a essa nova tecnologia.

O acelerado desenvolvimento tecnológico e o grande crescimento populacional elevaram os índices de consumo dos recursos naturais, aumentou-se a emissão de poluentes e a grande concentração demográfica nas grandes cidades fez emergir problemas graves, como crescimento habitacional em locais de risco, poluição de rios e alijamento de grande quantidade de lixo em locais inapropriados. O agravamento e a intensificação dos danos e desastres ambientais tem provocado nos estudiosos a preocupação em se tratar cada vez mais do assunto na sociedade e a descobrir novas formas e práticas eficazes para a mitigação e diminuição dos danos causados ao meio ambiente.

A educação ambiental veio à tona a partir da década de 60, quando surgiu a necessidade de se conversar sobre os riscos ambientais provocados pela relação homem/natureza, e apesar de estes serem antigos, hoje, estão agravados pela desarmonia entre eles. Silva (2012, p.04), assim conceitua educação ambiental:

A educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o meio ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir individualmente ou coletivamente na busca de soluções para os problemas ambientais presentes e futuros.

A grande preocupação com o meio ambiente fez nascer à importância da Educação Ambiental, visto que o próprio ser humano destrói o meio em que vive e dessa forma, deve desde cedo aprender a cuidar e a preservar a natureza, visando a um equilíbrio entre a sociedade e ao uso racional dos recursos naturais, ou seja, ele é o próprio agente transformador e pode contribuir para a conservação ambiental, a partir de uma nova visão educadora sobre o meio ambiente. Ela surgiu como uma proposta educativa para dialogar com os saberes e as teorias, visando estabelecer a harmonia entre o homem e a natureza, atingindo toda a sociedade em um processo permanente, procurando desenvolver no educando a consciência sobre os problemas ambientais, fazendo-o pensar de forma individual e coletiva.

As questões ambientais estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, contudo, a educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos. A cada dia que passa a questão ambiental

tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade, principalmente em escolas, pois crianças bem informadas vão ser adultos mais preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, vizinho e família.

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar a problemática ambiental e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, onde já foi incorporada a temática do meio ambiente nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional. (MEDEIROS e outros, 2011, p.02).

Sabe-se que somente a própria sociedade é capaz de mudar esse quadro instável, e dessa forma, há a necessidade da educação coletiva frente aos danos causados dia a dia, fazendo com que haja a consciência de que é preciso rever hábitos e concepções, além de se buscar alternativas sustentáveis. Tendo como objetivo principal a disseminação acerca do conhecimento sobre o meio ambiente, visando sua preservação, a educação ambiental é um elemento transformador e que auxilia as pessoas a se conscientizarem sobre os problemas ambientais, sendo capazes de agir, prevenir e procurar soluções para mitigação ou erradicação de um determinado problema, refletindo e revendo seus hábitos para levar a uma relação mais harmoniosa e equilibrada.

No ano de 1988, incluiu-se na Constituição Federal um capítulo sobre a importância do meio ambiente, como um bem comum do povo e essencial para a qualidade de vida e saúde da população. Anos mais tarde, em 1997, o Ministério da Educação elaborou uma proposta que tratava o meio ambiente como um tema transversal, através dos PCN's, entretanto somente em 1999, a lei nº 9795/99 reconheceu a importância da educação ambiental como essencial e permanente em todo o processo educacional.

No ano de 1997, o Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular denominada Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, isto é, de 1ª a 8ª séries. (MEDEIROS e outros, 2011, p.05).

A escola deve proporcionar um ambiente coerente e fornecer informações coesas e concretas para o sucesso dos projetos relacionados à área.

Ao ser criado e incluído no currículo das escolas, os educadores devem contribuir para a formação de cidadãos conscientes, desenvol-

vendo reflexões e debates sobre questões ambientais e desenvolvendo nos alunos a capacidade crítica sobre questões socioambientais, contribuindo para a formação de valores, ensino e aprendizagem. Para tanto, o tema deve ser incluído em situações do dia a dia dos alunos, correlacionando o tema ao meio em que vivem, debatendo e trazendo reflexões que visam a estimular o raciocínio e a visão crítica, para que possam disseminar o aprendizado em casa, na escola e na própria vizinhança, para que mais pessoas conheçam a importância das questões ambientais e sustentabilidade.

Em nosso país a realidade diverge do que determina a lei. A temática ambiental em muitas instituições de ensino é abordada nas disciplinas de Geografia e Ciências, quando na verdade, deveria ser trabalhada em todas as matérias ministradas em sala de aula. (MEDEIROS e outros, 2011, p.04).

Portanto, é fundamental que todos os educadores, independente da disciplina que ministra, trabalhem com seus alunos e tragam temas da atualidade, desenvolvam o raciocínio dos educandos e apresentem propostas que tragam resultados visíveis, para que eles façam correlação com o que é ensinado e com o que eles vivem, pois a rápida mudança de panorama em se tratando de questões ambientais exige constante atualização.

Para muitos professores trabalhar temas transversais como o meio ambiente no cotidiano escolar é muito difícil, pois as aulas são sempre lotadas, com muitos conteúdos a serem lecionados no ano letivo, o qual deve ser cumprido segundo a grade curricular. Mas, é necessário ministrar aulas que preparem o indivíduo para a vida no meio social, trabalhando o conteúdo de forma mais concreta, deixando uma aprendizagem maior, do que trabalhar apenas os conteúdos de forma rápida para cumprir a grade curricular e não capacitar os educandos para conviver no caos ecológico que se enfrenta cotidianamente. (MEDEIROS e outros, 2011, p.06).

A escola deverá ser o lugar onde esses alunos irão adquirir os conhecimentos e transmiti-los, contribuindo para formar cidadãos conscientes, preparados e contextualizados. Logo, ela deverá estar preparada para tratar as questões deste cunho levando o tema ambiental às propostas pedagógicas e incluí-la conforme a necessidade dos alunos. “É uma questão de responsabilidade coletiva, que parte do individual, da necessidade que uma pessoa sente em melhorar o que está precisando ser melhorado.” (Albuquerque, 2011, p.02).

Portanto, ao amadurecermos a ideia de que algo está errado e que pode ser melhorado, dá-se ao aluno o instrumento reflexivo e concreto que ele é o agente modificador e transformador do ambiente em que vive, podendo reverter à situação em que se encontra nosso meio ambiente, em desarmonia e clamando por ajuda, nossa ajuda.

Não se deve esquecer, porém, que apesar de todo o cunho pedagógico que cerceia esta questão, principalmente nos dias atuais, outro aspecto deve ser levado em consideração: a formação profissional.

Oliveira (2007, p.110), ressalta a importância da formação profissional do docente:

No âmbito da formação profissional, é preciso distinguir a especificidade da formação de professores. É preciso então pensar na instrumentalização do professor na sua construção individual/coletiva de um saber ambiental que seja suficiente para pautar suas ações educativas e socioambientais tanto em direção à transformação das realidades consideradas desfavoráveis à sustentabilidade ambiental e à qualidade de vida e ambiental como um todo, como da valorização das práticas sustentáveis existentes.

Tendo em vista as constantes e rápidas mudanças acerca dos assuntos ambientais, faz-se necessária a constante capacitação do corpo docente das escolas, para a correta sistematização dos conteúdos e práticas, dando luz a ideias relevantes e atuais, visando a se obter sucesso em suas práticas e projetos.

Reconhece-se, entretanto, que muitos profissionais não estão aptos a abordarem tal tema. Não só pela falta de atualização, mas também pelo desestímulo devido a péssimos salários, infraestrutura inadequada aos projetos propostos, ficando somente no campo das intenções. Sabe-se que muitos professores tentam conciliar toda a infraestrutura disponível, tentando adequar os projetos e atividades à realidade da instituição e isto é um ponto positivo para que a transmissão de conhecimento não seja interrompida.

Contudo, há instituições que não aplicam, tampouco abordam sobre temas relativos à natureza, causando grande insuficiência crítico-pensativo dos alunos acerca de um assunto de suma importância e constantemente abordado na sociedade, seja em mídias ou mesmo na vivência de cada ser.

Para se chegar ao sucesso, devem planejar situações cotidianas e promover reflexões sobre problemas que afetem sua vida, questões do dia a dia, de sua vida e de sua comunidade. É preciso estabelecer

ligação com a realidade e com o que está sendo falado. As questões ambientais são cercadas de muitas variáveis e problemas que por vezes passam despercebidos, tais como: o desperdício de água, a separação correta do lixo, a importância da reciclagem, eventos corriqueiros que fazemos erroneamente todos os dias e que acarretam em muitos problemas ao meio ambiente, à sociedade e a nossa própria saúde.

O aluno, ao entender que os resíduos sólidos, o lixo, podem ocasionar em contaminação do lençol freático e geram impactos socioambientais por vezes irreversíveis, conseguirá compreender a importância que a redução e reciclagem do lixo trazem para o meio ambiente.

Outro assunto de interessante abordagem pelos docentes aos alunos é explanar o assunto relativo a deslizamentos de terra e habitações em locais de risco. Devido ao crescimento populacional, muitas pessoas assentam-se em locais impróprios, degradando a natureza, jogando lixo em locais irregulares, desmatando a vegetação, causando erosão, despejando esgoto em encostas ou em rios, e cortando taludes ou encostas, desestabilizando-as e desconfigurando a morfologia natural da paisagem. Todo esse processo é agente causador de intensos desastres que vemos todos os dias, como inundações, deslizamento de terra. Daí a importância em tratar a questão ambiental em aspecto amplo, fazendo links com a teoria e a prática, visando ao entendimento e a consciência crítica que o próprio ser humano que causa danos, pode revertê-los.

É importante saber que cada um pode fazer sua parte e contribuir para um planeta mais harmonioso. “Um local onde todos os indivíduos se preocupem com a limpeza, descartando o lixo no recipiente correto para reutilização do mesmo para o mundo.” (MEDEIROS e outros, 2011, p.15).

Finalmente, a educação ambiental nas séries na educação ambiental ajude a coexistência de preservação de cidadania, as crianças aprendam de casa e nas classes iniciais que precisam cuidar, e preservar o planeta e dependendo de ações a serem desenvolvidas e proporcionado como ação transformada.

Os crescentes problemas ambientais e transformações climáticas apontam para o desequilíbrio que o meio social está gerando no meio ambiente, processo no qual o ser humano ao mesmo tempo pode ser o agente transformador e modificador.

Para tanto, a Educação Ambiental mostra-se um instrumento permanente e modificador, visando melhorar a relação do homem com a natureza, promovendo reflexões acerca dos problemas ambientais e

mostrando que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável. O espaço escolar se torna um local adequado para a aprendizagem e disseminação de conhecimentos sobre o meio ambiente, formando pessoas críticas e conscientes dos diversos problemas ambientais, capazes de cooperar com a preservação do meio ambiente. Ou seja o conselho da escola brote num espaço híbrido o estudo conclui que a desastre natural em vista a desdobrar a pratica participativa merece uma revisão ou seja supervisão na implementação das política em coordenação com os impostos de aquisição de material no melhoramento do bem estar da sociedade. E nas escolas moçambicanas e necessário a conjugação dos esforços de todos intervenientes no processo de gestão escolar com vista a mudança de falta de responsabilidade nas avaliações na educação ambiental.

Referências

AB,saber , A .N diretrizes para uma política de preservação de reservas naturais no estado de são Paulo . Geografia e planejamento, V.30 P. 1-8 1977

CARVALHO, J ALMEIDA , R.O.P.O BASTOS , R.L Analise critica do processo de avaliação de impacto ambiental da uhe piraju. Trabalho de disciplina pmi -5705 estudos comparativos em avaliação de impacto ambiental .canada , franca , brasil , escolas politécnicas da usp , 1998 ineditpo.

CASSETI .W . ambientee apropriação do relevo . 2. Ed. São Paulo .contexto , 1995.

ALBUQUERQUE,Maria. Educação ambiental e EJA: Percepção dos alunos sobre o ambiente. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1402>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MEDEIROS,B.Aurélia, et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set.2011.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principalquestão?!In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília:

UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SILVA, Danise Guimarães. A importância da educação ambiental para a sustentabilidade. 2012. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Danise-Guimaraes-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL NA CIBERCULTURA: perspectivas teórico-metodo- lógicas em pesquisas na pós-graduação

Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva ¹¹

Manuela Carvalho Rodrigues ¹²

Wellinson Périklys Monteiro Nascimento ¹³

Leonardo Zenha¹⁴

Introdução

O cenário cibercultural inaugurou novas maneiras de pensar os processos formativos a partir dos diversos usos das Tecnologias Digitais (TD) por meio dos computadores portáteis, tablets, celulares inteligentes e os smartphones conectados em rede. O ciberespaço ou a rede é considerado “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 17). Consequentemente, a cibercultura ou cultura contemporânea vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua e pelas relações sociotécnicas estabelecidas entre os sujeitos culturais.

O fato é que estamos a cada dia mais conectados ao ciberespaço, participando dessas ambiências formativas de interatividades decorrentes da presencialidade das TD no nosso cotidiano, potencializando a comunicação humana; a circulação de informações e o compartilhamento de conhecimentos e saberes, principalmente nas/pelas plataformas

11 Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Vinculada ao grupo de pesquisa Grãos, E-mail: cristiane.silva@ifpa.edu.br.

12 Mestranda do curso Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vinculada ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: manumailsr@gmail.com.

13 Mestrando do curso Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vinculado ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: wellinson.nascimento@altamira.ufpa.br.

14 Professor adjunto na Universidade Federal do Pará do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação Curricular e Gestão da Escola Básica (PPEB). Vinculado ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: leozenha@ufpa.br.

e redes sociais. Desse modo, torna-se importante tecer diálogos sobre as potencialidades dos artefatos tecnológicos digitais que reconfiguram práticas sociais e estabelecem rupturas na construção de modos outros de pensar as ações formativas nos ambientes formais e informais de aprendizagens.

Como professores-pesquisadores, implicados, corroboramos que a educação não pode ir na contramão desse cenário sociotécnico, tampouco, pode ser alheia ao atual cenário social e político. Pois, compartilhamos do pensamento freireano que “Educar é um ato essencialmente político” (FREIRE, 2021). Entendemos que como ato político é necessário, enquanto sujeitos, que possamos assumir posicionamentos crítico-coerentes às demandas sociais urgentes, a saber: aumento dos crimes de racismo e da violência contra a mulher; questões relacionadas às populações tradicionais, às pessoas negras e aos grupos LGBTQIA+, além do desemprego e da fome, entre outros. Posto isso, buscamos tecer diálogos epistemológicos e metodológicos com rigor outro em nossas pesquisas de mestrado intencionalmente engajadas em romper com o instituído pelo paradigma moderno de fazer e pensar o conhecimento científico (MACEDO, 2009; ARDOINO, 1998).

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo apresentar o recorte metodológico de três pesquisas, em andamento, vinculadas aos programas de pós-graduação Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e de pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), e ao grupo de pesquisa Grãos-Experiências educativas mediadas pelas TICs. Este último, criado desde 2017, fruto de trajetórias de ensino/pesquisa/extensão entre diferentes pesquisadores. Para tanto, acionamos a pesquisa-formação multirreferencial, como promotora de rompimento epistemológico e metodológico, na perspectiva emancipacionista de superação das dicotomias de fazer e pensar a pesquisa em educação, contrapondo-se à visão fragmentada, reducionista e simplificadora da Ciência moderna.

Neste sentido, traremos as seguintes pesquisas, a saber: i) Decolonialidade no ensino-aprendizagem da língua Inglesa: Uma tessitura na pesquisa-formação multirreferencial com alunos do 1º ano do ensino médio integrado que versa sobre o Ensino da LI com usos das TD na perspectiva decolonial para rompimentos de práticas coloniais/modernas; ii) A pesquisa-formação na cibercultura para um currículo que respeite a diversidade: contradições cotidianas, orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes LGBTQIA+, que discute de que maneira o uso de dispositivos on-line possibilitam atos de currículo-

lo que respeitem a diversidade; e iii) Ambiências educativas em rede com sujeitos transgênero: Itinerâncias de uma pesquisa formação na cibercultura a qual tem como lócus o contexto não-formal de ensino com pessoas transgênero, relacionando às possibilidades que surgem das performatividades proporcionadas pelas redes sociais online para a prática pedagógica e a construção de relações afetuosas com pessoas da sigla T, ou seja transgênero.

Para tanto, este artigo está organizado em três seções, além desta introdução e das referências. Na primeira seção apresentamos e discutimos os processos investigativos na pesquisa-formação multirreferencial no atual cenário cibercultural. Na segunda seção, aborda-se a itinerância metodológica de cada uma das três pesquisas. Essa seção está organizada em três subseções, em que cada subseção discorre sobre os caminhos das pesquisas ancoradas no método da pesquisa-formação na cibercultura inspirado na abordagem multirreferencial. Na terceira e última seção, trazemos algumas considerações sobre o trabalho.

PROCESSOS INVESTIGATIVOS: pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura

A metodologia da pesquisa-formação multirreferencial ganha centralidade nas três pesquisas, em andamento, vinculadas aos programas de pós-graduação Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e de pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Nossa opção metodológica de cariz qualitativo, possibilita-nos um modo outro de produzir o conhecimento científico, ancorado na multirreferencialidade (MACEDO, 2009; ARDOINO, 1998). Desse modo, a pesquisa-formação multirreferencial se compromete com a produção do conhecimentos a partir da relação dialógica intencional criada nas ambiências formativas que são tomados como espaços de formação e autoformação, em que: “o risco, a incerteza, a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência” (SANTOS, 2019, p.102).

Essa postura epistemológica inspira-se na complexidade e ressalta a noção de referências e pluralidade. Para Ardoino (1998, p. 37) a “diversidade de ângulos, de óticas, de perspectivas, vai acarretar, por sua vez, uma pluralidade de linguagens descritivas próprias para permitir a compreensão”, das leituras plurais sobre o objeto. É necessário, portanto, conceber os fenômenos antropossociais como o fenômeno real e complexo, não desconexo do atual contexto sociotécnico da cultura contemporânea.

Este modo de conceber o fazerpensar¹⁵ a pesquisa qualitativa em educação afasta-se dos modelos clássicos racionalistas de produzir conhecimento da ciência, quando se requer a neutralidade, racionalidade e, sobretudo, rejeita a complexidade dos fenômenos. Salienta-se que a multirreferencialidade não dispensa o rigor, mas adota um rigor fundamentado em outras bases epistêmicas e metodológicas. Assim, destaca-se que a educação tem sido uma área de emergência de pesquisas com abordagem multirreferencial, a exemplo diversos projetos do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura do PROPED/ UERJ e do Grupo de Pesquisa GRÀOS – Experiências Educativas Mediadas pelas TICs, vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esses grupos desenvolvem pesquisas que acolhem o método da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019), com inspiração multirreferencial, a fim de compreender e interpretar os fenômenos contemporâneos que incitam o entrelaçamento da pesquisa com a prática pedagógica. Nesse sentido, o mesmo autora recomenda que:

É necessário perceber o objeto como um ente vivo, que se auto-organiza pela complexidade dos processos instituídos e instituintes em que seres humanos e objetos técnicos se implicam, se transformam e se afetam, produzindo assim modos de ser, de pensar e de viver que vêm desafiando os processos formativos legitimados por uma forma cartesiana, racionalista de conhecer (SANTOS, 2019, p. 99).

No atual contexto sociotécnico de interação a pesquisa-formação multirreferencial, nas ambiências formais de aprendizagem, desafia-nos não só para a articulação dos objetos técnicos nas ações pedagógicas (atos de currículo), como também no esforço de compreender as relações intersubjetivas estabelecidas entre/com os sujeitos-pesquisadores e aprendentes, praticantes culturais. Logo, o processo dialógico coletivo é fundamental no devir com os praticantes, pois é nessa interação que tornará possível o desvelamento e, sobretudo a compreensão do objeto da pesquisa.

Santos (2019) aponta-nos que é fundamental, na pesquisa-formação na cibercultura, o comprometimento do pesquisador em criar ambiências formativas para garantir a comunicação e a interação síncrona/assíncrona que potencializam os processos de escrita/leituras plurais de formação, docência e pesquisa num modelo de comunicação de 15 A escrita apresentada inspira-se em Alves (2009), em que esta grafia se contrapõe a dicotomia entre práticas/ações/noções, dentre outros termos que constituem o cotidiano escolar.

todos-todos (interatividade), ao invés de um-todos (lógica transmissora). Assim sendo, o ensino se dá pela itinerância, ou seja, um movimento complexo de implicação e formação coletiva no contextos sociotécnicos-culturais.

É importante ressaltar que na implicação no campo e nas ambiências formativas diversas são engendrados dispositivos formativos não tomados somente como disparadores de produção de dados, mas como: “uma ação disparadora elaborada ao longo da pesquisa para promover interações, aprendizagens e a emergência de informações que promovam o encontro do pesquisador com as narrativas” (MARTINS; SANTOS, 2019, p. 42). Esta ação pode ocorrer por meio de um vídeo, uma postagem nas redes, um fórum de discussão, entre outras maneiras inventivas de oportunizar a interação entre os sujeitos culturais (sujeitos-pesquisadores e sujeitos-aprendentes). Desse modo, surgirão as narrativas textuais, audiovisuais e imagéticas – as autoria dos praticantes culturais – embebidas de sentidos, significações, experiências formativas e autoformativas.

A pesquisa-formação na cibercultura por ser um processo coletivo e dialógico atribui às narrativas centralidade no devir, com os praticantes adquirindo tanta relevância quanto o referencial teórico. Nesse sentido, o pesquisador precisa fazer de si um membro do grupo, com escuta atenta e sensível aos sentidos e significações, assim como, aquele que aciona dispositivos diversos a partir da intencionalidade formativa. Santos (2019) declara que tanto os dispositivos de pesquisa quanto a ação docente se constroem no processo a partir da autoria do pesquisador. Ademais, as autoras Martins e Santos (2019) orientam:

Após os processos educacionais, muitas narrativas emergem, transformando-se em dados para que o pesquisador compreenda os fenômenos que o estavam inquietando. Tais registros e narrativas docentes são captados através de mergulhos nos cotidianos da pesquisa, diários dos praticantes, conversas cotidianas, nas interações on-line, nos aplicativos e em oficinas. Esses dados, como os documentos, vídeos, imagens, sons e diversas comunicações dos sujeitos envolvidos são produzidos nas interfaces digitais acionadas na pesquisa (MARTINS; SANTOS 2019, p. 41).

É na itinerância metodológica que intencionamos compreender o fenômeno implicado. Com isso, buscamos tecer interpretações ao encontro das narrativas dos praticantes, com registros oriundos da imersão no campo, do referencial teórico e das questões da

pesquisas. Desse processo envolto de subjetividades emergem as noções subsunçoras que são “as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa” (SANTOS, 2019, p. 124). Elas são oriundas da implicação do pesquisador por meio da escuta atenta à emergência das múltiplas linguagens e significações.

Portanto, as noções subsunçoras surgem do esforço do pesquisador em compreender e interpretar o que foi de mais significativo no devir com os praticantes culturais, dentro de um processo dialógico do pesquisador com a empiria e teoria, aberta às múltiplas referências. Cabe salientar que as pesquisas apresentadas nas próximas seções por estarem em andamento, ainda não apresentam as noções subsunçoras descritas. Todavia, serão assinaladas nossas itinerâncias metodológicas.

Itinerância metodológica das pesquisas: abordagens que se conectam

A seguir, passaremos a apresentar referências e caminhos das pesquisas que estão sendo desenvolvidos ao longo do mestrado acadêmico sob a orientação do prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro: uma no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e duas no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Esses trabalhos de pesquisas buscam investigar fenômenos imersos na contemporaneidade no contexto da cibercultura e na cultura digital e trazem como opção metodológica a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019), abordagem ancorada na multirreferencialidade (ARDOINO, 1998) com os cotidianos e a bricolagem no contexto da cibercultura.

Decolonialidade no ensino-aprendizagem da língua inglesa: Uma tessitura na pesquisa-formação multirreferencial

A pesquisa intitulada “Decolonialidade no ensino-aprendizagem da língua Inglesa: Uma tessitura na pesquisa-formação multirreferencial com alunos do 1º ano do ensino médio integrado”, está vinculada ao Programa de Pós-graduação Educação e Cultura – Campus Universitário do Tocantins-Cametá da Universidade Federal do Pará, cujo o objetivo é compreender de que maneira as tecnologias digitais (TD) podem contribuir para o processo de aprendizagem em ensino da língua inglesa de alunos-praticantes culturais, sob a perspectiva decolonial, com

vistas a entender como as TD contribuem para rompimentos de práticas modernas/coloniais presentes no atual contexto da cibercultura.

Acionamos a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2019), em consonância com a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998), no processo de aprendizagemensino da LI (língua não neutra), reabilitando a visão complexa dos fenômenos sociais no âmbito da educação. Ainda, no mesmo nível de importância, trazemos à cena o pensamento/giro decolonial como o movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial, capitalista e patriarcal (BALLESTRIN, 2013; GROSFUGUEL, 2008). Haja vista que estas relações encontram-se entretecidas na nossa sociedade, assim sendo, torna-se relevante trazer estas problematizações para espaços formativos a fim de promover movimentos de insurgência, (re)existência e (des)construção de conhecimentos plurais no atual cenário político e social.

Destaca-se que a educação e a decolonialidade se interseccionam devido ao caráter político-pedagógico, como bem deseja o pensamento decolonial. Por conseguinte, dialogam com a pedagogia suleadora de Paulo Freire, para quem “a educação é ato político” (FREIRE, 2021, p. 40). Em concordância com pensamento freireano, salientamos que todo o processo de aprendizagemensino é um ato político, portanto ensinar-aprender uma/outras língua(s) perpassa o caráter de não neutralidade, afinal corroboramos com a premissa que nenhuma língua é neutra, “pois não existem línguas neutras: todas as línguas estão vinculadas a uma cultura e todo ensino tem implicações ideológicas” (JORGE, 2009, p. 163). Entendemos ser necessária e urgente atitudes/posturas outras visando à desobediência epistêmica e a transgressão do instituído pela lógica do pensamento do sistema mundo-moderno e capitalista colonial/patriarcal (GROSFUGUEL, 2008) que mantém suas lógicas de poder por meio das colonialidades.

Neste movimento de rompimento epistêmico adotamos o método da pesquisa-formação na cibercultura para desenvolver esta pesquisa em educação com/pelo (s) uso (s) das TD, considerando o atual cenário sociotécnico e cultural – a cibercultura – oportunizada pelo ciberespaço (LÉVY, 1999). Esse é espaço virtual de vasta circulação de informações e conhecimentos, em que produzimos e compartilhamos sentidos e significados nas múltiplas relações sociotécnicas estabelecidas na/da/pela implicação dos sujeitos, praticantes culturais, nos processos de aprendizagem, formação, docência e pesquisa nos ambientes tecnológicos nas ambiências formativas (SANTOS, 2019).

Ademais, o método pesquisa-formação na cibercultura concebe o professor-pesquisador implicado no campo de sua pesquisa, como aquele que “aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende” (SANTOS, 2019, p. 104). Assim, fazer pensar a pesquisa-formação na cibercultura é, sobretudo, reavivar a articulação indissociável entre o ensino e a pesquisa. Por conseguinte, esse método propõe-se à pesquisa em educação, considerando o atual cenário sociotécnico, apartando-se da visão fragmentada e reducionista das pesquisas de natureza positivistas, ou seja, aquelas que apregoam a objetividade, racionalidade e neutralidade do pesquisador. Posto isso, tomamos nossa prática pedagógica como ação dialógica de formação mútua/contínua e indissociável do devir da prática da construção do conhecimento em educação, mas especificamente no ensino-aprendizagem da LI no contexto da educação formal. Entendemos o professor-pesquisador como um praticante cultural que pesquisa e se forma ao pesquisar a sua própria prática pedagógica.

Desse modo, o nosso campo de pesquisa é uma sala de aula com alunos adolescentes, entre 15 a 16 anos. Esses praticantes culturais cursam o primeiro ano do Ensino Médio Integrado do curso de Desenvolvimento de Sistemas, em uma instituição pública, vinculada à rede federal de ensino. Quanto às professoras-pesquisadoras, somos duas profissionais licenciadas em Letras – com habilitação em LI – servidoras públicas, implicadas no tema em propor tensionar o ensino da LI às questões decoloniais como: o racismo, as diversas formas de preconceitos, a violência contra a mulher e outros marcadores de exclusão e discriminação social, sem negligenciar, tampouco diminuir a importância dos componentes do currículo formal delineados para ensino-aprendizagem da língua Inglesa. Para tanto, acionamos ambiências formativas pelos usos inventivos das TD, para que os praticantes culturais se façam autores de narrativas audiovisuais, imagéticas e textuais. Essas tão caras para opção metodológica da pesquisa-formação na cibercultura.

Em nossa itinerância metodológica acionamos dispositivos formativos com/pelo uso de aplicativos (Apps) em diferentes interfaces: Diário de pesquisa (Google docs); Grupo de trocas de mensagens instantânea (WhatsApp); Portfólios de aprendizagem (Padlets); Capturas de telas (prints) e áudios; além da observação participante e escuta sensível. Deste modo, criamos ambiências formativas por meio da bricolagem¹⁶ de dispositivos móveis, nos usos inventivos desses aplicativos

16 Conceito surgido a partir da visão de complexidade e de imprevisibilidade do domínio cultural. Segundo Lévi-Strauss (cf. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:

durante as aulas de LI, fazendo emergir “metodologias autorais, nas quais a formação de si ganha centralidade, buscando a superação da dicotomia sujeito-objeto preconizada por epistemologias positivistas modernas (SANTOS; RIBEIRO; FERNANDES; 2020).

Nosso campo iniciou-se na retomada das atividades presenciais no ano de 2022, contudo permanecemos nossas atividades em Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois uma das professoras implicadas na pesquisa por fazer parte do grupo risco, suas aulas do componente curricular de LI continuaram sendo ministradas nas/pelas TD, nos espaços multirreferenciais das redes. Salienta-se que o cenário de pandemia do Covid-19 nos convocou a assumir posturas decoloniais diante do aumento dos crimes de racismo e da intolerância, da violência contra a mulher e outros grupos sociais minoritários e em relação ao crescimento das desigualdade sociais.

Subsequentemente, observamos no entrelaçamento da Linguística Aplicada Crítica (LAC) do pensamento decolonial e da metodologia da pesquisa-formação na cibercultura, o estabelecimento dos diálogos epistemológicos para desenvolvimento de ambiências formativas com o objetivo de questionar as colonialidades que constituem e incidem sobre as nossas subjetividades (falantes não-nativos do idioma), e na manutenção do status quo do Norte Global sobre o Sul Global¹⁷. Acionamos as tecnologias para promover a autoria/formação, na tentativa de rompimento do *modus operandi*¹⁸ da modernidade/colonialidade, a fim de que os sujeitos possam assumir posturas e atitudes que desafiam a lógica euro-norte-americana moderna/capitalista, colonial/patriarcal, à vistas de provocar brechas e fissuras nas colonialidades do poder, do ser e, também da linguagem.

A pesquisa-formação-multirreferencial por se tratar de metodológica aberta, ela nos permite a bricolagem tanto de dispositivos disparadores quanto a criação de ambiências formativas. Desse modo, passaremos a ilustrar uma de nossas ações formativas: Nos momentos iniciais da aula do dia 22 de junho de 2022, disponibilizamos via o grupo de WhatsApp, um link que direcionava os alunos-praticantes culturais ao

educação e ciências humanas). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6>

17 Refere-se ao conceito de Sul adotado em *Epistemologias do Sul*, dos estudos pós-coloniais, em que o Sul é “[...] concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS, MENESES, 2009, p. 12)

18 Do latim *modus operandi*: maneira por meio da qual uma pessoa ou uma associação, empresa, organização ou sociedade, trabalha ou realiza suas ações. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/modus-operandi/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

vídeo: “Respect & Inclusion at Deloitte”¹⁹, solicitamos, primeiramente, que cada praticante assistisse o vídeo individualmente em seus dispositivos móveis, com objetivo de identificar a temática central do vídeo. Em seguida, acessassem o link do Google Meet para nosso encontro virtual para iniciarmos nossa conversa inicial sobre suas apreensões.

Os alunos, ao acessar e adentrar a videoconferência expressando-se espontaneamente que haviam gostado do vídeo, mas que queriam ver mais um vez. Então, decidimos assisti-lo em conjunto para prestar atenção em mais detalhes. Pedimos que, além da temática central do vídeo, observassem atentamente as mensagens, a relação da linguagem verbal e não verbais, e as expressões faciais das pessoas para ampliar a compreensão da mensagem e as significações. Destacamos que o próprio título já nos indicavam palavras transparentes/cognatas “Respeito e Inclusão”. Salientamos que a escolha por esse vídeo se deu, primeiramente, por abordar questões raciais, estereótipos/preconceitos, o respeito e inclusão, em consonância com as questões decoloniais. Ademais, este é um dispositivo bastante comum entre esses praticantes ciberculturais.

Após a reprodução, os alunos atribuíram algumas apreensões sobre as temáticas de modo mais amplo. Em seguida, dispomos em tela um pôster-campanha produzido por alunos e parceiros da Universidade do Estado da Califórnia San Marcos/USA. No pôster trazia a seguinte mensagem verbal: “There is more to me than what you see, beyond the stereotype, there is history”²⁰, que em tradução livre: “Há mais para mim do que você pode ver, além do estereótipo há uma história”. Além da linguagem verbal, o pôster também tinha a imagem de uma jovem negra, com uma expressão facial séria e tanto descontente. Essa jovem segurava uma outra imagem (que está sendo aparentemente rasgado pela jovem), nela há uma mulher branca, com corpo “pintado” com tinta preta, trajes de festa, taça de bebida nas mãos e bastante sorridente. Logo, perguntamos sobre que relação eles faziam entre o vídeo do início da aula e o pôster-campanha, emergindo falas sobre preconceito, questão racial e a apropriação cultural. Instigamos que os alunos pensasse sobre o ato da jovem está rasgando a imagem, a qual ela segurava, o que isso representava/significava, ainda que eles tentassem fazer alguma relação com algum fato recente vinculadas nas redes sociais ou mídias. Nosso objetivo em fazer relação com fatos atuais, é justamente

19 Pedimos que o acesse o vídeo para melhor compreensão da (<https://www.youtube.com/watch?v=7G0OUHnCudw&t=200s>, acesso em 23/06/2022)

20 Podemos ter acesso dos posteres no (< <https://www.csusm.edu/cicsc/projects/beyond-the-stereotype.html>.> acesso em 23/06/2022)

fazer com que eles compreendam a relevância em abordar temáticas como raça, preconceito, discriminação e respeito.

Ademais, como professoras implicadas, apoiando-nos nas atitudes transgressoras de bell hooks²¹ (2013), quem defende que uma pedagogia engajada para prática da liberdade, os alunos não devem ser únicos a serem chamados a partilhar, narrar ou a confessar, que o espaço formativo (Google meet) é um local tanto para crescimento do professor quanto do aluno. Assim sendo, tomadas pelas ideias de hooks, resgatamos em nossas memórias situações que agimos baseados em estereótipos, o quanto isso foi embaraçoso, sobretudo destacamos atitudes como que as relatadas demonstram que somos educados para padronizar, classificar e homogeneizar. Acreditamos por meio de atitude transgressora, conseguimos acessar mais os alunos e deixá-los mais abertos para produzir suas narrativas, sobretudo produzir rompimento em prol de posturas-outras. Ao término da aula, estimulamos que os praticantes produzissem seus próprios conteúdos autorais, ou seja, seus posters-campanhas, utilizando dos aplicativos, a língua alvo e os recursos verbais e não verbais, e que estas autorias poderiam ser compartilhadas. Desse modo, orientamos que os praticantes publicassem suas produções no Padlet (que é um tipo de mural interativo em que os alunos organizam seus trabalhos e compartilhar entre os colegas da turma); mas também, publicasse nas suas próprias redes sociais. A estratégia de criação e publicação dessa autoria nas/pelas redes sociais, nas ambiências digitais, tem como intuito promover os diálogos formativos para além da sala de aula e incentivar a autoria dos alunos.

Identidade de gênero de estudantes LGBTQIA+: a escola, o currículo e as redes digitais na cibercultura

A pesquisa de dissertação: “A pesquisa-formação na cibercultura para um currículo que respeite a diversidade: contradições cotidianas, orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes LGBTQIA+” se insere no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O presente estudo tem como questão central: pensar de que maneira o uso de dispositivos on-line possibilitam atos de currículo que respeitem a diversidade, afastando-se de condutas heteronormativas capazes de

21 “bell hooks” é pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista e ativista social, que preferia o uso do seu nome grafado em minúsculo. Ela pretendia, com isso, dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

segregar, marginalizar e discriminar discentes, contribuindo para a formação e autoformação ao proporcionar que docente/discente produzam práticas formativas a partir do uso das tecnologias digitais.

Como professora-pesquisadora-formadora, imbricada no espaço pesquisado, no qual exerço as funções de docente e coordenadora pedagógica, em turnos alternados, percebi que nos últimos anos ocorrera o aumento significativo de estudantes LGBTQIA+(lê-se lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuados e intersexuais) que passaram a recorrer a coordenação para relatar medos, angústias e hostilidades sofridas em casa e na escola. A LGBTfobia, compreendida enquanto sentimento de aversão ou ódio àqueles que fogem do padrão heteronormativo, passou a ser uma constante nos relatos desses jovens.

Somado a isso, cada vez mais, jovens passaram a se conectar a internet através do uso dos seus smartphones, cujo dispositivo tecnológico passou a ser utilizado por alguns docentes para a pesquisa e resolução de atividades por meio do aplicativo Google Forms. Conforme o PAINEL TIC COVID-19, ocorrendo o aumento significativo do uso da internet, em virtude das aulas remotas, durante o período pandêmico mais agudo, no qual cerca de “83% dos usuários que frequentam escola ou universidade realizaram atividades ou pesquisas escolares pela internet” (CGI.BR, 2022, p. 6).

Diante do exposto, este estudo está sendo desenvolvido a partir do método de pesquisa-formação na cibercultura multirreferencial e com os cotidianos, pensando a docência numa perspectiva que possibilite maior interação com os sujeitos a partir de práticas formativas que fomentem e ressignifiquem aprendizagens. Conforme Santos (2019, p. 103), “contrariando as noções clássicas de pesquisa, o pesquisador não é um sujeito neutro, não implicado, que vê os outros sujeitos como seres ‘pesquisados’. Na pesquisa-formação, todos são sujeitos, todos são potencialmente pesquisadores, ninguém é objeto”. Ao mesmo tempo em que o educador pesquisa/ensina, ele também aprende e altera o seu profissionalformativo, instigando educandos a também experimentarem esse processo formação, através da aprendizagem colaborativa, da criação de dispositivos autorais e de atos de currículo que dialoguem com a pluralidade dos saberes voltados para uma sociedade que respeite a diversidade.

Ao repensar o currículo para além da perspectiva tradicional que o compreende enquanto gama de conhecimentos planejados, definidos e orientados (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20), passa a se considerá-lo em outros espaços e tempos de aprendizagem, usando dispositivos on-li-

ne e dialogando com a diversidade. Essa perspectiva possibilita a alteração de discursos cristalizados sobre identidade de gênero e orientação sexual. Para Foucault (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Desse modo, esta pesquisa teve a preocupação de suscitar na escola a luta por um currículo que respeitasse a diversidade sexual, questão ainda permeada de interdições no ambiente escolar, bem como, a desconstrução dos discursos impregnados pela LGTBfobia e heterorreatividade ainda vigentes.

Por meio das tessituras das narrativas acadêmico-científicas e das narrativas extraídas do cotidiano escolar, está sendo construída essa itinerância metodológica²² que busca o rompimento epistemológico da lógica cartesiana e positivista de se fazer pesquisa, ao abolir o dicotomismo existente entre pesquisador e objeto ou, ainda, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na pesquisa-formação o pesquisador está implicado com os sujeitos e o seu objeto de estudo, ou seja, com o seu campo de pesquisa. Conforme Santos (2019, p. 102), “Optamos por uma concepção de pesquisa baseada na implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, construindo juntamente com os sujeitos envolvidos o conhecimento e o próprio método”. Partindo-se dessa proposição para iniciar a descrição metodológica do estudo supracitado.

A pesquisa decorre dos saberes-fazeres da escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio Júlia Seffer, localizada em um bairro periférico, na cidade de Ananindeua-Pará, região metropolitana da capital Belém. Escola na qual atuo desde 2008, exercendo as funções de professora das séries iniciais e, a partir de 2012, de coordenadora pedagógica do ensino médio, algo que me proporcionou a possibilidade de refletir sobre a minha prática enquanto educadora, diante dos desafios que passaram a emergir no cerne da escola, nos últimos anos, referente às questões relacionadas as narrativas de estudantes LGBTQIA+, em especial, ocorridas na sala da coordenação.

Como consequência, esse espaço tornou-se, demasiado, pequeno e o tempo insuficiente para que eu pudesse escutar tantos alunos que se sentiam acolhidos pelo simples fato de serem ouvidos. Compreendi que a partir dessas escutas era necessário intervir de alguma maneira, pois os (as) estudantes com orientações que diferem do padrão heteronorma-

²² Pesquisa em andamento do Projeto de Dissertação do Mestrado “A pesquisa-formação na cibercultura para um currículo que respeite a diversidade: contradições cotidianas, orientação sexual e identidade de gênero dos estudantes LGBTQIA+”, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

tivo eram constantemente cerceados (as) e desrespeitados (as) no interior da escola, em relação às suas condutas originais (maneira de falar, andar, expressar-se, outros) quando em demonstração de afeto e carinho a pessoas do mesmo sexo. Intervenções pontuais mediante a casos de homofobia, rodas de conversa e assembleias foram realizadas em todas as turmas da escola, contando com o apoio da direção.

No ano de 2022, com o reinício das aulas presenciais, após o período de aulas mediada pelo digital em rede, as questões como a LGBT-fobia ressurgem de maneira mais explícita no espaço escolar. Consequentemente, os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio começaram a reivindicar que algo devesse ser feito por parte da gestão. Diante desse contexto e observada a imersão dos jovens na cultura contemporânea, vi a oportunidade de pensar num dispositivo que pudesse contemplar essa questão, surgindo na escola o projeto “Juntos contra a LGBT-fobia”, com o objetivo de analisar a relevância do uso de dispositivos on-line para contribuir com atos de currículo que respeitassem a diversidade. Dessa maneira, o projeto procurou alicerçar práticas formativas construídas num movimento de interação das tecnologias digitais, com os artefatos digitais, acessando o ciberespaço, usados como dispositivo disparador para discussão inicial através de rodas de conversa pela rede social de vídeos Youtube. Isso feito, corroborando com Santos (2019, p. 107) que afirma ser “necessário criar dispositivos de pesquisa capazes de agregar cenários de aprendizagem e de formação”.

No primeiro encontro, dois vídeos foram apresentados: 1) o vídeo intitulado “Entrevista sobre mortes de homossexuais nos anos 80” (NASCIMENTO, 2020), que reflete o pensamento da sociedade na década de 1980 em relação à homossexualidade, em que a maioria das pessoas entrevistadas consideram correto assassinar as pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo. 2) documentário “(Sobre) Vivências”, dos diretores Leonidas Taschetto e Gabriel Celestino, resultado do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação- (TECNOPOÉTI-CAS, 2018), no qual quatorzes pessoas falam sobre suas trajetórias de vida marcadas pela descoberta de suas sexualidade, pelos preconceitos em relação a sua identidade de gênero e orientação sexual, enfim, por fazerem parte da população LGBTQIA+.

Dessas rodas de conversa promovidas a partir da apresentação de vídeos do Youtube, muitas narrativas foram retratadas pelos estudantes, com pequenos depoimentos escritos sobre as suas percepções relacionadas à temática, decorrente de conversas e, algumas demonstrações espontâneas sobre a orientação sexual e identidade de gênero desses esco-

lares. Após esse momento inicial foi organizado um grupo no Whatsapp para facilitar a comunicação com os educandos. Por essa rede e através do Google Forms, aplicativo para pesquisa e coleta de informações do Google, pude analisar a percepção da turma sobre a LGBTfobia, por meio de um pequeno formulário contendo seis questões: E-mail? Qual o seu nome completo? Você sabe o que é homofobia? Qual das respostas, abaixo, na sua opinião, explica o que é ser homofóbico (múltipla escolha)? Você já teve alguma atitude homofóbica, ou seja, teve algum sentimento ruim, desrespeitou ou ofendeu alguém em decorrência dessa pessoa sentir atração pelo mesmo sexo ou gênero? Caso já tenha tido alguma atitude homofóbica, explique qual?

Os praticantes-culturais imersos no ciberespaço, por meio da aprendizagem colaborativa, discutiram sobre a criação de dispositivos que dialogassem com a questão da sexualidade a partir de atos de currículo capazes de transformar discursos LGBTfóbicos. Foram sugeridos a construção de panfleto on-line, livro on-line, podcast, vídeo gravado na rede Tik Tok, momentos formativos e divulgação do projeto nas redes sociais. Os dados que estão sendo produzidos na pesquisa advém das rodas de conversas realizadas, motivadas por informações das redes sociais, das conversas individuais, das conversas em grupo, das conversas informais, dos formulários do Google Forms. Esses dispositivos possibilitam a discussão da temática assinalando posicionamentos ao pensar/fazer práticas formativas que possam proporcionar aos estudantes novas aprendizagens, a partir do ciberespaço.

Num processo de ruptura epistemológica, o método de pesquisa-formação na cibercultura multireferencial e com os cotidianos, proporciona o entrelaçamento com o tema pesquisado, sem roteiros fechados que privilegiem apenas os saberes científicos, oportunizando-me, enquanto educadora-pesquisadora, não somente a possibilidade da pesquisa, como também a autoformação e a formação dos envolvidos, desafiando a construção coletiva de atos de currículo a partir do uso de saberes vivos/sentidos e dos dispositivos tecnológicos que permitem a mobilidade móvel e ubíqua no ciberespaço.

Redes sociais, transgeneridade e educação: notas de uma itinerância formativa na cibercultura

A pesquisa intitulada “Ambiências educativas em rede com sujeitos transgênero: Itinerâncias de uma pesquisa formação na cibercultura” tem como foco compreender como as redes sociais online possibi-

litam a produção de atos de currículo (MACEDO, 2013) que permitem aos educadores e também aos educandos produzirem espaços/tempos formativos, com inclusão da performatividade gerada pelos processos de midiática da transgeneridade como constituintes de saberes válidos e geradores de opções didáticas e pedagógicas.

Os sujeitos de pesquisa são pessoas transgênero, travestis e pessoas não-binárias que estão inseridas em escolas nas quais desenvolvo trabalho como educador. A determinação por realizar a pesquisa com múltiplos espaços se deu em razão da posição das pessoas da sigla T – que ocupam ambientes formativos institucionais – pautar o assujeitamento para conseguirem mediar e construir acordos de permanência, em contraponto aos ditames dos padrões machistas, heterossexistas, transfóbicos e coloniais e o enfrentamento necessário para a produção de novas relações queer, inclusivas e cidadãs (ANDRADE, 2015).

As plataformas digitais e redes sociais online se mostram proficuas para que as pessoas trans possam encontrar informações sobre gênero e sexualidade. Da mesma forma que, refúgio para usar seus nomes identitários, bem como se relacionarem com outros indivíduos que apresentem situações similares, construindo redes de afeto e de proteção, podendo experimentar e performar novas expressões de gênero, além de produzirem saberes de formas livres, que podem ser relacionados ao cotidiano por parte dos agentes sociais nas escolas.

Entender que sujeitos transgênero forjam suas práticas curriculares cotidianamente, inventam currículos em ato, práticas formativas (MACEDO, 2013; FERREIRA, 2021) é importante para que possamos procurar e/ou construir os etnométodos mais apropriados a esses atores sociais (COULON, 2017) o que nos permitirá ter contato mais próximo com os mesmos.

Para tal, estamos construindo uma cartografia digital (SANTOS, 2019) utilizando a observação em tela com vídeos da plataforma Youtube com perfis de pessoas transgênero que explicam suas vivências, além de realizar conversas nas plataformas Whatsapp e Instagram com alguns indivíduos que se identificam como transgênero para termos um panorama sobre os processos formativos online pelos quais passa o sujeito transgênero, utilizando a metodologia Análise de Conversação (RECUERO, 2012).

O passo subsequente será a construção do dispositivo (SANTOS, 2019) denominado “Rodas de diálogos TRANSAmazônicos”, com referência tanto à microrregião que se construiu a partir da implementação da rodovia Transamazônica, localizada no município de Altamira-PA

(a qual residem tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa) quanto a metáfora ao prefixo “trans”: de transgênero.

O dispositivo procura proporcionar diálogos a partir da necessidade de informar tanto pessoas trans sobre seus direitos e possibilidades de cidadania no que se refere às vivências escolares, quanto construir pontes de diálogo com pessoas que se denominam cisgênero, tendo em comum que são professores e professoras, no intuito de promover formas humanizadas de se lidar com estudantes da sigla T em sala de aula. Porém, como se trata de tema que enfrenta grande resistência por parte da coordenação e direção das escolas, definiu-se por promover ambiências formativas não-formais, sem vínculo com a instituição escolar em termos legais de cooperação.

A mediação pelo meio digital em rede no dispositivo se construirá da seguinte forma: almejamos construir os encontros tendo como tema gerador (FREIRE, 2019) demandas relacionadas aos cotidianos desses sujeitos no espaço/tempo escola. A partir disso, procuraremos construir possibilidades que visem contribuir para a superação dessa problemática utilizando as redes sociais online para tal. Entre elas, especialmente WhatsApp e Instagram, já que são as mais usadas pelos praticantes culturais com os quais temos contato.

Apesar da pesquisa estar em processo de desenvolvimento, algumas questões começaram a emergir. A primeira delas, surgida da observação em tela, é que boa parte d@s influencers digitais trans – com maior visibilidade nas plataformas – são pessoas que residem no Centro-Sul do Brasil, notadamente brancas e de classe média, de modo que não vivenciam os desafios de ser trans no Norte do país, tampouco da classe social de maior vulnerabilidade. Foge a esse padrão apenas a influencer Leona, belenense que ganhou notoriedade ainda no final dos anos 2000 com vídeos no Youtube em formato de sátira inspirados em novelas mexicanas.

Além disso, a questão de como tais conteúdos chegaram até as pessoas que diferem da sigla T, como boa parte dos professores o é, ainda representa um dos desafios. Haja vista que, “furar a bolha” digital é um problema cada vez mais recorrente no atual cenário de polarização em que as redes sociais online, por meio das modificações algorítmicas (LEMOS, 2021) impedem que conteúdos que não fazem parte de seus interesses lhes alcance com facilidade.

Contudo, é desafio interessante, uma vez que professor@s, por terem contato com diversas personalidades em seus cotidianos, podem tornar esses conhecimentos e saberes mais próximos e fazer com que

haja maior inclusão de estudantes T, sendo aliados em potencial para possibilitar que sejam agentes eficazes na construção de relações de afeto e sensibilidade.

Considerações

Para retomar o fio de debates e tecer algumas considerações sobre esse registro de estudo é necessário ressaltar alguns pontos. O primeiro deles é considerar que estamos em sintonia com os desafios do mundo real, impregnado pelas tecnologias digitais com seus “avanços” e suas “contradições” que refletem na sociedade, universidade, educação e, principalmente, nos modos de pensar e fazer a Ciência contemporânea, na área das ciências antropológicas, em especial, na Educação. Ainda, ao reafirmarmos que a cibercultura é o atual contexto contemporâneo de cotidiano marcado pelas relações sociotécnicas e pela ubiquidade.

Dentro dessa ordem, pontuamos que os processos sociais configuram e reconfiguram todas as relações entre os indivíduos, como um Sol sem se pôr, estabelecendo ininterruptamente rupturas, fraturas, complexidades controversas e desenvolvimentos outros para a vida objetiva e subjetiva cotidiana. Salienta-se que esses processos estão em constante organização-desorganização, potencializados pelas tecnologias digitais e pela praticantes cultura.

O segundo ponto trata sobre a nossa intencionalidade nessa construção textual em apresentar os recortes teóricos-metodológicos das pesquisas em andamento, mais precisamente, o que delineamos como o objetivo mais central dessa escrita que é o modo outro de fazer e pensar a pesquisa em educação, tecendo diálogos epistemológicos e metodológicos em esforços de outra natureza, que acolhem as noções e percepções plurais aqui ditadas pelas referências da pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura. Nesse sentido, é fundamental destacar que a criação de dispositivos de pesquisa na perspectiva multirreferencial são mais do que meros “instrumentos” de pesquisas, são peças pelas quais se potencializam a comunicação do todos para todos, já existente na nossa vida cotidiana como sujeitos culturais. Portanto, são potenciais de processos de múltiplas linguagens, com perspectivas múltiplas.

A abordagem multirreferencial traz consigo também outros desafios como as relações intersubjetivas estabelecidas entre/com os sujeitos-pesquisadores e aprendentes que podem desencadear diferentes interações e aprendizagens. Assim sendo, essa abordagem tem como

característica compreender os indivíduos no mundo e em sua relação com o mundo, com toda a sua complexidade, assim como, explorar suas itinerâncias, errâncias e surpresas nos diferentes acontecimentos. Portanto, é uma epistemologia aberta, porém sem perder o rigor da pesquisa. É, sobretudo, uma tentativa de rompimento com o paradigma hegemônico, vigente, de produção de conhecimento.

Por último, quanto as três pesquisas com temáticas que ora se aproximam ora se afastam com o foco na educação, na escola e no ensino. Esses estudos trazem as questões decoloniais: o preconceito e a homofobia LGBTQIA+ (colonialidade, raça, gênero, sexualidade, cidadania...), dentro e fora das instituições. Este recorte configura, preliminarmente, a nossa posição socialmente engajada diante do mundo controverso e complexo, buscando, por vezes, um raio de esperança como um ato não nihilista e muito menos uma posição de resolutividade, mas cientes das opressões impostas pela História e pelas relações sociais vigentes. Inferimos que essa forma de pesquisa, comprometida com o social, na/pela ação implicada do pesquisador no campo, propõe-se junto com todos à (re)existência e à (des)construção como algo vivo pulsante ou como diria nosso prezado educador Paulo Freire: uma prática de liberdade crítica diante do espaço/tempo no mundo que vivemos.

Referências

ALVES, N. (Orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009. 168 p.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2015. 346 p.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação. São Carlos: UFScar, 1998. p. 24-72.

BALLESTRIN, L. O giro decolonial e a América Latina. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, p. 89-116, 2013.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. São Paulo: Cortez, 2017. 391 p.

FERREIRA, Sérgio. R. da S. A midiatização do habitus e a dimensão da diferença: processos comunicacionais da transgeneridade em rede.

CSONline - REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, [S. l.], n. 33, p. 337–357, 2021. DOI: 10.34019/1981-2140.2021.30555. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/30555>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996, 79 p.

FREIRE, P. Pedagogia da Tolerância. 8. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021. 399 p.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 81 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global?. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147. 2008.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 214 p.

LEMONS, André. Dataficação da vida. Civitas - Revista de Ciências Sociais, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 193-202, 24 ago. 2021. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39638>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LÉVY, P. Cibercultura. 8. ed. Editora 34, São Paulo, 1999, 296 p.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 19-42.

MACEDO. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: Edufba, 2009. Cap. 3. p. 75-126. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s6>. Acesso em: 18 jun. 2022.

MACEDO. Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2013. 160 p.

MARTINS, Vivian; SANTOS, Edméa. A educação na palma das mãos: A construção da Pedagogia da Hiper mobilidade em uma Pesquisa-Formação na Cibercultura. In: SANTOS, Edméa; PORTO, Cristiane (org.). App-Education: fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura. Salvador: Edufba, 2019. p.31-54. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32168>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCIMENTO, Luiz Hp. Entrevista sobre mortes de homossexuais nos anos 80. Youtube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/ofvT3z-NoHUG>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PAINEL TIC COVID-19. Pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil: Cultura, comércio eletrônico, serviço público on-line, telessaúde, ensino remoto e teletrabalho. E-book. 44 p. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 4ª. Ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). 2022. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

RECUERO, Raquel. A conversação em Rede: A comunicação mediada por computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012. 238 p.

SANTOS, E. Pesquisa-formação na Cibercultura. 1. ed. rev. Teresina: EDUFPI – Conselho Editorial, 2019, 223 p. ISBN: 978-85-509-0541-9. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

SANTOS, E.; RIBEIRO, M.; FERNANDES, T. Ciberformação Docente Em Contexto de Pandemia: Multiletramentos críticos em potência. E-book. 160 p. KERSCH, Dorotea Frank et al. (org.). Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leira, 2021. Disponível em: <https://www.unisinus.br/institutoinovacao/blog/multiletramentos-na-pandemia-aprendizagens-na-para-a-e-alem-da-escola/2021/05/> Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTOS, B. de Sousa; MENESES, M. P. (Org.) Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009. 518 p.

TECNOPOÉTICAS, Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação. Sobre

Vivências: documentário lgbt. Auarart Filmes - YouTube, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/3HpfRWEYVqM>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES SOBRE O PAPEL DO PROJECTO PEDAGÓGICO E SUAS FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO NO DISTRITO DE NGAÚMA

Manuel Luís²³

Introdução

A Política Nacional de Educação define que o capital humano é o motor para o desenvolvimento, devendo ser ampliado o acesso à educação, através do alargamento da rede escolar e na melhoria dos serviços em todo o País (Resolução no 8/95, de 22 de Agosto). Entretanto, Projecto Pedagógico contribui para as mudanças que se fazem necessárias para melhoria da acção pedagógica na escola, dando espaço os professores de discutir e aprimorar suas práticas. Uma das preocupações actuais das comunidades educativas está centrada na problemática do fracasso escolar, principalmente as públicas. Partindo dessa premissa, importa procura analisar as concepções dos professores e gestores escolares sobre o papel de projecto pedagógico e suas formas de implementação em duas escolas do distrito de Ngaúma.

O interesse pela pesquisa surgiu pela curiosidade em compreender a existência de projecto pedagógico nas escolas, formas de implementação e seu impacto, tendo em conta o cenário actual da qualidade de ensino nas escolas publicas de Moçambique. Pois, nas escolas ainda reina a ausência de debates e discussões colectiva para a solução dos problemas reais do ensino. Com efeito, um dos caminhos possíveis para superar essa dificuldade passa necessariamente pela cultura de criatividade na realização de acções que permitem a identificação das dificuldades do ensino e elaboração de projectos que visem o aprimoramento de actividades voltados para retenção das crianças, melhoria da prática pedagógica quanto aprendizagem dos alunos.

Assim, a pesquisa analisa as concepções dos professores e

23 Licenciado em ensino de Agro-pecuária. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma

gestores escolares sobre o papel de projecto pedagógico e suas formas de implementação em duas escolas do distrito de Ngaúma. Especificamente visa:

Identificar as concepções dos professores e gestores escolares sobre o papel de projecto pedagógico;

Distinguir as formas de implementação de projecto pedagógico numa escola;

Descrever o contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem.

Para realização da pesquisa, optou-se por uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa. O número de participantes na pesquisa compreendeu em 10 Professores em duas (2) escolas, cada escola 5 professores. Quanto a técnica de recolha de dados foi entrevista estruturada dirigida aos professores. O tratamento dos dados adoptou-se pela técnica de análise de conteúdo e triangulação de dados.

Quadro Teórico

Definição do conceito do Projecto Pedagógico

“O Projeto Pedagógico é o documento de elaboração colectiva que organiza a escola como um todo, a partir da indicação de conteúdos e tarefas pedagógicas – identifica a escola em relação ao seu compromisso, relação à identidade cultural de uma determinada comunidade, sendo a identidade da escola” (Veiga, 2001, p. 32).

Na mesma optica de ideia Veiga (2001) diz que, “o Projeto Pedagógico é essencial no campo educacional, e foi justamente por isso que passou de ser uma opção para se tornar uma obrigatoriedade dentro dos sistemas escolares. Por isso o PP traz suas finalidades bem definidas”.

“Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita res-significar a ação de todos os agentes da instituição” (Vasconcellos, 2002, p. 143).

O mesmo autor Vasconcellos (2002) expressa que, “o projeto pedagógico é a proposta mais abrangente da instituição, podendo ser considerada uma forma de “guarda-chuva” ao acolher e garantir a organicidade entre o particular e o geral. Dessa forma, sua duração prevê acções para o ano inteiro ou para vários anos”.

Importância do Projeto Pedagógico na Escola

De acordo com Teixeira (2014) diz que,

a escola que a população quer está sendo construída, não pactua com a exclusão, considerando, por isso, a evasão e repetência como uma anomalia inaceitável. O complexo temático, construído através de um tema significativo para a comunidade, selecionado a partir da pesquisa sócio antropológica realizada pelos professores, constitui-se no instrumento mediador para a construção do conhecimento a partir dos saberes pré-existentes no contexto cultural, onde a escola está inserida.

Segundo Ferreira (2006) diz que,

ao estimular a participação de todos os segmentos, a escola está potencializando a sua acção pedagógica, assumindo a articulação das responsabilidades de cada sujeito para o sucesso do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que gerencia a produção do conhecimento, a escola estabelece, educativamente, os diversos papéis (do professor, do funcionário, do aluno e da família, como sujeitos com acções de natureza distintas, mas com contribuições indispensáveis ao sucesso escolar). A visão e a palavra da família são conhecimentos importantes para compor o diagnóstico do educando.

Metodologia de Investigação

O trabalho consistiu na abordagem de natureza qualitativa de carácter descritiva. “A investigação qualitativa permite ao investigador, ter uma visão holística do problema de investigação” (AMADO, 2017).

Técnica para recolha de dados usou-se entrevista estrutura dirigida aos professores da escola técnica e escola primaria completa de Ngaúma. Esta técnica visa “à obtenção de resultados uniformes entre os abrangidos pelo instrumento, permitindo assim uma comparação imediata” (LUDKE & ANDRÉ, 1986: 34). Na mesma óptica de ideia Segundo Manzini (2012, p. 156) reforça que, para pesquisa em educação “a entrevista é um dos meios mais empregados, onde tem sido aplicado em estudos descritivos e qualitativos”. Como instrumentos foi usado guião de entrevista foi desenvolvido pelo autor com base nos objectivos específicos e referencial teórico previamente pesquisado, composto de questões abertas e fechadas, caracterizado por duas categorias “Projecto Pedagógico” e “Formas de Implementação”.

Para o presente trabalho optou-se uma amostragem não probabilística por conveniência, pois a selecção dos participantes foi feita de forma intencional. Participaram 10 Professores de escolas diferentes: sendo 4 gestores e 6 professores. O tratamento de dados, adoptou-se técnica de análise de conteúdo e triangulação de dados.

Por motivos de privacidade e confidencialidades ou para salvaguardar-se as questões éticas de investigação, optou em ocultar os nomes dos participantes e da escola. Para o efeito, aos professores, foi-lhes atribuído o código “E”, seguida de um número (E1, E2, E3..... E6), gestores “DAP”, (DAP1 e DAP2) e “DE”, (DE1 e DE2), respectivamente.

Apresentação de resultados e discussão

Depois de recolher os dados, seguiu-se etapa de tratamento e análise, posteriormente para apresentação e discussão dos resultados. Que se baseou em duas categorias a destacar: projecto pedagógico e formas de implementação.

Para compreender, um pouco mais, as falas dos professores, utilizou a técnica de triangulação de dados provenientes dos professores nas duas escolas do distrito de Ngaúma-Niassa.

Conceito de projecto pedagógico

Pretendendo saber a concepção de professores sobre projecto pedagógico, colocou-se a seguinte questão: na sua opinião o que é projecto pedagógico, (sua concepção sobre o projecto pedagógico)? Nesta questão, os entrevistados responderam: Escola A (E1, E2, E3, E4), na minha opinião, projecto pedagógico é um guião estruturado sistematicamente com propostas, pretensões e objectivos que uma instituição de ensino pretende efectuar ou implementar na sua escola como forma de mitigar os seus desafios com objectivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e Escola B (E1, E2, E3, E4) projecto pedagógico é um método que diz respeito as intenções educacionais do educador e as formas como prevê a aprendizagem do grupo e de cada criança, mas também, é um caminho que consiste no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem.

As repostas dadas pelos professores são testemunhadas pelos gestores das escolas, ao afirmarem que projecto pedagógico:

“Na minha opinião projecto pedagógico é um instrumento de formalização das ideias que uma comunidade escolar pretende alcançar ou problema que querem resolver” (DAP)

“Projecto pedagógico é um instrumento de carácter social, que apresenta as finalidades de mitigar alguns problemas ou dificuldades do processo de ensino-aprendizagem” (DE)

De acordo com as respostas dadas pelos professores, demonstra que, os mesmos apresentam um entendimento claro sobre o que seja projecto pedagógico. Entretanto “O Projeto Pedagógico é o documento de elaboração colectiva que organiza a escola como um todo, a partir da indicação de conteúdos e tarefas pedagógicas – identifica a escola em relação ao seu compromisso, relação à identidade cultural de uma determinada comunidade, sendo a identidade da escola” (Veiga, 2001, p. 32).

Vasconcellos (2002, p. 143) avança o ponto de vista segundo o qual,

Projeto Pedagógico [...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita res-significar a acção de todos os agentes da instituição.

Formas de implementação de projecto pedagógico numa escola

Quando solicitado a responder sobre as formas de implementação de projecto pedagógico numa escola, os professores da escola B (E1 e E4), “as formas de implementação de projecto pedagógico numa escola são: uso de material didáctico na leccionação dos conteúdos; implementação de oficinas pedagógicas (jornadas pedagógicas)” (E1 e E4). “As formas de implementação de projecto pedagógico numa escola são: elaboração de exercício para despertar o interesse do aluno, uso do material didáctico” (E2 e E3). Enquanto a escola A (E4), “as formas de implementação, precisa de contemplar todos olhares do sujeito actores autonomia a liberdade, expressar o que é enxergar na escola, da escola para escola” (E4).

“São varias as formas de implementação de um projecto pedagógico, duma vez que são ideias de uma comunidade escolar para mim primeiro é comunicação com todos os elementos que fazem a comunidade escolar deve avaliar sistematicamente todas as ideias planificadas”

(E1, E2, E3). E os gestores foram unânimes em responder que, as formas de implementação de projecto pedagógico numa escola são: reconhecer as contribuições de projecto na construção de personalidades e conhecimentos; identificar as fases de desenvolvimento deste projecto e verificar os instrumentos docentes necessárias ao desenvolvimento deles. Segundo Martins et al. (2016, p. 11) documenta que, “implementação do projecto pedagógico devem fundamentar-se nos pressupostos da questão democrática que defende uma acção pedagógica a partir da prática social dos estudantes, do compromisso de superar as fragilidades da escola”.

Em suma os entrevistados apresentam entendimentos diferentes sobre as formas de implementação de projecto pedagógico, o projecto pedagógico deve ser implementado de forma colectiva/colaborativa.

Projecto pedagógico você gostaria de implementar na sua escola

Nesta subcategoria tinha como objectivo saber dos professores que projecto pedagógico gostaria de implementar na sua escola e coloque o motivo, os professores da Escola A responderam, (E1, E2, E3), “o projecto pedagógico (PP) que gostaria de implementar na minha escola é aperfeiçoamento pedagógico, implementaria este projecto visto que, contribui na formação progressiva dos docentes permitindo assim, limar as dificuldades que cada docente tem na sua leccionação dos conteúdos do processo ensino aprendizagem” (E1, E2, E3). “Projecto pedagógico de ensino médio porque traz, para essa fase objectivos específicos adquiridos, no ensino fundamental. Não só é esta que a uma preparação do aluno para continuar aprendendo” (E4). E Escola B (E3 e E4), “para mim gostaria de implementar o projecto de desistência escolar nas raparigas do meio rural. Digo isso porque verifica-se muita desistência da rapariga por motivo de casamentos prematuros” (E3 e E4). “Implementar a cadeira de noções de empreendedorismo a partir do 1 ano para garantir a melhor assimilação por parte dos alunos” (E3 e E4).

As respostas dadas pelos professores não vão de acordo com as respostas dos gestores escolares:

Eu pretenderia implementar um projecto pedagógico na minha escola relativa a melhoramento de salas de aulas, porque observa-se que a sua degradação em algum momento dificulta a concretização dos objectivos de processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as portas, janelas assim como as carteiras não apresentam uma

postura considerável em que possam facilitar o processo de aprendizagem (DE).

A dificuldade de leitura do alfabeto inglês porque contribuirá a despertar os alunos na imaginação criadora da transformação da realidade (DAP).

Após solicitação das respostas evidente que o projecto pedagógico numa escola é muito importante para melhoramento de práticas docentes e aprendizagem dos alunos. Segundo Ferreira (2006) diz que,

ao estimular a participação de todos os segmentos, a escola está potencializando a sua ação pedagógica, assumindo a articulação das responsabilidades de cada sujeito para o sucesso do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que gerencia a produção do conhecimento, a escola estabelece, educativamente, os diversos papéis (do professor, do funcionário, do aluno e da família, como sujeitos com acções de natureza distintas, mas com contribuições indispensáveis ao sucesso escolar). A visão e a palavra da família são conhecimentos importantes para compor o diagnóstico do educando.

Tal como, declara Teixeira (2014),

a escola que a população quer está sendo construída, não pactua com a exclusão, considerando, por isso, a evasão e repetência como uma anomalia inaceitável. O complexo temático, construído através de um tema significativo para a comunidade, selecionado a partir da pesquisa sócio antropológica realizada pelos professores, constitui-se no instrumento mediador para a construção do conhecimento a partir dos saberes pré-existentes no contexto cultural, onde a escola está inserida.

Contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem

Quando perguntados sobre qual tem sido o contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem, os professores foram unânimes em afirmar que, este tem contribuído no melhoramento e reestruturação de todas as balizas e estratégias precisas para a efectivação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem.

As repostas dadas pelos professores são testemunhadas pelos gestores das escolas, ao afirmarem que projecto pedagógico:

O contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem, consiste na melhoria da qualidade do processo de

ensino-aprendizagem. Como tal, na prática pedagógica o projecto envolve os alunos e professores para uma actividade que interessa o grupo. Engloba diversas áreas de conhecimento, proporcionando ao aluno encontrar uma área para se pesquisar (DE).

O contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem é de melhorar as condições de ensino-aprendizagem (DAP).

“O projecto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola” (Veiga, 2004, p. 38).

Diante do exposto, mostra que, os professores e gestores escolares apresentam um entendimento claro sobre o contributo de um projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Neste artigo, analisa-se as concepções dos professores e gestores escolares sobre o papel de projecto pedagógico e suas formas de implementação em duas escolas do distrito de Ngaúma. Revela-se que o projecto pedagógico é como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar promovendo a produção de conhecimentos e formação de pessoas íntegras e integradas à sociedade por meio de participação cidadã, de forma autônoma e crítica. Desse modo, analisando os resultados obtidos sobre o primeiro objectivo específico, “identificação das concepções dos professores e gestores escolares sobre o papel de projecto pedagógico”, evidencia positivamente, os mesmos apresentam entendimento claro sobre o conceito de projecto pedagógico.

Além disso, no que tange as formas de implementação de projecto pedagógico numa escola mostra-se que a maioria de professores desconhecem as formas de implementação de projecto pedagógico. Para além, constata-se ausência de projecto pedagógico nas escolas. Considera-se essencial conhecimento de formas de implementação de projecto pedagógico. Observa-se, também, importância de fazer palestras, pesquisa concernente as formas de implementação de projecto pedagógico.

gico numa escola. A maioria dos entrevistados gostaria de implementar na sua escola, o projecto pedagógico com tema: desistência escolar nas raparigas do meio rural, porque verifica-se muita desistência da rapariga por motivo de casamentos prematuro/forçadas.

O contributo de projecto pedagógico na gestão e no processo de aprendizagem, os entrevistados afirmam que, consiste na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, na prática pedagógica o projecto envolve os alunos e professores para uma actividade que interessa o grupo. Engloba diversas áreas de conhecimento, proporcionando ao aluno encontrar uma área para se pesquisar.

Referencias

AMADO, João (cood.) (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 3. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (2006). (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1996). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Brasil: EPU.

Martins, A. C., Beserra, A. M. de S., Perreira, A. T. B. B., França, C. de J. P., Barreto, C. C. N., Mota, C. A. da ... Bastos, M. G. de M. (2016). Orientações gerais para elaborar do projecto político pedagógico das unidades de ensino da rede publica estadual do Maranhão. SUC; SUEB.

Manzini, E. J. (2012). Uso da Entrevista em Dissertação e Teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. Maringá, v. 4, n. 2, pp. 149-171.

TEIXEIRA, S. L (2014). Projecto Político-Pedagógico Das Escolas Do Campo: Os Saberes e os fazeres do campo com a participação da comunidade escolar da Escola Classe Catingueiro. Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Universidade de Brasília. Brasília.

VASCONCELOS, Celso dos Santos (2002). Planeamento: Projecto de ensino-aprendizagem e projecto político-pedagógico. São Paulo: Libertad.

VEIGA, Ilma passos Alencastro (2001). Projecto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23 ed. Campinas: Papirus.

_____ (2004). Educação básica e educação superior: projeto políticopedagógico. Campinas: Papirus.

ESTUDO EM CASA: UMA REVOLUÇÃO METODOLÓGICA OU RUPTURA DO IDEAL DO ENSINO NA UNIVERSIDADE MOÇAMBICANA?

Arlindo Nkadibuala²⁴

Introdução

O presente estudo tem como tema estudo em casa: uma revolução metodológica ou ruptura do ideal nas universidades moçambicanas? Trata-se dum estudo feito para analisar a eficácia da decisão tomada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que consiste em os professores e estudantes estabelecerem contactos virtuais para as aulas como forma de manter um justo equilíbrio entre a prevenção da pandemia da COVID 19 e a necessidade de continuação com o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA).

O governo de Moçambique através de Decreto Presidencial nº 11/2020, de 30 de Março prorrogado através do Decreto Presidencial nº 12/2020, de 29 de Abril e, ainda prorrogado pelo Decreto presidencial nº 14/2020, de 29 de Maio instituiu o Estado de Emergência desde o mês de Abril, que foi observado em todas as instituições nacionais entre públicas e privadas, sem excepções. Os decretos foram ratificados pela Assembleia da República, como regem os números 1; 2 e 3 do artigo 293 da Constituição da República.

Em termos de presenças nos locais de trabalho, os gestores de cada instituição deviam observar uma escala de rotatividade quinzenal excepto para as instituições previstas nos números 1, 2 e 3 do artigo 11 do Decreto Presidencial N° 11/2020, de 29 de Março. Facto que foi sendo observado com ou sem regularidade, dependendo da operacionalização de cada sector, desde que não colocasse em perigo a vida dos seus colaboradores.

24 Doutorando em História de África Contemporânea na Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre em Educação /Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente de História de Moçambique, Introdução à História e História de África, História de Pensamento Económico na Universidade Rovuma em Moçambique.

As instituições de Ensino Superior (IES), sendo produtoras de conhecimento para o consumo do público, sobretudo, o académico, foram obrigadas a encontrar formas de contrariar a força devastadora da pandemia, assumindo a dianteira na introdução de alternativas para que as aulas não parassem por completo. Foi implementado de forma generalizada o Ensino à Distância.

O estudo realizou-se na Universidade Rovuma, na cidade de Nampula. A Universidade Rovuma (UniRovuma) é uma Instituição de Ensino Superior criada ao abrigo do decreto nº 7/2019 de 18 de Fevereiro, no âmbito da reestruturação do Ensino Superior, de modo a dotar as Universidades Públicas de mecanismos de administração e gestão mais eficazes. Os recursos humanos, materiais e financeiros das extintas Delegações da Universidade Pedagógica de Nampula, Niassa e Montepuez transitaram para a UniRovuma e tem como sede e Reitoria na Cidade de Nampula.

A escolha do nível de graduação teve a ver com o facto dos estudantes deste nível serem jovens que, na sua maioria, vivem dependendo dos seus progenitores que para além do agregado ser familiar alargado e o seu rendimento mensal não é muito superior ao vencimento mínimo por conta da formação académica e/ou profissional

Quanto ao objectivo geral consistiu em analisar as condições materiais e metodológicas para o decurso normal das aulas do nível de graduação através de ambientes virtuais (google classroom, zoom, entre outros). Em função deste objectivo, foram definidos os seguintes objectivos específicos: referir os meios virtuais criados pela instituição para os professores e as condições de espaços para o efeito; descrever a interacção professor / estudante por meios virtuais.

Aspectos metodológicos

Como é natural, os trabalhos académicos são guiados por procedimentos metodológicos para a sua validação. Partindo do princípio de que o método vale o que vale o homem e não o inverso, e, por outro lado, não existe um método melhor que o outro, mas sim depende da maneira como o pesquisador escolha e aplica os vários métodos, para este artigo, o autor optou por método indutivo. Este método faz parte das cinco principais características de pesquisas qualitativas.

Assim sendo, do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é bibliográfica, que de acordo com Gil (2006)²⁵, é uma técnica

25 GIL, António Carlos. Como elaborar um projecto de pesquisa, 4. ed. São Paulo: Atlas.

desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. Contudo, contou com a entrevista semi – estruturada e a observação não participante para a recolha de dados nele constantes, daí que o artigo quanto à abordagem é qualitativa, que de acordo com Silva (2001)²⁶ é considerada como aquela em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A pesquisa qualitativa

(i) tem o ambiente natural como fonte directa dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (ii) A pesquisa qualitativa é descritiva; (iii) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; (iv) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente e; (v) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa...²⁷

Para a interpretação dos dados do campo foi empregue a análise de conteúdo. Nas palavras de Olabuenaga e Ispizúa (1989)²⁸, a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenómenos da vida social, de outro modo, inacessíveis. No mesmo diapasão Moraes (1999)²⁹ acrescenta que a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo, adianta o autor, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo³⁰.

2006.

26 SILVA, Edna Lúcia & Menezes, Estere Muszkat. Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação, 3. ed. Florianópolis, S/ED. 2001.

27 TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo : Atlas, 1987, pp. 128-130.: BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods. Boston, .Allyn and Bacon, 1982. 253 p., p. 27-30.

28 OLABUENAGA, J.I. R.; Ispizua, M.A. La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de deusto. 1989.

29 MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

30 *Idem*.

Sujeitos de pesquisa

Tratando-se duma pesquisa qualitativa, os sujeitos de pesquisa não foram definidos, em números, logo a priori, contudo, no seu todo foi constituído por estudantes, docentes e gestores da instituição em estudo, como ficou referido acima que se localiza na cidade de Nampula. Por via do exposto, o número limite das entrevistas foi estabelecido usando-se a critério de saturação teórica.

Vale lembrar que Thiry-Cherques (2009)³¹ refere que a saturação teórica “Aplica-se somente a casos específicos no âmbito das pesquisas de carácter qualitativo, depende da conceptualização precisa das categorias e das propriedades investigadas e os seus limites não podem, por definição, ser dimensionados a priori”. Quanto a esta matéria, Falqueto & Farias (2016) defendem corroborando com o autor acima, nos seguintes termos:

A amostragem por saturação é uma ferramenta conceitual que pode ser empregada em investigações qualitativas. É usada para estabelecer o tamanho final de uma amostra, interrompendo a captação de novos dados. Nessa técnica, o número de participantes é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição, não sendo considerado produtivo persistir na colecta de dados.³²

Minayo (2017, p.5), chamado ao debate relacionado com a saturação teórica, afirma que é “um momento no trabalho de campo em que a colecta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objecto estudado”.³³ Acreditando neste e nos outros autores acima citados, a amostra para este trabalho só foi definida após a conclusão do trabalho de campo, ou melhor depois de efectuar as entrevistas com os participantes acima mencionados.

Para o entendimento do autor, o número de participantes não é significativo para pesquisas de natureza qualitativa pois, neste tipo de

31 THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: Estimativa empírica de dimensionamento. Disponível em: www.revistapnkt.com.br/Portals/9/Edicoes. Acesso em: 08 set. 2020.

32 FALQUETO, Júnia & Farias, Josivania. Saturação Teórica em Pesquisas Qualitativas: Relato de uma Experiência de Aplicação em Estudo na Área de Administração. Disponível em: https://www.google.co.mz/search?q=*saturacao+em+pesquisas+cientificas Acesso em: 8 set. 2020.

33 Minayo, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias, Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

trabalhos não importa quantos, mas sim o entendimento que os sujeitos possuem em relação a matéria em estudo desde que se prove que a continuação da recolha dos dados constitui uma redundância.

O número de sujeitos de pesquisa situou-se em 8 distribuídos da seguinte forma: professores 3; estudantes 4 e um gestor do curso de Pós-laboral. A escolha dos sujeitos foi aleatória não tendo sido guiado por qualquer intencionalidade, com exceção do gestor, que foi intencional, pois entende-se que todos os professores e estudantes daquela instituição estão nas mesmas circunstâncias podendo ser alvos desta pesquisa.

Definição de Ensino a Distância (ensino virtual)

É importante que sejam apresentados alguns conceitos sobre o ensino a distância ou por meios virtuais em que o professor e os estudantes não se encontram no mesmo espaço físico durante as aulas. O conceito ensino a distância é composto por dois termos que se pode dar o significado em separados.

Quando se fala de ensino, de acordo com Dicionário de Ciências de Lisboa (2001), ensino significa Ministrar de conhecimentos necessários sobretudo ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, feita geralmente em escolas ou instituições afins [...]. Na mesma linha de pensamento, entende-se por distância a “Quantidade ou extensão de espaço existente entre duas coisas, pontos, lugares ou pessoas” (Dicionário de Ciências de Lisboa, 2001, p. 1283) ou a separação entre dois ou mais pontos de parada de pessoas instituições, países entre outros.

Neste contexto, importa considerar o conceito dado por Castro (2009). Para este autor, Ensino à Distância (EaD) significa que alunos e professores estão, espacialmente, separados – pelo menos boa parte do tempo. Assim significa que “o modo como vão se comunicar as duas partes depende da tecnologia existente”³⁴.

Vidal e Maia (2010) chamados a contribuir no contexto de conceitos sobre EaD defendem que “a educação à distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem apresentar limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos estudantes”.³⁵ Para estes autores, EaD apresenta novos caminhos para os alunos e também para os professores, com novas atitudes e novas abordagens metodológicas ou melhor.

34 CASTRO, Cláudio de Moura. Embromação a distância? 2009, p. 26. Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2020.

35 VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. Introdução à educação a distância. RDS Editora. 2010.

Nas palavras de Pereira et al. (s/d) “aprender a distância implica que não se encontrará que nem no mesmo local com os seus professores e colegas, nem a mesma hora, ou seja, é uma aprendizagem que lhe dá flexibilidade porque é independente do tempo e do local onde se encontram professores e estudantes”³⁶.

No mesmo diapasão Frotas, Alexandrino e Filho (2013) defendem que a Educação à Distância é uma modalidade de educação em que os professores e os alunos estão separados fisicamente e como sendo uma educação que é planejada por instituições que utilizam a tecnologia para busca de conhecimento e informação.³⁷

Na base dos conceitos arrolados, pode-se perceber que a base para um EaD eficiente é a existência de um plano bem estruturado e de tecnologia que para suportar a comunicação virtual sempre que necessário, sem importar da hora e do local, pois este tipo de ensino foi introduzido para garantir a educação escolar a aqueles que não podem, por diversas razões estar presentes em salas de aulas tradicionais.

Como se pode entender o EaD ocorre em ambientes virtuais, apesar de no passado recente ter sido suportado através de correios, onde o professor e o estudante trocavam os expedientes por esta meio, isto depositavam dentro de envelopes todos os trabalhos e textos de apoio cujas consequências já são sabidas: longos dias de espera de resposta e por vezes desaparecimentos dos referidos expedientes ou danos durante o transporte. Assim, é lógico conceituar o ambiente virtual, como se pode entender é o substituto legal dos correios físico antes usados para o EaD.

Na perspectiva de Garcia e Júnior (2014) ambiente virtual de aprendizagem correspondem aos ambientes presenciais mediados por tecnologias de comunicação e informação onde o professor/tutor passa a ter a função de mediador e facilitador da aprendizagem, enquanto que o aluno passa a necessitar de gerenciamento de tempo, organização e autonomia neste seu novo papel³⁸.

Coronavírus e de COVID -19

O estudo sobre o EaD neste artigo foi originado devido a eclosão do coronavírus e pelo COVID-19, embora esta prática seja anterior a

36 PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia & BIDARRA, José (s/d). Modelo pedagógico virtual: para uma universidade do futuro.

37 FROTA, Evanise Batista; ALEXANDRINO, Cristiane Duarte; FILHO, Zairton Teixeira de Sousa. Educação a distância: a importância e valorização deste ensino. ESUD 2013 – X Congresso brasileiro de ensino superior a distância. Belém/PA, 2013.

38 GARCIA, Vera L; JUNIOR, Paulo Marcondes C.(s/d). Educação à distância (EAD): conceitos e reflexões. 2014. disponível em http://revista.fmrp.usp.br/2015/vol48n3/simp1_Educacao-a-distancia-conceitos-e-reflexoes. Acesso em: 27 Jul. 2020.

esta terrível e sanguinária pandemia viral. Assim sendo, há necessidade de se entender o real significado do termo coronavírus. Há que se reconhecer que tratando -se da pandemia recente, ainda não há muitos estudos divulgados sobre este mal que gradualmente se transformou em uma calamidade e problema de saúde pública a nível global. Contudo e, concordando com o Ministério da Saúde de Moçambique (MISAU) Coronavírus é

[...] um vírus que causa infecções semelhantes a uma gripe comum e pode provocar doenças respiratórias mais graves como a pneumonia cuja transmissão caracteriza -se pelo contacto de uma pessoa infectada com uma saudável através de gotículas de saliva quando tosse ou espirra ou por objectos / superfícies contaminadas”.

De igual modo, coronavírus é “uma grande família de vírus que podem causar doenças em animais ou seres humanos”³⁹. Na história da humanidade, vários coronavírus são conhecidos por provocarem infecções respiratórias em seres humanos, variando de constipação normal a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) e a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS). O mais recente coronavírus descoberto é causador de uma doença chamada de coronavírus COVID-19). Este novo vírus e doença eram desconhecidos até o começo de surto em Wuhan, China, em Dezembro de 2019.

De acordo com a Universidade de Lisboa (2020)⁴⁰ a COVID-19, um dos sete coronavírus humanos, foi de início considerado um surto, isto é, quando ocorre um aumento de casos de doença numa área definida ou num grupo específico de pessoas, num determinado período. Os primeiros casos, desta doença, foram divulgados no último dia do mês de Dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, capital e maior cidade da província de Hubei, na República Popular da China. Para o caso de Moçambique, os primeiros casos desta doença foram registados na cidade de Maputo nos finais de Março de 2020 tendo-se tratado de casos importados.

Evolução histórica do Educação à Distância

O Ensino a Distância é tipo de ensino já difundido por quase todos os países do mundo incluindo Moçambique, pelo que é impor-

39 Moçambique, Governo de. Portal do Governo. Maio 26, 2021. <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/COVID19> (accessed Agosto 25, 2021)

40 UNIVERSIDADE DE LISBOA. As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade. 2020. Disponível em: <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/99/epidemias-e-pandemias-na-historia-da-humanidade>. Acesso em: 27 Jul. 2020.

tante fazer um breve resumo da evolução histórica da deste Ensino. Para Castro o Ensino a Distância ou Educação a Distância (EaD) surgiu em meado do século XIX, na Inglaterra logo após a criação de selos de correio. O autor acrescenta que a sua evolução foi gradual ao ponto de, no começo do século XX, os Estados Unidos já ofereciam cursos superiores pelo correio⁴¹.

De acordo com Castro, no início, era só por correio. Depois apareceu o rádio – com enorme eficácia e baixíssimo custo. Mais tarde veio a TV⁴². Enquanto isso, Alves (2011) refere que em 1728 foi anunciado um curso em que foi oferecido material para ensino, sendo possível tirar suas dúvidas por correspondência com um professor⁴³.

Amorim (2012) defende que as raízes da educação à distância remontam do século XVII quando os cientistas se comunicavam por cartas para divulgar suas descobertas e pesquisas. A autora ainda aponta que a partir da década de 1960, além de material impresso, juntaram -se ao processo de ensino à distancia: o vídeo cassete, o rádio, a televisão e o computador⁴⁴. Garcia e Júnior, sem indicar as datas precisas do início do EaD defende que:

A educação à distância foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor, na qual todo o material instrucional era enviado por correio e que o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma, a partir do material recebido, [...] impresso, que havia sido preparado (...) para aquele curso, com o envio posterior, pelo aluno, de lições ou trabalhos por correspondência.⁴⁵

Em Moçambique, a EaD remota da década de 80 do século passado, como refere Mussa (2010)⁴⁶. Nas palavras do autor, citando Nhavoto (2003)⁴⁷ a decisão da implementação do EaD saiu do III Congresso da FRELIMO realizado em 1977. Na base desta decisão foi criado o Departamento de Ensino a Distância no Instituto Nacional de Desen-

41 CASTRO, op. cit.

42 **Idem.**

43 ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011.

44 AMORIM, Marisa Fasura de. A importância do ensino à distância na educação profissional. In: Revista aprendizagem em EAD. Ano 2012. v. I, Taguatinga/DF. 2012.

45 GARCIA; JUNIOR, op. cit., p. 210.

46 MUSSA, Julião Artur Francisco. Educação a Distância em Moçambique: Um contributo para o “estado da arte”. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

47 MUSSA. Idem, apud NHAVOTO, Arnaldo. Educação a Distância em Moçambique. MEC. Maput. 2003.

volvimento da Educação. O primeiro grupo alvo foram os professores primários⁴⁸.

Apesar da implementação do EaD ter sido na década de 80, em Moçambique, só em 2001 é que foi aprovada, pelo Conselho de Ministros a Política e Estratégia de Educação à Distância, visando expandir a EaD aos vários níveis e subsistemas do SNE à EaD bem como promover actividades de educação não-formal que satisfizessem a necessidades de formação dos vários sectores produtivos e sociais⁴⁹.

Razões da introdução do Educação à Distância

Qualquer projecto tem propósito para o qual é concebido. Neste contexto, a EaD foi desenvolvida com o intuito de atender todas as classes e acompanhar a evolução da tecnologia, principalmente, na utilização da internet, com o chamado ciberespaço⁵⁰. Entretanto, é importante lembrar que a educação à distância não substitui a forma de educação formal, ela dá suporte para a abertura de novos horizontes⁵¹.

O objectivo primordial do EaD é defendido por Borges e Weinberg,

[...] a EaD visa prioritariamente a população adulta que não tem possibilidade de frequentar uma instituição de ensino convencional presencial, que tem pouco tempo disponível para decidir seus estudos. Existe um consenso de que, quanto mais velho o aluno, melhores suas condições de chegar a respostas e avançar por si mesmo [...].⁵²

Corroborando, Rodrigues (2009) citado por Brito (2010)⁵³ aponta que EaD surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não, adequadamente, servidos pelo sistema tradicional de ensino. Ainda mais, o autor refere que, por vezes, é a única oportunidade de estudos oferecida a adultos engajados na força de trabalho e as donas de casa, que não podem deixar crianças e outras obrigações familiares para frequentarem cursos

48 *Idem*.

49 *Ibidem*, p. 33.

50 CAPELETTI, Aldenice Magalhães. Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. Revista eletrônica saberes da educação. v. 5, n. 1, São Roque. 2014.

51 FREITAS, op. cit.

52 BORGES, M. WEINBERG, M. Diploma sem sair de casa. Veja, São Paulo. 2009, p. 59. Disponível em: Acesso em 27 Jul. 2020.

53 BRITO, Carlos Estrela. Educação a distância (EaD) no ensino superior de Moçambique: UAM. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

totalmente presenciais que requerem frequência obrigatória e cujos professores nem sempre estão preparados para atender as necessidades do estudante adulto.

Enquanto isso, Mussa defende que,

[...]a EaD possibilita condições adicionais de acesso à aprendizagem ao longo da vida, aproveitando as oportunidades possibilitadas pelas novas TIC. A evolução da EaD está intimamente relacionada com os desafios de uma participação mais activa do indivíduo enquanto cidadão no quadro da vida social e política, proporcionada pela educação.⁵⁴

As razões para a massificação do EaD, em Moçambique, são resumidas no estrato abaixo:

[...] a Educação à Distância se apresenta como uma alternativa de expansão das oportunidades de educação porque esta modalidade tem-se revelado, nas últimas décadas, um recurso eficiente, utilizado por muitos países, para potencializar as suas capacidades de oferta educativa a custos suportáveis. É neste contexto que o estabelecimento da Educação à Distância se justifica e fundamenta por ser uma alternativa potencializadora de expansão e diversificação das oportunidades de educação em Moçambique.⁵⁵

Como se pode perceber, a Educação a Distância ou Ensino a Distância (EaD) é uma prática antiga cujo objectivo foi de garantir o acesso ao Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) a um maior número possível de interessado (jovens, adultos, velhos, Homens e mulheres, empregados). Contudo a situação que é vivida nos últimos meses, a partir de Abril, já não tem nada a ver com os autores defendem nos seus trabalhos. O EaD suportado por meios virtuais, passou a ser o único meio possível para a continuação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) para se evitar a propagação da COVID -19, em Moçambique e abrangeu todos os níveis de escolaridade até o ensino primário⁵⁶. Trata-se duma substituição total da educação formal ou presencial e clássica em que professores e alunos, juntos e ao mesmo tempo, estão num espaço físico partilhando o mesmo ar e usando comunicação directa e visual.

54 MUSSA, op. cit., p. 15.

55 MEC, II Plano Estratégico do Sector da Educação (ESSP II) 2005- 2009. Maputo: MINED. (documento não publicado, ainda não finalizado), 2006, Apud MUSSA, op. cit., p. 47.

56 Para este nível assim como o secundário a aplicação do EaD, foi logo, nos primeiros dias da sua implementação, impraticável por diversos factores.

Na verdade, a presença do coronavírus constituiu um flagelo e que encontrou as instituições de ensino sem preparação, tanto do corpo docente, administrativo e muito menos os estudantes. Trata-se de mais uma grave pandemia que assola a humanidade, reconhecendo se que, no passado já tiveram outras pandemias altamente transmissíveis e mortais entre as quais, a Peste Negra do século XIII e para além da HIV com a qual o mundo já está habituado a conviver com ela, desde os finais do século XX.

A generalização de tipo de ensino ganhou espaço logo a seguir ao primeiro Decreto Presidencial que instituiu o Estado de Emergência em Moçambique. Como se pode perceber, o coronavírus atacou as nações, de forma surpreendente, como se tratasse duma guerra em que não há aviso prévio para as confrontações, uma vez que as surpresas ao inimigo são bases de vitórias, no campo de batalha.

Em Moçambique, há dois cenários que podem ser tomados em conta para a situação de cumprimento eficaz da EaD. Primeiro, os professores e os estudantes não estão, devidamente, preparados para este desafio ora por falta de condições materiais e financeiras por parte dos estudantes e preparação profissional dos professores. Segundo, as IES, sobretudo, as públicas estão atrasadas em termos de recursos virtuais⁵⁷.

As condições criadas para o processo de ensino a distancia devido a Covid-19

A presença total do EaD no subsistema de ensino superior não foi antecedida por preparação tanto dos professores e muito menos dos estudantes, como foi referido acima. Para um país em via de desenvolvimento como é o caso de Moçambique, está muito longe para dar uma resposta satisfatória a uma violenta e impiedosa pandemia, como a COVID-19. Aqui enquadra-se muito bem o velho ditado e popular que assim afirma: “a experiência é uma professora cruel e brutal. Primeiro dá a prova e só depois é que dá a lição aos alunos”.

Apesar da explosão informacional, e da acelerada evolução nas tecnologias, onde se consegue tudo em tempo real, o acesso à mesma e valorização cultural das tecnologias não é igualitária. (...), muitas comunidades ainda resistem e não as introduzem como uma cultura global, sendo que cada país tem suas peculiaridades, decorrentes, não só da disponibilidade e acessibilidade das próprias tecnologias, mas também desses mesmos aspectos culturais.⁵⁸

57 Internet deficitária e falta de computadores e, se existem, são poucos e com problemas de funcionamento ora por falta de antivírus ou por falta de manutenção.

58 MUSSA, op. cit., p. 63.

Contudo, há que considerar algumas limitações inevitáveis deste modelo de ensino, sobretudo para países em via de desenvolvimento. Para Martins e Moço (2009) quase 100% dos cursos de graduação e pós utilizam a internet como o principal meio de ensino, contudo, sublinham as autoras, “quem não tem computador com internet rápida pode sair prejudicado” e adiantam as autoras, “ninguém tem paciência de passar horas esperando um vídeo carregar. E não se pode perder a chance de conversar com o professor em videoconferência porque a máquina não dá suporte a essa ferramenta”⁵⁹.

Às dificuldades acima indicadas, acresce-se o facto da COVID-19 ter surpreendido ao mundo pois não tempo para preparação de resposta. Tudo está sendo feito sob tentativa de ensaios e erros. A situação é cada vez mais grave para as instituições de ensino moçambicanas, uma vez que, na sua maioria, estão “amarradas” ao sistema clássico de aulas presenciais e com o professor ainda considerado o principal actor do Processo de ensino e de aprendizagem (PEA), mesmo com apelos para a inversão desta prática: o estudante, enquanto individuo activo, construtor do seu conhecimento, empenhando-se e comprometendo-se com o seu processo de aprendizagem e integrado numa comunidade de aprendizagem⁶⁰.

Na conversa tida com os três professores afirmaram que um dos problemas gritantes dos seus estudantes é de falta de computadores ou no mínimo celulares capazes de aceder a internet. Nas palavras do Professor (2) “[...] os estudantes são de famílias cujo rendimento mensal é básico o que não permite obter celulares com esta capacidade⁶¹ para não falarmos de computadores já que na cidade Nampula são muito caros”. Portanto, adianta o professor, “as instituições não podem parar com as aulas virtuais devido as dificuldades financeiras dos estudantes, as aulas devem continuar com todos riscos daí decorrentes”.

As próprias IES, tal como os estudantes, não estão devidamente preparadas para atender ao PEA através de meios virtuais, pois ao exemplo da instituição em estudo, a sala de informática onde os professores podiam planificar e interagir com os estudantes, com cerca 200 computadores, a metade está avariada. É importante lembrar que se trata duma instituição que tem dois grupos de estudantes: os que estudam no

59 MARTINS, Ana Rita; MOÇO, Anderson. Vale a pena entrar nessa?. Revista Nova Escola. Nº 227. São Paulo, 2009. p. 54.

60 MUIREQUETULE, Victor. Aperfeiçoamento pedagógico dos professores da Escola Militar “Marechal Samora Machel” em métodos de ensino - aprendizagem centrados no estudante. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. 2004; PEREIRA, op. cit.

61 Refere-se o acesso a internet e outras aplicações para inteirações virtuais.

período laboral e que passam o tempo inteiro querendo na instituição e os do pós-laboral. Estes últimos fazem-se presentes nas instalações no período das aulas. O primeiro grupo de estudantes, que são a maioria, tem esta sala de informática como recurso único para todas actividades na base de meios virtuais, o que, de certa forma, não se abre um espaço para os estudantes do segundo grupo usufruírem destes poucos meios, aliás, o acesso às instalações, devido ao COVID-19 é muito limitado.

Os professores preparam e enviam as aulas aos estudantes através de plataformas virtuais, a partir de suas casas e, em alguns casos, há uma interacção directa, virtualmente, a partir destes locais, mas tem havido dificuldades de várias ordens. O único gestor contactado, descreveu o cenário em que a instituição se encontrava nos seguintes moldes:

(i) A instituição não possui meios suficientes para fornecer aos professores, como computador onde digitalizariam e enviariam aos estudantes a tempo e interagir durante o período reservado para as aulas.

(ii) Mesmo havendo espaço e meios para o envio dos temas de debates, os estudantes nem sempre estão disponíveis nas horas marcadas, o que cria problemas sérios para o professor que faz todo o esforço, de acordo com o seu horário.

(iii) Alguns estudantes deixaram de pagar as propinas, apesar de ter sido reduzido para a metade, o que concorre para o deficiente funcionamento da instituição pois deste valor é que se consegue adquirir material o funcionamento, como é o caso de produtos de higienização das mãos (sabão, álcool e outros desinfectantes recomendados pelo Ministério da Saúde).

Por outro lado, o professor 1, descreveu este tempo de Estado de Emergência como difícil de se habituar no que diz respeito ao PEA, uma vez que entre os professores e os estudantes não há contactos físico, assim, torna-se difícil uma pressão ou exigência eficaz do professor de forma que o cumprimento dos prazos dados para a realização de actividades, como avaliação, seja eficaz (Prof1).

Como se pode notar, a pandemia do COVID-19 encontrou um sistema de educação de todos os níveis, sobretudo, o público, visivelmente, fragilizado e sem professores e nem estudantes preparados para contrariar a pandemia para a implementação do EaD.

O decurso da intermediação das aulas virtuais

O ideal, em função das condições materiais e financeiras tanto das IES, assim como dos estudantes e professores, sobretudo as pú-

blicas, num PEA é a presença do professor e do estudante no mesmo espaço físico em que cada um consegue observar todos os movimentos e ações (gestos, as formas de expressão, as hesitações, entre outras situações) que ocorrem numa comunicação presencial. Os intervenientes do PEA devem perceber o estado emocional de forma recíproca, o que é, de certa forma, difícil em espaços físicos separados.

Outrossim, nem tudo é mau quanto a assistência às aulas à distância. Na verdade, há um pouco de independência do estudante, pois por reconhecer o afastamento do professor e dos colegas da turma, ganha a total iniciativa de resolver as questões que lhes são impostas pelas diversas temáticas da disciplina.

O professor no ambiente virtual pauta suas ações no acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos alunos e na sua intencionalidade pedagógica para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando cognitivamente e apoiando emocionalmente os alunos na busca de superações e de novos patamares de aprendizagem.⁶²

Desafios e respostas do estudo em casa

Face a situação decorrente da devastadora pandemia de COVID-19 resta para todas IES responderem ou contrariarem os danos que esta pandemia está a causar. Sublinhe-se, não em termos de cura, mas sim na busca de soluções para que estas produzam, sem limites, técnicos e/ou especialistas capazes de solucionar o problema. Para o efeito, as IES devem reunir as condições mínimas para a continuação do processo de formação de diversas áreas científicas.

Mbembe falando para folha de São Paulo, em Março de 2020, defendeu que “a pandemia vai mudar a maneira como lidamos com o nosso corpo. Nosso corpo se tornou uma ameaça para nós próprios”⁶³. A segunda consequência, segundo Mbembe, é a transformação da maneira como pensamos no futuro, nossa consciência do tempo. De repente, não sabemos como será o amanhã (idem). Este é um dos grandes desafios que as instituições públicas e/ou privadas têm pela frente, evitando que as mortes ocorram dentro ou por negligência destas.

A nova realidade trazida pela pandemia da COVID -19 está tendo um impacto negativo no que diz respeito ao PEA em todos os níveis,

62 PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. V. (orgs.). EAD e reflexão sobre a prática: a formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 67.

63MBEMBE, Achile. Pandemia democratizou poder de matar. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo>. Acesso em 26 de Julho de 2020.

sobretudo, aos iniciais⁶⁴, pois, se na presença do professor na sala de aula tem sido difícil manter o silêncio e solicitar a concentração dos meninos as lições diárias, não se pode imaginar o que acontece em casa, e com agravante da ausência dos pais devido as ocupações profissionais ou de outra ordem. Na verdade, trata-se da saída do “fogo para a fogueira”. O Ensino presencial afectado pelo excesso de alunos em salas de aula e os escassos recursos de apoio ao PEA, para aulas virtuais.

Contudo, apesar do excesso de número de estudantes em ensino presencial, pelo menos resolvia uma das três dificuldades do PEA – o afecto. Piaget⁶⁵ (2007) e Vygotski⁶⁶ (1978) citado por Pascoal (2014) observam que, desenvolvimento intelectual bem estruturado tem como pressuposto a devida atenção a afectividade. Poderemos afirmar segundo os dois autores que os processos cognitivos são assumidos como profundamente interligados a dimensão afectiva⁶⁷.

Pascoal avança no seu raciocínio afirmando que a “interacção entre alunos quando o aluno sente falta de partilhar ideias com outros alunos (falta de conexão a internet), ele sente-se só durante o curso a distância. Feedback do professor, quando o aluno não obtém uma resposta do professor acerca de seu desempenho”⁶⁸.

Vale lembrar que “a discussão sobre usar ou não a internet no ensino tornou-se ultrapassada, uma vez que ela já se provou uma ferramenta útil em todos os níveis de ensino”⁶⁹ o que deve ser matéria de discussão, para a situação das IES em Moçambique é como e com que meios deve-se migrar para as aulas em ambientes virtuais. Num momento de difícil contenção da propagação da pandemia COVID-19 não há escolha sobre o sistema de Educação a ser seguido senão o EaD.

Ao se fazer a referida análise profunda da situação, deve-se tomar em conta as condições sociais dos estudantes dos IES, principalmente, as públicas em Moçambique. Tomando em consideração a média da faixa etária dos estudantes da instituição⁷⁰, em análise, cons-

64 Níveis iniciais, no contexto deste artigo, refere-se ao ensino primário completo (de 1ª a 7ª classe).

65 PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007

66 VIGOTSKY, Lev S. Interaction Between Learning and Development. Mind in Society, Cambridge, 1978. MA: Harvard University Press, 79-91.

67 PASCOAL, Victor Carimo Bernardo. Dificuldades da educação a distância em Moçambique. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-da-educacao-a-distancia-em-mocambique/120493>.

68 *Ibidem*, p. 34.

69 BORGES, Marana; WEINBERG, Monica. Diploma sem sair de casa. 2009. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/Acesso em: 14 de abril de 2019. p. 76>.

70 Foi feita a observação de fichas individuais de estudantes de duas turmas e constatou-se que a média de idade dos mesmos é 23 anos, em ambos os sexos.

tatou-se que são ainda dependentes dos seus pais e/ou encarregados de educação significando que não são autónomos em relação as despesas necessárias para a sua sobrevivência incluindo o suporte financeiro para a continuação do estudo no nível de graduação.

Num estudo recente feito por Marcelino Mueia (2020) em algumas universidades como Eduardo Mondlane e Licundo das cidades de Maputo e de Quelimane respectivamente, apresentou parte dos vários problemas com que o EaD se debate em Moçambique⁷¹. Analisando os depoimentos do estudo em referência, faz entender que parte dos intervenientes do PEA nas IES, docentes e estudantes, não acreditam tanto de que a introdução do EaD, de forma generalizada, em Moçambique foi por força maior. Não precisa concordar ou discordar com a medida, pois é a única alternativa encontrada para evitar o desastre total devido a pandemia e minimizar o atraso no PEA.

Os estratos abaixo são depoimentos de parte dos participantes da referida pesquisa:

Será que, com a dimensão da doença, estamos preparados para fazer trabalhos em agrupamento? O chefe de Estado disse para não se agruparem e não saírem de casa. Mas aparecem docentes a darem trabalhos em grupo e nós temos de sair e irmos à casa de colegas que, por vezes, vivem muito longe. Então, anulemos os trabalhos em grupo e optemos por trabalhos individuais

Primeiro, a avaliar pela qualidade de Internet, “que não é das melhores”, [...] “há muito poucas universidades públicas em Moçambique onde podemos ter um ponto de acesso à Internet para acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem por esta via. Não será no âmbito da Covid-19 que o uso das tecnologias de informação e comunicação na universidade vai passar a ser um elemento estruturante.”⁷²

O primeiro depoimento transcrito é dum estudante e o segundo é dum docente, ambos da universidade Licungo, segundo Mueia. O que deve ser percebido, no contexto da pandemia que se está numa situação de tentativas e erro, em que deve-se basear no velho ditado popular-quem não tem cão caça com gato⁷³.

Voltando para os depoimentos dos participantes deste estudo, há que destacar que dos quatro estudantes abordados, no contexto deste artigo, para além de serem dependentes de pais e encarregados de edu-

71 MUEIA, Marcelino. Covid-19: Internet precária é obstáculo para aulas à distância em Moçambique. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/covid-19-internet-prec%C3%A1ria-%C3%A9-obst%C3%A1culo-para-aulas-%C3%A0-dist%C3%A2ncia-em-mo%C3%A7ambique/a-52964133>. Acesso em: 11 set. 2020.

72 Idem.

73 Idem.

cação, dois vivem num agregado de 6 e 4 membros e cujos rendimento mensal das duas famílias não supera ao valor pago aos técnicos médios profissionais em Moçambique, uma vez que estes são filhos de professor de N3 e técnico de medicina.

Sem generalizações, pode-se, sem muito esforço, perceber-se que a questão de custos elevados para as famílias de baixo rendimento, derivantes da introdução do Estudo Em Casa está contribuindo para o fracasso. É importante sublinhar que os entrevistados de Mueria destacaram o insuportável custo de internet para as três aulas diárias multiplicadas por cinco dias semanais e, finalmente, por quatro semanas de cada mês. Esta dificuldade é acrescentada a outras como a qualidade do sinal que que muitas vezes depende muito do ponto de parada de cada usuário.

Por outro lado, deve-se estar atento as palavras do estudante 2, da IES em análise neste artigo:

Na verdade, não temos escolha, é pegar ou largar, mas a maioria dos estudantes, o grande problema é do dispositivo electrónico. Vejo colegas com Smart kika. Acho o senhor já deve estar a imaginar o desgaste, o stress que estes colegas passam, o esforço em ler num ecrã muito pequeno os textos da internet ou enviados pelo professor. Imprimir é outro desafio (Est 2).⁷⁴

Por sua vez, o Estudante três (Est3)⁷⁵ revelou que este é o seu segundo ano na universidade e vive com uma tia materna pois seus progenitores vivem em Moma. A estudante, num dos pontos da sua abordagem descreveu que em média gastava 1100 Meticais por mês para cobrir com as despesas de transporte e textos de apoios para além de trabalhos académicos solicitados. Com a eclosão da pandemia e consequente suspensão das aulas presenciais, as despesas aumentaram, pois, a tia teve que redobrar esforço para comprar um computador uma vez que devia estar em constante online para a interação com os docentes e professores.

A compra “forçada” embora necessária, do computador, tem e continua tendo um impacto negativo no orçamento daquela família pois, não estava no plano orçamental, pelo menos para este 2020. Este apenas é um dos exemplos, até porque bem-sucedido já que conseguiu um computador. Há estudantes que não tiveram a mesma sorte. Este ponto de vista pode ser provado pelos depoimentos de um dos três professores contactados. Na interação, o Professor um (Prof1) fez saber

74 Cristina Paulino, 2020, Dezembro, Nampula

75 Sandra Augusto, 2021, Fevereiro, Nampula.

que, neste ano lectivo lecciona duas turmas de graduação, do Pós-laboral, com um total de 37 estudantes e uma carga horária de 3 semanais. Segundo o P1, estabeleceu duas plataformas para interagir com os estudantes: Google classroom e whatsapp.

Em cerca de três meses de contactos com estudantes usando as plataformas referidas acima, o professor constatou que manteve contacto regular com cerca de um terço (1/3) dos seus estudantes e a mesma percentagem de irregulares e a restante nunca entrou em linha com ele durante as aulas na base de plataformas referidos.

Este depoimento pode provar a falta de recursos materiais com capacidade para a interacção online ou na pior das hipóteses, a falta de valores monetários para a internet, aliás, vale apontar neste espaço que apesar do Ministério de Ensino Superior, Tecnologia e Técnico Profissional ter feito um esforço de subsidiar a internet para as IES através das redes de telefonias móveis em Moçambique, os estudantes e docentes da IES em estudo, nunca se beneficiaram. As razões podem ser resumidas nas palavras do gestor contactado:

Tratando-se duma instituição castrense, não é fácil fornecer dados completos às entidades que não são da linha vertical na hierarquia, por razões de segurança do Estado. Os estudantes do pós-laboral embora não fazendo parte do grupo em causa, acabou sendo prejudicado por fazer parte da mesma instituição (Gestor).⁷⁶

O professor um (Prof 1) foi o mais bem-sucedido, neste processo, pois os outros dois (Prof 2 e 3) em média tiveram cerca de 1/4 de estudantes regulares e os restantes 3/4 irregulares, num total de 18 estudantes na única turma por onde estes leccionaram durante o primeiro semestre deste ano lectivo, com uma carga horária de 2 horas por cada professor.

O Prof 2 disse numa das passagens que “o impacto da COVID-19 é negativo para a comunidade universitária. Não estamos preparados para as aulas a distância servindo-se da internet. a maioria dos estudantes não possuem computadores e nem telefones com capacidade para instalar plataforma exigidos”.⁷⁷

De igual modo, o Prof 3 corrobora afirmando que o problema que afecta o Estudo em Casa é a falta de condições de acomodação dos estudantes no momento em que são solicitados para interagir com os docentes. Por duas vezes que, usando zoom, observei que cerca de três estudantes estavam juntos com outros membros da família cujos movimentos e conversas interferiam na discussão dos temas.

76 Francisco Judiciano, 2021, Abril, Nampula.

77 Felisberto Roberto, 2021, Março, Nampula

Verdadeiras ou não, as afirmações do Prof 3 não afectam, simplesmente, aos estudantes, ou melhor, os estudantes não são os únicos que partilham o espaço no momento de interacção online com os professores e colegas. Pela insuficiência de computadores na instituição, os professores fazem gravações de áudios e de vídeos em suas casas, e sem margens de dúvidas, em algum momento ao lado dos seus parceiros (as) ou filhos. Mesmo que se apele o silêncio, este não é total, pois uma vez e outra solta-se um ruído que interfere na gravação.

A exemplo disso, o Est4, partilhou, com autor, uma das gravações em áudio que recebeu dum professor onde na parte final do mesmo escutou-se uma voz vinda do fundo “pai, visita”. Imagine-se se tivesse sido no meio da gravação. A necessidade de escutar áudios e assistir vídeos enviados pelos professores, junto dos estudantes entrevistados, foi no contexto da questão colocada desejando saber a qualidade dos áudios e vídeos que receberam dos professores.

Por outro, o único funcionário da secretaria entrevistado no contexto deste artigo, foi claro ao referir que sempre recebeu chamadas telefónicas de vários professores reclamando a demora por parte dos estudantes da entrega dos trabalhos recomendados. Ressalve-se que os professores enviavam os trabalhos para os estudantes pelas plataformas, mas alguns recebiam em versão física que os estudantes deviam depositar na secretaria da instituição. Realmente, alguns estudantes não entregavam os referidos trabalhos não por falta de vontade de fazer, mas pelo facto de não terem tomado o conhecimento da existência dos mesmo uma vez que não são usuários das redes sociais (WhatsApp) ou plataformas como zoom, Google classroom e outros.

Considerações finais

Ao colocar em risco a vida, as epidemias exigem posturas urgentes das autoridades, mudam comportamentos e alteram a organização sociocultural das regiões afectadas. Neste contexto, em função do constatado na instituição visada, neste artigo, pode-se dizer que apesar de ser um recurso usado, há bastante tempo, com objectivo de permitir o acesso a escolarização de muitas pessoas residentes distantes das instituições formais de ensino e para aqueles que são bastantes ocupados devido a compromissos profissionais e que não encontram espaço de tempo para fazer se a uma universidade, o ensino em ambiente virtual, para o caso de Moçambique, é insustentável pois, os estudantes não estão, devidamente, preparados e não tem experiência suficiente no uso das tecnologias de comunicação e informação.

A Instituição alvo desta pesquisa revelou ser incapaz de fornecer os meios para ajudar os professores. As razões são as que todos sabem, quando se trata de instituições públicas. Os orçamentos são preparados em anos anteriores e as contingências por vezes não são consideradas aquando da aprovação, que muitas vezes é feito um corte. Perante as estas situações, foi, na verdade, difícil, se não mesmo impossível aos gestores daquela IES responder com êxito para um EaD eficiente.

Em relação aos estudantes as razões para o insucesso da EaD prendeu-se a insuficiência orçamental para a aquisição de meios e despesas em crédito para o acesso a internet. Contudo, as dificuldades ora apresentadas pelos participantes da pesquisa não retiram o mérito pedagógico do EaD, mas só para as universidades aprendentes e com uma ligação forte com o mundo que lhe rodeia. Respondendo a questão de partida, o Estudo Em Casa é, para Moçambique, principalmente, nas IES públicas, uma ruptura metodológica pois ainda não estão, suficientemente, preparados para este enorme desafio.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; Prado, M. B. B. B (2005). design educacional contextualizado na formação continuada de educadores com suporte em ambientes virtuais. in: Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 5. Braga: Universidade de Minho. FREITAS, Maria do Carmo Duarte (2007). Dificuldades e Limitações da Educação a distância no Brasil. In VII Seprosul. Semana de engenharia de produção sul-americana. Salto/Uruguai. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/COVID19> Acesso em 27 de Julho de 2020

MBEMBE, Achile. Pandemia democratizou poder de matar. In <https://www1.folha.uol.com.br/mundo>. Acesso em 26 de Julho de 2020.

MORAN, José Manuel (2009). O que é educação a distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em 12 de Setembro de 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2014). Constituição da República. Maputo.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial n°11/2020 de 30 Março. Aprova as medidas de execução administrativas para a prevenção e contenção da propagação da pandemia da COVID - 19.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Paulo Alberto Tiola

Introdução

O presente Artigo busca analisar e interpretar a realidade da Legislação e Políticas para a melhoria da qualidade do Ensino Básico em Moçambique concretamente no que diz respeito a educação do Ensino Primário. A qualidade da educação no ensino básico é uma das principais preocupações em relação ao sistema, uma vez que as várias reformas introduzidas até o momento não parecem ter obtido um efeito positivo significativo.

Moçambique é um estado unitário e centralizado, e a maioria dos poderes e recursos está concentrada no nível central. Contudo, isto está a mudar lentamente à medida que o país descentraliza e desconcentra a administração pública – embora o caminho seja ainda longo. Na educação, a descentralização inclui a adopção de um programa que oferece fundos directamente às escolas (especialmente primárias), assim como a criação dos conselhos de escola. Em ambos, o objectivo é garantir uma maior prestação de contas, eficiência e efectividade no uso dos recursos por meio de decisões atempadas e uma prestação eficaz de serviços públicos.

Em Moçambique, apesar das políticas de globalização e actualização do ensino que têm em conta as necessidades do mercado internacional, a “política de quase todos os países do mundo”, a realidade da educação tende em manter uma pedagogia tradicional baseada na exposição dos conhecimentos pelo professor, geralmente, exposição oral. “Na pedagogia tradicional o professor dirige o educando para a sua formação intelectual e moral, tendo em vista, no futuro, assumir a sua posição individual na sociedade, de acordo com os ditames dessa sociedade.” (LUCKESI, 2007:154).

Tendo em conta as condições físicas e organizacionais das instituições educativas do nosso País, como por exemplo, o excesso de

alunos nas salas de aula, impede ou dificulta o dinamismo e interacção entre professor- alunos na sala de aula, o que faz com que os professores se limitem em expor os conteúdos e avaliá-los no fim de cada período. Automaticamente, o aproveitamento pedagógico tende em de- crescer ano após ano.

As políticas educativas pré- estabelecidas pelo Estado moçambicano entram em desarmonia com as próprias realidades económicas e sociais do país. Pretende-se massificar o ensino de modo a minimizar significativamente o analfabetismo. O Estado deve apresentar um elevado índice de alfabetização para justificar a receita dos Doadores como a organização internacional, a UNESCO, por se preocupar em analisar as perspectivas da educação segundo o paradigma social apresentado nesse milênio que se inicia.

Conceptualização da legislação

No itinerário conhecido como “A longa Marcha para Todos em Moçambique” dos professores José Castiano e Severino Ngoenha, refere-se que o período que vai de 1987 a 1992 foi caracterizado por uma profunda crise económica e social que conduziria a um colapso verificado na esfera política. A crise pode ser considerada o resultado da implementação das medidas da reestruturação económica e da guerra. Sendo que em 1990, o Banco Mundial classifica Moçambique como sendo “o país mais pobre do mundo” com um rendimento médio per capita anual de 80 Dólares americanos.

No entanto, como estratégia económica, Moçambique “despede-se” da orientação marxista, começando a caminhar com passos largos para uma economia do mercado livre. No sistema marxista, vigente desde 1975, aquando da independência de Moçambique, a educação tinha sido estabelecida como sendo um direito fundamental de cada cidadão e era um instrumento fundamental para a formação e elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Acreditava-se que a educação seria um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas de desenvolvimento socialista. Sendo que na construção da sociedade socialista o sistema de educação devia no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir á criação do homem novo.

Porém, o sonho marxista-leninista, fundamentado na tentativa de construção do socialismo viu-se frustrado no período que vai de 1987 a 1992, pois, dado o “colapso” verificado na esfera política, Moçambique

teve de abrir mão às instituições da Breton Woods – precisamos lembrar que para estas instituições, a visão socioeconômica fundamenta-se no livre mercado. Nesse período a capacidade de manobra do Governo moçambicano torna-se cada vez mais estreita, devido á guerra e a entrada massiva de ONGs internacionais que começam a “ocupar” vários campos sociais, dos quais a educação é destacável, mesmo com introdução do Sistema Nacional de Ensino (SNE) em 1983, que tinha marcado uma nova etapa na evolução da educação em Moçambique. Contudo, o esforço do governo acabaria por fracassar, porque logo em 1976, iniciou-se uma guerra interna que só terminou em 1992.

As diferentes vicissitudes vivenciadas no período da crise levaram paulatinamente o governo a iniciar diversas reformas, das quais destacamos o reajusto do quadro geral do sistema educativo e a adequação das disposições contidas na lei 4/83, de 23 de Março – fundamentada no marxismo-leninismo – às actuais condições sociais e econômicas do País, tanto do ponto vista pedagógico e organizativo, admitindo de grosso modo a liberalização da educação. A reforma do quadro geral da educação justificou-se com aquilo que KILPATRICK (apud TEIXEIRA: 1967) designou de movimento progressista, caracterizado por uma sociedade de mudanças permanentes. Neste caso, estávamos perante uma transformação da escola, o que exigiu a aplicação de novos conhecimentos, fins e meios que justificassem o sistema liberal.

Para CASTINANO e NGOENHA (2005) foi nos finais de 1980 que surgiram as primeiras escolas privadas, justificadamente porque a escola pública não oferecia lugares em quantidades suficientes e nem a qualidade era a mais desejável. A proliferação das escolas privadas passou a ser a avenida encontrada pelas elites moçambicanas para garantir uma educação separada para os filhos e parentes.

A perda parcial de hegemonia pelo Ministério de Educação, no que diz respeito ao comando das escolas, a dependência às instituições da Breton Woods, a consultoria externa – como com a UNICEF -, concorrem para a perda de qualidade de educação dadas as exigências que cada um coloca para a educação moçambicana. Precisamos referenciar que actualmente a escola moçambicana continua a debater-se com imensos problemas de financiamento, mas sobre tudo e exclusivamente, com problemas de qualidade muito baixa na escola pública. E perante esta conjuntura vários paradoxos, dúvidas, incertezas ou momentos de autocontradição configuraram a educação moçambicana.

Nessa sequência, através da lei 6/92 de 6 de março, o governo passou a admitir no quadro da lei a participação de outras entidades

incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. Os princípios pedagógicos passaram a concorrer para a necessidade de desenvolvimento da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral e iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica de conhecimento. Essa visão liberal compunha-se para iniciativas que garantissem a ligação entre a teoria e prática, que se traduzisse no conteúdo e método de ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido na ligação entre a escola e a comunidade.

A política “educação para todos” foi acompanhada por uma pressão rumo a democratização da administração da coisa pública em Moçambique, coadjuvado pela introdução de novas tecnologias, da informática, da transformação de uma economia centralizada para uma economia liberal de mercado – essa pressão conduzia paulatinamente Moçambique para aquilo que SENNET designa de capitalismo flexível-porém este movimento só permitiu legitimar uma boa qualidade de educação para as escolas privadas. No entanto, este movimento de Moçambique contemporâneo levou os intelectuais e pedagogos a desistirem da luta pela democratização e abraçarem cada vez mais o discurso neoliberal de qualidade de educação. Ou seja, os intelectuais foram engolidos pela máquina desenvolvimentista das organizações internacionais e ONGs, o que levou ao esmorecimento de posições críticas em relação às posições políticas do estado em geral, e das políticas educativas em particular.

Como se pode constatar acima, dos vários problemas que enfermam a esfera educacional em Moçambique equacionam-se com a busca de apoio exógeno, o que vem a causar a interface entre a autonomia e dependência. O processo de dependência leva muitas vezes ao trabalho por projectos, estes, são propostos por doadores e por eles geridos, cabendo ao Ministério da Educação a sua implementação e produção de relatórios – estranhamente o doador parece conhecer melhor a realidade e as necessidades educativas locais do que o próprio Ministério da Educação.

Melhoria da Qualidade de Educação no Ensino Básico

O Ensino primário é o eixo do sistema educativo. Este carácter decorre do papel que o ensino básico joga no processo da socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, e de experiências e valores comumente

aceites na nossa sociedade. A educação das crianças no nível básico é, por isso mesmo, crucial para o seu desenvolvimento posterior.

Para responder a estes novos desafios, as prioridades da educação foram revistas colocando o ensino primário no topo. As metas estão estabelecidas. Importa, pois, que o curriculum e os conteúdos sejam revistos e ajustados ao contexto actual. Melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente; melhoramento das condições materiais das escolas e redução das disparidades de rendimento.

A melhoria da qualidade da educação implica agir sobre os “inputs” necessários para o êxito do processo de ensino - aprendizagem, as condições em que se realiza esse processo e avaliar o desempenho dos produtos do ensino, em função dos objectivos previamente estabelecidos. Neste sentido, a acção do Governo vai concentrar-se sobre a construção, reabilitação e manutenção dos edifícios escolares, o apetrechamento em mobiliário escolar, a reforma curricular, a formação inicial e em serviço de docentes, a busca de incentivos para uma maior motivação dos professores, a produção e distribuição dos livros escolares para alunos e professores e outros meios de ensino, bem como a adopção de mecanismos mais eficazes de gestão das escolas e consentâneos com o momento actual.

Sobre os Edifícios e Mobiliário Escolar

No presente momento, as necessidades em novas salas de aula para o ensino primário (EP1 e EP2) estão estimadas em cerca de 5.540, sendo 3.540 para o EP1 e 2.000 para o EP2 até ao ano 2017. Nas condições actuais da economia moçambicana, este constitui maior desafio para o Governo, por isso, através do Ministerio da Educação e Desenvolvimento Humano, deve buscar parceiros dentro e fora do país, para em conjunto, trabalharem na realização dos objectivos e metas preconizadas.

Neste contexto, as comunidades locais desempenham um papel cursial na gestão das unidades escolares através da criação do conselho de escola. O conselho de escola constitui o órgão máximo de gestão da escola, pois estão representados nesse órgão todos os segmentos da comunidade escolar, tarata – se de representantes de professores, de alunos, de pais e encarregados de educação e da comunidade.

A construção de salas de aula, bem como outras acções para o desenvolvimento da escola, constitui atribuições do órgão. Essas acções são levadas acabo com o apoio da comunidade local; Produção

do livro e outro material básico escolar em quantidades correspondentes aos níveis da procura e estabelecimento de mecanismos de acesso iguais e equitativos.

Sobre a Reforma Curricular e Avaliação

O currículo do ensino primário, em vigor nas escolas, está desajustado ao momento actual e deve ser revisto e adaptado às novas exigências.

Na revisão curricular haverá que ter em conta não só as necessidades nacionais (curriculum base) e locais, mas também a evolução do ensino na região em que Moçambique se situa e o contexto Mundial.

Para alcançar os objectivos da reforma curricular e da avaliação serão tomadas as seguintes medidas:

Formação de técnicos de desenvolvimento curricular para responder às exigências da reforma curricular global do sistema.

Prossecução das acções da reforma curricular em curso e desenvolvimento dos materiais de ensino, abarcando a formação de professores e o ensino primário.

Descentralização gradual do desenvolvimento curricular e atribuição de maiores responsabilidades ao professor na preparação dos materiais e na condução da avaliação dos alunos.

Definição e aplicação das modalidades da introdução das línguas maternas como línguas de ensino das classes iniciais do EP1 (1ª e 2ª classes).

Revisão dos objectivos, currícula e métodos de ensino-aprendizagem de modo a criar-se um conceito integrado de Educação Básica (Ensino Primário completo de 7ª classes).

Desenvolvimento de meios e instrumentos que permitam avaliar todos os aspectos da aprendizagem das crianças.

Revisão substancial e global do sistema de avaliação e exames.

Generalização do uso efectivo da caderneta escolar e encorajamento da informação periódica do aproveitamento dos alunos aos pais e encarregados de educação.

Realização periódica e sistemática de estudos para aferir o nível de desempenho dos alunos e a eficácia do sistema educativo.

Contenção do crescimento e redução do número de escolas que funcionam em regime de 3 turnos, para permitir que os alunos disponham de mais tempo de contacto com os professores.

A melhoria da qualidade de ensino foi eleito como um dos gran-

des desafios no PEE 2012 – 2016, onde para a sua operacionalização requer o envolvimento de todos, de forma organizada e activa. O envolvimento de todos na vida da escola passa pela criação do conselho de escola, onde são representados todos os segmentos da comunidade escolar, director, representantes de professores, alunos, de pais e encarregados de educação e da comunidade.

Para tal o MACE (2015:5), refer que a participação activa e construtiva da comunidade, dos pais encarregados de educação, através dos conselhos de escola, na tomada de decisão pode melhorar, as infra-estruturas, o equipamento e o ambiente escolar e promover o sucesso escolar, pois o seu envolvimento esta positivamente ligado aos resultados dos alunos.

Desenvolvimento da reforma curricular traduzida em maior relevância e flexibilidade para corresponder aos diferentes contextos de aprendizagem.

Nesta ordem de ideia, a participação dos pais e encarregados de educação e da comunidade visa essencialmente, melhorar o desempenho e desenvolvimento da escola.

A participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na vida da escola, através de representatividade é uma manifestação da democratização da educação, com vista a garantir a gestão participativa na escola. Assim, o envolvimento de todos na vida da escola de forma activa e organizada pode melhorar o desempenho da escola e consequente desenvolvimento.

A estratégia de formação de professores para a implementação do PCEB assenta em duas premissas fundamentais: formação inicial e em exercício. Com a formação inicial pretende-se fornecer ao futuro professor bases conceptuais e metodológicas para o exercício correcto e eficaz da missão docente e, simultaneamente, assegurar a possibilidade de continuar a sua aprendizagem numa perspectiva de auto-formação permanente.

Com efeito, é imprescindível que o futuro professor não só adquira conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência, como também se revela essencial que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica que se adegue, em cada etapa, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

O Direito à Educação Básica e como Garantia do Estado Moçambicano

O governo definiu como prioridades do país, após a independência, a expansão, promoção e nacionalização dos principais serviços sociais, entre eles a educação, passando o Estado a ser o único fornecedor de serviços no sector da educação e fazer da educação não apenas um direito, como também um imperativo para o desenvolvimento nacional com vista a alcançar a meta de, até 2015, oferecer o ensino primário para todas as crianças em idade escolar.

Não obstante, o esforço que se empreende para atingir as metas de expandir e oferecer uma educação de qualidade a todas as crianças em idade escolar, não tem surtido muito efeito. Observa-se que, com o passar do tempo os gastos do Sector da educação aumentam, ao contrário dos recursos alocados que reduziram na mesma proporção, contribuindo deste modo, com a queda da qualidade dos serviços de educação e para que haja um impacto insignificante nas reformas introduzidas no sector educativo (EDUARDO, 2012).

Assim, o PCEB (2008:16) dentro daquilo que é a política geral a educação é reconhecida como sendo um instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social e visa promover o bem – estar dos cidadãos. Entretanto, o ensino primário e alfabetização de adultos constituem prioridades e correspondem a educação básica, que o Governo procura oferecer a cada cidadão, tendo em conta o plasmado na Constituição da República Moçambicana.

Porem, o ensino primário é relevante no processo de socialização da criança, na transmissão de conhecimentos fundamentais e experiências comumente aceites pela sociedade, através de um currículo que responde as necessidades reais da sociedade moçambicana, com vista a formação de um cidadão capaz de integrar-se na vida e aplicar os conhecimentos para o seu bem e da comunidade.

Para que tal aconteça é necessário que haja uma regulamentação, onde para o caso vertente aborda-se a lei 18/2018 que revoga a lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação, onde no no1 do artigo 8, define que a frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando insenta de pagamento de propinas. E a mesma no no1 do artigo 7 refer-se obrigatoriedade da escolarização até 9ª classe.

Neste contexto diferentemente da lei 6/92, a lei 18/2018 larga a educação básica de 7 para 9 classes. Assim, o ensino primário vai da primeira à sexta e o secundário do primeiro ciclo da sétima à nona

classe, isso pressupõe que a educação básica abrangerá não apenas o ensino primário, mas também o ensino secundário do primeiro ciclo, sendo da 1ª à 9ª classe uma educação garantida pelo Estado, no cumprimento do plasmado na constituição da república moçambicana sobre a educação como direito e dever de todos os cidadãos e das demais convenções internacionais sobre a educação básica e para todos.

O direito à educação básica, obrigatória e gratuita, é afirmado, nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas, como um dos aspetos fundamentais da realização dos direitos humanos. Esse entendimento da educação perpassa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959); a Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino (UNESCO, 1960); o Pacto Internacional sobre os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (ONU, 1966), a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien 1990) e a recente Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000). Em diversos países membros das Nações Unidas, para se evitar que a vontade política atropеле o proclamado pelos documentos internacionais, sem possibilidades de reivindicação por parte dos cidadãos, a educação foi incluída, nas Cartas constituintes, como um direito do cidadão e um dever do Estado e da família.

Estado moçambicano, pelo menos, ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milênio das Nações Unidas. Ao ratificar e assinar esses documentos internacionais, o Estado moçambicano, em princípio, mostrava, em nível internacional, a sua vontade política e o compromisso político em garantir a educação básica (EP1 e EP2), gratuita e obrigatória para todos os moçambicanos, conforme o expresso naqueles documentos.

Importância das Relações Interpessoais no Âmbito Escolar

Relação professor – aluno

É necessário que se tenha um propósito em ter uma ampla dimensão acerca da importância das relações interpessoais para o desenvolvimento da escola, da família e do agente principal que é o aluno. Essas relações têm surgido em decorrência de alguns factores como o intelectual, o cognitivo, o sentimento, conflito, onde todos têm sua parcela e contribuições para o desenvolvimento humano e social. A relação interpessoal caracteriza-se pelo propósito que determina a inter-

relação entre duas ou mais pessoas e mediando uma série de situações, cujas vivenciadas no dia-a-dia dentro do contexto escolar, familiar e social contribuindo assim para a qualidade de educação básica.

As relações interpessoais no convívio diário entre professor e aluno são indispensáveis nos dias actuais e tem uma grande importância no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Em muitos casos, os professores não conseguem desenvolver uma boa relação com os alunos por causa de alguns factores, onde os principais são; pouco interesse ou até mesmo a rejeição dos alunos por algumas disciplinas, o processo metodológico acatado em sala de aula pelo professor, o distanciamento entre o professor e o aluno, e não podemos esquecer que um dos mais importantes é o professor quanto detentor da verdade. Logo, sabe-se que esses factores negativos são primordiais para a não existência da relação interpessoal entre professor e o aluno. No que se refere ao processo interacional entre o professor e o aluno, sabe-se que se constrói a partir do momento em que se inicia uma mera um ele de afetivo e colaborativo entre as duas partes envolvida.

Entanto, o relacionamento é marcado pelo contexto onde o ser humano esteja habituado a conviver. “Perpassando pela história ao logo dos últimos anos os processos de aprendizado estão ligados às relações interpessoais no âmbito educacional, e com isso, os professores tem recebido uma grande carga de responsabilidade por apresentarem vínculos positivos ou negativos, cujos, favoráveis ou não para o principio de desenvolvimento”. DANI (1999).

Tomando algumas conclusões acerca da ideia do autor, pode-se observar um elo de verdade entre a real situação referente ao processo de interação interpessoal com as colocações feito pelo mesmo em seu pequeno trecho e a verdade se vive na qualidade de educação básica em Mocambique.

Conclusão

O artigo busca analisar a gestão de qualidade do ensino básico me Moçambique como forma de contribuição para a melhoria no processo de ensino aprendizagem. A qualidade da educação no ensino basico é uma das principais preocupações em relação ao sistema, uma vez que as várias reformas introduzidas até o momento não parecem ter obtido um efeito positivo significativo. O governo continua a lutar para encontrar soluções para estes problemas. Entretanto, existem dúvidas sobre as razões pelas quais as políticas e reformas adoptadas continuam

a conduzir a resultados insatisfatórios. Assim, o PCEB (2008:16) dentro daquilo que é a política geral a educação é reconhecida como sendo um instrumento fundamental para o crescimento económico e desenvolvimento social e visa promover o bem – estar dos cidadãos. Entretanto, o ensino primário e alfabetização de adultos constituem prioridades e correspondem a educação básica, que o Governo procura oferecer a cada cidadão, tendo em conta o plasmado na Constituição da República Moçambicana. A tentativa de implementar uma política educativa de descentralização, tem sido um dos maiores desafios. As informações sobre a melhoria no acesso à educação no ensino básico não demonstram como os pobres e outros grupos vulneráveis estão posicionados no sistema. As actuais políticas pretendem reduzir dos problema da educação em Moçambique, massificar o ensino e reduzir significativamente o analfabetismo. Neste contexto diferentemente da lei 6/92, a lei 18/2018 larga a educação básica de 7 para 9 classes. Assim, o ensino primário vai da primeira à sexta e o secundário do primeiro ciclo da sétima à nona classe, isso pressupõe que a educação básica abrangerá não apenas o ensino primário, mas também o ensino secundário do primeiro ciclo, sendo da 1ª à 9ª classe uma educação garantida pelo Estado, no cumprimento do plasmado na constituição da república moçambicana sobre a educação como direito e dever de todos os cidadãos e das demais convenções internacionais sobre a educação básica e para todos. Tendo em conta as condições físicas e organizacionais das instituições educativas do nosso País, como por exemplo, o excesso de alunos nas salas de aula, impede ou dificulta o dinamismo e interação entre professor- alunos na sala de aula, o que faz com que os professores se limitem em expor os conteúdos e avaliá-los no fim de cada período.

Referências

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei Base das Autarquias, lei número 2/97 de 28 de Maio e Lei nº 11/97,31 de Maio.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República, Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro: Sistema Nacional de Educação.

INDE/MINED. Plano Curricular do Ensino Básico. Maputo 2008.

DNEP-MEDH. Manual da Apoio ao Conselho de Escola Primária. Maputo, 2015.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei nº 5/ 2003 de Ensino Superior.

pdf (Protegido)-adobe Reader 21 de Janeiro de 2003, 20-(77)

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei nº 6/92 de Sistema Nacional da Educação.pdf (Protegido)-Adobe `104-(8)

DURKHEIM, Émilie. Educação e Sociologia. 1958-1917. São Paulo: Melhoramento [Rio de Janeiro] Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LEMMER, Eleonor, Educação Contemporânea – Questão e tendências globais, Maputo, Moçambique, 1º Edição, Texto Editores, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação.Brasil. São Paulo. CORTEZ EDITORA. 2007.

Boletim nº103 - ANMP - Boletins ANMP [Edição Electrónica]

www.anmp.pt/anmp/press/bol/2002/bol10302.html- acessado 27/06/2012

PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO. (2010-2014). Obtido no dia 21/04/11em www.portaldogoverno.gov.mz

PDF] Educação e desenvolvimento. Um olhar sobre o Plano Estratégico de educação (2004-2008) de Moçambique -Martins - Revista Lusófona de Educação, 2004 - redalyc.uaemex.mx – acessado em 8 de Janeiro de 2013

DANI, L. S. C. Et al., Cenas e cenários: reflexões sobre a educação. Santa Maria: Pallotti, 1999.

**UM DIÁLOGO ACADÊMICO ENTRE
DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA MILITAR
E RELAÇÕES INTERNACIONAIS: Análise do
problema do julgamento de civis por tribunal mi-
litar em pleno Estado Democrático de Direito.**

Igor Câmara⁷⁸

Jones Godinho⁷⁹

Rosenir de Souza Lira⁸⁰

Introdução

Em um tempo de fragmentação da realidade e de desafios internos e externos o qual o mundo passa as instituições de ensino tem papel importante para construir um mundo melhor considerando os direitos humanos como uma conquista da humanidade. Construir este artigo, é um feito acadêmico, tendo em vista a complexidade e as diferentes visões que cada indivíduo (pesquisador) tem sobre o tema em debate e sobre as perspectivas e possibilidades no ensino de ciências e humanidades na esteira dos desafios de entender a ciência do direito como mecanismo de compreensão social e de justiça.

Os conhecimentos passados pelas instituições de ensino em que pese “atender a finalidades específicas de formação” sob o contexto de cada disciplina do conhecimento no todo e na parte, a formação acadêmica visa acrescentar uma parte importante do processo de formação humana do ser.

Ainda, precisa se despertar para a questão de não somente formar indivíduos ou entregar cidadãos formados para a sociedade; mas, sua tarefa vai além. Em promover a criticidade nos indivíduos como princípio do conhecimento para fins de questionar e requerer mudanças

78 Mestrando em Educação na Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Finalista do curso de Relações Internacionais na Faculdade La Salle- Manaus. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista-UNIP. Email: igor_camara12@yahoo.com.br.

79 Professor Doutor na Faculdade La Salle-Manaus, Amazonas, Brasil. Email: jones.godinho@lasalle.org.br

80 Professor Doutor na Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Email: rosenirlira1@gmail.com

significativas na realidade. O questionamento é um pressuposto básico da ciência para propor ação de mudanças na realidade.

Neste sentido, este artigo propõe um diálogo acadêmico entre os direitos humanos, justiça militar e as relações internacionais tendo em vista o problema que este artigo apresenta que é a submissão de civil perante tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito que afeta toda a sociedade civil.

Fazendo o recorte, para o olhar da disciplina das relações internacionais que faz parte das ciências humanas e sociais, no campo acadêmico é nova. Entretanto, tem grande importância no contexto da problemática deste artigo.

O pensamento relacionados as RI's⁸¹, na prática existiam porém era distribuída entre as demais ciências sociais não havendo uma identidade particular da própria área (PECEQUILO, 2010). A sua criação e sistematização como disciplina do conhecimento começou no século XX. (PECEQUILO, 2010; NOGUEIRA, 2005). A disciplina das relações internacionais, contribuíram para o avanço dos Estados Nacionais Modernos e Constitucionais, criando mecanismos para que suas relações internacionais pudessem ser desenvolvidas e implementadas. Ou seja, Estados participando de conferências ou tratados internacionais com a intenção de se fazer alianças com outros Estados em prol da construção de um mundo mais humano considerando os direitos humanos.

Não obstante, há uma necessidade de defender uma outra visão de explicar a ciências humanas e sociais e suas complexidades como ferramenta de exercício do conhecimento, da crítica e da formação de cidadãos humanos, ainda que limitados à racionalidade ocidental. De forma crítica é necessário promover⁸² o discurso extra-ocidental para dentro da disciplina das RI's, direitos humanos e ideia de justiça e demais áreas do conhecimento.

Não obstante, fazendo um recorte para fins de elaborar a ideia deste artigo. Salienta-se que todo o bom negócio começa através de um bom diálogo. E aqui, buscaremos dialogar com alguns autores das áreas de direitos humanos, relações internacionais e justiça militar que ao nosso visio conversam com o tema deste artigo.

81 Nota dos autores: Estaremos nos referindo às relações internacionais com o termo: RI's.

82 Nota dos autores: É bem provável que para alguns positivistas, idealistas, realistas, marxistas, e demais correntes filosóficas, o tema deste artigo não tenha pertinência ou algum valor científico que possa contribuir nas esferas sociais, acadêmicas, políticas ou econômicas. Defendemos que na conjuntura da realidade fragmentada na qual estamos inseridos e os diversos desafios que o século XXI nos têm apresentado o tema tem pertinência e importância para o ensino de ciências e humanidades.

Este artigo está dividido em três tópicos. Sendo o primeiro tópico intitulado de: A importância do pensamento crítico-reflexivo para dentro das relações internacionais com a finalidade de formar profissionais com capacidade de intervir na realidade. Salientamos o pensar crítico com a intenção de intervir na realidade social e damos um olhar transdisciplinar para a área das relações internacionais considerando o problema deste artigo.

No segundo tópico, abordamos os Direitos Humanos e Justiça Militar – A submissão de civil perante a justiça militar viola (os direitos humanos) os tratados e convenções internacionais o qual o Brasil é signatário, neste tópico faremos uma breve análise crítica, porém fundamentada, dos direitos humanos e da história da justiça militar. Compreendemos que este tópico é um desafio deste artigo, considerando que a história da formação do Brasil tem ligação com os militares e sua justiça de tradição europeia, e portanto, de tradição medieval. Sendo a justiça militar a justiça mais antiga do Brasil. Já os Direitos Humanos estão incorporados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, através dos tratados e convenções internacionais que o Brasil é signatário.

O terceiro tópico explanamos alguns julgados da Corte interamericana de direitos humanos referente ao tema e sua aplicabilidade no contexto do problema deste artigo.

Por fim, destacamos a metodologia utilizada para guiar as reflexões deste artigo e apresentaremos os dados e resultados parciais obtidos que nos faz comprovar a ideia de que é possível um diálogo entre as áreas o qual este artigo defende visto que a área das ciências humanas é transdisciplinar e que tem relevante importância para a sociedade em sentido amplo (CASTRO, 2012). Espera-se despertar questionamentos com este artigo visando contribuir para as ciências humanas e principalmente para a sociedade brasileira.

A importância do pensamento crítico-reflexivo para dentro das relações internacionais com a finalidade de formar profissionais com capacidade de intervir na realidade.

O pensamento crítico reflexivo ao longo dos anos tem ganhado força no seio acadêmico (FREIRE. 1979). No campo da educação, ciências humanas e relações internacionais tem sido comuns trabalhos acadêmicos que dão importância para se promover o pensamento crítico-reflexivo. (CASTRO,2012; PECEQUILO, 2010; BRAILLARD,1990).

Entretanto, não somente isso, mas, em pensar criticamente, mas ir além, no caso, através do pensamento crítico-reflexivo poder intervir na realidade. Para o contexto das relações internacionais⁸³, promover o pensamento crítico-reflexivo, é um desafio, considerando que a área é dominada pela filosofia positivista e pela letra e frieza da lei. Não obstante, este artigo, não tem a finalidade de negar outras correntes filosóficas já instituídas academicamente, mas, sim, em e de forma acadêmica questionar estes saberes estabelecidos considerando a realidade que estamos vivendo e de alguma forma contribuir com o trabalho teórico no campo (CASTRO, 2012)

O sistema internacional seria de fato inquestionável? As Teorias das Relações Internacionais seriam de fato infalíveis? Qual a corrente doutrinária correta? O que é certo ou errado? Essas e entre outras indagações nos fazem questionar os saberes e conhecimentos produzidos no seio acadêmico. Considerando os ensinamentos de Mendes (2019), porém, não os tendo como uma verdade absoluta, mas, sim, como um caminho teórico a ser trilhado e reconhecido, o campo das relações internacionais necessita não somente ter uma preocupação acadêmica com a teoria crítica⁸⁴, mas sim, com a prática. (CASTRO, 2012)

Visto que “[...] apesar do surgimento de uma primavera teórica, é necessário que a disciplina de ri, e as suas teorias, tenham mais ligação, relevância e impacto na prática diplomática e na decisão política” (MENDES, 2019, p.95). Esses impactos, devem ser vistos tanto no âmbito interno⁸ quanto externo para a disciplina ultrapassar a visão do pensamento único (LARA, 2022; CÂMARA, 2022). Promover alternativas para a política interna e internacional priorizando os princípios que regem as relações internacionais e a importante “comunicação interpara-

83 Observando sobre quais bases tem sido fundamentada a produção científica de Relações Internacionais no Brasil, percebe-se dois problemas. Em primeiro lugar, a reflexão teórica ocupa pouco espaço nas análises, que acabam centradas de sobremaneira nas observações empíricas dos fenômenos ligados a essa temática. Além disso, provavelmente influenciando o acima exposto, verifica-se que, em muitas universidades do país, é dada uma ênfase demasiada à abordagem realista, o mainstream teórico do campo, em detrimento das abordagens pós-positivistas, igualmente necessárias à formação de um internacionalista. (DE ANDRADE, 2012, p.8)

84 O termo “Teoria Crítica” aparece pela primeira vez em um artigo de 1937, escrito por Max Horkheimer (pensador ligado à Escola de Frankfurt 6), e se refere a uma ruptura epistemológica proposta pelo autor para as ciências sociais (SILVA, 2005). As chamadas teorias tradicionais (positivistas), nas quais estão incluídas as teorias das ciências naturais (e que as teorias sociais buscaram imitar), partem do pressuposto que há uma realidade a ser desvendada pelo cientista, que não tem a capacidade de interferir nela, somente observá-la e descrevê-la. As teorias tradicionais surgem a partir de uma perspectiva de que a racionalidade é o critério único e absoluto para a validação do conhecimento humano. (DE ANDRADE, 2019, apud, SILVA, 2005, p.19).

digmática” das correntes filosóficas que contribuem para o desenvolvimento civilizacional da humanidade. (LARA, 2022; CÂMARA, 2022).

Salienta-se que as relações internacionais, tem o seu valor, visto, a sua contribuição para o fortalecimento e consolidação e evolução teórica da disciplina⁸⁵. Entretanto, a comunidade científica presencia, a fragmentação do mundo ocidental, a fragilidade de promoção de respostas para os problemas vitais que cada país em seu contexto perpassa, tanto em âmbito interno quanto externo.

Ou seja, o não funcionamento das instituições internacionais para a promoção de paz, uma crise do pensamento e uma desvalorização da vida humana. (LARA, 2022). Esses e outros desafios afetam a comunidade em esfera doméstica e internacional e os países que acreditam em um mundo mais justo, solidário, com respeito mútuo a todos. Sendo estes problemas, assuntos que a área de ciências humanas, sociais e das RI's podem contribuir para gerar outras alternativas no contexto da academia.

Nesta direção, este artigo contribui para o ensino e para as ciências humanas visando não somente a preparar excelentes profissionais das áreas correlacionadas tanto na teoria⁸⁶ quanto na prática. Mas para além, dessa dualidade que é descobrir o sentido do pensamento crítico-reflexivo com intervenção na realidade social e internacional. (CASTRO, 2012) Neste sentido, Burchill, et al. (2005) questiona que o idioma, a cultura, a religião, a etnicidade, a classe social, o gênero, são alguns dos fatores que condicionam a visão de mundo de uma pessoa. Esses fatores, entre outros, nos propicia (como internacionalistas e pesquisadores) a ter uma visão de mundo crítica e reflexiva sobre alguns dilemas que importam para as RI's que vai para além das teorias e da prática.(LESSA, 2019).

O profissional da área de RI's tem papel fundamental na construção dessa visão no contexto acadêmico⁸⁷, político, social, jurídico, educacional e demais setores. Fazendo valer que o internacionalista,

85 [...] a evolução desta disciplina deve-se ao natural desenvolvimento das ideias; ao impacto da evolução dos acontecimentos nas próprias teorias que tentam explicá-las; e à influência dos conceitos e instrumentos provenientes de outras ciências sociais. (CASTRO, 2012, p.31)

86 Vede artigo: MENDES, Pedro Emanuel. As teorias principais das relações internacionais: Uma avaliação do progresso da disciplina. *Relações Internacionais*. Março: 2019. 61 [pp. 095-122]

87 Nota dos autores: O profissional de RI's para o contexto deste artigo, não se resume apenas em falar outras línguas, conhecer países, diplomacia, política externa, segurança internacional, dentre outros. Pelo contrário, o profissional de RI's, além das atribuições acima descritas, vai além, considerando a importância da ciência das RI's para construir um mundo que proporcione condições de soberania, igualdade para todos, respeito aos tratados e normas internacionais de direitos humanos. Respeito ao ser humano e a natureza (meio ambiente).

antes de ter preocupações com o ambiente internacional, deve também considerar o ambiente interno como fator importante a ser observado para o sucesso das relações externas. (NOGUEIRA, 2005; VIDIGAL, 2014). E sua consolidação nos estudos de ciências humanas no sentido amplo.

O diálogo de direitos humanos com as RI's e justiça militar tem relevância para o contexto acadêmico considerando a interdisciplinaridade que nos proporciona o debate. Acreditamos que o profissional do campo das RIs tem papel relevante na discussão deste tópico considerando o pensamento-crítico e a sua importante função social no contexto deste artigo.

Direitos Humanos e Justiça Militar – A submissão de qualquer civil perante a justiça militar viola (os direitos humanos) os tratados e convenções internacionais o qual o Brasil é signatário.

Considerando que o profissional de RI's além das atribuições e gozos inerentes que a profissão proporciona, deve ser olhado como um pesquisador (ser humano)⁸⁸ que utilizando os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos intervém na realidade de forma crítica e reflexiva, seja na esfera de âmbito nacional ou internacional. (PECEQUILO, 2014). Seja de forma diplomática seja na forma de pesquisa. Neste sentido, a intervenção da realidade que este artigo propõe é na esfera de âmbito nacional considerando a esfera internacional, visto que através desta pesquisa é possível (discutir, lançar ideias) implementar uma *metodologia y pensamiento crítico* sobre o tema (ÁLVAREZ, et al, 2019). Elaborar uma análise sobre direitos humanos e justiça militar sob um olhar das RI's é promover um diálogo desafiador, devido a poucas produções específicas referentes ao tema.

Este artigo pode inspirar outros trabalhos para fins de ampliar a produção de mais estudos relacionados à esta temática, na área das ciências humanas, tendo em vista a “interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade da RI's”. (CASTRO, 2012). A atuação do internacionalista-pesquisador se torna um vasto campo que precisa

88 “O ser humano é meio e fim das entranhas das Relações Internacionais. Sendo o destinatário primaz de tais estudos, o ser humano com suas encruzilhadas e seus labirintos representa, portanto, o foco da ciência política internacional. Em decorrência da maior proximidade dos seres humanos (atores internacionais por excelência) no interior dos países e entre as fronteiras nacionais, atualmente, observa-se a tendência de maior densidade de relações, ora abertas e fechadas, ora pacíficas e conflituosas 27 com suas regras institucionalizadas implícita e explicitamente. (CASTRO, 2012, p.52)

ser trilhado, explorado por mais que “sejam caminhos não tão usuais” (CÂMARA, 2020, apud, SILVA, 2019). Este artigo, não menospreza a história dos militares, sua justiça⁸⁹ especializada ou sua contribuição para a formação do Brasil como Nação e suas políticas.

Entretanto, partindo de uma reflexão-crítica da realidade no contexto atual, temos que submeter civil perante tribunal militar viola a Constituição Federal de 1988 em seu art. 1º, inciso III, c/c. arts. 3º e 4º, inciso II, e artigo 5º § 2º, § 3º, e Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Entendemos que fazer um recorte temporal histórico, facilitará a compreensão do problema que este artigo instiga em levantar e que afeta a todos.

No atual sistema vigente da Carta Constitucional de 1988, os militares preservaram privilégios e tem expandido de forma preocupante a sua atuação tanto na esfera política quanto na esfera jurídica. Este artigo⁹⁰ vem com uma proposta de promover um diálogo entre as RI ‘s, justiça militar e direitos humanos. Objetivamente, discorreremos sobre o julgamento de civis pela justiça militar da União⁹¹, considerando os julgados que a Corte Interamericana de Direitos Humanos tem decidido com base no art.8, item 1, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

89 Historicamente, a Justiça Militar brasileira remonta à criação em 1808 do Conselho Supremo Militar e de Justiça que, por sua vez, se baseava no modelo português. Como assinalam Adriana Barreto Souza e Angela Moreira Domingues da Silva, seu alvará de criação, assinado pelo Príncipe Regente Dom João, “estabelecia uma continuidade entre o novo órgão e seu congêneres português” ao afirmar expressamente que o novo órgão era regulado por regimento de 1643 e demais ordens régias que regiam o Conselho de Guerra de Lisboa (2016, p. 366) (DEL RIO, et al, 2020, p. 4)

90 Nesse sentido, o presente artigo científico tem por objetivo verificar se diante da jurisprudência da Corte IDH sobre a matéria, é compatível com a Convenção Americana de Direitos Humanos o julgamento, pela justiça militar da União, de civis. No entanto, como já exposto, essa compatibilidade (ou sua ausência) será analisada não somente a partir da simples confrontação entre o ordenamento jurídico nacional e o texto normativo da Convenção. A análise pretende confrontar a legislação brasileira (na forma com que é compreendida pela dogmática nacional) com a jurisprudência da Corte IDH sobre o conteúdo e o alcance destes dispositivos e sobre as obrigações que a norma convencional impõe aos Estados signatários. (LOIS, et al, 2015, p.170-171)

91 A Constituição Federal de 1988 manteve praticamente inalterado o arranjo institucional estabelecido para a Justiça Militar da União durante o regime autoritário instaurado em 1964. Atualmente, são órgãos da Justiça Militar os Tribunais e Juizes Militares instituídos por lei (primeira instância) e o Superior Tribunal Militar (segunda instância). A Lei de Organização da Justiça Militar (Lei n. 8.457/1992), por sua vez, estabelece que os conselhos de primeira instância serão compostos por um juiz civil e quatro militares. Do juiz civil, exige-se formação jurídica e ingresso na carreira por concurso público, dos militares, apenas que sejam da ativa. O mesmo vale para a segunda instância, composta por 10 militares e 5 civis. (DEL RÍO, et al, 2020, p. 6)

Desse modo, o objetivo geral deste artigo consiste em verificar se (e em que medida) as hipóteses autorizadoras do julgamento de civis pela justiça militar da União compatibilizam-se com a interpretação que a Corte Interamericana de Direitos Humanos confere ao disposto no art. 8, item 1, da Convenção, especificamente no que se refere às garantias da imparcialidade e da independência. (BASTOS JUNIOR, et al, 2015, p. 168)

A posição deste artigo refere-se ao problema levantado no sentido de priorizar os direitos humanos considerando o artigo 5º, parágrafo 2º da Constituição brasileira de 1988, que determina que “os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (BRASIL, 1988). O problema da submissão de civis perante tribunal militar fere o Estado Democrático de Direito e os tratados e convenções internacionais que o Estado brasileiro é signatário.

Diante das controvérsias doutrinárias e jurisprudenciais acerca do tema e buscando resolver a questão da hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento brasileiro promulgou-se a Emenda Constitucional no 45 de dezembro de 2004 acrescentou um 3º parágrafo ao artigo 5º da Carta Magna.

O qual determina que: “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes à emenda constitucional”. (BRASIL, 1988).

Compreendemos que os direitos humanos⁹² são inerentes aos seres humanos e uma conquista da humanidade considerando os horrores que o ser humano pratica ou já praticou contra si próprio. Sendo baseado nos princípios da igualdade, universalidade, pluralidade e nos direitos naturais. (AGUIAR, 2011). Salientamos a seguinte frase; “são direitos humanos e sociedade” são os direitos humanos, espécie de “cara a cara” uns aos outros” (HUNT, 2009). Necessário salientar que os direitos humanos ganham e se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Além de se auto evidenciar no desafio de sua promoção no âmbito doméstico quanto no plano internacional. Neste sentido, há uma relação dos direitos humanos com as relações internacionais,

92 Nota dos autores: Podemos dizer que as relações internacionais regem-se por estes 5 (cinco) princípios considerando que tratam e defende sobre a ordem social internacional, de os demais. Sob uma perspectiva internacional os direitos humanos tem sido o tema que a comunidade internacional tem tratado com frequência e dado valor aos princípios que apregoam. (AGUIAR, 2011)

levando em consideração os princípios que Aguiar (2011) destaca; ordem social, igualdade, universalidade, pluralidade e nos direitos naturais, sendo necessária a defesa do sistema de direitos humanos. Neste cenário, tanto as áreas das relações internacionais quanto do direito têm papel primordial para se fazer valer esta conquista que a humanidade conquistou, o qual pela via diplomática, jurídica e acadêmica é possível promover a defesa dos direitos humanos.

Essa defesa, considerando a relevância do tema, é válida para fins de tratar sobre o problema a luz da Corte Interamericana de Direitos Humanos que por diversas vezes já consolidou a sua jurisprudência no sentido de ser ilegal a submissão de qualquer civil perante tribunal militar por clara violação aos direitos humanos, a saber o princípio do juiz natural. Um exemplo de julgados da Corte IDH é o caso de *Palamara Iribarne* versus o país do Chile, o qual a Corte determinou ao Estado do Chile que limitasse a sua justiça militar em alinhamento aos padrões internacionais. (SOUZA PERERIRA, 2017)

Compreendemos que a temática proposta, é sensível para a comunidade jurídica e para a própria justiça militar no sentido de tratar do assunto e delimitar a sua competência.

Considerando as normas internacionais tendo em vista que em na prática de seus muitos julgamentos envolvendo civis, esses julgamentos tem violado a Carta Magna de 1988 e julgados da Corte IDH. Sob esta perspectiva, o autor Rabelo Neto (2016) que afirma:

Um grande desafio jurídico para a Justiça Militar da União (JMU) brasileira é delimitar precisamente sua competência, de forma a compatibilizá-la com a Constituição Federal, bem como com os tratados internacionais de direitos humanos a que aderiu o Estado brasileiro, especialmente, para os fins deste artigo, a Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) (RABELO NETO, 2016, p.54)

Compatibilizar a Carta Magna de 1988 com os tratados internacionais de direitos humanos o qual o Brasil é signatário, são desafios deste artigo e com base na literatura que versa sobre o tema nos dão elementos que nos possibilitam discorrer sobre a temática. Salientamos que tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) duas ações que questionam a proposta que este artigo buscou discorrer e debater no contexto da academia. Que são a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5032 e Arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 289, estas tratam sobre o assunto (BASTOS JUNIOR, et al, 2015).

Ressalta-se que até o presente momento a Suprema Corte brasileira não julgou as duas ações. Ainda não há uma palavra final sobre o assunto e compreendemos que quando Supremo Tribunal Federal der a palavra final sobre o assunto seja de forma vinculante observando os precedentes internacionais da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Levando em conta quanto às decisões da Corte IDH:

Das decisões da Corte IDH acima resumidas, várias delas representam precedentes, no sentido de que se trata de decisões que definitivamente delineiam a matéria de direito, deixando-a cristalina. A decisão que constitui um precedente é dotada de algumas características, basicamente a potencialidade de se firmar como paradigma para a orientação de jurisdicionados e magistrados. (MARINONI, 2016, p. 156-157)

Como podemos observar Marinoni (2016) assevera que um precedente é dotado de características com potencialidade de ser estabelecer um paradigma para a orientação de magistrados e jurisdicionados. Neste viés, estabelecer esse paradigma no que tange a inconstitucionalidade de submissão de civis perante tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito se mostra necessário. Nesse sentido, o presente artigo científico tem por objetivo verificar se diante da jurisprudência da Corte IDH sobre a matéria, é compatível com a Convenção Americana de Direitos Humanos o julgamento, pela justiça militar da União, de civis. (BASTOS JUNIOR, et al, 2015)

Algumas Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos sobre a submissão de civis perante tribunal militar

Considerando as afirmações de Rabelo Neto (2016) que reconhece que a Corte IDH (órgão internacional) tem vasta jurisprudência sobre a temática proposta por este artigo, levando em conta os 31 julgados da Corte IDH que versam sobre o tema.

Com esse intuito, far-se-á um brevíssimo resumo, em tradução livre, de todos os 31 casos envolvendo controvérsias sobre a justiça militar já apreciados e julgados pela Corte IDH, expondo uma sinopse dos fatos, dos argumentos da demandante, que é a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, e da conclusão da Corte IDH no julgamento. Esses casos envolvem 10 (dez) Estados: Nicarágua, Peru, Colômbia, Chile, Guatemala, Argentina, México, República Dominicana, Venezuela e Equador. (RABELO NETO, 2016, p. 60-61)

Segundo o autor dos 31 julgados todos a Corte IDH entendeu que viola os Direitos Humanos o julgamento de civis perante tribunal militar. Neste sentido, destacamos a mais recente decisão publicada pelo Corte IDH (Caso Cruz Sánchez e Outros vs. Peru), o Tribunal sintetizou sua jurisprudência sobre o tema:

A Corte recorda que sua jurisprudência relativa aos limites da competência da jurisdição militar para conhecer fatos que constituem violações de direitos humanos tem sido constante no sentido de afirmar que em um Estado democrático de direito, a jurisdição penal militar há de ter um alcance restritivo e excepcional, e estar direcionada à proteção de interesses jurídicos especiais, vinculados às funções próprias das forças militares. Por isso, a Corte tem assinalado que no foro militar somente se deve julgar militares ativos pelo cometimento de delitos ou faltas que por sua própria natureza atentem contra bem jurídicos próprios da ordem. (OEA. Caso Cruz Sánchez e otros vs. Peru, parágrafo 397).

A Corte afirma que na justiça militar só se deve julgar militar ou seja, se no âmbito interno brasileiro a justiça militar tem submetido civil perante sua jurisdição, para a Corte Interamericana de Direitos Humanos constituem violação de direito humanos, descrito no artigo 8, item 1 da Convenção Americana de Direitos Humanos.

8º Garantias judiciais

Toda pessoa tem direito a ser ouvida, com as devidas garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal formulada contra ela, ou para que se determinem seus direitos ou obrigações de natureza civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer outra natureza.

Segundo Bastos Junior, et al, (2015, p. 147) A jurisprudência que exclui do foro militar a presença do civil começa a nascer com o Caso Castillo Petruzzi e outros vs. Peru (sentença de 30 de maio de 1999). Trata-se de demanda que chegou à Corte IDH referente ao julgamento de quatro cidadãos chilenos por um “tribunal sem rosto” pertencente à justiça militar peruana. Em sua decisão a Corte IDH advertiu o seguinte:

[...] la jurisdicción militar ha sido establecida por diversas legislaciones con el fin de mantener el orden y la disciplina dentro de las fuerzas armadas. Inclusive, esta jurisdicción funcional reserva su aplicación a los militares que hayan incurrido en delito o falta dentro del ejercicio de sus funciones y bajo ciertas circunstancias. En este sentido se definía en la propia legislación peruana (artículo

282 de la Constitución Política de 1979). El traslado de competencias de la justicia común a la justicia militar y el consiguiente procesamiento de civiles por el delito de traición a la patria en este fuero, supone excluir al juez natural para el conocimiento de estas causas. En efecto, la jurisdicción militar no es la naturalmente aplicable a civiles que carecen de funciones militares y que por ello no pueden incurrir en conductas contrarias a deberes funcionales de este carácter. Cuando la justicia militar asume competencia sobre un asunto que debe conocer la justicia ordinaria, se ve afectado el derecho al juez natural y, a fortiori, el debido proceso, el cual, a su vez, encuéntrase íntimamente ligado al propio derecho de acceso a la justicia. (OEA. Caso Castillo Petruzzi e outros vs. Peru, párrafo 128)

O Caso Cantoral Benavides Vs. Peru (sentença de 18 de agosto de 2000) é também um exemplo o qual a Corte IDH entendeu que o foro militar sem rosto o qual foi submetido o senhor Cantoral Benavídes era ilegal e violava os direitos humanos tendo em vista que foi preso pela polícia peruana especializada em terrorismo. A Corte entendeu que:

Es necesario señalar que la jurisdicción militar se establece en diversas legislaciones para mantener el orden y la disciplina dentro de las fuerzas armadas. Por ello, su aplicación se reserva a los militares que hayan incurrido en delitos o faltas en el ejercicio de sus funciones y bajo ciertas circunstancias. En ese sentido se regulaba la jurisdicción militar en la legislación peruana (artículo 282 de la Constitución de 1979). El traslado de competencias de la justicia común a la justicia militar y el consiguiente procesamiento de civiles por el delito de traición a la patria en este fuero, como sucede en el caso, supone excluir al juez natural para el conocimiento de estas causas. Al respecto, la Corte ha dicho que “[c]uando la justicia militar asume competencia sobre un asunto que debe conocer la justicia ordinaria, se ve afectado el derecho al juez natural y, a fortiori, el debido proceso, el cual, a su vez, encuéntrase íntimamente ligado al propio derecho de acceso a la justicia” [citação do Caso Castillo Petruzzi]. (OEA. Caso Cantoral Benavides vs. Peru, párrafo 112)

Segundo Bastos Junior, el atl, (2015, p. 151) [...] “a Corte transcreve citação feita no Caso Durand e Ugarte e que caracteriza o *standard* interpretativo sobre a matéria:

[e]n un Estado democrático de Derecho la jurisdicción penal militar ha de tener un alcance restrictivo y excepcional y estar encaminada a la protección de intereses jurídicos especiales, vinculados con las funciones que la ley asigna a las fuerzas militares. Así, debe estar excluido del ámbito de la jurisdicción militar el juzgamiento

de civiles y sólo debe juzgar a militares por la comisión de delitos o faltas que por su propia naturaleza atenten contra bienes jurídicos propios del orden militar. [Caso Durand y Ugart, párr. 117] (OEA. Caso Cantoral Benevides vs. Peru, parágrafo 113)

Em um terceiro precedente ligado diretamente a temática deste artigo, destacamos o Caso Lori Berenson Mejía Vs. Peru (sentença de 25 de novembro de 2004). Segundo consta da própria decisão da Corte, a Sra. Lori Berenson Mejía foi presa em 30 de novembro de 1995, para ser julgada conforme o Decreto Lei N° 25.659, por um tribunal militar “sem rosto”, que em 12 de março de 1996 a condenou à prisão perpétua pelo delito de traição à pátria. (BASTOS JUNIOR, et al, 2015, p. 151). A Corte invocando os seus próprios precedentes decidiu que:

[e]n un Estado democrático de Derecho la jurisdicción penal militar ha de tener un alcance restrictivo y excepcional y estar encaminada a la protección de intereses jurídicos especiales, vinculados con las funciones que la ley asigna a las fuerzas militares. Así, debe estar excluido del ámbito de la jurisdicción militar el juzgamiento de civiles y sólo debe juzgar a militares por la comisión de delitos o faltas que por su propia naturaleza atenten contra bienes jurídicos propios del orden militar. (OEA. Caso Lori Berenson Mejía vs. Peru, parágrafo 142)

“Dos parágrafos 138 a 150 da decisão, a Corte reafirma a impossibilidade de que a justiça militar julgue civis” (BASTOS JUNIOR, et al, 2015, p.152). Nestes três exemplos destacamos que a Corte IDH com base no art. 8.1 da Convenção julgou que viola direitos humanos a submissão de civis perante tribunal militar, considerando o princípio do juízo natural. Ainda, afirmamos que no que se refere à temática, os Estado partes que foram julgados pela Corte IDH versavam sobre o tema; direitos humanos, a justiça militar e a submissão de civis perante tribunal militar.

A Comissão de Direitos Humanos tem dado parecer favorável aos direitos humanos, sendo ratificada pela Corte IDH. (RABELO NETO, 2016). Não obstante, compreendemos que as Forças Armadas têm importância no sistema democrático brasileiro. Entretanto, quanto à justiça militar que é especializada para militares, quando de forma inconstitucional submetem civis perante a sua jurisdição, entendemos que a justiça militar da união viola os tratados e convenções internacionais que o Brasil é signatário além dos 31⁹³ precedentes da Corte Interameri-

93 Os autores recomendam o artigo de RABELO NETO, Luiz Octavio. Competência da Justiça Militar da União para o julgamento de civis: compatibilidade constitucional e com o

cana de Direitos Humanos. Considerando a dinâmica do mundo, as leis, os direitos humanos e a própria complexidade humana há a necessidade de produções acadêmicas no campo das ciências humanas que promovam a reflexão e o debate crítico sobre temas que afetam a sociedade este artigo⁹⁴ é um produto desta ideia.

Considerando a singela parte teórica sobre o tema deste artigo, compreendemos conforme o sistema constitucional vigente e segundo os julgados da Corte Interamericana de direitos humanos e demais leis internas e internacionais que tratam do tema que a submissão de civis perante tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito fere os direitos humanos considerando o art. 8.1 da Convenção IDH. O Poder Judiciário e o Estado brasileiro considerando as obrigações internacionais assumidas pelo Brasil a partir do momento que passa a integrar o Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos tem a obrigação legal de observar não de forma irrestrita ou irrefletidamente a Jurisprudência da Corte IDH como autônomo mas que confira a ela um valor argumentativo (vinculação argumentativa), abandonando definitivamente sua improficua postura de recorrer a ela, somente quando conveniente, para corroborar seu discurso decisório (função retórica) por vezes sonegador de direitos humanos convencionais. (BASTOS JUNIOR, et al, 2015, p.164)

É necessário destacar que o Supremo Tribunal Federal tem entendido que a submissão de civis perante tribunal militar, é excepcional, sendo somente permitida se o civil atentar contra a segurança nacional ou bens militares (LUCHSINGER. Et al, 2020; BASTOS JÚNIOR, et al, 2015; RABELO NETO, 2016). Não obstante, de modo crítico afirmamos a clara contradição da Corte Suprema ao não adotar ou “levar a sério” o Sistema Interamericano de Proteção de Direitos Humanos, com especial atenção à jurisprudência da Corte Interamericana (BASTOS JUNIOR, et al, 2015). Acreditamos que com a Recomendação nº 123 de 7 de Janeiro de 2022, o qual o Conselho

sistema interamericano de proteção de direitos humanos. In: Revista de Doutrina e Jurisprudência do Superior Tribunal Militar. Vol. 25, n. 2 (jan./jun. 2016). Brasília: Superior Tribunal Militar, 2016, pp. 129-134.- o qual destaca os 31 julgados da Corte IDH o qual tem entendido que a submissão de civis perante tribunal militar viola os direitos humanos (princípio do juízo natural)

94 Os autores recomendam o artigo de RABELO NETO, Luiz Octavio. Competência da Justiça Militar da União para o julgamento de civis: compatibilidade constitucional e com o sistema interamericano de proteção de direitos humanos. In: Revista de Doutrina e Jurisprudência do Superior Tribunal Militar. Vol. 25, n. 2 (jan./jun. 2016). Brasília: Superior Tribunal Militar, 2016, pp. 129-134.- o qual destaca os 31 julgados da Corte IDH o qual tem entendido que a submissão de civis perante tribunal militar viola os direitos humanos (princípio do juízo natural)

Nacional de Justiça recomendou aos órgãos do Poder Judiciário brasileiro a observância dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos e o uso da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. (PAIVA, *et al*, 2015). Recomendação do Conselho Nacional de Justiça nº 123 de 7 de Janeiro de 2022

Art. 1º Recomendar aos órgãos do Poder Judiciário:

I – a observância dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos em vigor no Brasil e a utilização da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), bem como a necessidade de controle de convencionalidade das leis internas.

II – a priorização do julgamento dos processos em tramitação relativos à reparação material e imaterial das vítimas de violações a direitos humanos determinadas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos em condenações envolvendo o Estado brasileiro e que estejam pendentes de cumprimento integral.

Art. 2º Esta Recomendação entra em vigor na data da sua publicação.

Com a recomendação do CNJ acreditamos que os órgãos do Poder Judiciário brasileiro passarão a observar os tratados e convenções internacionais de direitos humanos que estão em vigor no Brasil e a devida utilização da jurisprudência da Corte IDH, além da necessidade de controle de convencionalidade das leis internas. Visto que o civil não está debaixo da hierarquia e disciplina⁹⁵. É importante destacar que nos últimos 18 meses do ano de 2021 a justiça militar⁹⁶ submeteu e julgou 771 civis, conforme figura abaixo.



Fonte: (SBTNEWS, 2021)

95 SILVESTRE, L. Ontologia dos Militares: a organização com base na hierarquia e na disciplina, 2016, p. 50.

96 ARAS, V. As novas competências da Justiça Militar após a Lei 13.491/2017, 2017.

Não obstante, evidentemente que o número de 771 civis que no ano de 2021 foram submetidos e julgados pela justiça militar no ano de 2022 deve ter aumentado. Um exemplo é a ação penal militar nº 7000241-60.2018.7.12.0012 que tramita na Auditoria da 12ª Circunscrição Militar (órgão de primeira instância) o qual um civil encontra-se submetido perante tribunal militar por supostamente ter usado uma cópia reprográfica de documento falso. A ação tramita desde 2018 no órgão e em tese tem violado o item 8.1 do Pacto de São José da Costa Rica, tratados e convenções internacionais e a própria Constituição Federal de 1988, visto que o civil está submetido perante tribunal incompetente, tendo o seu direito a ser julgado por um juízo imparcial violado.

A Suprema Corte Constitucional em recente julgado do HC 186365, em que pese, reconhecer que a competência da justiça militar se mostra excepcional, julgou que compete a justiça federal comum processar e julgar civil pela suposta prática dos crimes de falsidade ideológica e de uso de documento falso, tipificados, respectivamente, nos arts. 312 e 315 do Código Penal Militar.

Jurisprudência do STF:

EMENTA AGRAVO REGIMENTAL NO HABEAS CORPUS. PENAL E PROCESSO PENAL. COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA MILITAR DA UNIÃO. INTERPRETAÇÃO RESTRITIVA. CRIME DE FALSIDADE IDEOLÓGICA NO ÂMBITO CASTRENSE. RÉU CIVIL. AUSÊNCIA DE OFENSA A BENS JURÍDICOS TITULARIZADOS PELAS FORÇAS ARMADAS. COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA FEDERAL COMUM. 1. **Em tempo de paz, revela-se excepcional a qualificação do agente civil como sujeito ativo de crime militar.** Exige-se, para tal efeito, que a ação supostamente delituosa seja capaz de ofender “bens jurídicos tipicamente associados à função de natureza castrense, cujos contornos estão assim tracejados no art. 142 da Constituição Federal” (HC 106.213/MG, Rel. Min. Ayres Britto, 2ª Turma, DJe de 03.10.2011). 2. **Compete à Justiça Federal comum processar e julgar civil denunciado pela suposta prática dos crimes de falsidade ideológica e de uso de documento falso, tipificados, respectivamente, nos arts. 312 e 315 do Código Penal Militar. Precedentes.** 3. A inserção de informações inverídicas em formulário destinado à obtenção, junto ao Exército Brasileiro, de registro de atirador desportivo atinge bens e serviços de cunho administrativo – não militar, portanto –, de interesse da União, a atrair a competência da Justiça Federal, ex vi do inciso IV do art. 109 da Constituição da República. 4. Agravo regimental conhecido e não provido. HC 186365 AgR. Órgão julgador: Primeira Turma. Relator(a): Min. ROSA WEBER. Julgamento: 28/06/2021. Publicação: 30/06/2021)

Considerando que o Supremo Tribunal Federal é o Guardião da Constituição é necessário que sejam aplicados os limites da atuação da justiça militar, visto que, atenta contra o Estado Democrático de Direito a submissão de civis perante tribunal militar. O tema que este artigo trata é de extrema importância para a sociedade brasileira sendo necessário que o Poder Judiciário brasileiro observe os tratados e convenções internacionais o qual o Brasil é signatário e a Jurisprudência da Corte IDH que trata sobre o tema.

Metodologia utilizada e resultados obtidos.

A “Nossa opção metodológica, na tradição da meta epistemologia de contexto, é pelo enfoque quanti-qualitativo, pois de acordo com Calejon (2002, p. 28-29) “não pode haver quantificação e medida se estas não passam pela análise qualitativa e pelo acúmulo de conhecimentos e reflexões sobre o que se pretende medir” (MASCARENHAS, et al, 2019, 550). Considerando a complexidade do tema, buscamos conhecer e buscar através da pesquisa, dados parciais (utilizando um questionário via google forms) que nos possibilitasse a ideia de construir um diálogo acadêmico entre direitos humanos, justiça militar e relações internacionais. Podemos dizer que o método utilizado é o da metaepistemologia de contextos (LARA, 2022; CÂMARA, et al, 2022; MASCARENHAS, et al, 2019) a abordagem do estudo é de caráter quali-quanti (MASCARENHAS, et al, 2019, CAJENON, 2002), e trata-se de um estudo de caso (YIN, 2005).

Além de ser uma revisão bibliográfica e teórica realizada a partir de análise documental e revisão da literatura científica. Salienta-se que, para fins de se obter dados⁹⁷ foi feito um teste piloto utilizando um questionário (via googleforms) com 20 questões de múltiplas escolhas como uma técnica de coleta de dados. 20 (vinte) pessoas participaram da pesquisa de forma anônima e colaborativa entre 15 de outubro de 2021 a 5 de abril de 2022. Estando o formulário aberto há cerca de 7 (sete) meses. O questionário utilizado está dividido em quatro blocos. O bloco 1 versa sobre a função social do internacionalista. O bloco 2 versa sobre os direitos humanos. O bloco 3 versa sobre perguntas diversas que tenham nexos com o tema, objetivo e objetivos específicos da pesquisa. O Bloco 4 versa sobre opinião sobre os militares, direitos humanos e as relações internacionais.

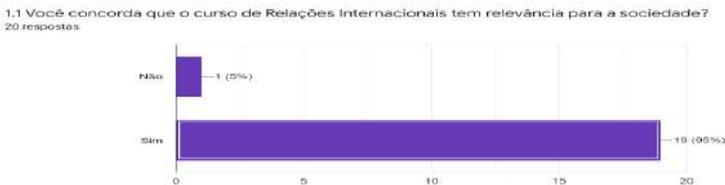
97 Os dados serão analisados qualitativamente e quantitativamente a partir da perspectiva epistemológica da meta epistemologia de contexto, tomando em consideração os dados amostrais, a literatura atual da área consultada e os objetivos da investigação. (MASCARENHAS, et al, 2019, p. 553)

Ao término da pesquisa, compreende-se que a constituição, assim como os processos identitários, bem como a valorização da temática abordada, necessitam ser refletivos dentro das universidades (estabelecimentos de ensino), em especial, na sociedade tendo em vista que o tema afeta toda a sociedade brasileira em sentido amplo. Consideramos que uma metodologia trata da lógica interna e do **conjunto de todos os elementos envolvidos** em uma investigação, ou seja, é o quadro teórico-empírico que emoldura todos os elementos de uma pesquisa. (THIOLLENT, 1984). Acreditamos que por esse desenho metodológico, abordado neste tópico, seja possível responder o problema da nossa pesquisa pela filosofia narrada, participantes, instrumento, procedimento de coleta de dados, e resultados (MASCARENHAS, et al, 2019).

Resultados parciais obtidos

Com a intenção de comprovar que é possível o diálogo entre RI's, direitos humanos e justiça militar (temas que estão na dimensão das ciências humanas e sociais). Além de provar a visão da sociedade civil quanto à submissão de civis perante tribunal militar em pleno Estado de Direito. Iniciaremos trazendo os dados do bloco 1 que trata sobre a função social do internacionalista. Podemos afirmar que segundo dados da pesquisa para 5% das pessoas, o curso de relações internacionais não tem relevância para a sociedade. Enquanto que para 95% dos que responderam o questionário, compreendem que o curso de relações internacionais tem relevância para a sociedade.

Gráfico 1

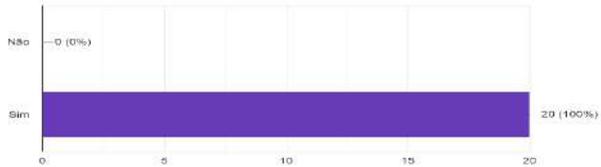


Fonte: Elaborada pelos autores

Também, conforme defende este trabalho com base nos dados¹⁷ obtidos, o qual defende que uma das funções do bacharel em relações internacionais é defender o Estado Democrático de direito, temos a seguinte comprovação, conforme gráfico 2.

Gráfico 2

1.2 Você concorda que uma das funções sociais do internacionalista (Bacharel em Relações Internacionais) é defender os direitos humano e o Estado Democrático de Direito?
20 respostas



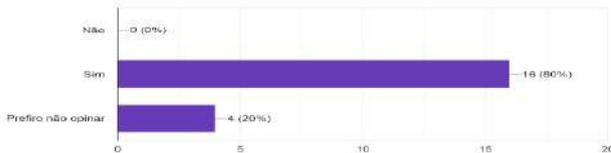
Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme demonstração do gráfico 2, para a maioria dos informantes que responderam o questionário, 100% concordam que sim. Isso demonstra que a hipótese que este artigo defende é possível.

Quanto à hipótese de que o curso de relações internacionais e direito se interligam, segundo gráfico 3. Podemos afirmar que 0% das pessoas não responderam, enquanto que para 20% das pessoas preferiram não opinar. Entretanto, para 80% das pessoas entenderam que sim, que os dois cursos se interligam, o que comprova a tese que levanta este trabalho.

Gráfico 3

1.3 - Você concorda que o curso de relações internacionais e o curso de direito se interligam nas ciências humanas?
20 respostas



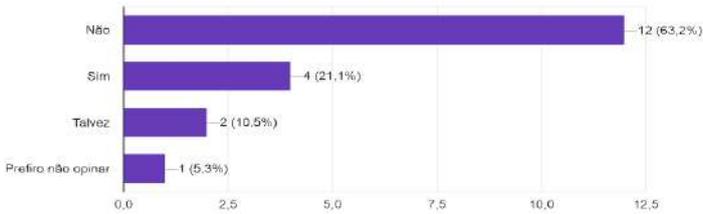
Fonte: Elaboração do autor

Ainda, esta pesquisa levantou a tese de que viola direitos humanos a submissão de civis em pleno Estado Democrático de Direito. Conforme, gráfico 4, temos os seguintes resultados parciais;

Gráfico 4

1.5 – Considerando os direitos humanos, Você concorda que um civil seja julgado por tribunal militar em pleno Estado de Direito?

19 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

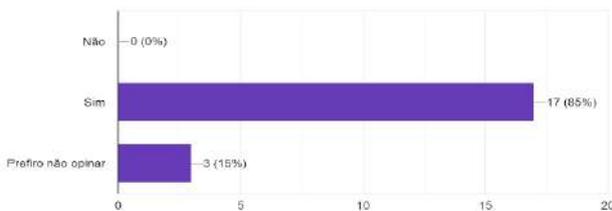
Conforme gráfico 4, podemos afirmar que para 63,2% não concordam que um civil seja julgado por tribunal militar. 21,1% disseram que concordam. 10,1% disseram que talvez. E 5,3% preferiram não opinar.

Foi levantado a seguinte questão: se o internacionalista deve ser um pesquisador no contexto acadêmico e amazônico em temas que envolvem direitos humanos? E de acordo com o gráfico 5, temos o seguinte resultado.

Gráfico 5

1.9 Você considera que o internacionalista deve ser um pesquisador no contexto acadêmico e em temas que envolvem direitos humanos?

20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores

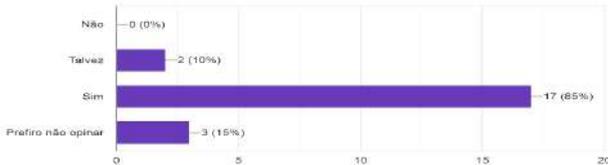
Conforme gráfico 5. 15% preferiram não opinar. Enquanto que 85% das pessoas responderam que sim.

Este artigo levantou a questão da interdisciplinaridade entre o curso de relações internacionais e o direito com finalidade de valoração

das duas disciplinas e importância na sociedade. Conforme gráfico 6 abaixo. 10% responderam talvez. 15% preferiram não opinar. E 85% responderam que sim.

Gráfico 6

1.10 Você concorda que seja possível um estudo teórico científico entre interdisciplinaridade das disciplinas de Relações Internacionais e Direito c...o e em assuntos que envolva a sociedade em geral?
20 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

A interdisciplinaridade das disciplinas de relações internacionais e direito segundo o gráfico 6 é confirmada.

O bloco 1 foi composto por 10 perguntas o qual todas foram no sentido de positividade no que se refere a função social do bacharel em relações internacionais. Sendo confirmada a hipótese da função social do internacionalista na defesa de direitos humanos.

As perguntas do bloco 2 foram referentes aos direitos humanos que passaremos a tratar.

Segundo o gráfico 7, podemos afirmar que para cerca de 20% talvez os direitos humanos contribuem para construir uma sociedade mais civilizada. Enquanto que para 5% não. Já para 75% responderam que sim, que os direitos humanos contribuem para uma sociedade mais civilizada.

Gráfico 7

2.1. Na sua opinião os direitos humanos contribuem para construir uma sociedade mais civilizada?
20 respostas

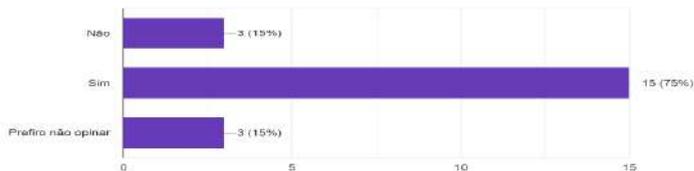


Fonte: Elaboração pelos autores

Quanto à questão sobre a submissão de civis perante a justiça militar se viola os direitos humanos o gráfico 8 nos dar os seguintes dados.

Gráfico 8

2. 4. Você considera que a submissão de civis perante a justiça milita fere Direitos Humanos?
20 respostas



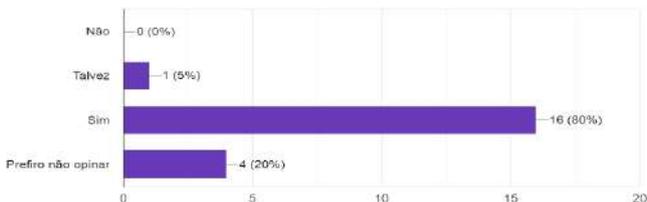
Fonte: Elaboração pelos autores

Segundo o gráfico 8, podemos afirmar que para 15% das pessoas a submissão de civil perante a justiça militar não fere direitos humanos. 15% das pessoas preferiram não opinar. 75% responderam que sim, que a submissão de civil perante a justiça militar fere direitos humanos.

Neste mesmo sentido, levantou-se a pergunta conforme descreve o gráfico 9.

Gráfico 9

2.3. Você concorda que todo o ser humano tem direito de ser julgado por um tribunal imparcial e independente?
20 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme gráfico 9, 5% responderam talvez. 20% preferiram não opinar. E 80% responderam que sim, que todo o ser humano tem direito de ser julgado por um tribunal imparcial e independente.

Neste mesmo mote, perguntou-se hipoteticamente de eventual preferência de julgamento ou justiça militar ou comum. Podemos verificar no gráfico 10 abaixo.

Gráfico 10

2.2 Você como civil hipoteticamente falando preferiria ser julgado pela justiça militar ou pela justiça federal?
20 respostas



Fonte: Elaborada pelo autores

Conforme dados do gráfico 10, 10 % das pessoas preferem ser julgadas pela justiça militar. 25% preferiram não opinar. 65% disseram que preferem ser julgadas hipoteticamente pela justiça comum.

Quanto à questão de que a submissão de civil perante tribunal militar fere julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos, segundo o gráfico 11 temos o seguinte.

Gráfico 11

2. 5 Você considera que que a submissão de civis perante a justiça militar fere os julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos?
20 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme gráfico 11 para 10% das pessoas a submissão de civis perante a justiça militar fere julgados da Corte IDH. 15% disseram que não. 15% preferiram não opinar. 60% disseram que a submissão de civis perante a justiça militar fere julgados da Corte IDH.

Quanto ao conhecimento da 12 CJM ou STM⁹⁸ o gráfico 12, demonstra que 30% já ouviram falar ou conhecem a 12ª CJM ou o STM.

98 CF/88, Art. 123: “O Superior Tribunal Militar compor-se-á de quinze Ministros vitalícios, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a indicação pelo Senado Federal, sendo três dentre oficiais-generais da Marinha, quatro dentre oficiais-generais do Exército, três dentre oficiais-generais da Aeronáutica, todos da ativa e do posto mais elevado da carreira, e cinco dentre civis. Parágrafo único. Os Ministros civis serão escolhidos pelo Presidente da República dentre brasileiros maiores de trinta e cinco anos, sendo: I - três dentre advogados de notório saber jurídico e conduta ilibada, com mais de dez anos de efetiva atividade profissional; II - dois, por escolha paritária, dentre juízes auditores e membros do Ministério Público da Justiça Militar.”

20% preferiram não opinar. Já para 55% responderam que nunca ouviram falar do STM e da 12ª CJM.

Gráfico 12

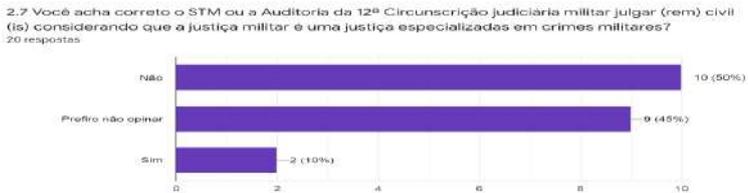


Fonte: Elaborada pelos autores

Sobre a hipótese de se é correto o STM ou a 12ª CJM julgarem civis considerando que a justiça castrense é uma especializada para militares.

Segundo o gráfico 13, 45% preferiram não opinar. 10% disseram que consideram correto. Para 50% consideram não ser correto.

Gráfico 13



Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto à preferência que o STF julgue as duas ações (ADI 5032 e ADPF 289) que envolvem a temática, temos os seguintes resultados⁹⁹.

⁹⁹ Nota dos autores: No gráfico 12, 55% nunca ouviram falar da JMU. No gráfico 13, 50% dos que participaram da pesquisa responderam que não é correto o Superior Tribunal Militar e a 12ª CJM julgarem civis em tempos de paz. Ou seja, para o contexto desta pesquisa, grande parte da sociedade aqui representada considera ser ilegal o julgamento de civis pela justiça militar. Sendo a JMU ainda desconhecida de grande parte da população.

Gráfico 14

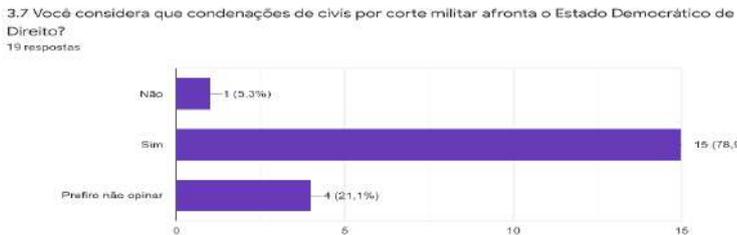


Fonte: Elaborada pelos autores

Conforme gráfico 14, 10,5% disseram que o civil não deve ser julgado pela justiça militar e sim pela justiça comum. 5,3% disseram que preferem que o STF julgue que a justiça militar é competente para julgar civil. 36,8% disseram que não tem opinião formada. 52,6% disseram que preferem que o STF julgue que a justiça militar é incompetente para julgar civil. Para a sociedade brasileira os direitos humanos devem ser respeitados.

No gráfico 15, temos a comprovação de que as condenações de civis por Corte militar, afronta o Estado Democrático de Direito.

Gráfico 15



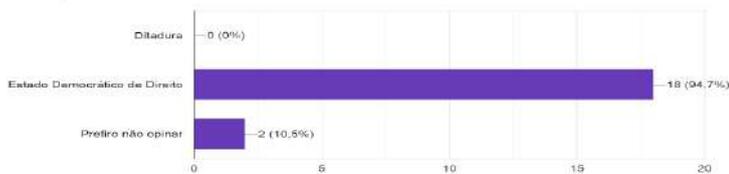
Fonte: Elaborada pelos autores

Segundo o gráfico 15, temos os resultados de que para 5,3% as condenações de civis por corte militar, não afrontam o Estado Democrático de Direito. 21,1% preferiram não opinar. Já para 78,9% dos informantes responderam que as condenações de civis por corte militar afrontam o Estado Democrático de Direito.

No gráfico 16, abordamos a seguinte pergunta: Você como sujeito da sociedade prefere viver em uma ditadura ou no Estado Democrático de Direito que valoriza os direitos humanos?

Gráfico 16

3.6 Você como sujeito da sociedade prefere viver em uma ditadura ou no Estado Democrático de Direito que valoriza os direitos humanos?
19 respostas

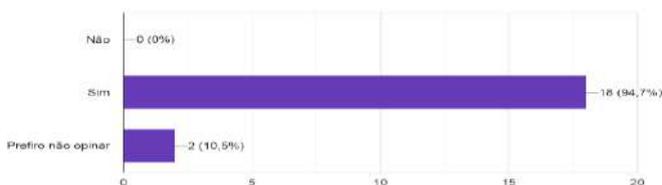


Fonte: Elaborada pelos do autores

Conforme Gráfico 16 temos o seguinte: 10,5% preferiram não opinar. Já 94,7% disseram que preferem viver em ou no Estado Democrático de Direito. Por fim, destacamos o gráfico 17, considerando os direitos humanos como uma conquista da humanidade.

Gráfico 17

4.2 Você concorda que os Direitos Humanos é uma conquista da Humanidade?
19 respostas



Fonte: Elaborada pelos do autores

Conforme os dados do gráfico 17, podemos dizer que 10,5% dos informantes preferiram não opinar. Já 94,7% responderam que sim, que os direitos humanos é uma conquista da humanidade. Podemos afirmar com base nos 17 gráficos que norteia o problema da pesquisa, os objetivos gerais e específicos de que para a sociedade a submissão de um civil perante tribunal militar em tempos de paz viola direitos humanos considerando o princípio do juízo natural.

Não obstante, recentemente o Conselho Nacional de Justiça emitiu uma recomendação número 123 de 7 de janeiro de 2022. Recomenda aos órgãos do Poder Judiciário brasileiro a observância dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos e o uso da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Com base nos dados podemos afirmar que o problema, objetivos gerais que este artigo se propôs a pesquisar com “autonomia e ética” (CÂMARA, 2020) são respondidos de forma favorável no que se refere à temática abordada. O diálogo¹⁰⁰ entre direitos humanos, justiça militar e relações internacionais é possível. Além de ser grave a submissão de civis perante tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito, sendo a submissão grave violação aos direitos humanos¹⁰¹ e a Corte IDH¹⁰².

Considerações finais.

O tema em questão: Um diálogo acadêmico entre direitos humanos, justiça militar e Relações Internacionais: Análise do problema do julgamento de civis por tribunal militar em pleno Estado Democrático de Direito, teve a intenção de trazer para a academia um assunto que afeta toda a sociedade brasileira. Julgamos necessário promover esta pesquisa no campo das ciências humanas, sociais, educação e direito em conjunto com a sociedade.

Neste artigo não tivemos intenção de fazer apologia ou desvalorizar as forças armadas, muito pelo contrário, com este trabalho é possível dizer que valorizamos as forças armadas que é uma justiça especializadas que tem por princípios basilares a disciplina e hierarquia e possui relevante papel institucional para a República Federativa do Brasil. As Forças Armadas brasileiras são instituições de Estado e não de governo. E esse entendimento podemos dizer que foi defendido neste trabalho.

Não obstante, este trabalho buscou enfatizar no contexto acadêmico e das ciências humanas a justiça militar e a possível violação de direitos humanos que pratica ao submeter um civil perante sua jurisdição. Violando assim, direitos humanos (tratados e convenções internacionais que o Brasil é signatário). Neste mote, buscamos trazer o entendimento de direitos humanos, a relação entre as relações internacionais, justiça militar e direito para poder discorrer sobre o assunto. Buscamos analisar o tema à luz de teóricos para ter base acadêmica e metodológica considerando a interdisciplinaridade do tema e a im-

100 Nota dos autores: Os autores apresentam dados que embasam o teor deste artigo e que podem auxiliar os pesquisadores em pesquisas futuras (ciências humanas, sociais, ensino, direito, RI's, etc) sobre o tema e suas áreas sub- relacionadas.

101 REALE, Miguel. Direito Natural / Direito Positivo. São Paulo: Editora Saraiva, 1984, p.4.

102 Nota dos autores: Este artigo contribui para o debate acadêmico sobre o tema e está respaldado a luz dos julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo um tema necessário para a sociedade em geral.

bricação das áreas que estão correlacionadas e sua aplicabilidade nos contextos. (PIOVESAN, 2013)

Pudemos analisar que entre as duas áreas opera a interdisciplinaridade o que nos possibilitou viável a escrita sobre o tema. A Luz da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) destacamos jurisprudência internacionais e defendemos que os direitos humanos é uma conquista da humanidade além de ser transdisciplinar considerando que dentro do direito internacional, as áreas do direito e relações internacionais podem promover debates acadêmicos multidisciplinar (GOMES, et al, 2013)

Os resultados obtidos por esta pesquisa, demonstram perante a análise teórica e metodológica, com base em autores, doutrina e jurisprudência nacional e internacional, que a tese de que a submissão de civil perante tribunal castrense viola direitos humanos, a saber o juiz natural. E essa violação clara aos direitos humanos que a justiça militar em muitos julgados que envolvem civis têm cometido deve ser combatida com rigor pela sociedade.

Considerando o arcabouço teórico-metodológico e mais as respostas obtidas do questionário enviado via googleforms aos participantes da pesquisa que nos deu uma dimensão social do que pensam sobre o tema, além de termos colhido dados sólidos e considerando a ética e o rigor científico. Compreendemos que para as ciências humanas este artigo contribuirá para a promoção do conhecimento e o pensamento crítico-reflexivo.

Podemos afirmar que para fins deste artigo, a submissão de civis perante tribunal militar em tempos de paz viola os direitos humanos além de violar o Estado Democrático de Direito. Lutar pelos Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito é uma luta que deve ser bandeira de toda a sociedade brasileira considerando o cenário atual que a diplomacia brasileira vive e seu desprestígio perante a diplomacia internacional e comunidade jurídica nacional e internacional que tratam sobre o tema dos direitos humanos. (TRINDADE, 2000). Vivenciamos a era dos direitos. (BOBBIO, 1992)

Diante o exposto, “Por fim, acredita-se que as questões levantadas neste artigo e o objetivo proposto encontrarão sempre necessidade de novas indagações, reflexões e respostas provisórias para o sujeito *cognoscente*. Novos trabalhos são necessários nesta empreitada, ficando esta necessidade como sugestão para futuras pesquisas. (SILVA; MASCARENHAS, 2019, p. 230).

O tema deste artigo no atual contexto político-jurídico brasileiro aponta a necessidade de um diálogo para que o Estado brasileiro

possa reconhecer em seu sistema interno a prevalência dos tratados e convenções internacionais o qual é signatário, considerando os direitos humanos como uma conquista da humanidade.

Agradecimentos

Agradecemos ao incentivo e apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando que este artigo é fruto desse apoio.

Referências

AGUIAR, Denison Melo de. **Do princípio da dignidade da pessoa humana e o conhecimento tradicional associado ao manejo pesqueiro: um estudo de caso na comunidade Santo Antônio do Rio Urubu, no município de Boa Vista do Ramos – Amazonas/** Denison Melo de Aguiar; orientador, Serguei Aily Franco de Camargo, - 2011.

ALMEIDA, W.L. de. **Direitos humanos no Brasil (1988-1998): um desafio à consolidação democrática.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALMEIDA SILVA, Antonio Ruy de. **A diplomacia de defesa na política internacional.** R. Esc Guerra Naval, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 179 – 202, jul./dez. 2015.

ALVES, Beatriz Sabia Ferreira. **Por uma teoria crítica das relações internacionais [recurso eletrônico]: as contribuições de Jürgen Habermas /** Beatriz Sabia Ferreira Alves. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ÁLVAREZ, Rafael Sandoval. **Pensar crítico y la forma seminário em la metodología de la investigación.** Cuaderno Metodología y pensamiento crítico. Universidad de Guadalajara. 2019.

ARAS, Vladimir. **As novas competências da Justiça Militar após a Lei 13.491/2017.** 18 out. 2017. Disponível em: <<https://vladimiraras.blog/2017/10/18/as-novas-competencias-da-justica-militar-apos-a-lei-13-4912017/>>. Acesso em: 25 maio. 2022.

BASTOS JUNIOR, Luiz Magno Pinto. DOS SANTOS, Rodriho Miotto.

A inconvecionalidade do julgamento de civis pela justiça militar da União segundo Jurisprudência da Corte Internamericana de Direitos Humanos. Direito internacional dos direitos humanos I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFMG/FUMEC/Dom Hel-der Câmara; coordenadores: Cecilia Caballero Lois, Daniela da Rocha Brandao, Samantha Ribeiro Meyer-pflug – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federati-va do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. **HC 186365/DF AgR.** Relator Min. Rosa Weber. Julgamento: 28/06/2021. Publica-ção: 30/06/2021.

BRAILLARD, Phillippe (1990). **Teorias das Relações Internacionais.** Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.

BILGIN, Pinar. **Critical Theory.** In: WILLIAMS, Paul D. (Org.) *Security Studies: An Introduction.* Abingdon: Routledge, 2008, p.89-102.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CALEJON, L. M. C.; BEATÓN, G. A. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo.** Piracicaba: G. E. Degaspari, 2002.

CARR, Edward. **Vinte anos de crise: 1919-1939.** Brasília, Editora da UnB, 1981.

CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Me-taepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade.** Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CÂMARA, Igor. **Um discurso sobre a importância da Autonomia e Ética docente no contexto do ensino- aprendizagem.** Anais do En-contro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Inter-nacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020.

CARVALHO, Delgado de. **Relações internacionais.** Rio de Janeiro, Bibliex, 1972.

CASTRO, Thales. **Teoria das Relações Internacionais/** Thales Cas-tro- Brasília: FUNAG, 2012.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **A incorporação das normas internacionais de proteção dos direitos humanos no direito brasileiro**. 2. ed. San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de Direitos Humanos, Comitê Internacional da Cruz Vermelha, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, Governo da Suécia (ASI), 1996.

CARVALHO RAMOS, André de. **Responsabilidade Internacional por violação de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: RENOVAR, 2004.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CADH). **Pacto de São José da Costa Rica**. 22 nov. 1969. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/cen-trodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso em: 25 maio. 2022.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. 2009. **Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos**, aprobado en su LXXXV Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 16 al 28 de noviembre de 2009.

_____. **Caso Palamara Iribarne Vs. Chile**. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 22 de noviembre de 2005. Serie C No. 135 Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_69_esp.pdf. Acesso em 25 maio. 2022.

_____. **Caso Lori Berenson Mejía Vs. Peru**. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 25 de noviembre de 2004. Serie C No. 119 Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_69_esp.pdf. Acesso em 25 maio. 2022.

_____. **Caso Cantoral Benavides Vs. Peru**. Fondo. Sentencia de 18 de agosto de 2000. Serie C No. 69. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_69_esp.pdf. Acesso em 15 jun. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOUKR, Fauzi Hassan. **A Convenção Americana dos Direitos Humanos e o Direito Interno Brasileiro**. Bases para sua compreensão. Bauru(SP): EDIPRO, 2001

DA SILVA, Paula Carolina Araújo. LUCHSINGER, João Thomas. **A Ampliação da Competência da justiça militar e sua inconveniência: Análise a partir da Convenção Americana de Direito Humanos**. R. Defensoria Públ. União. Brasília. DF. n. 13, p. 1-320. jan/

jum. 2020.

DE ANDRADE, Gisele Araújo. **Copreender e promover mudanças no sistema internacional: contribuições das teorias críticas de relações internacionais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas Departamento de Economia e Relações Internacionais. Ano. 2012. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71684/000879341.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

DE ASSIS, Jorge César. **Bases filosóficas e doutrinárias acerca da justiça militar.** Revista Eletrônica da CEAFF. Porto Alegre-RS. Ministério Público do Estado do RS. Vol.1, n.1,out. 2011/ jan 2012.

DEL RÍO, Andrés. GOMES, Juliana Cesário Alvim. **Direitos Humanos e Relações cívico-militares: O caso da expansão da competência da Justiça Militar no Brasil.** Mural Internacional, Rio de Janeiro, Vol.11, e48807, 2020.DOI: 10.12957/rmi.2020.48807| e-ISSN: 2177-7314.

DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFGM/FUMEC/**Dom Helder Câmara**; coordenadores: Cecília Caballero Lois, Daniela da Rocha Brandao, Samantha Ribeiro Meyer-pflug – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

DORNELLES, J. R. W. **A internacionalização dos direitos humanos.** Revista da Faculdade de Direito de Campos, ano 4/5, n. 4/5, 2003/2004.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURLAN, R. (2017). **Reflexões sobre o método nas ciências humanas: quantitativo ou qualitativo, teorias e ideologias.** Psicologia USP, 28(1), 83-89. doi: 10.1590/0103-656420150134

GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Luiz Flávio & MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Comentários à Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** 4.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** Tradução Rosaura Eichenberg. 1 reimp. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

GOODE, W. HATT, P. **Métodos de pesquisa social.** 2a. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1968.

HENRIQUES, Antônio; MEDEIROS João Bosco. **Metodologia Científica na Pesquisa Jurídica** . 9ª ed. revisada e reformulada. São Paulo: Atlas, 2017.

LAFER, Celso. **Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação** /Celso Lafer. – Brasília : FUNAG, 2018.

LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal.** Universidade Autônoma de México. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 6 n. 1, jan-jun (2022): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades

LARA, J.. (2018). **Introducción a la meta epistemología de contextos. Um Nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre.** En Prensa.

LUCHSINGER, João Thomas. DA SILVA, Paula Carolina Araújo. **A Ampliação da Competência da justiça militar e sua inconveniência: Análise a partir da Convenção Americana de Direito Humanos.** R. Defensoria Públ. União. Brasília. DF. n. 13, p. 1-320. jan/jun. 2020.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Precedentes obrigatórios.** 4. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades

MENDES, Pedro Emanuel. **As teorias principais das relações internacionais: Uma avaliação do progresso da disciplina.** Relações Internacionais. Março: 2019. 61 [pp. 095-122].

NOGUEIRA, João pontes. **Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates/** João Pontes Nogueira, Nilzar Mesari. – Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2005.

PAIVA, Caio; HEEMANN, Thimotie Aragon. **Jurisprudência internacional de direitos humanos.** Manaus: Dizer o Direito, 2015.

PECEQUILO, Cristina Soreanu. **Introdução às Relações Internacionais.** Petrópolis: Ed. Vozes, 8ª edição, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIROGA, Cecilia Medina. **La Convención Americana: teoría y jurisprudência. Vida, integridad personal, libertad personal, debido proceso y recurso judicial,** Universidade do Chile, Faculdade de Direito, Centro de Direitos Humanos, San José, Costa Rica, 2003

RABELO NETO, Luiz Octavio. **Competência da Justiça Militar da União para julgamento de civis: Compatibilidade constitucional e com o sistema interamericano de direitos humanos.** Revista de Doutrina e Jurisprudência do Superior Tribunal Militar. – Vol. 25, n. 2 (jan./jun. 2016). – Brasília : Superior Tribunal Militar, 2016-.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos.** Saraiva, 2014.

REIS, R. R. **Soberania, direitos humanos e migrações internacionais.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 19, n. 55, p. 149-163, 2004.

REALE, Miguel. **Direito Natural / Direito Positivo.** São Paulo: Editora Saraiva, 1984.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação como arte: reflexões kantianas sobre infância e pedagogia.** Revista Humanidades e Inovação, v. 5, p. 35-44, 2018.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Implicações do pensamento decolonial para a educação Amazônica.** Revista Multidebates, v. 2, p. 202-218, 2018.

SILVA, A. R. P. da; MASCARENHAS, S. A. do N. **Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “sobre a peda-**

gogia". Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 3, 2019.

SILVA, Marco Antônio de Meneses. **Teoria Crítica em Relações Internacionais**. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, jul./dez.2005, p. 249-282. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cint/v27n2/v27n2a01.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

SILVA, Marco Antônio de Meneses. **Teoria Crítica em Relações Internacionais: Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, ju./de.2005.

SILVESTRE, Lucas Alexandre Cardoso. **Ontologia dos Militares: a organização com base na hierarquia e na disciplina**. Revista Direito Militar, Florianópolis, n. 121, set./dez. 2016. Disponível em: <http://files.revista-academica-online.webnode.com/200000221-4b5564c51f/Materia_1_Ten_Lucas%20Alexandre20170111_16151032.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2022.

TRINDADE, Antônio Augusto C. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil**. 2a. ed. Brasília, Editora da UnB, 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928-. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivifios. --São Paulo : Atlas, 1987.

THIOLENT, Michel. **Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

VIDIGAL, Carlos Eduardo. **História das Relações Internacionais do Brasil**/Carlos Eduardo Vidigal. Francisco Fernando Monteoliva Doratioto; Coordenado por Antônio Carlos Lessa, Henrique Altermani. _ São Paulo: Saraiva. 2014.

WATSON, Adams. **Diplomacy: the dialogue between states**. London: Methuen, 1982.

YIN, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman.

Referências complementares

CÂMARA, Igor. **Direitos Humanos e Justiça Militar: Possível violação de direitos humanos pela justiça militar ao submeter civil ante a sua jurisdição em tempos de paz**. Projeto apresentando e aprovado

pela Faculdade La Salle-Manauss. Ano jul/dez. 2021. Não publicado.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. 1980. **Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos**, publicado el 8 de abril de 1980.

_____. 2009. **Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos**, aprobado en el 137º Período Ordinario de Sesiones de la Comisión, celebrado del 28 de octubre al 13 de noviembre de 2009.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. 2009. **Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos**, aprobado en su LXXXV Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 16 al 28 de noviembre de 2009.

JATOBÁ, Daniel. **Teoria das Relações Internacionais**. São Paulo: Saraiva. 2013.

LESSA, Antônio C. **Teoria das Relações Internacionais**. – 1ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). 1948. **Declaración Universal de los Derechos Humanos**.

_____. 2006a. **Proyecto de principios sobre la administración de justicia por los tribunales militares, contenido en el Informe del Relator Especial de la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos de la ONU**. UN DOC: E/CN.4/2006/58.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Natália dos Reis Martins
Francisca Maria Coelho Cavalcanti
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Introdução

A escala planetária os seres humanos estão pondo em perigo sua vida por causa do modo que desenvolvem suas relações com o ambiente, relações essas de expropriações, de espoliações, de saquear em virtude de um bem-estar imediato. Neste sentido, as formas de viver, pensar, produzir, valorizar, utilizar e contaminar são um reflexo de um determinado modo de desenvolvimento sócio-histórico, com dinâmica própria, o qual é aprendido, compartilhado, transmitido culturalmente, e segundo necessidades e interesses que abarcam todas as ações humanas como: modos de pensar, sistemas de valores, símbolos, costumes, religião, instituições, organizações, economia, comércio de intercâmbio, produção, educação, legislação, entre muitos outros aspectos da ação humana, por fim, da criação da cultura (MARTÍNEZ, 2007 apud MARTÍNEZ, 2010).

Em consequência dessas ações, os problemas ambientais se apresentam em todos os espaços do cotidiano e podem afetar desde a totalidade do planeta até pequenas populações e inclusive os entornos mais imediatos: os lares e a escola. Desta forma, se torna evidente que o mundo está atravessando mudanças drásticas em todos os níveis, tanto econômico, social, político, educativo e ambiental, já que a natureza se manifesta de forma que os seres humanos devem encontrar-se preparados para uma atuação consona com a manutenção e preservação dos recursos naturais.

O enfoque principal desta pesquisa está relacionado com as necessidades sociais e humanas supremamente diferentes as que vivíamos em décadas passadas. Desde muitos anos, a escola está submersa em

mudanças de paradigmas que colocam especial ênfase no uso de novas tecnologias de ensino e aprendizagem onde os meios de transmissão de conhecimento deixam de ter protagonismo absoluto e incorporam metodologias novas que cedem protagonismo ao estudante, a participação ativa e responsável ao seu próprio processo de aprendizagem.

Essa nova concepção sobre o ensino e aprendizagem, vem acompanhada também de um novo olhar sobre as estratégias na formação de professores, sobretudo na educação ambiental, que destacam a concepção de uma avaliação personalizada e centrada no estudante.

Os grandes métodos de transmissão de conhecimento deixam de ser imprescindíveis e incorporam novas tecnologias docentes dirigidas a fomentar a iniciativa e a contribuição ativa e consciente dos estudantes na sua própria avaliação de ensino e aprendizagem (GARCIA, 2010).

O estudo da complexidade de Morin como método (MALDONADO, 2001), marca essa nova forma de ver a realidade e, portanto, uma maneira de compreender a dinâmica dos sistemas ambientais, entre os quais se encontra a educação ambiental (EA).

Morin (2001) fala a respeito de repensar a reforma e reformar o pensamento e traz como pano de fundo a fragmentação do conhecimento versus a necessidade da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na sala de aula como recurso essencial para uma visão holística, global e cósmica da educação do futuro.

Nesse marco de ideias e abordagens teóricas que giram em torno de processos hologramáticos e integradores, Morin (2001) mostra que o ensino e aprendizagem requerem também novos métodos de pesquisa e melhores alternativas didáticas, que se aproximem a análise da dinâmica ambiental no seu sentido mais amplo, partindo de uma perspectiva integradora, que permita configurar uma rede de interações entre os processos sociais que caracterizam os sistemas complexos.

Dentro da educação ambiental (EA) e formação de professores se fundamentam diferentes enfoques em relação com os atuais, tanto teóricos como epistemológicos, talvez como uma tentativa de superar os paradigmas tradicionais para a interpretação da realidade. Portanto, se faz necessário analisar a formação de professores e a educação ambiental dentro de uma possibilidade que chega a contemplar a complexidade e juntamente a interdisciplinaridade do conhecimento em ambas as categorias de estudo.

Na busca não somente de uma mudança pontual no trabalho docente, mas uma transformação no sistema educacional. Assim, os argu-

mentos desta pesquisa são de caráter educativo, econômico, ambiental e social, justificando a atenção para um tipo de ensino que se centre no planeta e nos processos sociais que nele ocorrem.

Desta forma se evidencia uma necessidade na formação de profissionais da educação que possam responder aos desafios impostos pelo tipo de desenvolvimento dominante a partir de práticas que demonstrem superar a racionalidade meramente instrumental e econômica.

Neste contexto de complexidade de saberes está a educação ambiental, como mostra a Lei Federal nº 9.795, (BRASIL 1999) que deve ser apresentada a todos os níveis de ensino e em espaços formais e não formais, como princípio de prevenção, como prática educativa, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, como evidenciada em vários documentos legais das políticas públicas brasileiras, com fim de gerar sensibilidade e consciência visando a um conhecimento transformador, crítico, emancipatório e permanente.

Tomando em conta o anteriormente citado, resulta de interesse investigativo o chamado legal orientação curricular, no sentido de integrar a temática nos mais diversos campos da educação e do discurso com a finalidade de alcançar toda população, perpassando níveis formais e informais da sociedade cumprindo assim o chamado de obrigatoriedade.

A integração do conhecimento interdisciplinar sobre ambiente proporcionaria na área de Educação ambiental, a oportunidade de conhecer os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Desde o ponto de vista ambiental e social, cabe enfatizar a importância de estudos ecológicos no Estado do Amazonas, já que este representa uma extensa área estratégica para o desenvolvimento do país e cabe destacar, que não é somente a inclusão de matérias e conhecimentos em educação ambiental que darão sustento ao assunto, pois muitas vezes estas matérias aparecem na matriz curricular voltadas ao conhecimento específico da natureza.

Segundo Fraijo (2007), o propósito da educação ambiental não é somente informar, promover consciência ecológica ou dotar de habilidades para solução de problemas ambientais isoladamente, e sim o propósito de integrar um conglomerado de variáveis disponíveis como atitudes, conhecimentos, valores e habilidades que predisponham, guiem e possibilitem a integração homem-natureza.

Esta pesquisa, se enquadra no contexto da formação de professores na Amazônia brasileira, na perspectiva da complexidade crescente, onde o tema da educação ambiental e a qualidade da formação de

professores são elementos de vital importância e interesse nas ciências sociais e humanas.

Neste sentido, esta pesquisa de revisão narrativa, está orientada a descrever algumas concepções em educação ambiental, ou seja, como tem sido compreendida e as formas de integração didáticas de como a educação ambiental tem se baseado e como pode ser trabalhada na formação de professores, no marco de um desenvolvimento sustentável.

Concepções sobre educação ambiental

Partindo do papel da antropologia nos estudos sobre ambiente, homem, sociedade e cultura, no sentido de argumentar o valioso fundamento que os estudos antropológicos aportam para a aquisição de saberes ancestrais que moldam a sociedade contemporânea, aponta-se a seguinte ordem de ideias: Primeiro, por descrever como é dada a produção de saberes e informações pertinentes para construção de uma sociedade e suas implicações no processo de sustentabilidade direta e indiretamente através de meios de produção material e imaterial.

Segundo, tentando resgatar como a antropologia, media ou interfere as relações de cultura e ambiente, na tentativa de entender o processo histórico que emerge na atualidade com o nome de modernidade.

É válido ressaltar que a antropologia é umas das ciências mais bem situadas em entender a postura humana junto a suas contribuições sociais, políticas e culturais que retratam o processo histórico da humanidade junto a natureza.

Rocha e Tosta (2013), trazem um discurso introdutório e em por menores para entender a importância dos estudos antropológicos, do entendimento de ser um ser humano e se diferenciar do natural pela capacidade metacognitiva de saber que sei o que sou e poder contribuir e influenciar historicamente através de constructos simbólicos e imaginários e assim tornar-se socialmente ativo para com a história, educação e cultura.

A contemporaneidade reflete toda a bagagem da humanidade quanto aos valores culturais obtidos pelo capitalismo e que Canclini (1995) chama de movimento, no seu discurso sobre hibridação cultural quando afirma que existe uma necessidade de o homem criar “ciências nômades” com a finalidade de entender dinâmicas culturais.

Ainda na fala de Canclini é possível entender a postura humana frente ao desafio educacional de desenvolver uma mentalidade sustentável, partindo de como a globalização e consumo tem sido exposto

mediaticamente e culturalmente, não somente nos países latino-americanos, objeto de estudo do autor, mas em todo o mundo.

Canclini (1995), mostra a globalização do ponto de vista cultural e ponto de vista econômico, o que nos remete a uma reflexão da realidade em que o planeta se encontra quanto a crise ecológica, as catástrofes naturais, as consequências das ações humanas ao meio ambiente devido ao modelo capitalista de desenvolvimento cada vez mais arraigado as sociedades. Neste contexto tornam-se evidentes e necessárias ações pedagógicas no sistema educacional formal que desenvolvam currículos comprometidos com temáticas voltadas para práticas e filosofias que contribuam para mitigação da crise ambiental local e global.

Educação ambiental, o que é, para quê e qual seu significado

Seguindo esta ordem de ideias e ideais, além da educação tradicional, ou seja, do simples fato de compartilhar conhecimento, a educação ambiental relaciona o homem com seu meio ambiente, com seu entorno e busca uma mudança de atitude com a finalidade de sensibilizar e para tomada de consciência sobre a importância de conservar para o futuro e para melhorar a qualidade de vida na Terra.

Entre muitos autores e pesquisadores de âmbito nacional e internacional que outorgam significado aos conceitos teóricos, a educação ambiental é concebida a partir de necessidades culturais e humanitárias, como: “Processo que consiste em reconhecer valores e esclarecer conceitos com o objetivo de fomentar atitudes necessárias para compreender e apreciar as interrelações do homem, sua cultura e seu meio”(UNESCO, 1977).

A educação ambiental é vista, discutida e entendida como a incorporação de critérios socioambientais, ecológicos, éticos e estéticos nos objetivos didáticos da educação, que pretende construir novas formas de pensar incluindo a compreensão da complexidade e das emergências e inter-relações entre os diversos subsistemas que compõem a realidade (MEDINA; SANTOS, 2003).

Essa concepção das autoras acima, remete ao conceito de educação ambiental do Seminário de Belgrado (1975), que relata que educação ambiental é um processo que afeta a totalidade da pessoa, na etapa da educação formal, e que deveria continuar na educação permanente, por possuir uma forte inclinação para formação de atitudes e competências, definidas, como consciência, conhecimentos, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e de ação crítica do mundo.

Freitas e Vogel (2022), comentam que a educação ambiental é compreendida através de características e definições muito diferenciadas, devido as muitas correntes de concepções e maneira em que é empregada/integrada. O que acomete a uma enorme complexidade na ação educativa.

O pensamento complexo de Morin (1993, 1998, 1999, 2001), nos permite adentrar no terreno da educação ambiental de forma abrangente, podendo extirpá-la e trazer um entendimento que permita analisar e refletir os atuais conceitos que abordam essa temática muitas vezes confundida e afunilada a área do ambiente e até mesmo a tópicos isolados de termos ecológicos, o que a reduz e simplifica.

Logo, a partir da concepção e conceito de complexidade, que é segundo Morin, aquilo que é tecido junto, que vê o mundo como um todo indissociável e propõe uma abordagem multidisciplinar e multireferenciada para a construção do conhecimento, esta ideia permite explicar as relações de interdependência e conectividade dos sistemas auto organizadores, como é o caso do ambiente e da sociedade. Os mesmos sistemas que de acordo com Capra (1998), cuja visão da complexidade é a cosmovisão, são sistemas abertos que operam longe do equilíbrio, para ele é necessário um fluxo de energia constante e de matéria.

A interconectividade interna descrita anteriormente por Capra, mostra componentes não lineares, que **não** possuem direção fixa, vão em todas as direções formando padrões enredados de tramas interconectadas; vale ressaltar, que se trata de um padrão de organização em rede. A rede gera uma comunicação que forma circuitos de retroalimentação capazes de autorregular-se permitindo a autoconstrução e determinando a criação de novas estruturas e modelos de comportamento. Esse modelo permite explicar algumas das propriedades que caracterizam aos sistemas biológicos e ambientais, chamados também complexos, que não poderiam ser compreendidos totalmente pelo esquema mecanicista de Descartes.

A luz de todos estes argumentos, as bases epistemológicas e metodológicas das ciências sociais e humanas começaram a assumir uma nova forma de pensar e já existem vários autores, neste âmbito educativo (ARRIAL; CALLONI, 2015; VIÉGAS, 2010; PETRAGLIA; FORTUNATO, 2012) que começam a utilizar este enfoque para explicar muitos dilemas do processo de ensino-aprendizagem que através do enfoque mecanicista não puderam ser explicados adequadamente.

O contexto deste tema não se diferencia desta situação, no entanto, aqui é mostrada a reflexão que possibilita que a educação ambiental

seja vista como um tecido que se reconstrói de forma permanente e onde as demandas são cada vez maiores, em vista da crescente crise ambiental que se apresenta nos diversos entornos naturais e socio culturais e que torna cada vez mais urgente a necessidade de vincular os diversos atores sociais, neste caso a ênfase se volta para a formação de professores que aprofundem a compreensão da complexidade ambiental (LEFF, 2003).

A complexidade da educação ambiental leva consigo o pensar, em uma reflexão social partindo de uma perspectiva não essencialista, não positivista, não objetivista, não racionalista; sem cair no giro da episteme, e sim para pensar na diferença, além da separação objeto-sujeito. A dialética da complexidade ambiental se movimenta do terreno metodológico até o terreno ético e político de valores e sentidos diferenciados, assim como por interesses antagônicos pela apropriação da natureza (LEFF, 2007).

Partindo desse entendimento é possível dizer que a educação ambiental é um campo do saber interdisciplinar que tem por objetivo gerar um diálogo entre saberes a fim de proporcionar mudanças significativas na sociedade e, na problemática ambiental.

A educação ambiental surge a partir dos movimentos contracultura na década de 70. Época do surgimento do ecologismo que compartilhava dos mesmos ideais da contracultura e, inclusive, relacionado às questões ambientais na discussão da política.

O debate ecológico desenvolvido nestes anos foi o precursor da criação da EA que surgiu como uma alternativa para buscar uma nova relação da sociedade com o ambiente por meio da construção de ferramentas para discutir e chamar a atenção da sociedade para as problemáticas ambientais.

Assim, o debate ambiental nasceu em um contexto de questionamentos sociais e faz parte de um contexto mais amplo, diretamente relacionado com a dimensão política, econômica e social.

No Brasil, o meio ambiente só ganhou relevância com a Lei Federal nº 6.938/81, (BRASIL, 1981), a qual instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente. No Artigo 2º da referida lei, a EA é considerada como uma das ferramentas necessárias para a resolução de problemas de ordem ambiental, a qual necessita ser oferecida em todos os níveis de ensino (PARANÁ, 2008).

Posteriormente, outros avanços com enfoque na temática ambiental também surgiram como a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), o Ministério de Meio Ambiente (MMA),

o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e, finalmente, em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, aprovada pela Lei nº 9.795/99, a qual institucionalizou a EA. Isto deu à sociedade elementos para cobrar sua implementação, tornou-se instrumento de políticas públicas e, inclusive, tornou a educação ambiental obrigatória na educação básica.

As seguintes leis evidenciam claramente algumas das finalidades, onde se pretende chegar, o para quê, de estudos educativos ambientais. Na Lei nº 9.795/99, seu Art. 1º diz que a EA é um processo pelo qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e é um bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Seu Art. 2º ressalta a importância da EA como um componente essencial e permanente da educação nacional que deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e informal (BRASIL, 1999).

Nessa mesma ordem de ideias, se apresenta Sauv e (2005) identificando e tentando unir diversas “correntes” em educa o ambiental. A autora se refere a que a no o de correntes demonstra uma forma de conceber e integrar a educa o ambiental. A uma mesma corrente, podem se incorporar a uma pluralidade e uma diversidade de propostas. Por outro lado, uma mesma proposta pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo que esteja sendo analisada, se bem que cada uma das correntes apresenta um conjunto de características específicas que as distinguem das outras.

Esta sistematiza o de correntes se torna uma ferramenta de análise ao serviço da explora o da diversidade de propostas pedagógicas e não um laço que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade. Neste sentido, o importante   que cada corrente se distingue por suas características particulares, mas que também   possível observar zonas onde existem convergências. De igual modo, a análise de propostas específicas (programas, modelos, atividades etc.) ou de relatos de interven o levam a constatar que eles integram características de dois ou três correntes. Para finalizar, está cartografia contínua como um objeto de análise e de discussão a ser desenvolvida e cuja evolu o segue a trajetória da educa o ambiental mesmo.

A introdu o da dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor: a forma o   a chave da mudança

que se propõe, tanto pelos novos papéis, que os professores terão que desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores da sua própria prática.

A educação ambiental é uma dimensão complexa da educação, caracterizada por uma grande diversidade de teorias e de práticas que abordam desde diferentes pontos de vista a concepções de educação, do meio ambiente, de desenvolvimento social e de educação ambiental segundo Sauvé (2003). Em conformidade ao anteriormente citado, a educa o Ambiental também   uma dimensão essencial da educa o superior. Considera-la como uma educa o temática, entre muitas outras, seria reduzi-la.

Em primeiro lugar, o ambiente não   um tema, e sim uma realidade cotidiana e vital. Em segundo lugar, a educa o ambiental se situa no centro de um projeto de desenvolvimento humano. Ela se refere a uma das três esferas interrelacionadas com o desenvolvimento pessoal e social o que diz Sauvé (2001): a esfera de rela o consigo mesmo, a esfera de rela o com o outro, que se refere a alteridade humana; a esfera de rela o O kos (eco), a casa de vida compartilhada na qual existe uma forma de alteridade relacionada com a rede de outros seres vivos.

Educa o ambiental na forma o de professores

Nos trabalhos de Gureski (2015) e Gatti (2017), duas pesquisadoras que têm trabalhado nos últimos anos na forma o de professores levando em conta a complexidade de Morin (1999),   possível observar que a complexidade vem rompendo o paradigma conservador, já que tem uma perspectiva, mas desfragmentada, mas  tica, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valoriza o erro e não somente busca reproduzir o conhecimento.

De tal maneira, podemos dizer que estamos diante do desafio de como formar docentes em educa o ambiental, em fun o de aspectos epistemológicos e metodológicos de um paradigma emergente que   o pensamento complexo.

Refletir sobre a forma o docente nesta área partindo de uma perspectiva complexa,   recorrer a concep es teóricas capazes de proporcionar subsídios para um processo de forma o que possibilite o diálogo de múltiplas caras, entre o social, político, econ mico, aspectos culturais, ecológicos e pedagógicos, o que comumente se conhece como o diálogo de saberes; além disso a dimensão humana, baseada em referências teóricas relacionadas com os novos paradigmas da ciência.

Uma formação que contribui para construção de um profissional inspirado no objetivo de “reformatar o pensamento”, capaz de proporcionar mudanças educacionais. Este cenário pode ser evidenciado nos docentes do ensino fundamental, médio e até mesmo das universidades, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar pelo fato de terem sido formados dentro dessa visão fragmentada do conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 1999).

Além disso, a dificuldade da integração da educação ambiental nos espaços de ensino está no fato de que ela não fez parte da vida acadêmica da grande maioria dos educadores. Por essa razão, as propostas de educação ambiental, na maioria das instituições de ensino, abordam a temática de forma superficial e descontextualizada, omitindo-se os principais determinantes, tais como as origens e causas dos problemas socioambientais.

Dessa forma, há a necessidade de se investir em cursos de formação inicial ou continuada que forneçam aos professores e futuros professores subsídios para que possam trabalhar e serem educadores ambientais. Não se trata somente de formar ou qualificar os professores de ciências naturais, mas sim, todos os professores, superando a ideia de que só os professores de biologia e/ou geografia deveriam exercer essa função de educador ambiental, o que habitualmente acontece (MONUZ, 1998).

Sendo assim, se torna importante que os cursos de formação inicial e continuada de professores sejam espaços que favoreçam a reflexão, o diálogo entre diferentes disciplinas e a construção de práticas de sala de aula embasadas por teorias sólidas de ensino/aprendizagem. Esses cursos devem também promover o encontro entre a pesquisa realizada nas universidades e os professores inseridos nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio (AUGUSTO et al., 2004).

Precisa-se na verdade, conforme avalia Brügger (1994), de uma educação tão completa que se torne desnecessário o adjetivo ambiental. Souza (2008), em sua pesquisa, mostra que muitos cursos de licenciatura e pedagogia não discutem as questões ambientais e, muito menos, preparam seus alunos, futuros professores, para trabalhar com a educação ambiental.

Segundo Caride e Andrade (2017), apesar da presença da educação ambiental ser constatada nos processos de ensino-aprendizagem, os dados mostram as dificuldades das instituições acadêmicas, nos diferentes níveis de ensino, de estabelecer conexões e redes de construção e socialização de saberes a partir da realidade cotidiana. Evidencia-se

a fragilidade em associá-las aos segmentos de pesquisa e de extensão, portanto, reduzindo as possibilidades dos estudantes de ampliarem o diálogo da temática com outros atores e coletivos sociais.

Essa realidade pode ser compreendida, também, como um expoente da lógica de distanciamento da universidade da sua realidade envolvente, uma vez que mesmo na Amazônia brasileira, uma territorialidade na qual foram impostas diversas problemáticas ambientais, a educação ambiental não é oportunizada na formação de forma significativa além de ter pouca discussão no conjunto dos saberes (CARIDE; ANDRADE, 2017).

Estratégias didáticas para integração da educação ambiental

Martínez (2012) ressalta que a importância da educação ambiental é que ela promove processos orientados a construção de valores, conhecimentos e atitudes que possibilitam formar um entendimento que conduza para um desenvolvimento sustentável baseado na equidade, justiça social e respeito pela diversidade biológica e cultural.

Nesse sentido, Álvarez e Vega (2009) expressam que com a metodologia didática e a práxis que se emprega usualmente nos processos de ensino e aprendizagem da educação ambiental, é possível, nos melhores dos casos, que o aluno aumente seu nível de conhecimentos conceituais sobre o meio ambiente e problemática ambiental e eleve seu nível atitudinal a favor do meio (abertura ao pensamento biocêntrico).

Martínez (2012), destaca que a educação ambiental requer estratégias que permitam ao educador ambiental canalizar ações que conduzam a novas formas de relações (comportamentos e condutas) sustentáveis da população com o ambiente natural. Estas devem estar encaminhadas a participação das pessoas, de maneira que possam compreender e transformar sua realidade, para atuar solidariamente na solução de problemas.

O citado anteriormente segundo Sauvé (1994), implica na necessidade de um novo paradigma para a educação ambiental, que poderia expressar-se como o desenvolvimento da capacitação para a ação. Então para que a educação ambiental logre compromisso, motivação e sobretudo atuação, participação de indivíduos e coletivos a favor do desenvolvimento sustentável deve proporcionar três tipos de saberes:

- 1 - Um **saber-fazer**, que implica conhecimentos e informação que permitam aos estudantes, conhecer o caráter complexo do ambiente e o significado do desenvolvimento sustentável.

2 - Um **saber-ser**, que supõe a sensibilização e a conscientização do alunado sobre a necessidade de lograr um modelo de desenvolvimento e sociedade sustentáveis, fomentando, para eles, as atitudes e valores que impliquem a sustentabilidade.

3 - Por último e fundamental, um **saber-actuar**, ou seja, deve proporcionar aos alunos uma formação em atitudes ambientais que lhes permita diagnosticar e analisar as situações, propiciando uma atuação e participação individual e coletiva que seja responsável, eficaz e estável a favor do desenvolvimento sustentável, pois, um requisito prévio para a ação é que as pessoas possuam as habilidades necessárias para levar a cabo a tarefa.

No entanto, os mesmos autores destacam que o professor tanto da educação formal, como na educação não formal, esquece ou ignora frequentemente este tipo de saber, o “saber atuar”, o qual coincide negativamente em dois aspectos, que comentam a seguir:

Por uma parte, ainda que os alunos, aprendam muito sobre injustiça e degradação ambiental não se consideram responsáveis pelo meio ambiente, o que gera passividade. Por outro lado, sua incapacidade percebida para ação construtiva, contribui a sua desmoralização e desespero.

Devido a este fator citado anteriormente, ao sugerir possíveis linhas de ação, se deve priorizar que o alunado receba uma alfabetização ambiental, o que implica, segundo o professor Uzzel (1997) apud Álvarez e Vega (2009): compreender o problema suficientemente, encontrar possíveis estratégias de ação e capacitação para atuação com critérios de sustentabilidade.

Não obstante, Martínez (2012) apud Fres (2007) expressa que nada parece ser mais difícil que mudar os modos de comportamento de uma sociedade quando o estilo de desenvolvimento imperante está muito arraigado; a solução está em sugerir uma reavaliação de mudanças de comportamento, de atitudes de forma de vida, que se traduz em revisar os valores, símbolos e ideologias, mas também as relações socioeconômicas e se dará novas pautas de modos de vida e novas relações sociedade-ambiente.

Assim sendo é possível dizer segundo Martínez (2012) que didaticamente a educação ambiental reelabora um novo marco teórico e metodológico próprio; pois ao trabalhar um problema de contaminação ambiental, integra: conteúdo conceitual, características e componentes afetivos e ideológicos (estilo de vida); adota perspectiva global de conceitos gerais (sistema, interdependência); estuda o meio como um rodas forças do mercado sobre bens e trabalho (MARTÍNEZ, 2012).

Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa de revisão narrativa, permitiu uma visão ampla da concepção, dos significados em educação ambiental, assim como se pode observar a importância da prática pedagógica de integração da educação ambiental, na formação de professores com ênfase numa didática adequada ao tema ambiente.

Nesse sentido é válido atentar para tecnologias e saberes que apontam para a emergência da temática ambiental, não só como natureza, mas como uma evolução educativa que perpassa o comodismo engessado de uma educação com adjetivo ambiental, mas que possa ser vista como um todo que considere as partes e cada parte considere o todo.

Uma educação comprometida com o ambiente que vivemos e que não faça divisão entre o natural e o artificial, já que, como comentado anteriormente, possamos ter uma visão recursiva e hologramática para não reduzir e nem a simplificar.

Torna-se necessário ser e fazer ecologicamente ativo, como base filosófica para introduzir de forma consistente uma contribuição teórica, mesmo que ainda de forma incipiente, para com a missão (eco) pedagógica, face a situação-problemática sobre a temática “ecológica” num caminhar que ultrapasse o antropocentrismo e, substituo-o pela ideia de um campo de relacionamento, numa visão (Bio) Ecocêntrica.

Ciente, naturalmente, de que mudar o caminho da humanidade é improvável, mas não é impossível. De um modo geral, pensar esse campo de relacionamento entre a educação ambiental e a formação de professores, com foco na formação humana numa visão de uma pedagogia ecológica de movimento humano.

Finalmente, este estudo de revisão narrativa, apenas introduz o que se pode chamar de pedagogia ecológica do movimento para a integração prática e a discussão no processo de formação dos professores em educação ambiental, colocando-se à disposição para um contínuo debate do seu inacabado.

Referências

ÁLVAREZ, P.; V, P. Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación. **Revista Psicodidáctica**, Vol 14 nº 2. Universidad del País Vasco. España, 2008.

ANDRADE, F. M.; CARIDE, J. A. Educação Ambiental na Amazônia brasileira: participação e reclamos sociais em tempos pós-hegemônicos. **Revista Espacios Transnacionales**, Ciudad de México, v. 4, n. 7, p. 34-48, 2016.

ARRIAL, L. R.; CALLONI, H. Concepções de ética e de solidariedade: anúncios de uma epistemologia da complexidade para a educação ambiental. **Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 32, 129-142, julho a dezembro de 2015.

AUGUSTO, T. G. S. et al. **Interdisciplinaridade: Concepções de professores da área Ciências da Natureza em formação em serviço**. Ciência & Educação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BRASIL. **Casa Civil da Presidência da República**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: Acesso em: 2 set. 2021.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

CANCLINE, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: EDUF/RIO DE JANEIRO, 1995.

CAPRA, F. **La trama de la vida**. Barcelona, España: Anagrama. 1998.

FRAIJO, B. Adaptación y prueba de una escala de orientación hacia la sustentabilidad en niños de sexto año de educación básica. **Revista mexicana de investigación educativa**. RMIE, México, v. 17, n. 55, p. 1091-1117, oct./dic. 2012.

FREITAS, R. A.; VOGEL, M. (2022). A Educação Ambiental pela representação social de alunos ingressantes em Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, 17(2), 239–259. V. 17, 2022.

GARCÍA R., R.; GUERRA, S.; GONZÁLEZ, N.; ÁLVAREZ, E. **Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia**, 13 (2), 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, Brasil. v. 17, n. 53, 2017.

GURESKI, D. **Complexidade na formação de professores**. Grupo de Trabalho –Educação, complexidade e transdisciplinaridade. Educere. XII Congresso Nacional Educação. 2015.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFF, E. **La complejidad ambiental**. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, año/vol. 5, número 016 Universidad Bolivariana Santiago, Chile. 2007.

MALDONADO, C. E. **Visiones de la complejidad. 2ª Edición, Colección “Filosofía y Ciencia”** No. 1, Santafé de Bogotá, Editor y coautor. libro: pp. 1-263, ISBN 958-8077-17-6; segunda edición. 2001.

MARTÍNEZ, R. **Ensayo crítico sobre educación ambiental**. Revista Electrónica Diálogos Educativos, Nº 24, Vol 12. 2007.

MARTÍNEZ, R. **La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual**. Revista electróníc@ Educare. Vol. XIV, Nº1, enero-junio, 2010.

MARTÍNEZ, R. **Ensayo Crítico sobre educación ambiental**. Revista Electrónica Diálogos Educativos. Nº 24, Vol 12. 2012.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 2 ed.RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona, España: Gedisa. 1998.

MORIN, E. **El Método I**. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra. 1993.

MORIN, E. **El Método III**. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra. 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental**. 1975. Disponível em

<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em 20.mar.2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PETRAGLIA, I.; FORTUNATO, I. **Epistemologia e práticas em educação ambiental: uma aproximação pelo pensamento complexo**. In: MAGALHÃES, S. M. O. Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.

ROCHA, G.; e T. S. P. **Antropologia e Educação**. 2a. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. (p. 17-46). In Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). **Educação ambiental - Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SAUVÉ, L. L'éducation relative à l'environnement: une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. In Gohier, Christiane et Laurin, Suzanne (2001). **La formation fondamentale – Un espace à redéfinir**. Montréal: Les Éditions Logiques, p. 293-318. 2001.

UNESCO. Intergovernmental. **Conference on Environmental. Education organiled** by in co-operation with UNEP. Tibilisi (USSR). 26 October, 1977.

UZZEL, D. L.; R. A.; Whistance, D. Ecological responsibility and the action competente citizen: **some methodological issues**. Em R. García-Mira, C. Arce y J. M. Sabucedo (Eds.) Responsabilidad ecológica u gestión de los recursos ambientales. A Coruña 1997.

AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BOA VISTA RORAIMA

Nataly Cantão da Silva
Natália dos Reis Martins
Maria Aparecida Neves

Introdução

Nas duas últimas décadas do século XX, temos enfrentado graves problemas ambientais, com o crescimento desenfreado da poluição e degradação do meio, escassez de recursos naturais, energéticos e de alimentos. Esse fenômeno é chamado de crise de civilização e é explicado de diferentes perspectivas ideológicas. Essa situação é resultado da pressão exercida pelo crescimento acelerado da população sobre os recursos limitados do planeta. Uma resposta ao efeito de acumulação de capital, padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza e o aumento intensivo de consumo, que leva ao esgotamento de reservas de recursos naturais e ao desgaste dos solos impedindo a regeneração dos ecossistemas naturais. Diante dessa crise questionamos a racionalidade econômica e tecnológica dominantes (LEFF, 2002).

No decorrer deste século, para atender às nossas necessidades iniciou-se uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. Estamos destruindo de forma acelerada a capacidade do planeta em nos sustentar, é imprescindível que o ser humano volte a ser capaz de estabelecer relações saudáveis com o meio ambiente e através de uma convivência harmoniosa, desenvolver um sentimento de pertencimento à natureza (MANTOVANI, 2009).

Ao contrário de outros seres vivos que, para sobreviverem, estabelecem naturalmente o limite de seu crescimento e conseqüentemente o equilíbrio com outros seres e o ecossistema onde vivem, a espécie humana tem dificuldade em estabelecer o seu limite de crescimento, assim como para relacionar-se com outras espécies e com o planeta. Essa é a fronteira entre o conhecimento e a ignorância humana sobre sua própria casa, o Planeta Terra (BOFF 1996).

Para Morin (2003) os problemas socioambientais que estamos vivenciando estão relacionados a uma crise de valores e de percepção, que se originou a partir das maneiras pelas quais grupos sociais pensaram e construíram suas relações com a natureza.

Gonçalves (2006), relata que, ao longo da história da filosofia da natureza, existiu uma oscilação permanente entre duas tendências opostas: uma que pensa na natureza como divina, animada, um imenso organismo vivo; e outra que a concebe como uma grande máquina, secularizada e desprovida de alma. Durante o processo de transformação de uma visão em outra, ocorreu o que Leff (2002), explica como uma crise na relação homem-natureza, proveniente de um modelo econômico regido pelo predomínio da razão tecnológica e científica moderna, que resultou na tecnologização da vida e na economização da Natureza. Nesse processo os valores naturais e universais foram trocados por valores subjetivos individuais e pessoais, fazendo com que bens de uso coletivo fossem transformados em bens de negócio e livre mercado.

Morin (2002) faz um alerta: “Como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica”. Dessa forma, a questão ambiental precisa ser compreendida como o resultado da intervenção da sociedade sobre a natureza e diz respeito não apenas aos “problemas relacionados à Natureza”, mas a toda as problemáticas que decorrem da ação social (SARDI, 1999).

A crise, que inicialmente se pressupunha ser apenas ecológica, através dos estudos ambientais foi elevada à categoria de problemática global, de proporções planetária, alcançando as esferas sociais, culturais, biológicas, econômicas, políticas, éticas e educativas (SILVA, 2007).

Entretanto não basta apenas compreendermos, é necessário ensinarmos aos jovens que somos parte integral não separada do mundo natural. Segundo Demo (2004), o direito de aprender confunde-se com o direito à vida e realça o desafio de construção da autonomia do ser humano. Entretanto o conhecimento que esclarece, ilumina e questiona é o mesmo que imbeciliza, censura e coloniza.

Evidencia-se a necessidade de sensibilizar os humanos para que ajam de modo responsável e com consciência, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro. Para Morin (2003), a solução para um futuro sustentável está na educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para o novo.

A capacitação de professores para o trabalho com EA nas ins-

tuições de ensino está contemplada nos artigos 10, 11 e 12 da Lei Estadual de Educação Ambiental 445/2004. De acordo com o Art. 11, no que se refere à formação inicial, “devem constar nos currículos dos cursos de formação de professores, em todos os níveis e nas disciplinas, os temas relativos à dimensão ambiental e suas relações entre o meio social e o natural” (RORAIMA, 2004).

Com relação à formação dos professores, o Art. 10 da Lei 445/04 lê-se no primeiro parágrafo “Em cursos de formação superior e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, devem ser incorporados conteúdos que tratem das interações das atividades profissionais com o meio ambiente natural e social”. Ainda se referindo à formação continuada, o Art. 12 prevê “os professores em atividade na rede de ensino devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos objetivos e princípios da Política Estadual de Educação Ambiental” (RORAIMA, 2004).

Importância dos projetos de educação ambiental nas escolas públicas de Boa Vista/RR

A EA vem sendo adotada através da inserção de projetos de sustentabilidade nas escolas da rede pública de Boa Vista, entretanto há uma constante necessidade de se ampliar as práticas sobre essa temática, por parte de professores e gestores das escolas, e também, por parte da população. Em virtude disso, trabalhar projetos ligados ao ambiente nas escolas, é de suma importância, e mais ainda, é trabalhar a educação ambiental, com um foco regional, sem perder de vista as questões globais. Segundo Effeting (2007),

A metodologia a ser utilizada teórica e prática dos projetos ocorrerão por intermédio do estudo de temas geradores que englobam aulas críticas, palestras, oficinas e saídas a campo. Esse processo oferece possibilidades para os professores atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar e do bairro na coleta de dados para resgatar a história da área para, enfim, conhecer seu meio e levantar os problemas ambientais e, a partir da coleta de dados, à elaboração de pequenos projetos de intervenção (EFFTING, 2007, p. 14)

Uma EA que considere os biomas presentes em sua biodiversidade de fauna e flora, e os contextos sobre o relevo, os minérios e as ques-

tões climáticas. Sobre todo o contexto cultural marcado por influências das culturas indígenas e de imigrantes de diversas partes do Brasil e do exterior, considerando a região de tríplice fronteira.

Dentro da escola deveremos encontrar meios efetivos de sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies.

De acordo com a importância que os projetos possuem dentro e fora da comunidade escolar, buscou-se no presente estudo analisar as práticas pedagógicas dos professores em relação à EA e realizar uma análise sobre a compreensão dos professores em relação a EA e as problemáticas ambientais regionais nos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas de Boa Vista no ano de 2017. Sendo que estes objetivos tratados neste trabalho são parte de trabalho de conclusão de curso.

Percursos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos e investigativos passaram por quatro etapas: elaboração do instrumento de coleta de dados, aplicação do questionário, análise dos projetos nas escolas, e análise dos dados coletados.

Para dar início a este estudo foi realizado um levantamento, junto a Secretaria Estadual de Educação - SEE/Divisão de Educação Ambiental/DEA, com o objetivo de identificar as escolas que desenvolvem projetos de EA.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas visitas às escolas para conhecer e analisar os projetos de EA propostos para o ano 2017, bem como os professores responsáveis por eles.

Tais professores foram convidados a participar da pesquisa. Foi apresentado a proposta de trabalho, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e em seguida responderam ao questionário. Os critérios de análise, destacando pontos de interesse do projeto (título, responsável, objetivos, ações propostas, atividades realizadas) e os dados sobre as escolas, foram anotados em fichas específicas. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado um questionário adaptado de Oliveira (2006).

O questionário sem identificação foi dividido em duas partes: a primeira buscava retratar o perfil do professor responsável pelos proje-

tos de EA nas escolas. A segunda, baseada na questão geradora “como os professores relatam sua concepção e práticas em EA e quais reflexões eles fazem sobre a temática?”, apresentava dez questões dissertativas.

Dentre as vertentes da pesquisa qualitativa, adotamos o método da análise do conteúdo de Bardin (1977), para coletar os dados e atender o objetivo geral proposto. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores responsáveis pelos projetos de EA das escolas, visitadas no período de agosto a novembro de 2017.

Análise dos resultados

A análise dos resultados mostrou que todas as professoras responsáveis por projetos de EA nas escolas, são representados por mulheres. Na área de formação, predomina a Licenciatura em Ciências Biológicas (7), entretanto, também identificamos que em algumas escolas, respondem pelos projetos professoras com formação em Letras (1) e Educação Física (1). O conteúdo dos questionários foi agrupado em nove categorias todas derivadas das respostas dos sujeitos entrevistados. Algumas categorias para a análise temática, conforme mencionado a seguir (quadro 1):

Quadro 1. Categorias de análise

Categoria 1	Experiências com EA
Categoria 2	Concepções dos problemas ambientais locais
Categoria 3	EA no currículo escolar
Categoria 4	Concepção do ensino de Ciência e Biologia
Categoria 5	Concepção sobre sustentabilidade
Categoria 6	Concepção de EA na prática pedagógica
Categoria 7	Dificuldade em realizar projetos de EA nas escolas
Categoria 8	Interdisciplinaridade com EA
Categoria 9	Importância dos projetos de EA nas escolas

Fonte: Silva (2018).

Categoria 1: Experiências com EA

Essa categoria corresponde a questão 3 do questionário, cujo objetivo compreendia, verificar o envolvimento do professor com a educação ambiental e sua contribuição na sensibilização de seus alunos diante dos problemas ambientais. As Subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 3 do questionário “Poderia comentar

algumas experiências em EA desenvolvida com seus alunos”? Foram as seguintes: “[...] trabalho EA na sala com os alunos, através das aulas” (P1 Licenciada em Ciências Biológicas); “Trabalho o tema dentro dos conteúdos de ciências” (P4 Licenciada em Ciências Biológicas); “Nas aulas ministradas em sala de aula” (P7 Licenciada em Ciências Biológicas).

Dentro de um processo educativo é de suma importância que o professor como formador de cidadãos críticos, procure outros meios de didática para complementar suas aulas, lembrando que o livro didático é apenas uma das ferramentas da sala de aula e existem outras formas de se trabalhar a EA, que pode ser feita através de projetos, aulas práticas, palestras e etc.

Algumas professoras relataram que trabalham a EA apenas na sala de aula, dentro dos conteúdos de ciências e biologia, mostrando que para elas o livro didático se apresenta como uma insubstituível ferramenta dentro da sala de aula. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há conteúdo para ensinar. Na educação formal, o livro didático exerce papel fundamental na prática dos professores, sendo o grande suporte para a confecção dos planos de aula (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003).

Categoria 2: Concepções dos problemas ambientais locais

Para prática pedagógica em Educação Ambiental, é imprescindível o conhecimento dos problemas que afetam, sobretudo, a realidade local, visto que, Roraima enfrenta vários problemas que podem ser abordados pelos educandos em sala de aula. Buscou-se então verificar o envolvimento do professor com a EA e sua contribuição na sensibilização de seus alunos diante dos problemas ambientais da região. As Subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 4 do questionário: Na sua opinião, quais os principais problemas ambientais que atingem o Estado de Roraima? Foram as seguintes: “Alta produção de lixo, acúmulo de lixo que sobrecarrega o aterro sanitário ainda mais, favorecendo a presença e contaminação por agentes infecciosos” (P3 Licenciada em Ciências Biológicas); “A falta de consciência humana. Áreas degradadas pelo uso de agrotóxicos e desmatamento” (P4 Licenciada em Ciências Biológicas); “[...] Aquecimento global, extração de minérios” (P8 Licenciada em Ciências Biológicas).

De acordo com alguns relatos, percebe-se que no entendimento das respondentes, os principais problemas ambientais que atingem o

Estado de Roraima estão relacionados a ação do homem e sua intervenção na natureza. Atividades como queimadas, acúmulo de resíduos sólidos, desmatamento, degradação de áreas por extração mineral e contaminação por uso de agrotóxico, são citadas. Tais atividades podem gerar consequências negativas, e são resultado do consumo exagerado do homem, principalmente quando está relacionado a fins lucrativos. É necessária uma relação de troca com o ambiente em que vivemos, uma vez que precisamos consumir para sobreviver.

Os problemas relacionados aos recursos hídricos no Estado são variados. Na cidade de Boa Vista ainda existe bairros onde o esgoto é despejado nos igarapés afluentes do Rio Branco sem o devido tratamento (FEITOSA SANTOS, et al., 2014), os banhistas abandonam lixo nas praias em grandes quantidades, as águas são contaminadas por agrotóxicos lançados nas lavouras às margens dos rios (MELO, et al., 2008). Realmente devem ser motivo de preocupação e que seja dada atenção especial através da EA nas escolas.

Categoria 3: EA no currículo escolar

Essa categoria buscou identificar na fala das professoras suas ideias a respeito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, se concordam que a EA deveria ser uma disciplina do currículo escolar ou se é trabalhada em todas as disciplinas. As Subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 5 do questionário: Alguns acham que a educação ambiental deveria ser uma disciplina do currículo escolar. O que você pensa a respeito? Tivemos as seguintes respostas: “Concordo. E que seja desde as séries iniciais” (P3 Licenciada em Ciências Biológicas); “Deve sim definir um currículo específico para esta modalidade” (P4 Licenciada em Ciências Biológicas); “Defendo que seja uma disciplina do currículo escolar, mesmo sabendo que está presente no contexto escolar” (P8 Licenciada em Ciências Biológicas).

Entretanto, outras professoras compreendem que não há necessidade de se ter uma disciplina, já que os PCNs dão as diretrizes corretas para se trabalhar o tema na escola. Para elas, a EA deveria ser trabalhada em âmbito interdisciplinar, ou seja, em todas as turmas através de projetos, as professoras relatam: “Não há necessidade de ser uma disciplina, os PCNs dão as diretrizes corretas, mas deve ser trabalhada por todos os professores e não só BIOLOGIA” (P6 Licenciada em Ciências Biológicas); “Não necessariamente precisa ser uma disciplina, mas deveria ser trabalhada em âmbito interdisciplinar, através de projetos e ações envolvendo o tema” (P9 Licenciada Plena em Letras).

Conforme a Lei 9795/99, a EA não deve estar inserida no currículo escolar como disciplina, mas, como um tema que perpassa por todas as atividades escolares. Com o objetivo de inserir temáticas ambientais no cotidiano da escola, a EA foi inserida no currículo escolar como tema transversal. Canuto (2015) diz que “O Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS, lançados em 1997, vem com o objetivo de orientar o educador para o trabalho de Educação Ambiental através da Transversalidade”.

Categoria 4: Concepção do ensino de Ciência e Biologia para a EA

Buscou-se perceber nessa categoria, se o professor vislumbra no ensino de sua disciplina, perspectivas para se reconstruir a relação ser humano/natureza e sua importância na formação dos educandos. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 6 do questionário: No seu ponto de vista qual(is) é(são) a(s) contribuição(ões) do ensino de ciências/biologia para sensibilizar os alunos quanto às problemáticas ambientais? Foram as seguintes: “Ensina a conservar os recursos naturais e os seres vivos, orientando a preservar o meio ambiente onde vive” (P3 Licenciada em Ciências Biológicas); “[...] pode ser realizada aulas sobre a sensibilização com as questões relacionadas a conservação do meio ambiente, a importância da separação do lixo” (P5 Licenciada em Ciências Biológicas); “[...] desenvolver projetos de pesquisa com alunos de forma, mais prática que teórica” (P6 Licenciada em Letras); “Contribui para que o aluno tenha consciência ambiental adequada, mas o tema é pouco desenvolvido nas escolas” (P7 Licenciada em Ciências Biológicas).

Esta subcategoria apresenta alguns relatos em que as professoras tiveram dificuldades para expressar suas ideais a respeito da concepção do ensino de ciências e biologia para a EA, fornecendo respostas evasivas e confusas. Segundo Bardin, (2009). “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” Algumas respostas foram: “Muito importante” (P1 Licenciada em Ciências Biológicas); “Contribuição total” (P6 Licenciada em Ciências Biológicas); “Tem grande importância, se tratando de uma disciplina que estuda os seres vivos e o meio ambiente” (P8 Licenciada em Ciências Biológicas); “Precisa trazer o tema para a sala de aula e discuti-lo, mostrando os efeitos

prejudiciais, desenvolver projetos de pesquisa, trabalhar de forma mais prática que teórica” (P6 Licenciada em Letras).

O educador busca através do ensino de ciência e biologia uma maneira eficaz de conscientizar seus alunos. A análise mostrou que as professoras acreditam que sua disciplina ajuda a conscientizar seus alunos da necessidade de conservação e preservação dos recursos naturais e dos seres vivos. Auxilia também na mudança de atitudes e defendem que essa temática deveria ser trabalhada com os alunos através de projetos, para sair da teoria e avançar para a prática. Luckesi (1992) indica que a relação entre educação e sociedade pode ser de: redenção, reprodução ou transformação da sociedade. Entretanto, Santos (2012) considera que uma das dificuldades dos professores é “descobrir o sentido do que faz e o significado de sua ação”.

Categoria 5: Concepção sobre sustentabilidade

Essa categoria procurou conhecer qual a concepção das docentes sobre sustentabilidade e identificar sua influência na prática pedagógica por meio da EA. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 7 do questionário: Fale um pouco sobre a sua concepção sobre sustentabilidade? As respostas foram as seguintes: “Usar os recursos naturais de maneira equilibrada respeitando o limite da natureza, do solo. Reciclando, reutilizando e reaproveitando todos os resíduos sólidos possíveis” (P3 Licenciada em Ciências Biológicas); “Criar hábitos sustentáveis como reciclagem, reutilização e economia de água e energia, podendo melhorar e diminuir os impactos do mesmo na natureza” (P5 Licenciada em Educação Física); “Está voltado ao consumo, uma vez que devemos consumir para satisfazer nossas necessidades atuais, mas sem agredir o meio ambiente para as futuras gerações” (P7 Licenciada em Ciências Biológicas); “Partindo principalmente das mudanças de hábitos, uso dos recursos naturais de uma forma racional capaz de atender a nossa demanda atual da sociedade sem comprometer as futuras gerações” (P8 Licenciada em Ciências Biológicas).

No entendimento das respondentes sustentabilidade significa, usar os recursos naturais de maneira equilibrada. Respeitar os limites da natureza, adotando novos hábitos, tais como, de reciclagem, reutilização e economia de água, de energia. Podendo melhorar e reduzir os impactos na natureza, para não comprometer o futuro das próximas gerações.

A pesquisa identificou na fala das docentes, uma concepção de sustentabilidade um tanto prática. Partindo da premissa de que a venha

a ser basicamente uma mudança de hábitos por parte de todos. Na verdade, necessitaria ser mais que um sinônimo de mudança. O conceito de sustentabilidade vai além, ele implica, uma inter-relação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e uma ruptura com o modelo de desenvolvimento da atualidade (Jacobi, 2003). O papel da EA nesse contexto, é apontar propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos alunos nas decisões que envolvem a sociedade. Buscando maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente.

Categoria 6: Concepção de EA na prática pedagógica

Nesta categoria buscou-se identificar na resposta das professoras sua concepção de EA e como utiliza seu conhecimento em sala de aula. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 8 do questionário: Hoje se fala e se escreve muito sobre educação ambiental. E para você, qual a relevância da EA e como você trabalha a EA em sala de aula? As respostas foram as seguintes: “Preservar o meio ambiente no dia a dia” (P1 Licenciada em Ciências Biológicas); “Deve ser trabalhada ainda dentro de casa, onde os pais devem orientar os filhos sobre o destino do lixo e na escola onde trabalho pode ser reforçado com projetos sobre a conservação do meio ambiente” (P5 formada em Licenciatura em Educação Física); “EA é fundamental, para tornar as pessoas, mas conscientes. Trabalho através de conversas, paródias, filmes, debates, palestras, projetos e aulas práticas com meus alunos” (P6 formada em Licenciatura em Ciências Biológicas).

No presente trabalho, as respostas não diferem muito das encontradas na pesquisa de Oliveira (2007), que descreve uma “concepção tradicional de Educação Ambiental, na qual predomina a ideia de preservação ou de conservação do meio ambiente”. Apesar da maior parte das professoras possuírem certo entendimento sobre sustentabilidade, percebeu-se que não souberam definir corretamente EA ou o fizeram de forma inadequada. Afirmaram conhecer apenas seu significado, demonstrando assim, que embora estejam envolvidas em projetos de EA nas escolas, não possuem o conhecimento necessário para trabalhar a EA com seus alunos, necessitando de mais preparo por meio de cursos e treinamentos.

Para Santos e Silva (2011) “Para o pleno desenvolvimento da Educação Ambiental é importante que todos aqueles que trabalham na

unidade escolar entendam o que é a educação ambiental e estejam qualificados para instruir os alunos neste âmbito”. É, portanto, a escola, através dos professores, o local apropriado para esta formação. Supõe-se então que este profissional esteja preparado para tanto, visto que a já citada Lei 9795/99, assevera em seu artigo 11 que a EA deve constar nos currículos de formação dos professores em todos os níveis e em todas as disciplinas (CONTI, PASSOS, 2013)

Categoria 7: Dificuldades em realizar projetos de EA

Nessa categoria buscou-se identificar quais dificuldades a escola possui em realizar os projetos de EA. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 9 do questionário: Na sua opinião, quais as maiores dificuldades encontradas na realização de projetos de Educação Ambiental na escola? Foram as seguintes: De maneira geral, com exceção da P9, todas as professoras reclamam da dificuldade da realização de projetos de EA nas escolas em que trabalham.

“Não há dificuldade, pois, a coordenação da escola incentiva muito a se trabalhar com projetos, principalmente os que trazem melhoria ao meio ambiente” (P9 Licenciada em Letras).

Entre as dificuldades relatadas estão a falta de recurso financeiro, de transporte, para uma aula fora da escola e de espaço adequado para desenvolver as atividades. São afirmadas a seguir: “Falta de recursos, desvio de recursos, falta de um profissional que ame a educação ambiental e auxílio de uma pessoa para trabalhar junto com o professor”. (P3 Licenciada em Ciências Biológicas); “[...]Falta de recuso financeiro e de espaço adequado na escola para realizar atividades” (P4 Licenciada em Ciências Biológicas); “[...] falta de recurso, falta de condução para uma aula-passeio” (P7 Licenciada em Ciências Biológicas).

A autora Medina (1994 apud BIZERRIL; FARIA, 2001) lista várias dificuldades para a inserção da educação ambiental no ensino formal, tais como: a fragmentação do conhecimento em disciplinas separadas e sem elo para o estudo do meio natural e social; b) formas tradicionais de ensino dando prioridade a conhecimentos teóricos, abstratos e informativos em detrimento dos problemas concretos e regionais; c) defasagem de atualização dos docentes em relação aos avanços do conhecimento científico; d) questões ligadas aos sistemas de educação formal, como falta de recursos econômicos, resistência às mudanças e problemas na estrutura interna e organizacional das escolas. Além destas, inclui-se também a carência de pesquisa teórico-metodológica e

o despreparo do corpo técnico para lidar com o tema e desenvolver projetos”.

Categoria 8: Interdisciplinaridade com EA

Essa categoria teve como objetivo, identificar se todos os professores da escola trabalham a EA e se existe um planejamento interdisciplinar. Das respostas obtidas apenas duas professoras disseram que existem planejamentos interdisciplinares, as demais relataram que não existe. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 10 do questionário: Na sua escola EA é trabalhada em todas as disciplinas? Existe um planejamento interdisciplinar? A seguir as respostas: “Sim” (P1 Licenciada em Ciências Biológicas); “Sim” (P6 Licenciada em Ciências Biológicas); “Não. Infelizmente alguns professores têm dificuldade em trabalhar com esse tipo de planejamento” (P5 Licenciada em Educação Física); “Não existe” (P4 Licenciada em Ciências Biológicas); “Quando desenvolvemos um projeto de EA, há participação de todas as disciplinas. Embora não havendo um planejamento direcionado, existe uma complementação” (P8 Licenciada em Ciências Biológicas).

Esta subcategoria apresenta alguns relatos em que as professoras tiveram dificuldades para expressar suas ideias a respeito da Interdisciplinaridade com EA. De acordo com Fazenda (1993) “a interdisciplinaridade depende, basicamente, da mudança de atitude do educador perante o problema do conhecimento e da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”. Pinheiro (2018), afirma que para desenvolver a prática interdisciplinar de educação ambiental em escolas do Ensino Médio é necessário haver comunicação entre os educadores das diversas áreas com a intenção propicia à criação de novas ideias, de novas associações, de mudanças intelectuais e de crescimento holístico.

Categoria 9: Importância dos projetos de EA nas escolas

O objetivo dessa categoria foi identificar se o professor vê na EA uma possibilidade de trabalhar diferentes temáticas com seus alunos, tais como qualidade do espaço escolar, trabalho coletivo, interação, comprometimento e responsabilidade social por meio de projetos. As subcategorias e indicadores, obtidos das respostas da questão 11 do questionário: Você acha que os projetos de EA podem gerar mudanças

positivas na escola? Poderia citar algumas? As respostas são: “Formar cidadãos, mas conscientes de seus direitos e deveres” (P1 formada em Licenciatura em Ciências Biológicas); “[...] a educação faz parte da vida e tem papel importante na construção da cidadania. A educação escolar tem tida como consciência de mudança social” (P4 formada em Licenciatura em Ciências Biológicas); “Uma das mudanças seria a conscientização quanto ao destino do lixo orgânico com o projeto de compostagem” (P4 formada em Licenciatura em Educação Física); “Cuidado com o corpo humano, horta, melhoria da estrutura física da escola, reaproveitamento dos resíduos sólidos, limpeza da escola, arborização e outras” (P6 formada em Licenciatura em Ciências Biológicas).

Para a maioria das professoras os projetos são de suma importância, uma vez que formam cidadãos mais conscientes, com hábitos saudáveis no seu dia a dia. Os mesmos aprendem sobre o descarte correto do lixo, separação dos restos de vegetais para a compostagem, cuidado com o corpo humano e o uso consciente da água, assim como a limpeza da escola e sua arborização através de jardins e hortas. É através da EA que as gerações se tornam, mas sensibilizadas. Embora os docentes apresentem esse discurso, na prática, não foi observado. Os projetos analisados refletem ações esporádicas e descontinuadas, devido à falta de interesse que alguns possuem. Em determinadas escolas pôde-se perceber que alguns projetos só são realizados em datas comemorativas, como Dia da Árvore, dia do meio ambiente e etc., outros, como a horta escolar, que deveriam ser ininterruptos, após algum tempo, por diferentes motivos, são abandonados.

A escola é um dos locais privilegiados para a realização da EA, desde que dê oportunidade à criatividade. Tendo um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias que se destina (REIGOTA, 1994).

Considerações finais

As práticas em EA ainda encontram muitas resistências no cotidiano escolar, derivada da visão disciplinar fragmentada, que potencializa a tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola está inserida.

A EA só apresentará resultados coerentes quando inserir em seu cotidiano a complexidade dos problemas socioambientais locais. É importante levar os alunos a um nível de consciência que os torne compro-

metidos com a preservação da vida em todas as suas formas, estimulando-os a desenvolver suas potencialidades e adotando posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, em um ambiente saudável.

É necessário que se tenha ciência, de que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, que suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira parcimoniosa, racional, evitando o desperdício. Reconhecendo que as demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito e que, além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência.

É importante o contínuo incentivo às pesquisas de caráter disciplinar ou interdisciplinar e a projetos que tragam intervenções na realidade das escolas, no tocante à EA, para que se consolide uma prática educativa que desenvolva novos valores em relação à forma como vemos, sentimos e vivemos. Onde a cidadania, a inclusão, o respeito, a convivência harmônica e a tolerância sejam constantes na prática educacional.

Os professores das instituições de ensino, são uma importante chave de incentivo para o desenvolvimento de projetos de EA com seus alunos. Porém a pesquisa identificou falhas no processo educacional com a temática ambiental, pois, por mais que as docentes desenvolvam projetos de EA com seus alunos, as mesmas ainda possuem uma certa dificuldade de se posicionar sobre o assunto.

O que mostra, que a formação dos professores prevista na legislação não se reflete no preparo para a prática interdisciplinar e o desenvolvimento da EA no ambiente escolar. É necessário saber usar a EA como um instrumento de desenvolvimento social. Assim, é importante que a escola perceba que a EA assume, cada vez mais, uma função transformadora, tendo o educador como mediador na construção dos referenciais ambientais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BIZERRIL, M. X. A.; FARIA, D. S. **Percepção de Professores Sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. R. bras. Est. pedag.,

Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, 27 de Abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 10 de Outubro 2017.

BOFF, Leonardo. **Nova era: a civilização.** 2ª ed. São Paulo, Ática, 1994. “Desafios ecológicos do fim do milênio”. In *Folha de S. Paulo*, 12 de maio de 1996, p. 5-3.

CANUTO, F. B. **Concepção e prática docente da Educação e Sustentabilidade Ambiental na Educação de Jovens e Adultos – Eja.** Brasília-DF, 2015. Trabalho de conclusão do III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA (Graduação). Universidade de Brasília – UnB.

EFFTING, Tânia. Regina. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios.** 2007. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Marechal Cândido Rondon. Disponível em: <<http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/autoresind/EducaoAmbientalNasEscolasPublicas-RealidadeEDesafios.pdf>> Acesso em: 08. Nov. 2017.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FEITOSA, S. M. et al. **Aplicação da Educação Ambiental em Escola Pública de Boa Vista, Roraima.** Bol. Mus. Int. de Roraima. v 11(1): 15-20 1993. Disponível: <https://uerr.edu.br/bolmirr/wp-content/uploads/2017/03/BOLMIRR-v111-Silva-et-al.pdf> Acesso em: 19. Nov. 2017.

GONÇALVES, J. C. **Homem-natureza: uma relação conflitante ao longo da história.** Saber Acadêmico, São Paulo, n. 6, p. 171-177, dez. 2008.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, E. C.; BERNARDO, S.; PALARETTI, L. F. **Irrigação: princípios e métodos.** 2. ed., Viçosa, MG: UFV, 2009.

MELO, V. F. et al. Impactos ambientais das atividades agrícolas em Roraima. Publicado na **Revista Brasileira de Agroambientes**. Agro@mbiente On-line, vol. 2, no.1, jan/jun, Boa Vista, 2008.

MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à educação do futuro. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, A.L **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.webs.uvigo.es/reec> Acesso em: 20. Nov. 2017.

REIGOTA, M. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SARDI, S.; PELIZZOLI, M. **Linhas inspiradoras para uma educação ambiental infantil**. In. A emergência do paradigma ecológico. São Paulo: Vozes, 1999.

SILVA, L. P. M., SANTOS, D. A. **Diagnóstico e percepção dos escolares sobre projetos ambientais**. II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, maio de 2011. Disponível em: < http://nupeat.iesa.ufg.br/up/52/o/9_Diagnosticos_projetos_ambientais..pdf > Acesso em 03. Dez. 2017.

O PARADIGMA DA METAEPISTEMOLOGIA DE CONTEXTOS FRENTE A DECADÊNCIA DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL E O SABER ÚNICO

Igor Câmara¹⁰³

Suely Mascarenhas¹⁰⁴

Introdução

Presenciamos claramente um declínio da civilização ocidental muito pelo fato de não se ter um limite ao modelo econômico capitalista (SOLLANO, et al, 2019). Esse modelo econômico (eurocêntrico) fragmenta o homem e natureza colocando essa divisão que ao invés de contruir novos caminhos, demanda um antagonismo sem precedentes que afeta toda a vida natural nos fazendo regredir como seres humanos. A hegemonia de um único saber, como se fosse a única verdade, ou como se a europa fosse o centro do mundo, é uma falácia que necessita ser contestada por todos os cientistas que se trabalham construir um mundo com o qual todas as civilizações, raças, povos, etnias, brancos, negros, indígenas e etc; possam viverem em paz e com respeito a vida e a natureza na América e demais continetes.

“De ahí la importancia de analizar como la investigación puede, desde las experiencias concretas, superar —problematizar— los nudos ciegos de la teoría, y contribuir a elucidar nuevas epistemes y otras formas de razonamiento”(SOLLANO, et al, 2019, p. 126). Considerando este problema, o curso: La Meta-epistemología de Contextos en América Latina: Generando alternativas intercivilizacionales a la crisis y decadencia de la Civilización Occidental (México, Brasil, Argentina)” promovido de modo virtual pela Universidade Federal do Amazonas e Univerisidade Autônoma do México tem objetivo contruir novas alternativas considerando os desafios que esta questão complexa demandada.

103 Nota dos autores: Este artigo contribui para o debate acadêmico sobre o tema e está respaldado a luz dos julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo um tema necessário para a sociedade em geral.

104 Nota dos autores: Este artigo contribui para o debate acadêmico sobre o tema e está respaldado a luz dos julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo um tema necessário para a sociedade em geral.

Este artigo está narrado em três tópicos sendo que no primeiro, se demonstra-se de modo sucinto o roteiro do curso e apresenta o paradigma da metaepistemologia de contextos frente a decadência da civilização ocidental e os temas trabalhados que foram debatidos no curso de extensão sendo um divisor de águas para os investogadores inscritos.

No segundo, aborda-se uma crítica ao pensamento único, tendo em vista que este pensamento advém dos tempos coloniais eurocêntrico e que na atual realidade necessita ser questionado.

Por fim, considerando o curso: *La Meta-epistemología de Contextos en América Latina: Generando alternativas intercivilizacionales a la crisis y decadencia de la Civilización Occidental* (México, Brasil, Argentina) com base nos dados obtidos através de formulário (atividade final) via googleforms respondido no último dia de curso pelos participantes, destacamos a discussão e os resultados obtidos deste artigo. O paradigma¹⁰⁵ é uma teoria que tem sua importância no seio acadêmico considerando que faz frente ao eurocentrismo possibilitando “reflexão de caráter epistemológico e metodológico”.(SOLLANO, et al, 2019).

Sobre o roteiro do Curso de Extensão e seus temas debatidos.

O curso de extensão promovido pela Universidade Fedearl do Amazonas e conjunto com a Universidade Autônoma do México teve como objetivo principal promover a difusão do paradigma da metaepistemologia de contextos para os pesquisadores e pesquisadoras de todo o Brasil e demais países da América , África e demais continentes do globo terrestre. Compreendemos que as universidades públicas¹⁰⁶ tem papel fundamental nesta propagação tendo em vista que através dela a ciência é gerada, desenvolvida, sistematizada para determinado fim. Reconhecer essa necessidade perpassa por diversos níveis educacionais, epistêmicos, sistemáticos e individuais e que ao nosso viso é possível através do rompimento com velhos paradigmas que subjulgam os outros saberes que não sejam “aqueles saberes” do centro da europa. (LARA, 2022; CÂMARA;LARA;MASCARENHAS, 2022)

105 Nota dos autores: Este artigo contribui para o debate acadêmico sobre o tema e está respaldado a luz dos julgados da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sendo um tema necessário para a sociedade em geral.

106 Entendemos que as universidades, como instituições corresponsáveis pela liderança social, por serem portadoras do conhecimento acumulado pela humanidade, têm a responsabilidade de se posicionar pela valorização e inclusão de todo o acervo cultural que a humanidade construiu ao longo dos milênios, sem omitir alguns, em favor de grupos humanos hegemônicos. Obvio que todos os seres humanos temos direito à história da humanidade pois é a história ancestral, o que constitui nossa identidade, nossa subjetividade social e pessoal. (MASCARENHAS, et al, 2019, p.555)

Neste sentido, o paradigma da metaepistemologia de contextos ganha envergadura como corrente científica para propor outras visões de ciência que não sejam aquelas de sempre, ou seja, “aquelas velhas opiniões formada sobre tudo” e o professor- pesquisador necessita explorar, dando outros sentidos para a nossa complexa subjetividade frente ao saber único. Promover uma reflexão crítica da realidade através da metaepistemologia de contextos contribui para diversificar o pensamento científico, além de contribuir para o “ensino, cidadania e inclusão: ecos do século XXI” (MASCARENHAS; PINTO, 2021).

Abordou-se o tema: El paradigma de «Holo-complejidad en contexto civilizacional» propio de la Meta-epistemología de contextos: em desbordamiento «extra-occidental», alcance «inter-civilizacional, «des-racialización» de los saberes no-europeos y descolonización de la conciencia. Subsume a los dos paradigmas anteriores abriendo el pensamiento y la creatividad a nuevos horizontes en la consideración respetuosa de la Naturaleza y los «saberes» de toda la humanidad.

Ainda, o tema: El «criollismo intelectual» de América Latina como corriente subterránea de pensamiento y tentáculo invisible del eurocentrismo. En obediencia tácita —e involuntaria— a los «cinco dogmas centrales» del occidentalocentrismo y la racialización de los «saberes» no-europeos, foi debatido gerando profundas inquietações. No segundo sábado de aula, foi discorrido sobre; Descripción de la Meta-epistemología de contextos en su prospectiva manifiesta dirigida a crear un «Nueva Civilización» en el «respeto sumo» a la humanidad y la Naturaleza. Desglose de sus premisas centrales. Descripción de los elementos metodológicos iniciales: a) Desmantelamiento paradigmático de la civilización occidental; «Contextualización civilizacional» de las instancias productoras del conocimiento; Especificación de los distintos «sujetos epistémicos» y toma de distancia del «criollismo intelectual», o impacto epistémico que a segunda aula trouxe para os participantes foi de grande valia tendo em vista a necessidade de se defender uma nova civilização com respeito máximo a humanidade e a natureza. (LARA, 2022; CÂMARA, LARA, MASCARENHAS, 2022)

No terceiro sábado de aula, foi abordado os temas: Desglose de su metodología: 1) Los «cinco niveles epistémicos». 2) Los «tres ejes operativos»: intra-occidental, extra-occidental e inter-civilizacional. 3) El uso creativo del modelo tridimensional del “Pastel de tres pisos” y la “Esfera civilizacional” que lo contiene.

Para la detección y el rompimiento de los paradigmas occidentales en la creación de unos nuevos en base a nuestro contexto. 4) La

“Línea tridimensional del tiempo” y emergencia histórica de las instituciones occidentales: en relación al trasfondo teológico, racial y antropocéntrico de la ciencia, filosofía y tecnología. 5) «Desmantelamiento civilizacional» de la Teología occidental en su dialógica: Dios-hombre; Dios-conocimiento; Dios-violencia; Dios-mujer; Dios-Naturaleza. Damos destaque que nesta aula a defesa do rompimento com os paradigmas ocidentais se demonstram necessários para a construção de uma outra considerando os nossos contextos.

No último sábado de aula do curso, abordou-se os temas: Análisis intra-occidental, extra-occidental e inter-civilizacional de algunos apartados del texto elaborado por el antropólogo argentino Miguel Alberto Bartolomé: *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. Y su aterrizaje al contexto bi-civilizacional de Brasil y México.* Análisis intra-occidental, extra-occidental e inter-civilizacional de algunos capítulos del texto, *Hibrys del punto cero*, del sociólogo colombiano Santiago Castro-Gómez y su aterrizaje al contexto pluricultural de Brasil y México. Empleo de los elementos metodológicos de la Meta-epistemología de contextos —articulándolos a estos dos libros— y al ámbito cultural y bi-civilizacional de Brasil y México. Elaboración una declaración conjunta: “Retos y prospectivas para Brasil, México y América Latina —en irradiación fraterna y epistemológica— al mundo entero”. Dando um enfoque maior a declaração conjunta com a assinatura de todos os pesquisadores e pesquisadoras que participaram do curso de extensão, com um sentimento fraterno de colaboração mútua visando alternativas pedagógicas e prospectivas educativas na América Latina.

Metaepistemologia de contextos versus o pensamento único.

Consideramos ser necessário destacar que de acordo com a percepção dos pesquisadores, o curso ministrado foi de fundamental importância para a aquisição de novos conhecimentos sobre a metaepistemologia de contextos. Não obstante, todos concordaram que os conceitos abordados podem ser aplicados para melhorar sua prática científica-pedagógica e seu ambiente de ensino com intenção de contruir uma nova visão de civilização respeitando a relação homem e natureza e combatendo cientificamente o pensamento único e seus tentáculos. (LARA, 2022).

Neste sentido, o paradigma da metaepistemologia de contextos ganha envergadura como corrente científica para propor outras visões

de ciência que não sejam aquelas de sempre, ou seja, “aquelas velhas opiniões formada sobre tudo” e o professor-pesquisador como todos os investigadores necessitam explorar. O pensamento único é totalmente eurocêntrico e que fragmenta o homem da sagrada natureza, tal ação, no decorrer dos tempos demonstra a sua fragilidade frente aos problemas causados pelo sistema capitalista selvagem que é um dos tentáculos desse saber único, sendo uma de suas estruturas bases causadoras de males.

Nesta direção, é importante salientar os que ensina Lara (2022) em seu livro intitulado de: *Meta-Epistemologia de Contextos: Um modo extra occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI en la Decadencia de la civilización occidental, a respeito dos males*¹⁰⁷ que a civilização ocidental gera. Para Lara (2022) com base no pensamento de Edgar Morin, os males causados pela civilização ocidental surgem a partir da individualização, a tecnificação, monetarização (capitalismo), do desenvolvimento e o reverso do bem-estar coletivo. (LARA, 2020)

As realizações esperadas pela civilização do pensamento único decaíram juntamente com suas falsas promessas de desenvolvimento e realizações. O fracasso do pensamento único pode ser aferido com a sua incapacidade de resolver problemas que afetam o coletivo como por exemplo a fome, as pandemias, a falta de água, a poluição do meio ambiente (rios, mares, fontes etc), a fragilidade de ser evitar guerras. A incapacidade de instituições eurocêntricas como a ONU de promoverem a paz, sendo uma farsa os seus princípios propagados, visto que na prática, não há efetividade - e destaque aqui, a sua ineficácia de evitar a guerra entre Rússia e Ucrânia que historicamente está registrada! Esses poucos exemplos, nos dão base teórica para afirmar que as instituições eurocêntricas quando esbarradas em contextos da realidade demonstram a sua incapacidade e fragilidade de promover os princípios que pregam. Isso é uma tremenda farsa intelectual e ideológica!

Não obstante, o paradigma da metaepistemologia de contextos, vem com uma proposta e propósito¹⁰⁸ de romper com o pensamento

107 «Los desarrollos de nuestra historia revelaron males de civilización allí donde esperábamos logros. Los problemas (generados por la civilización occidental) son los que hicieron surgir el revés de la individualización, el revés de la tecnificación, el revés de la monetarización, el revés del desarrollo, el revés del bienestar» [...] (LARA, apud, MORIN, 2022, p.1)

108 El propósito de este trabajo es describir —de forma general y a modo introductorio— una «nueva epistemología» o teoría del conocimiento a la que denominé Meta-epistemología de contextos. En algunos de sus rasgos y en la amplia cobertura epistemológica que se propone: es ambiciosa, incluyente de toda la humanidad en sus distintos «saberes», transgresora del status quo establecido —transgresora en lo filosófico, epistemológico y civilizatorio—, y su-

único (saber colonial-eurocêntrico) tendo em vista que esse saber é impregnado de racismo epistemológico (LARA, 2022). Considerando, isto, nos fazemos a mesma indagação que o Prof. LARA (2022) se faz em seu livro, sobre o conhecimento produzido até o momento se basear no conhecimento produzido por alguns autores de quatro países da Europa Ocidental e um da América (sendo este fruto de uma Inglaterra caída)?

Não podemos aceitar que o cânone do pensamento único domine todas as disciplinas das ciências humanas (ciências sociais e humanidades) e neste contexto desafiador, o paradigma da metaepistemologia de contextos se levanta como uma voz voraz dos povos da América Latina para ir contra este pensamento único, eurocêntrico e racista. Lara (2022) nos inquieta em sua outra indagação no que tange ao monopólio do conhecimento por esses homens (autores) desses cinco países.

Da leitura de sua obra advém grandes preocupações quanto a coerência de se contrapor contra o único pensamento e contra “os privilégios”¹⁰⁹ desses alguns homens desses cinco países eurocêntricos. Na visão de Lara (2022) todo esse suposto privilégio gera duas faces da mesma moeda a qual chama de rascimos e seximo epistêmico. Em outras palavras, o saber ocidental promove o epistemicídio¹¹⁰, a supremacia do saber colonial e a inferioridade de outros saberes.

Considerando isto, “Diante dessas circunstâncias, como é possível que em meados do século XXI com tanta diversidade epistêmica no mundo, estamos ainda ancorado em estruturas epistêmicas tão provincial?” (GROFOGUEL, 2013, 34-35).

Neste sentido, o paradigma da metaepistemologia de contextos como teoria do conhecimento se levanta para desfazer e se contrapor ao saber único, ao epistemicídio e gerar outras alternativas epistemoló-

mamente creativa. Creativa, al incluir —como parte de sus categorías, metodología y noción de conocimiento— los graves problemas «civilizatorios» que han impactado: en la educación, en lo social, noción de Estado, salud de las personas, pobreza, guerras interminables que sólo benefician a las potencias, y crisis ambiental de este siglo XXI. (LARA, 2022, p.3)

109 ¿Cómo es posible que los hombres de estos cinco países alcanzaran tal privilegio epistémico hasta el punto de que hoy en día se considere su conocimiento superior al resto del mundo? ¿Cómo lograron monopolizar la autoridad del conocimiento en el mundo?» (Ramón Grosfoguel). (LARA, apud, GROFOGUEL, 2022, p.1)

110 Não podemos deixar de desvelar o eurocentrismo, pois, esse desvelar visa resgatar a nossa histórica como povo da América Latina que não fomos ou somos descobertos por ninguém, visto que nossos antepassados já existiam antes dessa falsa ideia de descobrimento¹⁵ colocada pelo colonizador europeu com sua ideologia eurocentrica e antropocentrica, considerando que se acham o centro do mundo. Estes atos, dentre outros ocasionaram o que Mascarenhas (2017) chama de epistemicídio¹⁶. (CÂMARA, LARA E MASCARENHAS, 2022, p.184)

gicas¹¹¹ enfatizando e defendendo três aspectos; “[...] por una parte, la evidente «decadencia de la civilización occidental», y por la otra, nuestra postura ante la Naturaleza y supervivencia como especie.” (LARA, 2022, p.3). Aspectos estes, sem importância para o saber ocidental.

Não obstante, frente a decadência da civilização ocidental e do saber único há uma grande necessidade de uma nova epistemologia que possa gerar alternativas concretas para a humanidade respeitando a sagrada natureza e outros povos, não subjugando um aos outros mas colaborando mutuamente para a nossa evolução constante (CÂMARA; LARA; MASCARENHAS, 2022). Nessa visão, o paradigma da metaepistemologia de contextos surge para propor outras alternativas para os problemas gerados pela civilização ocidental.

Registramos que o evento foi um verdadeiro sucesso tendo em vista que os objetivos foram alcançados, considerando o debate crítico e resistência contra o parâmetro da falsa ideia de dominação simbólico-ideológica instituída pela colonização¹¹² sistematizada em um saber único eurocêntrico; Temos que a partir do curso obras referente a metaepistemologia de contextos surgirão para construção de novos saberes e intervenção de realidades e contextos.

Por fim, temos como necessário, a indicação do artigo intitulado de: Metaepistemologia de Contexto: Narrativas sobre decolonialidade e complexidade, dos autores Câmara, Lara e Mascarenhas (2022) que de modo peculiar e profundo nos ensinam um pouco sobre a temática além de se ter a relação com o curso de extensão sendo um dos materiais de estudo para o curso.

111 Así pues, ante esta situación cuestionable y bastante deplorable que es muy preocupante, nos demanda otro tipo de epistemología con una enorme creatividad: a) la cual desmantele a la civilización occidental en la manera en cómo genera el conocimiento y en cómo se posiciona ante la Naturaleza; b) sacando a relucir su trasfondo racial, teológico, etnocida y ecocida que no es mostrado por el «saber» oficial del momento; c) misma que transgreda sus ocultos paradigmas de forma creativa y propositiva; d) sacudiendo nuestra comodidad de pensamiento; e) y rompiendo los límites establecidos a la innovación en su sesgo provincial y antropocéntrico. Alcanzando ya una dimensión planetaria que es de carácter civilizatorio y prospectiva intercivilizacional. Donde está involucrada la humanidad, nuestra postura ante la Naturaleza y la manera particular de concebir y producir el conocimiento. En suma, tenemos que «conocer el conocimiento» en el ejercicio de los «cinco niveles epistémicos» de esta propuesta, considerando el ámbito civilizacional específico de donde surge. Superando sus creencias, patologías, ideologías y la multiplicidad de «puntos ciegos» que padece. Reto, en esa amplitud de horizontes, que es asumido a profundidad por la Meta-epistemología de contextos. (LARA, 2022, p. 22)

112 Da colonização somos herdeiros de uma dominação simbólico-ideológica que estabelece um parâmetro dicotômico para representar o conjunto das relações construídas historicamente na América Latina. (BARBOSA, 2014, p.144)

Firmando o paradigma da metaepistemologia de contextos frente ao saber ocidental

Neste último tópico, salientamos que a divulgação do curso foi realizada via WhatsApp e das redes sociais, seguida pela abertura do período para inscrição, realizada através do preenchimento de um formulário online. Foram ofertadas de início 40 vagas, entretanto, devido ao grande número de inscritos, optou-se e ofertou-se excepcionalmente por dobrar o número de vagas. Os critérios de inclusão basearam-se no público a que se destina esta ação: Pesquisadores e pesquisadoras interessados em conhecer a teoria da metaepistemologia de contextos e aplicá-la em suas pesquisas.

A metodologia adotada, vai de encontro com a tradição¹¹³ do paradigma da metaepistemologia de contextos e pela perspectiva (abordagem) quanti-qualitativo. (MASCARENHAS, et al, 2019. Considerando que: “não pode haver quantificação e medida se estas não passam pela análise qualitativa e pelo acúmulo de conhecimentos e reflexões sobre o que se pretende medir”. (CALEJON, et al, 2002, p.28-29).

Esta investigação, respeitou todos os procedimentos éticos vigentes, sendo uma investigação representativa, constituída por sujeitos de ambos os sexos residentes em diferentes estados e cidade do Brasil e exterior que de forma voluntária colaboraram com esta pesquisa. (MASCARENHAS, et al, 2019).

O instrumento utilizado foi um formulário com 12 questões referente ao curso para fins de atividade (exercício final) do curso e através deste instrumento obtivemos o procedimento de coleta de dados dando tratamento conforme as normas éticas vigentes da pesquisa. O curso teve 161 inscritos, com a participação de 16 Estados do Brasil e dos países Bolívia, Cuba, Venezuela, Moçambique, Honduras, República Dominicana, México e Perú. Foi criado no Google Classroom Sala de Aula virtual o qual os inscritos tinham acesso ao material didático do curso e que foi socializado também pelo grupo de WhatsApp criado especificamente para o evento.

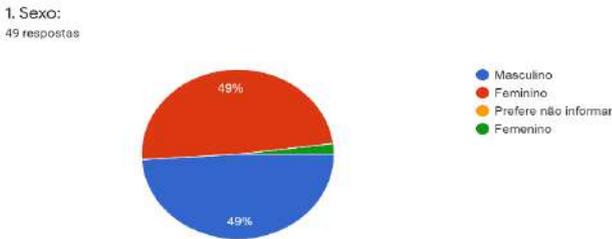
No final do curso, com a intenção de conhecer o alcance e importância do evento para aqueles que participaram criamos um formulário

113 Nessa perspectiva, acreditamos que para se realizar uma pesquisa é necessário o entendimento dos conhecimentos acumulados historicamente do que se pretende investigar, buscando compreensão sobre as relações sociais numa perspectiva holística integrando a complexidade da subjetividade social e individual que se relacionam diretamente, como uma via de mão dupla.(MASCARENHAS, et al. 2019, p. 550)

(relatório final) com 12 perguntas como exercício ou atividade final do curso, que foi disponibilizado tanto no grupo de WhatsApp quanto na sala de aula virtual (Classroom). Com base nos dados colhidos através do formulário googleforms, podemos assim, firmar o paradigma da metaepistemologia de contextos frente ao saber eurocêntrico considerando as respostas coletamos 12 dados e neste artigo utilizaremos 7 deles, com base no princípio da autonomia do pesquisador por considerar que esses 7 dados comprovam o que se defende neste artigo.

Destacamos que o formulário foi respondido por 49 participantes em que pese ter sido disponibilizado tanto na sala de aula virtual quanto no grupo de whatsapp. Considerando as respostas dos 49 participantes temos o seguinte. Quanto a sexo dos participantes.

Gráfico 1

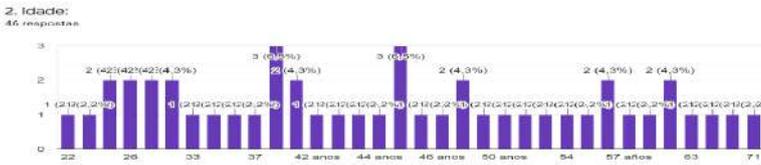


Fonte: Câmara (2022)

Com base nas respostas dos 49 participantes que responderam o formulário, fazendo a soma da cor vermelha 49% e da cor verde com 2%. Podemos afirmar que 51% dos participantes foram mulheres. Enquanto que 49% foram homens.

Quanto a idade dos participantes, conforme o gráfico 2 abaixo, podemos afirmar que a faixa etária dos participantes do curso foi diversa, entre 22 anos a 71 anos. O que nos faz creditar a diversidade de gerações que se interessaram em conhecer o paradigma da metaepistemologia de contextos e sua eventual aplicação em suas produções científicas.

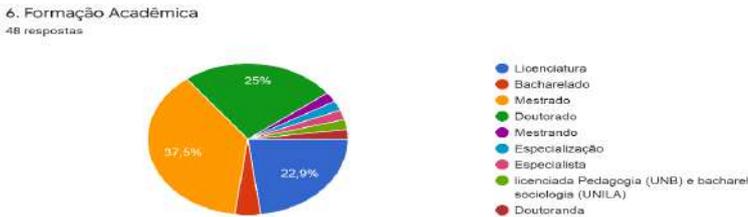
Gráfico 2



Fonte: Câmara (2022)

Evidenciado o sexo e idade dos participantes, compreendemos importante destacar a formação acadêmica de cada participante com o fito de construir fundamentar o paradigma da metaepistemologia de contextos pode ser utilizado como um novo paradigma no seio acadêmico e isto, perpassa pelos intelectuais da academia.

Gráfico 3



Fonte: Câmara (2022)

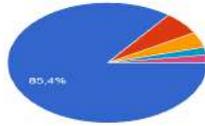
Conforme o gráfico 3, podemos afirmar que 37,5% que participaram do curso tinham o formação acadêmica de mestre e 25% tinham a formação de acadêmica de nível de doutorado. 4,5% tinham formação acadêmica em nível de bacharelado. 22,9% dos participantes tinham formação acadêmica na licenciaturas.

Os demais participantes estavam divididos em níveis de sendo o restante dos participantes, divididos em 2,1% de doutorando. 2,1% especialistas. 2,1% mestrando. 2,1% especialização e 2,1% com formação acadêmica em licenciatura em pedagogia e bacharel em sociologia.

Podemos dizer que a maioria dos participantes possuíam nível superior sendo um curso totalmente voltado para a comunidade científica.

Gráfico 4.

7. Universidade:
48 respostas



- Pública
- Privada
- Universidade Pública e Privada
- Outras instituições de ensino
- Qual?
- Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso
- Mestrando em Educação

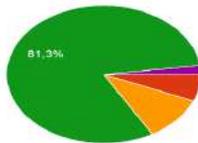
Fonte: Câmara (2022)

Quanto as universidades que participaram do curso, podemos afirmar conforme dados do gráfico 4, que 85,4% dos participantes eram de universidades públicas e 6,3% eram de instituições privadas.

Já 4,2% eram tanto das universidade pública quanto privada. 2,1% eram do Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso. Enquanto que 2,1% descreveram que faziam mestrado. Este último é possível dizer que provavelmente os participantes se equivocaram na resposta. O que não, coloca em risco a veracidade, rigor e transparência o qual dedicamos na construção deste dado.

Gráfico 5

8. O curso atingiu os objetivos ?
48 respostas



- Não
- Em parte
- Moderadamente
- Totalmente
- Totalmente

Fonte: Câmara (2022)

No gráfico 5, temos dados da resposta da atividade final feita pelos 49 participantes que responderam o formulário (atividade final) via googleforms. Considerando, o gráfico 5, podemos afirmar que o “(Curso La Meta-epistemología de contextos em América Latina: Gerando alternativas inter-civilizacionales a la crisis y decadencia de la Civilización Occidental (México, Brasil, Argentina)” atingiu os objetivos totalmente para cerca de 81,3% dos participantes.

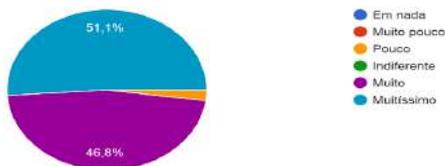
Para 10,4% o curso atingiu os objetivo moderadamente. Para 6,3% disseram que atingiu em parte. Para 2,1% o curso atendeu os ob-

jetivos totalmente. Para 0% (ou seja, para ninguém) o curso não atingiu os objetivos.

Gráfico 6

10. Você considera que o paradigma da metaepistemologia de contextos contribui para a ciência em sentido amplo?

47 respostas



Fonte: Câmara (2022)

O gráfico 6, temos a certeza de que o paradigma da metaepistemologia de contextos contribui para a ciência em sentido amplo para cerca de 51,1% que responderam que contribui muitíssimo. Para 46,8% responderam que contribui muito. Já para 2,1% disseram que contribui pouco. Considerando a soma dos que responderam muitíssimo e muito. . Portanto, para a comunidade acadêmica do curso podemos dizer que para 97,9 % o paradigma da metaepistemologia de contextos contribui para a ciência em sentido amplo.

Gráfico 7.

11. Você como pesquisador adotaria o paradigma da metaepistemologia de contexto em suas pesquisas?

47 respostas



Fonte: Câmara (2022)

O gráfico 7, temos o dado de que segundo os pesquisadores e pesquisadoras que responderam a atividade final via googleforms, para estes 66%, adotariam o paradigma da metaepistemologia de contextos em suas pesquisas. 34% em parte adotariam.

O que no leva a afirmar que para a grande maioria dos pesquisa-

dores e pesquisadoras o paradigma da metaepistemologia de contextos seria adotado em suas pesquisas de forma ampla ou em parte.

Discussão e resultados obtidos.

Da análise sucinta e objetiva dos dados colhidos através da atividade final via googleforms. Podemos discernir que a finalidade deste artigo foi justamente promover e difundir o conhecimento e aplicação do paradigma da metaepistemologia de contextos no seio acadêmico, o qual podemos dizer que durante os 4 sábados de curso o êxito foi patente comprovada através da atividade final dos participantes que fizeram (responderam) o formulário via googleforms.

O paradigma da metaepistemologia de contextos para fins deste artigo e considerando o evento internacional promovido pela Universidade Federal do Amazonas em conjunto com a Universidade Autônoma do México – se firma como uma teoria promissora no seio acadêmico que faz frente ao saber ocidental.

Considerações finais

Ante o exposto, ao tema deste manuscrito intitulado de: O paradigma da metaepistemologia de contextos frente a decadência da civilização ocidental e o saber único, que foi motivado pela intenção de registrar cientificamente o curso de extensão internacional intitulado de:“(Curso La Meta-epistemología de contextos em América Latina: Gerando alternativas inter-civilizacionales a la crisis y decadencia de la Civilización Occidental (México, Brasil, Argentina)”. Curso promovido pela UFAM e UNAM com a finalidade de difundir a teoria da metaepistemologia de contextos nos contextos da comunidade científica nacional e internacional que teve “O desafio é descolonizar, desracializar os currículos, as universidades, a ciência, as artes, a política e a vida em geral na família humana em sentido amplo.” (MASCARENHAS, et al, 2019, p. 555).

Esperamos provocar reflexões críticas no intelecto da comunidade científica tendo em vista a urgência de romper com paradigmas ocidentais que fragmentam o homem da natureza sendo um princípio do saber único. Contra este princípio uma nova teoria se faz necessária para se contrapor a este saber ocidental que epistemologicamente é racista. (LARA, 2022).

Reafirmamos que é preciso ter coragem e autonomia para propor, ousadia para defender e vontade de “trilhar por caminhos não tão

usuais” (CÂMARA, apud, SILVA et al, 2020, p.5) para que novos saberes, teorias, epistemologias floresçam na comunidade acadêmica.

Por fim, em face do exposto a metaepistemologia de contexto se firma como uma corrente científica que combate o saber ocidental que na sua essência é colonial e racista.

Agradecimentos

Este artigo conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o qual agradecemos pelo apoio e incentivo a pesquisa.

Referências

BARBOSA, Lia Pinheiro. **As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.143-169, jul./dez.2014.

CALEJON, L. M. C.; BEATÓN, G. A. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo**. Piracicaba: G. E. Degaspari, 2002.

CÂMARA, Igor. LARA, J.V. MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Metaepistemologia de contexto: narrativas sobre decolonialidade e complexidade**. Revista EDUCAmazônia -Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá. Vol XV,Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CÂMARA, Igor. **O Papel do Professor no processo de Educação à Distância: análise dos desafios e oportunidades no modelo de ensino**. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2020.1. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. 2020

DA SILVA, Adan Renê Pereira; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Implicações do pensamento decolonial para a educação Amazônica**. Revista Multidebates, v. 2, p. 202-218, 2018.

GARCÍA, Elizabeth Gabriela Aguilar. **Rastreado el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico: Hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento**. Práxis. Revista de Filosofia nº 77. Enero-Junio-2018. ISSN: 1409-309X

GROSFOGUEL, Ramón. “**Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI**”. Tabula Rasa (No. 19: 31-58, julio-diciembre). Colombia, pp. 34, 35. Disponible en internet.

LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal.** Universidade Autônoma de México. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 6 n. 1, jan-jun (2022): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

LARA, J. V. **Meta-epistemología de contextos. Um modo extra-occidental de generar el conocimiento para este siglo XXI em la decadencia de la civilización occidetal.** Universidade Autônoma de México. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Marzo, 18 de 2022. Obra não publicada.

LARA, J. V. **Curso Complejidad, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, via ZOOM, Setembro e Novembro, 2021, Anotações não publicadas.**

LARA, J.. (2018). **Introducción a la meta epistemologia de contextos. Um Nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre.** En Prensa.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Ensino, Cidadania e Inclusão. Ecos do Século XXI.** Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Valmir Flores Pinto (orgs) Alexa Cultural: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Impactos de variáveis cognitivas e contextuais sobre o sucesso acadêmico e o bem estar na universidade- Que fazer? Que deixar de fazer?.** Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar- RECH. v. 3 n. 2, Jul-Dez (2019): Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades.

MORIN, Edgar. Entrevista por Nelson Vallejo Gómez: “**El pensamiento complejo contra el pensamiento único**”. Sociología y política (No. 8, pp. 71-89). México, 1996.

MORIN, Edgar. **El Método.** Las ideas. Edit. Cátedra, España, 1992.

MORIN, Edgar. **El Método. El conocimiento del conocimiento.** Edit.

Cátedra, España, 1994.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. 2018. **Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. Madri/Espanha, vl. 77, n. 2, p. 95-11.

SOLLANO, Marcela Gómez. ADAMS, Telmo. **Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría.** Educação Unisinos –v. 23 n. 1 (2019): Janeiro/Março Dossiê: Mulheres na História da Educação.

RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORES DE MANAUS: EFEITOS DA PANDEMIA DE COVID-19

Jolorena de Paula Tavares,
Ricardo Gatto Umpierre,
Lana de Matos Albuquerque
Antônio Joel Marinho de Sousa
Márcio Rogério da Silva Donegá
Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira
Denise Machado Duran Gutierrez

Introdução

A pandemia ocasionada pela COVID-19, engendrou mudanças na vida de indivíduos de todas as faixas etárias. O deslocamento a locais, antes rotineiros, como creche, escola, faculdade, trabalho, parques, museus, foi afetado pelas medidas de lockdown adotadas com o intuito de conter a disseminação do vírus no Brasil e no mundo.

A desigualdade social, característica do país, tornou ainda mais marcante os impactos do período pandêmico, principalmente porque atingiu o país em um momento em que já ocorria o crescimento do desemprego, queda de renda e de diminuição das políticas de proteção social (ALMEIDA, LÜCHMANN e MARTELLI, 2020).

Pereira, Narduchi e Miranda (2020) apontam que a educação foi uma das áreas que sofreu alterações drásticas. A vida de professores e alunos teve de se enquadrar ao novo cenário para que os alunos pudessem cumprir a carga mínima de horas-aula exigida pelo Ministério da Educação (MEC). Os reflexos vão desde o atraso na obtenção dos conteúdos psicopedagógicos até os prejuízos afetivos evidentes, causados pela distância compulsória entre estudantes e professores.

Na capital do Amazonas, Manaus, ainda em março de 2020, foi estabelecida a antecipação do período de férias dos alunos da rede municipal de ensino. Na ocasião, ficou estabelecido que o semestre seguinte seria praticado de forma remota (OLIVEIRA, 2020), o que fez com que os professores e alunos adotassem uma nova configuração de

existir e produzissem outras formas de construção de saberes por conta desse novo modelo de aulas. Nesse mesmo cenário, os acadêmicos do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas - FaPsi/UFAM, também tiveram paralisações e modificações na forma da realização dos estágios supervisionados previstos em grade curricular de ensino. A resolução nº 11/2018 elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP (2018) versa sobre a regulamentação de prestação de serviços psicológicos por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, determinando sua exclusividade para profissionais já formados e não por aqueles ainda em formação.

Porém, a realização da prática remota, aqui descrita, tem base nas orientações elaboradas pelo CFP e pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, contidas no *Caderno práticas e Estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia de covid -19: recomendações* (CFP, 2020). Tais práticas só seriam possíveis se fossem não clínicas, coletivas, remotas e acompanhadas pelo professor e/ou orientador. Logo, para tal selecionamos um grupo de professoras da rede municipal de ensino da cidade de Manaus que, conforme as informações levantadas no decorrer do texto, é um grupo que demanda apoio, não só pela sua importância na sociedade, mas também porque são pessoas que têm suas dores que, muitas vezes, ficam camufladas e não percebidas pelos diversos atores sociais presentes no cenário da escola: pais, alunos e até por eles próprios. Pois, como a psicanálise nos ensina, podemos ser estranhos a nós mesmos. *“Afinal, a verdade sobre nós mesmos é que inventamos mentiras. A verdade sobre nós mesmos é que nos enganamos, criamos ilusões, nos orientamos por fantasias e nos deixamos levar por enganos que são apenas respostas à força de nossos desejos”* (DUNKER & THEBAS, 2019, p.31).

Como ferramenta de intervenção optamos pela utilização da escuta psicológica na modalidade grupal, sem caráter clínico e nem avaliativo, pois, assim como Miller & Milner (2006) entendemos que vivemos em uma época em que a avaliação se apresenta como uma máquina de produção de imposturas. E, com intuito de enriquecer nossas reflexões, propusemos duas questões: o que é escutar? E mais ainda, o que é escutar professores em plena pandemia? Dunker e Thebas (2019, p.31) dizem que *“Escutar o outro é escutar o que realmente ele diz, e não o que nós, ou ele mesmo, gostaria de ouvir”*. Isso é muito diferente de buscar construir um sentido a partir da fala do outro. A partir dessas premissas, a escuta de nossa prática foi possibilitada por meio de rodas de conversas online, acolhendo as demandas do grupo oriundas do pe-

ríodo pandêmico, e/ou para além dele. A escuta foi orientada para perceber os significantes mais presentes. O significante, que Lacan inicialmente chamou de *letra*, é o suporte material da linguagem (LACAN, 1998, p. 498), aquilo que pode ser escutado. Para Lacan, o significante estrutura o inconsciente e, ao ser articulado, produz a precipitação de um sentido (LACAN, 1998, p. 503).

Bittencourt *et al.* (2020), em uma revisão de literatura sobre Atendimento on-line e o exercício da psicologia, chegaram a diversas conclusões acerca do fazer psicológico remoto como: a possibilidade de presencialidade em um ambiente não físico, acesso às pessoas pela internet, criação de vínculos, afirmando que este é mediado pela habilidade do profissional da psicologia e pela implicação e motivação da pessoa envolvida no processo. A experiência vivida, aqui descrita, é fruto da prática de estágio supervisionado em psicologia realizado na modalidade remota, em que refletimos sobre as atividades realizadas através das Tecnologias da Informação com base na escuta psicanalítica e onde relatamos nossas posturas diante do que se apresenta.

Metodologia

Foi realizado, a priori, um contato inicial com gestores de duas escolas de educação infantil da cidade de Manaus (nominadas aqui escola A e B), propondo a realização de uma roda de conversas com os professores sobre o tema “*Educação em tempo da pandemia da COVID-19*”.

Após o aceite, foi possível realizar 4 encontros na Escola A, e 5 encontros na Escola B. Os encontros tiveram duração de até 2 horas e contaram com a presença da gestora, da equipe de professores, do professor orientador da disciplina de Estágio Supervisionado I e cinco alunos que cursam a disciplina ofertada pelo curso de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Os encontros grupais, síncronos, sem caráter clínico e avaliativo, foram feitos remotamente, via Google Meet, os links dos encontros eram enviados para os gestores de ambas as escolas, no dia determinado. A proposta das rodas teve como base o grupo operativo centrado na tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Uma tarefa geral foi explicitamente informada, em ofício da Faculdade de Psicologia, para as escolas, antes do primeiro encontro: “*Refletir sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 no campo educativo e na vida dos/as professores e professoras*”. Subtarefas foram colocadas em cada encontro como forma de

facilitar a associação e para que as conversas se mantivessem dentro do escopo da tarefa principal. Os encontros foram pensados no sentido de trazer questões disparadoras e depois foram fluindo naturalmente na trama e no drama das narrativas da coletividade e de cada professor.

Nas duas escolas, uma pergunta inicial foi feita no primeiro encontro como gatilho para despertar a associação livre sobre o tema: *“como é ser professor nesse momento de pandemia?”*. Nos encontros seguintes, a questão colocada como tarefa foi escolhida a partir dos temas apresentados espontaneamente pelos professores na semana anterior. As perguntas incluíram: *“O que significa desafio para você?”*, *“Qual o impacto de um possível retorno presencial?”*, *“Que aprendizado desse momento de pandemia você vai levar para seu futuro profissional?”*, *“Qual a importância dos seus colegas nesse momento de pandemia?”*, *“O encontro passado provocou alguma reflexão ao longo desses dias?”*, *“Vocês acham que os alunos estão aprendendo com o formato atual de ensino?”*, *“Como é sua relação com os pais e/ou responsáveis dos alunos?”*, *“Após um ano de adaptação, hoje existem melhores condições de enfrentamento dessa situação?”*

Num dos encontros, foi feita uma dinâmica em que os professores completaram três frases: *“Que bom que...”*, *“Que pena que...”* e *“Que tal se...”* relacionando suas vivências na educação com o momento de pandemia. A cada semana, a equipe de estágio se reunia para a supervisão momento em que se discutiam os conteúdos presentes nas duas rodas de conversa e se planejava o encontro da semana seguinte.

O último encontro foi dedicado a fazer uma devolutiva para os professores, apresentando os temas e as questões que foram trazidas ao longo das rodas de conversa,

propondo um Brainstorming acerca da experiência. Coutinho e Bottentuit Junior (2007) dizem que a técnica do Brainstorming pode ser realizada de forma individual ou grupal, de forma verbal ou escrita, capta-se o máximo de ideias possíveis que surgiram na(s) fala(s) da(s) pessoa(s) acerca de um tema, em seguida, realiza-se a análise e organização dessas informações para posterior comparação e reflexão. Segundo os autores essa técnica tem sido usual em práticas remotas de aprendizagem.

Nesse último encontro, uma imagem (Figura 1) contendo as palavras mais comuns citadas ao longo dos encontros anteriores foi apresentada para que os professores observassem e comentassem aquelas que ecoavam a sua experiência e o seu sentimento. Na Escola A também foi feita uma atividade em que as professoras escreveram uma

carta futurística para um colega, imaginando/contando a esse colega como foi atravessar o momento de pandemia.

A Figura 1 e as cartas escritas para colegas e lidas no grupo foram um recurso metodológico e funcionaram como objetos mediadores. Sobre eles, Castanho (2018) escreve: *“Pretende-se então que os grupos possam de algum modo mobilizar esses diferentes registros psíquicos, visando um efeito de reativação da capacidade associativa”*. Nesse sentido, os objetos mediadores permitem facilitar o trabalho de subjetivação de experiências traumáticas, *“inclusive aquelas que possam ter sido vividas coletivamente”* (CASTANHO, 2018, p.189).

Figura 1 - Slide com as palavras usadas no brainstorm



Fonte: Produzido pelos autores. Foto: Joel Marinho (2021).

Resultados e discussão

Nem todos os professores estiveram presentes em todos os encontros. A adesão foi maior e mais constante na Escola A. O número de professores em cada escola e número de encontro está indicado na Tabela 1.

Tabela 1 - Professores participantes por encontro e por escola

Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4
11	10	9	10
9	6	4	7

Fonte: Produzida pelos autores (2022)

Dois significantes que emergiram na primeira roda de conversa foram o Desafio e o Aprendizado. As dificuldades enfrentadas ao se adaptar ao ensino remoto, particularmente por parte dos alunos e seus pais, foram um tema recorrente em todas as falas. A humilhação ou falta de valorização da profissão do professor foi o primeiro significativo a emergir, mas não provocou uma aglutinação de ideias em torno dele. Um tema que apareceu na fala de todos os professores foi a dificuldade

enfrentada pelas famílias para que os filhos pudessem participar do ensino remoto.

Para discutir os resultados encontrados no decorrer da prática de estágio, as categorias foram divididas em subtópicos: Medo, Desafio, Família, Aprender e Vacinação, que passamos a discutir.

Medo

O risco de morte e o medo associado à COVID-19, foi explícito nas falas das professoras das duas escolas participantes das rodas de conversa. Algumas das falas das professoras deixam transparecer um conflito: o medo de morrer, por um lado, e, por outro, a necessidade de enfrentar a doença e seguir para o ensino presencial.

Assim, seja pelo amor à profissão e pelo seu anseio em ajudar os alunos que se veem cada vez mais desamparados ou pela pressão exercida por grupos políticos cada vez mais polarizados em seu entendimento sobre a pandemia (muitos até usando a arma da humilhação contra os professores), o profissional da educação se vê acuado em um dilema macabro, onde se obriga a colocar em um lado da balança a sua vida, a dos seus entes queridos e alunos e do outro a rotina presencial nas escolas.

Quais os impasses presentes na relação do professor com pais e alunos durante a pandemia? Nessa relação, mesmo antes da pandemia, o que se destacava na fala dos professores é o paradoxo de “querer/não-querendo”, de sua angústia em querer uma aproximação, pela necessidade dessa aproximação, e ao mesmo tempo ter que conviver com o medo de um abraço ou um beijo de seus alunos, tão normais antes da pandemia.

Nessas circunstâncias, a aproximação do perigo da morte, do contágio desperta grande incômodo. Talvez esteja mesmo no campo do impossível estabelecer ligações significantes com aquilo que não tem inscrição no inconsciente: a morte. Nessa situação em particular, a professora se vê paralisada.

Diante desse paradoxo aparece a impossibilidade da palavra dar conta de toda a experiência do sujeito. Tal mal-estar traz à tona um perigo iminente que provoca uma resposta sem nome. Para Lacan, esse “sem nome” é o real. Nesse contexto, o real seria sinal de angústia (LACAN [1962-1963], 2005).

Na relação com seus alunos, em tempos de pandemia, transparece a incapacidade que assola o sujeito em alguns momentos que se

apresentam intransponíveis. Uma educadora, por exemplo, indicou sentir profundo mal-estar ao presenciar uma brincadeira na escola – viu uma criança tirar o pirulito de outra criança e colocá-lo em sua boca – em um tempo em que falar próximo do outro já é arriscado.

Nesse sentido, para Lacan (2005, p. 179), o que sempre escapará ao sujeito no sentido de não possibilitar a realização de suas fantasias onipotentes restará com uma “*sobra, por assim dizer, da operação subjetiva, reconhecemos estruturalmente nesse resto, por analogia de cálculo, o objeto perdido*”. A professora pode sentir-se oprimida quanto ao não conseguir impedir um ato já realizado pelos alunos (a troca de doce e a saliva passando de boca em boca), a garganta fica seca e vem de novo a paralisia. Para Lacan “*O real [...] é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente*” (LACAN, 1985, p.178), o que entra na experiência do “inominável”.

Desafio

O desafio foi uma das palavras que mais se repetiram ao longo das rodas de conversa. Em vários momentos, e em contextos diferentes, essa palavra era citada como representativa desse momento particular. Adaptar-se tão rapidamente a novas tecnologias foi identificado como um desafio pelas professoras, muitas das quais utilizavam apenas o WhatsApp e nunca tinham feito sequer uma reunião online pelo Google Meet antes.

É digno de nota que no segundo encontro da Escola B, que tinha como uma subtarefa explorar o que seria um desafio no momento atual, foi mencionada a morte de uma professora pela COVID-19, ocorrida há poucos meses. O coordenador do dia então fez uma intervenção pedindo para que os professores falassem sobre o impacto da morte da colega. Essa intervenção causou um silêncio prolongado, e que nenhum professor falava, e um mal-estar no coordenador do dia. Sem palavras, o desafio apareceu e se impôs na roda de conversa: falar da morte de pessoas próximas nesse momento tão crítico.

Nesse instante o desafio se impõe a nós no sentido de sabermos lidar com aquela situação momentânea e acolher a dor que veio à tona após a intervenção do coordenador. Afinal, como nos lembra Dunker e Thebas (2019, p.26), ao descrever os quatro “agás” da escuta - hospitalidade, hospital, hospício e hospedeiro - existem “*atitudes ou lugares que um bom escutador deve cultivar e habitar*”. Assim nos propusemos a ouvi-las e acolher suas falas com hospitalidade dentro do tempo de cada uma.

Além desses desafios citados, apareceu na fala das professoras o próprio desafio de ser docente. Uma delas, por exemplo, explica as diversas “funções” que os professores precisam ter para atender ao seu público: a função de ser um palhaço, ser o médico ou o assistente social, ser a irmã, a mãe, o pai ou o avô. Isso abre margem para discutir a importância dessa profissão por vezes invisibilizada por parte da sociedade brasileira, apesar de ser o núcleo formador de todas as profissões.

Para não nos alongarmos com relação a essa questão do desafio trazemos apenas mais um que aparece na fala de uma outra professora quando relata a violência verbal sofrida pela professora por parte de um pai dentro da escola. Esse é, sem dúvida, um grande problema,

pois traz à tona a questão do medo de agressão iminente presente em todos os dias na maioria das escolas públicas de nosso país.

Família

Na sequência, notou-se que a palavra família esteve presente na fala dos grupos de professores para explicar e subsidiar seus discursos. O termo foi usado para explicar como as professoras se sentiam ou se colocavam em diversos contextos de suas vidas e como notavam as famílias de seus alunos.

Por exemplo, foi observado o desenvolvimento natural de proximidade e empatia por parte dos professores com as famílias dos alunos, fato que antes da pandemia não era tão necessário na vida de ambos os grupos, mas que agora tem sido de suma importância para que não ocorram conflitos que possam prejudicar o processo de ensino e aprendizado das crianças.

Tibo (2021) comenta que o período pandêmico é por si só gerador de conflitos e por isso, em alguns contextos, estratégias de enfrentamento baseadas na empatia como, por exemplo, a comunicação não violenta (CNV), tornou-se mais presente nos discursos dos indivíduos, fato que pôde ser observado no decorrer de nossa prática.

Por outro lado, foi destacado nas falas que mesmo com a proximidade sendo trabalhada no decorrer da prática do Home Office ainda é um grande desafio que as famílias dos alunos estejam presentes no contexto escolar mesmo através das possibilidades trazidas pelas mídias sociais.

Estudos apontam que a família e a escola têm papéis horizontais para a promoção da aprendizagem da criança, a família precisa conhecer as propostas da escola para que possa se engajar no desenvolvimen-

to das práticas educativas, e que o movimento de aproximação entre ambos os contextos pode servir para alcançar o sucesso do ensino e aprendizagem e dar suporte para a formação integral da criança (SILVA e KAULFUSS, 2015; COSTA, SILVA e SOUZA, 2019).

De igual modo, Costa e Souza (2019) contribuem no mesmo sentido afirmando que a participação dos pais ou cuidadores na vida escolar das crianças é um investimento, pois a criança tende a se sentir segura, protegida, estimulada e incentivada com a participação de suas figuras de referência.

Além da dificuldade acima, outras como, o medo da possibilidade de retorno ao trabalho presencial, sentimento de preocupação pela possibilidade do óbito (tanto envolvendo suas famílias quanto a família de seus alunos) ou até mesmo se os alunos teriam refeição fora da escola também era uma preocupação destacada por essas educadoras.

Amaral, Marcelino e Silva (2020) ao realizarem uma atividade de escuta com professoras chegaram a resultados similares a estes. Eles mencionam ainda que professoras, para além dos aspectos expostos, relatam que sofrem devido a vinculação com o estado emocional de seus alunos, o que no contexto do nosso trabalho pode ter se acentuado devido a não convivência com os alunos, acarretando sentimento de incerteza sobre o estado emocional deles.

Além do mais, destacaram que essas angústias eram acentuadas por conta do descaso da sociedade com os cuidados básicos de saúde - notório no contexto da cidade de Manaus -, mas se fosse o contrário, tinham desejo de retornar ao trabalho presencial pelo anseio em reaver suas rotinas laborais de modo que ambiente de trabalho e casa não mais fosse o mesmo.

Alguns autores destacam a sobrecarga de trabalho de educadores por conta da fusão casa/escola imposta pela Covid-19, - cuidados com suas famílias e sobrecarga de trabalho em um só ambiente físico (GOMES, 2020; LEMOS, BARBOSA e MONZATO, 2020). As educadoras relataram que tiveram de assumir diversos papéis que perpassam o ambiente virtual e para que isso ocorresse tiveram que aprender a lidar com as tecnologias.

Expuseram que, mesmo após um ano ter se passado, desde a descoberta do vírus, ainda é difícil lidar com a questão do isolamento social, pois este acarreta distanciamento social, o que acaba, segundo o grupo, dificultando a troca de afeto entre seus pares e entre elas e seus alunos. Santos *et al.* (2016, p. 2) aponta que “*a construção do afeto na relação com a educação é pluri, multi, inter e transdisciplinar*”, o que

indica que esses educadores necessitam da troca para que a educação possa ocorrer de forma salutar.

Essa dificuldade serviu para que essas educadoras exercitassem a troca de afeto com os membros de suas próprias famílias e valorizassem os momentos intrafamiliares. Masten e Reed (2002 apud SNYDER & LOPEZ, 2009, p. 103) definem a resiliência como “uma classe de fenômenos que se caracterizam por padrões de adaptação positiva no contexto de adversidade ou risco importante”. Isso demonstra o exercício da capacidade de resiliência de cada professora.

Finalizando a discussão desse subtópico, a afirmação “*a escola é uma família*” esteve presente na fala de diversos participantes em ambas as escolas. As professoras explicaram que antes da pandemia já se sentiam unidas e prestavam apoio umas às outras, procuravam manter laços de proximidade por conta do ambiente físico (escola), prezavam pela manutenção de relações horizontalizadas no ambiente de trabalho e que o período de trabalho Home Office propiciou ainda mais a aproximação do grupo, mesmo através das mídias sociais.

Em uma pesquisa realizada por Padilla e Higuchi (2006) sobre o significado de lugar, sejam estes físicos ou simbólicos, aponta que a forma que as pessoas atuam, se comportam, são as bases para o funcionamento do lugar - no caso das professoras o lugar passou a ser os grupos de aplicativos e salas virtuais de reuniões de trabalho - o que favorece a construção do sentimento de pertença, o qual é um processo complexo de ligação psicológica do sujeito com o espaço e com o grupo.

Aprender

Aprender é um ato complexo. Envolve dentre outros aspectos, motivação, contexto propício e estratégias diversas que merecem atenção, e por esta razão vem sendo amplamente abordados pela literatura (PEREIRA, NARDUCHI e MIRANDA, 2010). Aprender com as novas situações que vão surgindo na trajetória humana, é um fato inegável, uma vez que a cada nova situação, novas estruturas se desenvolvem para dar vazão ao conhecimento adquirido.

E aprender na pandemia? A escuta nos possibilitou identificar os significados que as professoras encontraram nesse momento: a dificuldade enfrentada com a tecnologia, por parte delas e dos pais dos alunos, a perda do espaço da escola, às vezes vista como depósito para os filhos, da alimentação diária fornecida ali, a perda de contato dos professores com seus alunos.

As professoras que participaram das rodas de conversa indicaram o ato de aprender e a aprendizagem como ações muito requisitadas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto de pandemia. É notório em suas falas a conexão entre os desafios postos e a mudança de atitude frente a esses desafios.

Aprender implica ação efetiva, e para tanto há fatores implícitos e explícitos que se desdobram nesse movimento. Há de se considerar nos fatores implícitos a motivação, interesse, necessidade de conhecer outros conteúdos, entre outros aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem. Quando analisamos os fatores explícitos ponderamos o contexto em que o sujeito se encontra, em seus aspectos: econômico, social, ambiental. Então o aprender perpassa por essas e outras questões que, de um modo ou de outro, foram pano de fundo para a forma de encarar essa nova maneira de ser professor na pandemia.

Observamos que a fala das professoras envolve a ideia de superação, e o aprender presente em suas falas está mais ligado à uma necessidade de dizer que transpuseram um obstáculo, resolveram um enigma que até então se mostrava confuso. Como vou ensinar por meio de uma tela? Como dar aula remota de modo semelhante ao que eu fazia em sala de aula? Como demonstrar carinho, atenção e disciplina por meio de uma ferramenta, que até então só era utilizada por mim em sua forma básica? Essas são, grosso modo, questões que emergiram nas rodas de conversa e que geraram angústia, medo, mas também esperança, ousadia e colaboratividade.

Archangelo (2020) cita diversos aspectos que apresentamos aqui em razão do ato de aprender, que se, muitas vezes, acontece como um trajeto individual, único. Em outras situações pode apresentar-se como um caminho a ser percorrido em conjunto. Houve momentos de total desestruturação onde o “conhecido” do todo confortável, da realidade habitual, se transformou em um emaranhado de informações e códigos, ferramentas e tecnologias somadas a instabilidades, notícias alarmantes e o ofício delas de ensinar. O aprender a ensinar no contexto pandêmico emergiu de modo urgente, o que as fez reunir os cacos de vidro de um caleidoscópio, antes desconexos, que aos poucos transformaram-se em imagens de uma realidade possível.

O desconhecido fincado como bandeira num território novo, as sacudiu de maneira tempestuosa, obrigando-as a buscar conhecimentos, compartilhar informações, manterem-se conectadas umas às outras, num esforço em rede se ajudarem, construindo uma amálgama interessante. Em uma das falas das professoras, onde ela pede opinião

sobre uma confecção artesanal, é possível compreender como a contribuição do outro se faz necessária e o aprender se faz junto. Em uma outra situação em que a professora busca motivar a colega para fazer aulas no Meet, dando “dicas” de como fazer, vê-se uma relação de parceria em que caminhar juntos, aprendendo a operacionalizar um recurso é mais relevante que se destacar sozinha.

Nesse sentido, o que essas professoras conseguiram fazer se coaduna às palavras de Archangelo (2020, p.5) que diz [...] *“Para sobrevivermos, a ilusão de controle precisa ceder lugar ao esforço da produção de sentido. Isso provoca medo, mas também nos permite um caminhar”*. E, esse caminhar foi, e está sendo possível, pelo esforço de buscar caminhos, que mesmo em meio a um não efetivo a tudo que conhecia, se mostrou, com todas as suas fragilidades, um *modus operandi* adaptado que para elas fez todo sentido.

Vacina

Nas semanas em que ocorreram rodas de conversas, as vacinas estavam escassas. Os noticiários denunciavam privilégios na distribuição das poucas doses existentes. A vacina é apenas mais um testemunho da lógica da posição social: você tem o que pode ter. Isso ecoa a percepção dos professores de que são profissionais desvalorizados. Mas essa percepção não é um efeito da pandemia. Ela apenas amplificou e expôs problemas estruturais no sistema de educação.

A descoberta das vacinas tem mais de 200 anos (FIOCRUZ, 2021). A partir da observação de que as pessoas que ordenhavam vacas ganharam imunidade à varíola humana, Jenner fez experimentos que levaram à descoberta da vacina para uma doença que já era conhecida pelo menos desde 3000 anos A.C. A erradicação da varíola em 1980, sinal atrasado em dois séculos do possível sonho do triunfo da ciência contra os vírus, era sinal também de que a ciência, se não tem limites, tem pelo menos prazos.

Avançando mais quatro décadas nessa história, chegamos a 2020, quando a pandemia da COVID-19, mudou a vida e o trabalho em todo planeta. Com uma angústia e medo da morte que podemos imaginar presente no final do Século XVIII, nossas professoras esperam ter, na vacina, o avatar de uma nova era.

Percebemos que elas reclamavam por estar acostumadas ao trabalho com recursos escassos do ensino público, e com a pandemia ficaram ainda mais limitadas. O que não tem limites é a sobrecarga de

trabalho e a incerteza sobre o futuro. Entre um anúncio e outro sobre o retorno às aulas presenciais, as professoras expuseram o sofrimento que não é só delas, é de todos nós. Observamos nas falas o medo da morte, que era difuso e se associava com a necessidade do trabalho e a luta com o desejo do encontro.

Em seu protesto, uma professora argumentava contra os governantes, que não priorizavam os professores na fila da vacina. É interessante notar que o ceticismo quanto às vacinas que aparece em uma parcela da população brasileira, descrédito que também é comum em outras sociedades desde que as vacinas estiveram disponíveis (TAKATA e GIRARDI, 2014), esteve presente em alguns momentos, mas como reconhecimento de que a efetividade não é 100% e não como negação ou recusa. Pelo contrário, o desejo da vacina é uma unanimidade e permeia as falas dos participantes. Em um momento é gatilho para um desabafo; em outro, serve para comparar professoras: as que já têm e as que ainda esperam.

Quando falavam sobre a vacina, os professores falavam também dos colegas e dos familiares, lembrando os que não tomaram e que ainda poderiam sofrer as consequências do trabalho do professor, caso o retorno às aulas presenciais ocorresse. Vemos que a vacina se ligou aos outros temas: medo, morte (desafio), família e aprendizagem.

Considerações finais

Com esse trabalho, propusemos um espaço onde o grupo de professores pudesse falar sem medo de julgamentos. Contando com a compreensão que a escuta psicanalítica oferece, não buscamos solucionar os problemas dos profissionais, mas fazer com que eles conseguissem discernir o que é concreto ou não na relação com seus alunos no período de pandemia. A Psicanálise, que é uma teoria que privilegia a escuta da palavra e a relação do sujeito com sua verdade, fundamentou teoricamente a nossa prática e reflexão.

Concluimos que o medo do retorno às aulas presenciais, além de ser provocado pelo novo Coronavírus, mortal, sem possibilidade de vacina para todos (quando se realizou a escuta), vem acompanhado do medo de restabelecer presencialmente o contato com colegas e alunos. Nunca é demais lembrar que Freud considera a educação como profissão impossível (1937/1976), assim como a própria Psicanálise. A impossibilidade descrita por Freud é fazer algo sabendo que os resultados serão insatisfatórios.

Nesse contexto, a vacina é, por um lado, uma esperança: permite o sonho e alivia a dor. Por outro, cria a ilusão do retorno a um passado que teria sido melhor. A vacina da COVID-19, não garantiria uma nova era, mas permitiria que a vida continuasse.

Os problemas habituais da docência ganharam mais visibilidade a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Verificamos que foi pela fala dos próprios docentes envolvidos nesse novo paradigma que se pôde encontrar soluções aos impasses agravados pela pandemia. As professoras desenvolveram estratégias de enfrentamento como, por exemplo, companheirismo, resiliência, sentimento de empatia, acolhimento entre o grupo e o fortalecimento das relações afetivas.

A escuta de orientação psicanalítica permite o alívio. Como disse uma das professoras, a escuta dos “psicólogos” (em formação) na escola foi importante porque havia coisas que elas não conversavam com a própria família, mas que puderam falar no grupo, como um desabafo. Este é um exemplo das contribuições que as rodas de conversa proporcionaram.

Essa escrita contribui no sentido de mostrar a possibilidade de execução da prática de estágio supervisionado de forma remota durante o período pandêmico, seguindo os princípios éticos da profissão. Considerou-se também as limitações do método, por exemplo o caráter não clínico da atividade e o nosso sentimento de inibição diante da presença constante e necessária do orientador, em função do modo experimental em que a prática foi desenvolvida. Por fim, propomos a continuidade desse tipo de escuta, que é justificada pela demanda observada nas duas escolas: o sofrimento psíquico é intenso e os professores não contam com serviço de apoio psicológico. A criação de grupos terapêuticos talvez fosse uma estratégia possível na direção de uma melhor qualidade de vida e trabalho para os docentes.

Referências

ALMEIDA, Carla. LÜCHMANN, Lígia. MARTELLI, Carla. A pandemia e seus impactos no Brasil. **Middle Atlantic Review of Latin American Studies**, Vol. 4, No. 1, 2020. p. 20-25.

AMARAL, Grazielle Alves. MARCELINO, Raniery dos Santos. SILVA, Andria Luiza Rodrigues da. O Trabalho De Educadoras Da Rede Pública: Entre O Gerencialismo E O Sofrimento Ético. **Trabalho (En)**

Cena. p 1-26, 2020. Disponível em

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/9591/1815> Acesso em: 6 jul. 2021.

ARCHANGELO, Ana. **Sobrevivência em tempos de pandemia ou de como seguir viagem.** Linha Mestra, São Paulo, n. 41, p. 5-11, set. 2020.

BITTENCOURT, Henrique Borba. et al. Psicoterapia on-line: uma revisão de literatura. **Diaphora**, Porto Alegre, v., 9, (1), jan/jun, 2020.

CASTANHO, PABLO. **Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições.** São Paulo: Linear A-barca, 2018, 412p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA . **Resolução CFP nº 11/2018.** Regulamenta a prestação de serviços psicológicos por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012, 2018. Disponível em <https://e-psi.cfp.org.br/resolucao-cfp-no-11-2018/> Acesso em: 13 jun. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia de covid-19: recomendações. Conselho Federal de Psicologia e Associação de Ensino e Psicologia. CFP, 1º. ed. Brasília, 2020. Disponível em <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de_orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e)

[esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de_orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e)> Acesso em 13 de jul de 2021. COSTA, Emanuelle Lourenço. SOUZA, Jane Rose Silva. Família e Escola: As Contribuições Da Participação Dos Responsáveis Na Educação Infantil. **Revista Khora**, V. 6, n. 7, 2019. Disponível em <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113> Acesso em 3 de abr de 2021.

COSTA, M. A. A. da; SILVA, F. M. C. da; SOUZA, D. da S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i1.3476. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476/3127> .Acesso em: 23 jun. 2021.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B Learning numa escola Profissional

Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2007. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/238658624_Utilizacao_da_tecnica_do_Brainstorming_na_introducao_de_um_modelo_de_EB

Learning numa escola Profissional Portuguesa a perspectiva de professores e alunos Acesso em: 15 jul. 2021.

DUNKER, CHRISTIAN; THEBAS, CLÁUDIO. **O palhaço e o psicanalista: Como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. FIOCRUZ. **Como surgiram as vacinas?** Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/perguntas-frequentes/69-perguntas-frequentes/perguntas-frequentes-vacinas/213-como-surgiram-as-vacinas> Acesso em: 16 jun. 2021.

FREUD, S.. **Análise terminável e interminável**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. (Vol. 23), 1976. Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1937).

GOMES, Tiago Pereira. Trabalho Docente no Contexto da Educação Básica: Narrativas De Professores Iniciantes. **Universidade Federal do Piauí**, v.8, n. 1, p.82-95, jan. / jun. 2020. Disponível em <https://comunicata.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/10533/6617> Acesso em 24 jun. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteachingand-online-learning> Acesso em 28 ago. 2020.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 201p.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia (1962-1963)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 366p.

LEMONS, Ana Heloísa Da Costa. BARBOSA, Alane De Oliveira e MONZATO, Priscila Pinheiro. Mulheres em Home Office Durante a Pandemia Da Covid-19 e as Configurações do Conflito Trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas** [online]., v. 60, n. 6., pp. 388-399. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034->

759020200603 Acesso em: 23 jun. 2021

MILLER, Jacques Alain; MILNER, Jean-Claude. **Você quer mesmo ser avaliado?: entrevistas sobre uma máquina de impostura**. Barueri, SP: Manole, 2006. OLIVEIRA, Jacira. Prefeito antecipa recesso escolar, estabelece home office para idosos e reforça prevenção à Covid-19. **Semcom**. Manaus, 16 de mar de 2020. Disponível em <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeito-recesso-escolar-home-office-covid-19/> Acesso em 13 de jul de 2021.

PADILLA, Vinicius. HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. Significados Do Lugar: Pertencimento Como Aspecto De Cuidado Ambiental. **XV Jornada de Iniciação Científica PIBIC/INPA**, 2006. p. 462-463. Disponível em https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/1/4456/1/pi-bic_inpa.pdf Acesso em 07 de jun

PEREIRA, Alexandre de Jesus. NARDUCHI, Fábio. MIRANDA, Maria Geralda de. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**. v. 25 n. 51, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v-25n51p219> Acesso em: 08 jul. 2021.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 8ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, 286p.

SANTOS, Andréia Mendes dos. SILVA, Renata Santos da. COSTA, Fábio Soares da. ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. Identidade Docente E Afeto Na Formação De Professores. **XV Seminário Internacional de Educação**, 2016. Disponível em

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14401/2/Identidade_Docente_e_Afeto_na_formacao_de_Professores.pdf Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, Catia Regina; KAULFUSS, Marco Aurélio. A importância da família na educação infantil. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**, 6ª Ed, 2015. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/c/pedagogia.html> Acesso em: 03 abr. 2021.

SNYDER, Charles Richard; LOPEZ, Shane J. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 516p.

TIBO, Paula Hermont Diniz. Comunicação não violenta: empatia, mediação de conflitos e pontes de diálogo em tempos pandêmicos. **Revista de Direito da Administração Pública**, a. 6, v. 1, n. 2, jul/dez,2021,

p. 60-77. Disponível em <<http://www.redap.com.br/index.php/redap/article/view/232/194>> Acesso em: 29 jun 2021.

TAKATA, Roberto; GIRARDI, Alice. Controvérsias em torno das vacinas. **ComCiência**, Campinas, n. 162, oct. 2014. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000800006&lng=es&nrm=iso Acesso em: 08 jul. 2021.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras que nos possibilitaram a prática de Estágio remoto e que dispuseram de seu tempo.

ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA: PERSPECTIVA E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO

Araci de Carvalho Freitas
Suely Aparecida Mascarenhas
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Introdução

Em 2020 o mundo foi surpreendido por uma pandemia mundial, raro um país em que não houve caso da contaminação do vírus, chamado de novo coronavírus (SARS-CoV-2), que estagnou a todos. Segundo informação do Ministério da Saúde (2020), este contágio grave, iniciou-se no final de 2019, por isso a designação COVID-19. Os primeiros casos que ouvimos falar foi em Wuhan, uma cidade da China, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa que apresentava um quadro clínico variando de infecções assintomáticas a sintomas ligeiros ou graves. O vírus se alastrou e logo apareceram vários casos praticamente em todos os continentes e a partir daí trataram como uma pandemia. A OMS - Organização Mundial da Saúde diagnosticou como uma Síndrome Respiratória Aguda Grave que é causada pelo coronavírus e era mortal. Os diferentes governos mundiais, de quase todos os países, decretaram a necessidade de quarentena obrigatória das comunidades, impedindo a mobilidade, pois a recomendação era afastamento social para evitar a contaminação, uso de máscara e ficar em casa sempre que possível. Mesmo assim, muitos milhares de pessoas adoeceram e muitos milhares morreram no mundo inteiro e no Brasil não foi diferente.

Analisando documentos oficiais podemos afirmar que a doença chegou ao Brasil em fevereiro, com a primeira pessoa infectada vindo da Europa e a partir daí aumentaram os casos de infectados e mortos, em todas as regiões de forma exponencial e por vezes descontrolada. Iniciou-se várias pesquisas, pela classe científica em todo o mundo, para descobrir a vacina de uma forma rápida. Esse trabalho foi conseguido, mas está a ser continuado, pois a pandemia ainda não acabou.

Este momento tão doloroso para todos trouxe também um momento de reflexão sobre a vida, a morte, as pessoas e a valorização da ciência e da educação. Salienta-se que a educação e a ciência, nas últimas décadas, não foram devidamente valorizadas no Brasil, pois ambas carecem de políticas de investimento, de melhores recursos humanos e materiais disponíveis para esses setores, de forma a incentivar a investigação, a formação e o desenvolvimento de processos de pesquisas científicas, necessárias para melhorar a qualidade de vida das comunidades. No entanto, durante a pandemia estes foram os dois setores mais valorizados, pois os problemas no âmbito da saúde e educação tornaram-se mais graves em contextos adversos, implicando um investimento imediato e urgente. Por um lado os professores questionando sobre como continuar os processos de ensino-aprendizagem, com os estudantes, do outro os cientistas correndo nas pesquisas em busca da vacina e soluções para o tratamento clínico das pessoas. Todos os grupos profissionais, setores e diferentes atores da comunidade passaram por momentos críticos, assustadores e preocupantes com uma contaminação generalizada e o número de mortes crescendo a cada dia, a luta com um inimigo invisível, tão perigoso, que afastou as pessoas umas das outras por motivos de saúde e de proteção civil.

A Pandemia do COVID-19 e a Educação

Devido ao contexto pandêmico, já descrito na introdução, houve a necessidade de providenciar o distanciamento entre as pessoas e por isso aconteceu, em 2020, o encerramento temporário, nomeadamente, de empresas, de espaços comerciais, de escolas e outras instituições de educação. No âmbito da educação as práticas pedagógicas, desenvolvidas em todos os níveis de ensino ficaram comprometidas, pois as aulas desde a educação infantil até a graduação, pós-graduação, não podiam acontecer presencialmente. A suspensão das aulas presenciais foi uma medida necessária de prevenção contra a propagação da doença, pois, inicialmente, a maioria das crianças e jovens não eram atingidas pelo COVID-19, ou eram assintomáticos e podiam transmitir a doença aos colegas, professores, pais, avós e outros familiares. Para dar continuidade ao aprendizado foi necessário repensar as práticas pedagógicas, as opções didáticas e no ensino de forma a criar as possibilidades e os acessos à da educação para todos os estudantes, que por motivos pandêmicos se encontram em casa em isolamento. A decisão para a resolução deste problema, assumida em diferentes países, passou pelo ensino re-

moto, recorrendo a diferentes meios tecnológicos, meios audiovisuais e recursos humanos.

No Estado do Amazonas as aulas dos estudantes da rede pública, tanto municipais quanto as estaduais aconteceram por canais de TV aberta “aula em casa”.

Lançado pelo Governo do Estado do Amazonas, por meio da criação do projeto pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc), para atender alunos do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, e Ensino Médio, passou a disponibilizar conteúdo de aulas não presenciais também para estudantes de 1º ao 5º do Ensino Fundamental, bem como atividades orientadas diversificadas para Educação Infantil, com a parceria da Prefeitura de Manaus, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus). (PORTAL DO GOVERNO, 2020).

Os professores gravavam as aulas para os alunos assistirem, entravam em contacto por WhatsApp com seus alunos e famílias, pensavam em várias formas didáticas pedagógicas para o ensino/aprendizagem não parar, aprenderam a manusear as tecnologias que para muitos era algo distante de sua realidade, foi um desafio complicado. Muitos planejamentos entre os gestores e professores, encontros formativos estavam sendo oferecidos para os professores da rede pública, para aprenderem a lidar com a situação tão nova, desajustada, incerta e complexa para todos.

O educador é um profissional de educação que se dedica em educar, criando condições de desenvolvimento de conhecimento seja para o indivíduo, seja para um grupo de pessoas, está disposto a fazer a diferença na sociedade, assim como ensinar e fazer aprender de tal forma que os seus estudantes, no futuro, também façam diferença, de forma positiva, na sociedade. A partir disso temos as metodologias ativas, que hoje são tão mencionadas nos espaços escolares e Universidades, além das Tecnologias de Informação e Comunicação -TICs. Percebendo-se a otimização na aprendizagem pelo ensino remoto, todos os segmentos construtores de educação precisaram buscar os recursos tecnológicos para criar essa educação de forma não presencial para que diminuísse as distâncias e as barreiras de construção do conhecimento acadêmico e a educação não parasse, os estudantes continuassem o estudo aprendido mesmo não estando nas dependências da escola, estando em ambientes fisicamente separados, encontrou-se no ensino remoto uma alternativa para não estagnar a educação dos estudantes.

O que foi um pouco de dificuldade para alguns professores, professoras, para alguns estudantes foi facilmente acatado, infelizmente não foi possível alcançar a todos pois infelizmente na maioria das regiões principalmente na região norte, a internet ainda não tem uma estrutura que possa alcançar a todos e em todos os lugares da região, ainda mais no Amazonas onde os municípios são tão distantes e suas estradas são os rios.

As dez recomendações da UNESCO sobre ensino à distância/ ensino remoto (2)

Estas recomendações da UNESCO surgem em 2020, quando o encerramento dos estabelecimentos de ensino por causa da necessidade de limitar a propagação da COVID-19, e pretendem provocar uma reflexão sobre as respostas do ensino à distância (ensino remoto) e os respectivos obstáculos, condições e qualidade do ensino. Assim, de forma transversal, foram registadas dez recomendações que exigem dos decisores das políticas educativas e dos professores de cada país, uma intervenção tendo em conta diferentes aspetos:

- “Analisar o estado de preparação e escolher as ferramentas mais adequadas”. Cada país deve estudar e optar pela utilização de meios tecnológicos, tendo em conta as condições de acesso à internet, as competências digitais dos professores, famílias e estudantes. As ferramentas tecnológicas a escolher podem incluir plataformas digitais, condições para gravação de aulas por vídeo e transmissão de aulas através de canais de rádio e televisão.

- “Assegurar o caráter inclusivo dos programas de ensino à distância”. É necessário implementar processos de aprendizagem que respondam às diferentes características dos alunos, nomeadamente, os portadores de deficiência, os oriundos de famílias com problemas de pobreza, os que não dispõem de recursos tecnológicos, entre outras situações que se manifestam como obstáculo à aprendizagem. Por isso é necessário considerar a possibilidade de emprestar temporariamente recursos informáticos e acesso à internet às famílias.

- “Proteger a confidencialidade e a segurança dos dados”. É preciso avaliar o nível de segurança, ao utilizar e partilhar os dados ou ferramentas educativos, em situação de espaço Web, a fim de não comprometer a imagem e recursos das organizações educativas, os dados individuais dos alunos e professores, mantendo a proteção e confidencialidade dos dados.

- “Implementar soluções para problemas psicossociais antes de lecionar”. Mobilizar todos os meios e as ferramentas digitais disponíveis para estabelecer uma rede de comunicação entre os estabelecimentos de educação, os alunos, os pais, os professores e outros intervenientes educativos. Criar mecanismos de proteção social das comunidades e assegurar a resolução de problemas, nomeadamente de saúde mental, desencadeados devido à pandemia e ao isolamento obrigatório.

- “Planeamento do desenvolvimento dos programas de ensino à distância”. Organizar mesas redondas, com equipas multidisciplinares, para analisar a possível duração do encerramento dos estabelecimentos de educação e a implementação do programa de ensino remoto. Este deve ser flexível e definido pela equipa de trabalho, de forma a responder adequadamente às necessidades e desenvolvimento de saberes dos alunos. Outro aspeto importante é a planificação de horários, tendo em conta as situações vivenciadas localmente pela comunidade, o nível de ensino, as características dos alunos e os meios familiares. Refletir sobre a escolha de metodologias de ensino apropriados, ao contexto complexo de aulas não presenciais, por motivos pandémicos.

- “Prestar assistência a professores e alunos no uso de ferramentas digitais”. Organizar planos de formação de curtas duração, contextualizados, ou de tutoria aos professores e pais, no sentido de proceder ao acompanhamento e desenvolvimento dos mecanismos de ensino remoto. Assim, providenciarem as condições materiais e digitais necessárias para dar continuidade da educação.

- “Combinar as abordagens adequadas e limitar o número de aplicações e plataformas”. Escolher e combinar, em equipa, quais as ferramentas ou meios de comunicação a que a maioria dos alunos tem acesso, garantindo os processos de comunicação para o desenvolvimento de aulas síncronas como para o ensino assíncrono. Planificar o ensino remoto de modo a não sobrecarregar alunos e pais, pedindo-lhes demasiado trabalho através de aplicações e plataformas.

- “Estabelecer regras para o ensino à distância e monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos”. Negociar e definir com pais, alunos e famílias as regras necessárias do ensino remoto, de forma a existir processos de aprendizagem significativa e avaliação de conhecimentos, através de mecanismos de acompanhamento e monitorização que salvaguardem a participação e a expressão do pensamento dos alunos.

- “Definir a duração das unidades de ensino à distância de acordo com as competências de autorregulação dos alunos”. Recomenda-se

a implementação de “um ritmo de ensino consistente com o nível de autorregulação e aptidões metacognitivas dos alunos”. Pensamos que cada momento de aprendizagem de ensino remoto, para os alunos da educação básica, não deve ultrapassar 20 minutos, e 40 minutos para os alunos do ensino secundário. Sempre que necessário complementar com momentos de acompanhamento da aprendizagem, principalmente quanto solicitados pelos alunos.

- “Criar comunidades e promover a coesão social”. Criar grupos de trabalho de professores, pais, diretores e outros intervenientes educativos da comunidade educativa, a fim de combater “o sentimento de solidão ou angústia” dos alunos e promover a comunicação de vivências e de experiências. Refletir e debater sobre as soluções de problemas e definição de estratégias adequadas à gestão de dificuldades de aprendizagem que surgem ao longo do programa de ensino remoto.

Ensino Remoto - plataformas e aplicativos

Durante a pandemia as escolas utilizaram como dito anterior o ensino remoto, que segundo o dicionário de Michaelis¹¹⁴ ensino remoto “que pode ser acessado e operado a distância, por meio de uma linha de comunicações”. As tecnologias sempre estiveram presentes na educação,

Desde os tempos mais remotos, a educação serve-se das tecnologias para mediar os seus processos de ensino e aprendizagem: das mais tradicionais - lousa e giz - e das linguagens mais simples (fala do professor e leitura de livros) às novas tecnologias (internet, televisão digital) e linguagens híbridas, que mesclam recursos que atendem aos mais diferentes estilos de aprendizagem (GARCIA; LEME, 2018, p. 02).

O surgimento das tecnologias levaram o aprendizado para fora do espaço escolar, com a pandemia ficou evidenciado que o ensino remoto agregada às plataformas, aplicativos digitais podem auxiliar no aprendizado de uma geração que já nasce em meio que tem ao dispor as tecnologias, conhecida como geração “Z”¹¹⁵, geração essa que tem como característica serem nativos digitais, constantemente conectado à internet, percebem-se como cidadão do mundo, necessidade de res-

114 <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/remoto/>

115 Geração Z é **geração de pessoas que nasceu entre o começo dos anos 90 e o fim da primeira década do século XXI**, imersas na tecnologia digital e com novos hábitos em relação às gerações anteriores. <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>

postas e informações rápidas (instantâneas). Uma das características desta geração é estar sempre com celular, *smatphones*, *tablets* em mãos e assim obter as informações que se encontram em *sites* na *internet*, com certa facilidade. Os jovens estão acostumados com os avanços das novas tecnologias da comunicação, e por isso têm maior facilidade no manuseio das plataformas e aplicativos que foram necessários nas aulas não presenciais durante a pandemia.

Esclarecemos que há uma diferença entre o ensino remoto e o ensino EAD -Educação a distância. o Ensino remoto foi uma solução encontrada para dar continuidade ao desenvolvimento de atividades educativas que não podiam ser presenciais, pode acontecer de forma síncrona e assíncrona, enquanto o ensino EAD pressupõe um programa educativo, pensado de raiz para acontecer a distância, através de uma organização robusta e segura de ferramentas tecnológicas, principalmente de forma assíncrona, onde tem disponibilizado no ambiente virtual de Aprendizagem - AVA os documentos e vídeos explicativos e didáticos para os estudantes aprofundarem conteúdos curriculares específicos do curso que estão a realizar. Os estudarem dentro de seu tempo disponível, desenvolvem um estudo autônomo, com momentos de tutoria com o professor, e cumprem os prazos de avaliação e inserem os trabalhos nas respectivas plataformas, de forma a concluírem o curso com êxito.

No âmbito do ensino remoto a maioria dos professores utilizaram nas escolas particulares e Universidades da plataforma *google meet*, *moodle* e outros aplicativos para tornar suas aulas mais dinâmicas, e que pudessem estar de uma certa forma presente com seu estudantes mesmo a distância. Há diferentes tipos de ambientes virtuais para a construção da aprendizagem no ensino remoto ou aulas não presenciais, seguidamente os recursos, plataformas, aplicativos e ferramentas tecnológicos mais utilizados pelos professores no Estado do Amazonas Brasil:

Google meet - é uma ferramenta que permite a conexão entre as pessoas por videoconferência, uma forma ágil e eficiente de se manter em dia com as tarefas escolares ou de trabalho, tanto pelo celular quanto pelo computador. O Google Meet é um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados. (WIKIPÉDIA. 2022).

Google classroom - é uma plataforma criada pelo Google para gerenciar o ensino e a aprendizagem. A ferramenta é um espaço

virtual para que professores possam ensinar seus conteúdos e interagir com alunos. (WIKIPÉDIA. 2022).

Zoom - é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais de maneira muito simples, pode também ser utilizado como ambiente de ensino, tanto pelo celular quanto pelo computador. (WIKIPÉDIA. 2022).

Moodle - é um sistema para a criação de cursos online. Também conhecida como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a plataforma é utilizada por alunos e professores como ferramenta de apoio ao ensino a distância-EAD. (WIKIPÉDIA. 2022).

BlackBoard - é um sistema desenvolvido para ser utilizado nas práticas educativas que se interessam pela aplicação de novas tecnologias interativas da rede no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo e potencializando ambas as formas, presencial ou a distância. Tal sistema é modelado conforme a necessidade da instituição e propõe ao corpo docente autonomia na escolha e utilização das diversas ferramentas possíveis para a obtenção da melhor experiência educacional (FELICIANO. 2015).

Oferece ainda, entre suas plataformas de ensino: Blackboard Learn - um ambiente virtual de ensino completo; Blackboard Collaborate - uma sala de aula virtual para videoconferências; Blackboard Analytics for Learn - plataforma de análise de dados; Blackboard Ally - ferramenta de administração do conteúdo pedagógico.

Google for Education - é uma plataforma educacional colaborativa voltada para aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes, principalmente crianças e adolescentes. Ela dispõe de várias ferramentas do Google, como o Google Classroom e o Google Cloud, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, armazenamento de conteúdo e avaliação de desempenho. (EDUCADOR DO FUTURO, 2020).

Canvas - é uma plataforma baseada na nuvem, acessível a professores, alunos e gestores por meio da Web, com o diferencial de ser um software aberto, permitindo que diversos aplicativos, soluções e programas educacionais criados por outras empresas sejam facilmente integrados durante o desenvolvimento de cursos e módulos. Além disso, como está baseado na nuvem, seus recursos são atualizados automaticamente e uma mesma versão é disponibilizada para todos os usuários acessarem a

partir de qualquer lugar e dispositivo. (REVISTA EDUCAÇÃO. 2017).

Utilização das metodologias ativas no ensino remoto

As metodologias expressam-se no ato educativo e por isso é um aspecto de reflexão, ao longo do tempo, no âmbito das práticas pedagógicas, de forma a transformarem o ensino e a aprendizagem em momentos significados, dinâmicos e participativos. Estudiosos da área da educação, pedagogos, professores e outros intervenientes educativos buscam as metodologias que mais se adequam à educação das crianças, jovens e adultos no sentido de contribuírem para uma educação para todos. É importante que os estudantes mantenham interesse, motivação e curiosidade para aprender, desenvolvam as suas capacidades, competências e não desistam do seu percurso escolar.

Para tanto, fala-se bastante nas metodologias ativas, que segundo Moran (2018), essas têm como objetivo motivar, desafiar os estudantes a aprender de forma significativa, que motivam os estudantes a aprender pela compreensão, racionalização e análise dos conteúdos ensinados, tornando-os cidadãos críticos e autônomos em seus aprendizados. Durante o ensino remoto houve tentativas de utilizar metodologias ativas através de criação de debates, planificação de trabalhos de pesquisa, proporcionando trabalho de estudo autónoma, no sentido de continuar a construção de saberes necessários a cada nível de ensino. Moran (2018) cita que as metodologias ativas incentivam a aprendizagem participativa, onde torna o estudante protagonista de seu conhecimento tendo o professor o papel de mediador dessa aprendizagem autónoma. Uma das estratégias, utilizada durante o ensino remoto, foi a metodologia da sala de aula invertida, ou seja, o estudante é incentivado a ler, a estudar e sistematizar os conteúdos, previamente, tendo a responsabilidade de trazer para sala de aula virtual, o que entendeu sobre o tema, expressando aos colegas de classe o que compreendeu, aprendeu com a leitura, havendo a possibilidade de criar trabalho de pares e de grupo. Considera-se esta opção metodológica de ativa, pois os estudantes desenvolvem um papel principal no seu processo de aprendizagem e o professor desempenha o papel de mediador, orientando e levantando questões desafiadoras, constantes nos textos prévios, bem como esclarecendo dúvidas que os estudantes apresentam no desenrolar das atividades educativas. Tudo isto se torna complexo quando os alunos não têm possibilidade, nem capacidade de estudar de forma autónoma.

Segundo Studart (2019) as metodologias ativas constituem estratégias que possibilitam a realização de atividades nas quais os alunos constroem conhecimento e compreensão de forma autônoma para uma aprendizagem mais significativa participando ativamente do processo. Essa aprendizagem pode tornar-se mais interessante e atrativa para os estudantes na escola quando agregado ao ensino remoto. Sempre que possível utilizando-se os meios que as metodologias nos proporcionam nas aulas das diferentes disciplina, conteúdos curriculares, otimizando o tempo da aprendizagem, consoante a fase de desenvolvimento da trajetória de aprendizagem e a disponibilidade de recursos e condições de trabalho de estudo autônomo. Este pode ser desenvolvido em sala de aula, biblioteca, em casa, em sala virtual, entre outros ambientes de aprendizagem formal e não formal. Inclusive o professor pode sugerir ou apresentar uma metodologia de trabalho de projeto, com temáticas do interesse dos alunos, promovendo a pesquisa, na biblioteca da escola, na faculdade, a observação de situações do cotidiano, fazendo ligações com as aulas seguintes.

O professor deve estudar e saber muito sobre pedagogia e metodologia para poder implicar os seus estudantes na aprendizagem e resolução de problemas da escola, do bairro, da cidade, do mundo.

Currículo no ensino remoto

Desenvolver um currículo implica pensar no desenvolvimento de competências essenciais nas diferentes áreas do saber, garantir qualidade nos processos pedagógicos, didáticos e de avaliação e, ao mesmo tempo, concretizar o direito à educação de todos os estudantes.

O ensino remoto, em tempo de pandemia, inicialmente, provocou uma profunda crise na educação. As desigualdades sociais emergiram grandemente, o sofrimento, o desamparo das famílias, alunos e professores provocou um profundo mal-estar. Depois, a partir do momento que se conseguiu, localmente, reunir esforços e colmatar a falta de recursos tecnológico, a falta de formação para o uso de ferramentas necessárias ao ensino remoto tudo ficou um pouco melhor, mas hoje mantêm-se as desigualdades e a falta de recursos quer nas escolas quer nas famílias.

A Base Nacional Comum Curricular visa fornecer a oportunidade do mesmo nível de ensino para os estudantes, independentemente de eles estudarem em escolas públicas ou privadas, visando que as desigualdades de aprendizado sejam diminuídas. Apesar disso, temos a

percepção que as instituições particulares oferecem mais acessibilidade de estudos, de recursos e meios de para garantir a aprendizagem dos diferentes estudantes das suas escola. Enquanto que na pública nem sempre é possível essa acessibilidade principalmente nas aulas remotas ou não presenciais, em que se pretende que o aluno seja o protagonista e o professor o mediador, conforme também deve acontecer nas aulas presenciais, onde temos a mais-valia da relação, expressão de emoções, sentimentos e ideias em contexto de grupo. É muito complexo ensinar crianças e jovens apenas em ensino remoto, por isso, provavelmente muitas crianças aprenderam de forma deficitária. Visualizando aqueles que precisavam mais de sua proximidade nas questões do aprendizado, como é determinado nas competências na BNCC e dentre as ações do currículo está “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens”, mas também a BNCC (2017) em suas competências cita:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

E por isso podemos aproveitar o que foi aprendido com as aulas remotas explorar essas ferramentas tecnológicas. Sabemos que os professores utilizam varias plataformas para ministrar suas aulas, meet, AVA, classroom, tv, youtube, até rádio, utilizam grupos de whatsapp, email, enviam para grupo atividades seus estudantes realizarem, além das atividades que disponibilizam em mídias, que devem se perpetuar para atender a essa geração conectadas na redes sociais e aplicativos que se utilizam desse inclusive para trabalhos remunerados.

que a convivência de ambos, em ambientes virtuais de aprendizagem, ocorra de forma harmônica, apresentamos a Netiqueta, sabemos que a boa convivência é a melhor forma de negociar, conviver, viver em sociedade e não é diferente na escola e na sala de aula, a boa convivência, a boa educação e a boa etiqueta também se faz presente, nas plataformas tecnológicas, então a netiqueta é,

um conjunto de normas de conduta e de bom senso que regem a utilização deforma amistosa da internet como ferramenta de comunicação e interação por seus usuários[...]É preciso que professores e alunos estabeleçam um

contrato de convivência, onde ambas as partes devem estar de acordo com as regras. Algumas delas descobertas e experimentadas na prática.

Entendemos que professor e aluno estabelecem certos acordos de convivência virtuais, mesmo que estejam distantes fisicamente. como foi dito para todos é algo novo, que aos poucos foram se descobrindo tanto professores, quanto alunos a com o se estabelecer nesse novo cenário de educação e aprendizado, então precisamos entender o papel que cada um de nós exerce na sala de aula remota.

Considerações Finais

Depois de um certo tempo de experiências em ensino remoto, os professores integraram melhor as tecnologias nas suas práticas pedagógicas e desenvolveram mais competências na área das tecnologias da educação. Isto porque foi visível o esforço dos professores em encontrarem mecanismos de comunicação, para minimizar o problema do “isolamento obrigatória” e contornar os obstáculos que foram surgindo no âmbito da educação. Hoje, podemos afirmar que os recursos tecnológicos, como ferramentas de ensino e aprendizagem, são um excelente ferramenta para o desenvolvimento curricular e complementa a intervenção pedagógica nas diferentes áreas do saber. O professor precisa estar atento ao que é oferecido pelas tecnologias e tirar proveito das mesmas, através da formação continuada, pois quanto mais meios e linguagens de comunicação conseguirmos dominar, mais sucesso teremos na relação pedagógica com as crianças, adolescentes e adultos.

Hoje os estudantes facilmente aprendem a manusear e utilizar as ferramentas tecnológicas que lhes são apresentadas, pois deste muito cedo tiveram acesso a elas, quer no meio escolar, quer no meio familiar. Focar os recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades educativas é função dos professores em parceria as diferentes organizações da comunidade. Assim, o uso dos recursos tecnológicos envolve uma escolha criteriosa para sua integração nas práticas pedagógicas e criar aulas dinâmicas, participativas e processos de aprendizagem eficazes e adequados aos diferentes níveis de ensino.

O ensino remoto será sempre uma solução encontrada para dar continuidade ao desenvolvimento de atividades educativas que não podem se desenvolvidas de forma presencial. Mas também pode ser um recurso pedagógico complementar ao desenvolvimento de conteúdos

curriculares, um meio de aproximação de pessoas de outros países que podem entrar na escola de forma virtual. Neste ponto de vista, o ensino remoto pode abrir as portas e as janelas da escola ao mundo. Tudo depende da imaginação dos alunos e professores, das condições tecnológicas, sociais e culturais disponíveis e da valorização da educação pelos decisores das políticas educativas.

Podemos afirmar que o ensino remoto pode ser um bom recurso, por exemplo para os alunos que por motivos de doença, temporária, não podem frequentar a escola. Será sempre um recurso, de caráter tecnológico, complementar ao desenvolvimento da prática pedagógica.

As equipas de professores podem sistematizar materiais didáticos facilitadores da aprendizagem e disponibiliza-los no espaço Web, seguindo todas as regras de segurança e proteção de dados. Não se pretende substituir as aulas presenciais por ensino remoto. Pretende-se aprender com as experiências do ensino remoto e desenvolver espaços de aprendizagem mais ricos, em proximidade com as tecnologias. Sabemos que por ora o Ministério da Educação não permite que as aulas que sejam em EAD, aconteçam dessa forma no máximo permitido é que os cursos presenciais só podem assumir a modalidade de ensino à distância dentro da modelagem curricular permitida (40% remoto, 60% presencial) ou no caso excepcional de uma pandemia como a do Covid-19 (ANEC, 2022).

Os professores com práticas tradicionais continuaram a utilizar os métodos predominantemente, expositivos, a avaliação sumativa e o tipo de participação dos estudantes passava por responder às respostas elaboradas pelo professor, as quais estavam certas ou erradas. Os professores que já tinham optado por metodologias participativas tentavam criar espaços de debate, discussão e participação dos estudantes e processos de avaliação formativa, enquanto não era possível voltar aos ambientes de aprendizagem presenciais.

Para terminar registamos que o ensino remoto não transformou metodologias tradicionais em participativas, pois essa mudança acontece na dimensão das crenças, dos saberes e das experiências profissionais. No entanto podemos afirmar que o ensino remoto provocou processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o papel social e educativo da escola, e a importância das tecnologias da educação. As experiências vivenciadas no ensino remoto com certeza ajudaram os professores a documentar mais as suas práticas pedagógicas.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal do Amazonas - UFAM pela oportunidade de participação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades.

Referências

ANEC. **MEC reforça em nova Portaria: ensino remoto apenas em caráter excepcional.** 2022. Disponível em: <https://anec.org.br/noticias/mec-reforca-em-nova-portaria-ensino-remoto-apenas-em-carater-excepcional/>. Acessado em 25 ago 2022.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_si.te.pdf. Acesso em: 24 Ago 2022.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Dicionário.**Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dicion%C3%A1rio/>. Acessado em: 25 Ago 2022.

EDUCADOR DO FUTURO. **O que é Google for education?** A ferramenta que está mudando o futuro da educação!. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/google-education/o-que-e-google-for-education/>. Acessado em: 24 Ago 2022.

FELICIANO, Paula de Oliveira, et al. Monitoramento e avaliação de projetosintegradores através da utilização do ambiente virtual “blackboard”. BENTO GONÇALVES – RS. Maio. 2015.

LEME, Helena; GARCIA, Daniele. **Gamificação, Qr Code e aprendizagem no Ensino Superior Híbrido:** Um recurso e duas Propostas Pedagógicas. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018.

MORAN, J. M. (2018). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre. Penso.

MONTEIRO, Jeferson de Abreu, *et al.* **Netiqueta no Ensino Remoto:** dicas para comunicação e comportamento em ambientes virtuais de aprendizagem. IFPA. Belém. 2020. Disponível em: <https://belem.ifpa.edu.br/docpublic/diretorias/diretoria-de-ensino-den/guia-do-estudan>

te/560-netiqueta-no-ensino-remoto-ifpa-campus-belem/file. Acesso em 25 Ago 2022.

PORTAL DO GOVERNO. **Aula em Casa**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 23 Agosto de 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO. Somos Educação adota o Canvas como plataforma educacional para inovar ensino técnico online. disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/05/05/somos-educacao-adota-o-canvas-como-plataforma-educacional-para-inovar-ensino-tecnico-online/>. Acessado: 25 de Agosto de 2022.

STUDART, N. (2019). **Inovando a Ensinagem de Física com Metodologias Ativas**. Brasília. Instituto de Física - Universidade de Brasília. Revista do Professor de Física, v. 3, n. 3, p. 1-24.

WIKIPÉDIA – Enciclopédia livre. **Google Classroom**. 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom. Acessado em: 25 Ago 2022.

A PRÁXIS DO PROFESSOR E A IDENTIDADE QUILOMBOLA: AS COMPLEXIDADES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADES.

Tereza de Jesus Pires Carvalho¹¹⁶
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas¹¹⁷

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que está sendo desenvolvido no curso de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE/UFAM, conta com o apoio e incentivo da CAPES, e visa compreender o processo de formação da práxis do professor, destacando a identidade quilombola e suas especificidades entrelaçadas em processos educativos, almejando a formação humana destes atores sociais, reafirmação identitária, bem como a valorização de sua cultura e seus saberes/fazeres.

Nessa perspectiva, a complexidade de refletir sobre o outro e seus objetivos em um contexto diferenciado, exige no mínimo empatia, leitura natural, ou seja, conhecimento da dinâmica da realidade vivenciada e da historicidade que envolve um determinado indivíduo, é um processo de consciência, de possibilitar que o outro se construa e transforme sua realidade por meio da educação como prática social ao bem comum.

Conforme compreendemos, essa iniciativa tem como base a reflexão, ação no cerne dos processos educativos e elucidar o diálogo como proposta freiriana, oportunizar a comunicação dialógica, ou melhor, o escutar, ouvir o outro muito mais do que falar. Segundo Freire, (1987)

116 Pedagoga (UFAM, 2020); Especialista em Psicopedagogia (FACIBRA); Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). na Linha 3 – Formação Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos. Pesquisa financiada pela CAPES; Membro do Grupo de Estudos Canoas, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1378469898157251> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-335X> - E-mail: terezajpc@gmail.com.

117 Possui graduação em Pedagogia - Supervisão escolar e magistério pela Universidade Federal de Rondônia (1987) e Doutorado em Diagnóstico e Avaliação Educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña (2004, Professora na Universidade Federal Do Amazonas, Atuando Na Graduação E Pós-Graduação Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753>. ORCID: 0000-0002-0545-5712.E- mail:suelyanm@ufam.edu.br

o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização [...] elemento constitutivo da consciência [...]. Aprendemos muito quando ouvimos, conhecemos as fadigas das trajetórias vivenciadas pelos seres humanos pelos seus modos de vida, e isso nos possibilita refletir sobre o tipo de sujeito que queremos formar, respeitando as diversidades étnico raciais e culturais, sobrepondo-se ao modelo hegemônico e ao que é imposto pelo sistema de ensino. Para Freire, (1987) o significado de práxis “remete a ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e a produção da história”.

Nessa perspectiva, a práxis do professor precisa contextualizar a memória e a identidade quilombola como princípios de uma construção histórica na sociedade, considerando sua ancestralidade por estar diretamente ligada à existência físico, mental e espiritual em ações humanas. O reconhecimento da identidade quilombola se dará a partir da valorização dos povos de todas as etnias, não numa proposta de vitimizar o negro, mas sim no direito constitucionalmente decretado para o exercício de cidadania como sujeito histórico e participe da sociedade. A Educação é a premissa da dignidade do ser humano e ao professor cabe o papel imprescindível de apresentá-la de forma esclarecedora, provocativa e questionável, sem fragmentos ou alienação, será este o desafio para que a Democracia não se torne uma utopia.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de acordo com MINAYO, (1994, 2000) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo múltiplo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...].

Identidade Quilombola

Discutir sobre a identidade quilombola no Brasil se constitui em um tema profícuo e de extrema relevância para o campo educacional, visto que as pesquisas e estudos culturais sobre a questão da formação desses grupos tão representativos na sociedade brasileira ainda é insípida.

Tendo em vista a importância da temática, faz-se necessário primeiramente trazer estudos que abordam sobre as concepções dos diferentes conceitos de identidade para posteriormente debatermos a identidade quilombola. Isso porque, quando se tratar do conceito de identidade, que muito pouco é desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea não há um único conceito ou definição com exatidão (HALL, 2005).

A definição de identidade encontra-se em uma batalha teórica no campo científico. Sobre essa questão, Bauman (2005, p. 83) numa perspectiva sociológica de identidade discorre que:

[...] está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada, mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado (BAUMAN, 2005, p. 83).

Para o autor (2005), a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto, trata-se de uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo, une e divide suas intenções de inclusão e segregação, misturam-se e complementam-se. Mascarenhas, 2019 discorre:

Que cada ser humano assuma sua identidade única, irreparável, livre, soberana, criativa e poderosa. Que com sua força individual, coletiva se liberte das correntes imperialistas, colonialistas, racistas, classistas que tentam cercear sua liberdade, dignidade, soberania e poder individual. Que cada ser humano decida viver em seu território tradicional ou onde lhe aprouver no Planeta Terra, com a sua cultura milenar e realize o seu plano individual em colaboração com a coletividade no sentido local e planetário. (MASCARENHAS, 2019, p. 17).

Interessado na identidade cultural, Hall (2006) apresenta o conceito de identidade denominando-o “identidades culturais”, isso porque para o autor cada sujeito traz em sua identidade aspectos que surgem do sentimento de pertencimento ligados a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Assim, Hall (2006, p. 09) entende que as condições atuais da sociedade contemporânea fragmentam “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Nestes termos, Mascarenhas, 2019 contribui:

Sabemos que as culturas humanas são milenárias, integram o conjunto de saberes cosmovisões da família humana. Integram a identi-

dade dos povos e sua subjetividade social impactando sobre a construção da identidade individual que orienta o comportamento diante das situações cotidianas no âmbito público e privado. As escolas com seus currículos injustos, racistas, classistas e colonialistas lhes negam a história autêntica da humanidade da qual todos fazem parte. MASCARENHAS, 2019, p. 165).

Nos estudos de Hall (2006), o autor ainda situa o debate sobre identidade a partir de três concepções: a primeira denomina-se *identidade do sujeito do Iluminismo*, diz respeito e aproxima o sujeito do iluminismo, ou seja, expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência, dessa forma conectar a identidade a luz do iluminismo é ter presente a sua racionalidade e a autossuficiência do sujeito. Nessa visão, o indivíduo fica no centro das ações, ou seja, “a essência do eu” (HALL, 2006, p. 11). A segunda concepção, trata da *identidade do sujeito sociológico* que se forma nas trocas sociais com outras pessoas, se modificam num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores (HALL, 2006) diz que. E por fim, a terceira concepção que o autor sugere é denominada *identidade do sujeito pós-moderno*, do mundo contemporâneo que oferece ampla possibilidade de contatos e trocas (HALL, 2006).

A respeito do conceito de identidade, Cuche (1999) argumenta que a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Analisando os escritos dos autores abordados acima, é possível afirmar que embora não exista uma única definição de identidade, os autores estudados convergem que a identidade é algo dinâmico, influenciada por fatos, acontecimentos e mudança reais de entendimento do sujeito ao longo da história, e que continuam a provocar transformações no momento atual, influenciada pela globalização e pelas conjunturas trazidas pela contemporaneidade. Nesse sentido as questões que envolvem as concepções de identidade podem ser mais bem compreendidas ligadas ao debate de cultura, em vista que o homem é o único ser social capaz de produzir cultura e estabelecer relações sociais com seus pares.

Lima (2010) diz que historicamente o conceito de cultura esteve ligado ao conhecimento do indivíduo sobre artes e ao saber de forma geral, mais foi somente no final do século XIX que começaram a ser de-

finidas as ideias de cultura como o conjunto de modos de pensar, sentir, agir de um determinado grupo de pessoas.

De acordo com Laraia (2001), no que diz respeito do uso do termo cultura, no final do século XVIII, mas foi no começo do século XIX que o termo *Kultuar* foi utilizado para simbolizar aspectos espirituais de uma comunidade, sendo que o conceito de Cultura, utilizado atualmente, foi definido em um estudo sistemático de Tylor, cujo conceito de Cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, costumes e leis; capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Cucho (1999) também traz importantes contribuições em relação ao debate sobre cultura. Para o autor, não se pode falar em uma única cultura, mais culturas, pois há uma diversidade e “cada cultura representa uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade” (CUCHE, 1999, p. 45). Em contribuição o autor (1999) ainda destaque que:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos (CUCHE, 1999, p. 45).

Sendo assim, o autor supracitado ainda enfatiza que “Uma cultura não é uma simples justaposição de traços culturais, mas uma maneira coerente de combiná-los. De certo modo, cada cultura oferece aos indivíduos um “esquema” inconsciente para todas as atividades da vida” (IDEM, 1999, p. 78).

Sobre isso, Bhabha (1998) enfatiza que as diferentes culturas as quais os indivíduos pertencem determinam a identidade dos indivíduos. Nessa conjuntura, é pertinente destacar que a cultura e a identidade nacional brasileira é pluralista, pois a formação social da sociedade brasileira é resultado da hibridização étnicas e culturais, com destaque para a influência da cultura negra na formação da cultura afro-brasileira. No que diz respeito mais especificamente à identidade e cultura quilombola, Henrique Filho (2011) destaca que o conceito identidade quilombola desafia todos os que se debruçam sobre o tema das comunidades negras inseridas no processo de formação da sociedade brasileira.

A cultura quilombola não é estática, mas é essencialmente dinâmica, dotada de saberes/fazer, ritos, festejos, danças, cantos, tradição oral e cosmologias ligadas às religiões de matrizes africanas e medicina

alternativas como forma de resistência e manutenção das manifestações tradicionais africanas. Partindo desse pressuposto, o reconhecimento e manutenção da cultura e identidade étnica da população negra e, mais especificamente do povo quilombola, está diretamente relacionada com a luta e garantia dos seus direitos territoriais, sociais e culturais que visem a garantia de sua territorialidade.

A garantia de direitos sobre a terra das comunidades quilombolas proporciona-lhes o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade, mantendo viva a existência da historicidade desse povo que por muito tempo, tiveram seus direitos negados. Segundo Magela Ranciaro (2016) pesquisadora da região do Distrito Quilombola do Rio Andirá, em seus registros sobre a identidade, territorialidade e etnicidade, destaca:

“Todavia, numa observação mais atenta, é possível afirmar que o processo de construção étnica dos quilombos tem promovido mudanças ao imprimir respeitabilidades junto aos órgãos públicos. O conflito social, como ferramenta de luta, tem sido politicamente utilizado na sua interface: de um lado, impulsiona e consolida as relações de sociabilidade em torno de objetivos comuns; por outro lado, nos pactos que circunscrevem a iniciativa de conquista dos espaços de construção dos quilombos, o sentimento de pertença aflora, evocando a memória coletiva fortemente impregnada no protagonismo assumido por iniciativa de descendentes de Benedito Rodrigues da Costa. (MAGELA, 2016, p. 122).

Historicamente, os quilombolas do rio Andirá reivindicam reconhecimento social e direitos de viver dignamente, Segundo Magela Ranciaro, partiu dessa necessidade a iniciativa de se articularem e se organizarem para fundar a FOQMB – Federação das Organizações Quilombolas do Município de Barreirinha, que trazia pautado como objetivo principal reconhecimento identitário daquelas comunidades, a fim de acabar com os conflitos violentos entre estes e os pecuaristas, exploradores clandestinos da madeira da floresta e os praticantes da pesca predatória ilegal. Essa foi a alternativa encontrada para que de fato os quilombolas pudessem fincar o pé no chão onde viveram seus antepassados e conquistarem o direito jurídico, político e social na terra de pertencimento.

Nesse processo de construção, para além do sentimento que se volta para a especificidade de um passado historicamente recordado, a memória coletiva dos moradores da Santa Tereza do Matupiri e adjacências ganha concretude na luta dos movimentos organizativos ao reivindicarem sua identidade como remanescentes de quilom-

bos. Tendo como objetivo irrefutável do movimento organizativo, a memória coletiva materializa-se na luta pela delimitação, demarcação e titulação do território, hoje em processo de legalização jurídico-fundiária. (RANCIARO, 2016, p59).

Nessa conjuntura, é importante destacar que a população negra e quilombola tem se organizado socialmente buscando e lutando por direitos e reconhecimento social, bem como contra a discriminação social e o racismo. Dentre essas formas de organização, destaca-se os movimentos sociais negros, que engloba um conjunto de movimentos sociais o qual é mantido por grupos organizados da sociedade, que representam a voz dos excluídos na luta contra

o racismo e a igualdade de direitos conforme a necessidade da população negra nacional.

Nesse sentido, é vergonhoso que em pleno século XXI o racismo e o preconceito de cor, estejam evidentes na sociedade civil se perpetuando de geração em geração destruindo sonhos e ceifando vidas. Sobre isso, Munanga discorre: “atitudes negativas baseadas na cor da pele ou em diferenças biológicas, reais ou imaginárias, constituem o “preconceito de cor” ou de “raça”.

Sobre esses conflitos Munanga, (1978) descreve:

De início, as atitudes preconceituosas são quase psicológicas. Quando brancos e pretos entram em contacto, mais ou menos permanente, estas atitudes se desenvolvem em comportamentos negativos dos primeiros contra os segundos. A discriminação é a expressão mais conhecida destes comportamentos. Ela pode ser feita de maneira violenta ou suave, clara ou sutilmente. Tanto num caso como no outro, o elemento discriminador, isto é, o branco, tenta justificar e legitimar seu comportamento. Ele chega a criar todo um conjunto de representações coletivas, imagens míticas e ideias estereotipadas sobre o negro. Este é inferiorizado e desumanizado física, moral e intelectualmente. (MUNANGA, 1978, p. 146).

As características de vivência do povoado quilombola, refletem ainda nos dias atuais a necessidade de se proteger de possíveis ameaças consequentes de seu histórico de vida que resultaram numa prática racista por parte dos que se enxergam privilegiados na sociedade e coadunam com a exclusão e o preconceito contra esses povos.

Somos iguais em origem, dignidade, soberania, liberdade. Somos seres humanos integrantes de diferentes culturas. Pertencemos às civilizações e diferentes povos e culturas. Somos parte da huma-

nidade. Todas as civilizações igualmente ricas e importantes. Independente de grupos que historicamente tentaram e tentam impor suposta “superioridade” [...] (MASCARENHAS, 2019, p. 19).

O movimento negro surgiu no Brasil ainda no período colonial com o objetivo de defender-se das injustiças e violências impostas por seus senhores, os negros uniam-se buscando formas de resistência ao sistema escravista. Com o passar do tempo, o movimento negro cresceu e se fortaleceu sendo responsável por diversas conquistas para a população negra, que, mesmo após a abolição da escravatura, a falta de oportunidade ficasse em situação de abandono.

Formação e Práxis do Professor

De uma perspectiva construtivista, as concepções dos professores atuam como ferramentas ou barreiras que lhes permitem interpretar a realidade ou impedir a adoção de diferentes perspectivas e cursos de ação, que não são estáticos, mas se transformam como professor e seus arredores mudam gradualmente. Segundo Freire, 1987 “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor e oprimidos”. A missão cultural e histórica de professor saberes em qualquer âmbito educacional, perpassa conhecimentos e práticas atitudinais para além de ensinar ler, escrever e transmitir conteúdos, se há intencionalidades implícitas. Como prática social universal, carece objetivar formar estudantes/sujeitos críticos reflexivos, conscientes e construtores de sua própria realidade. Conforme Freire, (1987), a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. O autor corrobora que a intencionalidade, é uma questão de consciência.

A consciência, é consciência do mundo: o mundo e a consciência juntos, como consciência de mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humaniza-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 1987, p. 09).

A partir desse critério universal, a práxis educacional é definida como as ações de alguns sujeitos que influenciam o desenvolvimento

cultural de outras pessoas com as quais interagem. São tipos de trabalho vividos pelos diversos órgãos de atores institucionais, dentro e fora dos centros educacionais. Entre eles estão professores com alunos, gestores com equipe de apoio, gestores e professores com pais e destes com seus filhos, etc. Quanto aos atos de natureza formativa, existem os atos pedagógicos que são criados pela sociedade com aquela missão historicamente determinada, no sentido atribuído à atividade educativa. Sobre essas questões Freire, destaca:

[...]Aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. [...] Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. [...]. (FREIRE, 1987, P. 27).

Tem uma existência supraindividual e fazem parte de uma cultura, tradição ou inovação institucional. A práxis do professor difere, uma da outra, no tempo, constituindo a variação entre elas, a partir dos componentes estruturais do processo pedagógico que determinam sua existência. Essa tarefa foi atribuída como práxis educacional empírica e pedagógica. Os educacionais empíricos ocorrem quando um determinado assunto influencia o desenvolvimento cultural de outro, espontaneamente; esta atividade não é realizada apenas por educadores, mas também por pais, padres, amigos, etc.

A realidade social, objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p. 20).

Enquanto práxis pedagógicas do ensino são aquelas que os educadores realizam de forma consciente e profissional, na medida em que estão preparados para cumprir aquela missão histórica. Podem ser por meio da transmissão de atos pedagógicos, reinventando saberes ou produtores de pensamento. É diferente do que a pedagogia do design instrucional denomina funções acadêmicas, de uma perspectiva sociológica funcionalista. São assim porque exercitam e aumentam, em um sentido ou outro, os processos da natureza humana; seja pela vivência de um mesmo ato pedagógico, (a aula, a oficina, a conferência, o semi-

nário de pesquisa, etc); a pesquisa, mesmo em sentido estrito ou rigoroso, também formata quem a desenvolve, e a extensão social, por ser complementar a essa formação; atua com, para e da comunidade. Vale ressaltar de acordo com Pio e Carvalho (2017) que a práxis em Freire, “remete a ideia de um conjunto de práticas visando a transformação da realidade e a produção da história”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, estes autores enfatizam os significados da consciência de práxis sobre um tripé formado pela transformação de uma realidade injusta, pela transformação baseada na crítica dessa realidade, e pelo seu conhecimento que Freire, a exemplo de Sanches Vásquez (1977) elabora uma noção de práxis histórica e social.

Conforme Pio e Carvalho, 2017 Analisaram:

“o pensamento de Freire remete a práxis um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica e também prática, pois visualiza a libertação não somente na abstração, mas nas transformações do homem com a realidade e entre si. Supera o estado de alienação e de inércia imposto pelas relações hegemônicas e opressoras do sistema capitalista”. (PIO; CARVALHO, 2017. p. 35).

Quando se faz referência ao conceito de práxis, sem dúvida, abre-se um espaço de análise para a relação implícita entre as ações ou atos que o ser humano realiza, as razões ou causas subjetivas para isso e o resultado ou consequências decorrentes dessa sequência, claramente registradas na dimensão do humano. Ou seja, o termo ‘práxis’ é tomado como uma oposição ao termo ‘comportamento’, uma vez que comportamento é um conceito etológico ou psicológico; práxis é um conceito antropológico (práxis pressupõe comportamento, e ainda se torna uma nova forma de comportamento quando, por exemplo, é automatizada como rotina).

Essa visão antropológica permite, assim, uma abordagem do termo da práxis em sua relação direta com o exercício docente, especialmente no que tange à formação de professores para atuarem nos mais diversos segmentos educacionais.

Por outro lado, para continuar a descrição das diferentes configurações que o conceito de práxis teve ao longo de sua evolução, é inevitável referir-se ao interior da pedagogia da libertação. Representado por Paulo Freire, seu criador, este movimento educativo, propõe por meio de um processo de conscientização, uma educação libertadora, que necessita de uma atitude reflexiva e crítica sobre o mundo ou a realidade que envolve cada ser humano; portanto, é necessário compreender

a práxis, como reflexão e ação como unidade indissolúvel, como par constitutivo dela e, portanto, essencial.

A negação de um dos elementos do par distorce a práxis, transformando-a em ativismo ou subjetivismo, qualquer um dos quais é uma forma errônea de captura da Realidade (FREIRE, 2009). Ou seja, uma práxis vivida que permite romper cadeias que prendem a liberdade em suas diferentes manifestações e que, como exercício de consciência individual ativa, impacta a estrutura social dos grupos humanos; Como Ernani M. Fiori o interpreta, ao analisar o pensamento de Freire, a verdadeira reflexão crítica se origina e se dialetiza na práxis constitutiva do mundo humano; reflexão que também é práxis como base lógica para a transformação em justiça e equidade da sociedade. Dentre as diversas categorias de práxis citadas por Paulo Freire, o autor evidencia que na práxis libertadora a “reflexão e ação são fontes de conhecimento reflexivo e criação”.

Educação

Enquanto elemento norteador de todo esse processo epistemológico, a educação, enquanto fenômeno social, se faz imprescindível ao desenvolvimento humano concernente a construção da sociedade e seus costumes, o que abrange a prática escolar. Gadotti (2012, p. 10) conceitua educação como “um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções enraizadas em culturas e filosofias diversas”. Freire nos ensinou que toda educação é política, não é neutra. Isso nos oportuniza, sob essa perspectiva, compreender e assimilar sistematicamente que em sua dinâmica, a educação varia de tempo, espaço e objetivos, conforme o movimento histórico dos sujeitos que a produzem, em um processo ininterrupto de construção e desconstrução das ideias humanas.

Apesar de ser um direito universal e constitucional, a educação de fato e de direito tem sido negligenciada à uma parcela muito diminuída da sociedade, como as comunidades quilombolas, (negros e indígenas) que tiveram seus antepassados envolvidos diretamente ao processo de evolução e contribuíram amplamente para o desenvolvimento histórico e social do Brasil. Fatores intrínsecos nos levam a desconfiar das relações de poder por consentirem o silenciamento das diversidades étnico raciais, impossibilitando dessa forma que políticas públicas educacionais alcance a todos numa mesma proporção. Sobre tais questões Gadotti (2010) afirma:

A questão da educação nunca esteve separada do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um projeto político. A educação sempre foi o prolongamento de um processo político. É assim que a encontramos tanto em Platão quanto em Jean-Jacques Rousseau, como em John Dewey. [...] A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação. (GADOTTI, 2010, P. 22).

Nessa perspectiva, acreditamos que se trata de um “problema histórico” que se desencadeia nas amarras do sistema que rege as Leis do país e perpassa sistema educacional desdobrando as propostas pedagógicas curriculares das instituições escolares de acordo com seus interesses, para projetar por meio da educação, um determinado tipo de sociedade. Por outro lado, infelizmente, há profissionais de educação que romantizam os ideais hegemônicos do poder governamental e desconsideram as lutas das minorias por reconhecimento e reafirmação de suas cultura e identidade, e pela conquista do seu espaço social.

Com as contribuições da ciência política, economia e da sociologia, aos poucos, os sistemas educacionais vão sendo enfocados numa perspectiva nova, educando os educadores que viam a educação como a redentora da humanidade. Num mundo em que os conflitos sociais, étnicos e culturais são cada vez mais perceptíveis, a escola não pode ficar imune. A educação passou a ser lugar de denúncia da própria educação e a escola tornou-se uma instituição em conflito como qualquer outra. Os poderes instituídos temem a escola, principalmente a universidade, pelo seu potencial crítico e pela capacidade de mobilização social. [...] A relação entre educação e poder é muito mais complexa. (GADOTTI, 2010, P. 22-23).

É nessa conjuntura que educadores são desafiados a desenvolver sua missão histórica de professar saberes, coadunando com a práxis reflexiva, libertadora, transformadora, construtora de processos pedagógicos, sociais, formativos críticos, questionadores e criadores de uma nova realidade que possibilite visibilizar cada grupo social emergindo seus saberes e fazeres os por meio da educação, a fim de que a partir do “conflito” se construa as bases para a justiça social e o bem comum de todas as civilizações.

Considerações Finais

A luta social pela valorização das diversidades étnico-racial e cultural, dos povos que vivem no silenciamento, em detrimento do sistema educacional brasileiro contemplar um tipo de educação eurocêntrica que os invisibiliza e os deixa às margens da sociedade, suscitam urgência, são processos complexos que envolvem a educação dos sujeitos, políticas públicas e educacionais, territoriais, invasões ilícitas de terras, ocultação de suas ancestralidades, racismo, preconceito, violência e por fim, exclusão da sociedade.

Esse comportamento eurocentrizado, elitizado do sistema nacional em relação aos povos originários e seus descendentes que perpassa gerações, só aumenta a dívida histórica que o Brasil contraiu lá no início da colonização e se estendeu durante o regime escravocrata.

O momento atual, seria de romper com as contradições da sociedade e do sistema que oprime, rejeita e despreza a riqueza da diversidade racial, cultural e social, como forma de amenizar e reconhecer que este universo é rico, é diverso, é soberano e se complementa nas diferentes identidades, culturas e seres humanos.

A pátria mãe, decretou direito de sermos livres em todos os seguimentos. Decretou direito de Educação para todos e de vivermos dignamente em sociedade respeitando as diferenças e as escolhas do outro.

Um sistema que não utiliza o “respeito” como princípio básico em suas ações, corrompe a vida dos seres humanos e dilacera suas memórias e sua historicidade.

Portanto, no aflorar da discussão, nos voltemos para o processo de ação, reflexão, ação sobre os atos e intencionalidades propostas em qualquer âmbito da sociedade. Dessa forma, podemos estar contribuindo com o reconhecimento e afirmação de outros povos. Freire, (2010) afirmou que: ‘ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. Que este pensamento se fortaleça na consciência e no desejo de cada um de nós!

Com o prosseguimento da pesquisa, suscitaremos novas discussões e traremos outros aportes teóricos para domínio da temática aqui apresentada.

Agradecimentos:

A CAPES/FAPEAM/CNPQ/UFAM – PPGE, a Comunidade Quilombola, professores e estudantes e a todos os colaboradores da pesquisa.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. DF, Brasília: A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia d oprimido, 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**: Prefácio de Paulo Freire. 5-ed. Cortez: Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2010.

GADOTTI, Moacyr. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, p. 10-32, dez, 2012.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a. Edição. São Paulo: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 2014.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 4^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARAIA, Roque de Barros: **Cultura**: uni conceito antropológico.14. ed. Rio de Janeiro: Jorge”Zahar Ed., 2001.

LIMA, M. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro**. Monografia.2010. Disponível em <http://www.educadores.

diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_nonografia.pdf>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

MARTINS, Ricardo Ribeiro. **A teoria na prática é outra: uma análise sobre as representações de professoras acerca do estágio e dos estagiários de um curso de Pedagogia.** 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. et al. Representações de universitários sobre a valorização das culturas das civilizações. *Revistas Culturas & - Fronteiras* Volume 1. Edição Especial / setembro. Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEI-FA/UNIR, (2019). Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/index/user>

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. et al. **Representações de Universitários sobre Culturas Originárias: O desafio da descolonização do Currículo.** Nova Revista Amazônica – Volume VII – Nº 03 – dezembro. (2019)

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Preconceito de cor: Diversas formas, Um mesmo Objetivo.** Revista de Antropologia, Universidade Nacional do Zaire, Lubumbashi, vol. 21 (2ª parte), 1978.

PERRENOUD, P. **O Papel da Avaliação.** Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed Editora, ano XIII, nº 50, maio/julho, 2007, p. 8 – 11.

RANCIARO, Magela. **Os cadeados não se abrem de primeira: processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Andirá (Município de Barreirinha – Amazonas.** 2016 Tese (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social), da Universidade Federal do Amazonas-PPGAS/UFAM, Manaus, 2016

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL, Revista do Programa de PósGraduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** IN: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

SOARES, Rômulo J. **Práxis e Educação Transformadora.** In: MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. (orgs.). Práxis e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª. Edição, 1977.

O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DA CIDADE DE NAMPULA

Ana Ângela Machado Dimande Saha

O textot, faz parte da tese de Doutoramento em Ciências de Educação na especialidade de Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Faculdade de Educação e Comunicação em Nampula, com a seguinte abordagem temática “*O impacto da participação comunitária na gestão de uma Escola Primária Completa da Cidade de Nampula*”. A Escola Primária Completa em estudo, é um estabelecimento público de ensino, tutelado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, ao nível da província pela (DPEDH) ao nível da Cidade de Nampula pelos (SDEJT).

A participação constitui um pré-requisito para o desenvolvimento das comunidades de um lado e das escolas por outro e em atenção a essa dicotomia, as suas exigências demandam novos *modus operandi* à escola através da comunidade face a gestão democrática.

Um processo social de exercício democrático que existe ao nível das comunidades e, apesar dos vários dirigentes das instituições escolares criarem barreiras ao exercício da plena actividade dos membros da comunidade escolar, estes devem lutar para, através de condições e insumos básicos necessários para a constituição de identidades escolares próprias, conquistar a sua autonomia, melhorar a qualidade do ensino e democratizar o sistema como um todo (Francisco, 2010).

E por outro lado, a participação de todos os actores que envolvem o desenvolvimento dos processos educacionais deveriam ser importante, visto que, é preciso comprometer a todo um órgão que representa a comunidade escolar, visando a construção de uma cultura de participação para a consolidação dos programas psico-pedagógico escolar, contudo não se destaca a participação activa da comunidade na gestão escolar.

É pelos factos anteriormente expostos que se coloca a seguinte questão de partida: Qual é o impacto da participação comunitária na

gestão da Escola Primária Completa na Cidade de Nampula? Cientes do que anteriormente foi referido, para a concretização da presente pesquisa, busca-se Analisar o impacto da participação da comunidade na gestão da Escola Primária Completa na Cidade de Nampula.

Para o alcance do objectivo acima e, como forma de organizá-la procurou-se identificar a participação da comunidade na gestão da EPC na Cidade de Nampula; caracterizar o tipo de participação da comunidade na gestão da EPC na Cidade de Nampula; compreender a relevância da participação da comunidade na gestão da EPC na Cidade de Nampula e mostrar a relevância da participação da comunidade na gestão escolar. Vale ressaltar que, o estudo pode suscitar contribuições para o alcance de uma participação mais efectiva em defesa de uma educação de qualidade, educação essa que constitui um direito de toda comunidade escolar. Portanto, são estes factores do ponto de vista práticos e teóricos que impulsionam para a efectivação deste estudo.

Teoria de base

A finalidade do presente artigo não é fazer apenas um relatório de factos levantados empiricamente, mas visa desenvolver um carácter interpretativo, no que se refere aos dados que forem obtidos sobre o impacto da participação comunitária na gestão de uma escola primária completa.

Na perspectiva do Ministério da Educação e Cultura, a primeira experiência da integração dos pais e encarregados de educação, no período da independência na vida da escola, desenvolveu-se por meio das comissões de pais e de ligação escola-comunidade, que contribuíram para que os pais e encarregados de educação participassem de forma activa no processo de discussão e tomada de decisões, permitindo a abertura da escola à participação da comunidade, de modo que estes dessem o seu contributo na retenção dos seus filhos na escola, em especial as moças, por serem vulneráveis à desistência, assim como para colaborar na construção de casas dos professores recém-integrados na carreira e colocados nas zonas rurais (MEC, 2005).

Essa participação que se deseja não é somente a presença física, mas uma contribuição em decisões e alternativas que, de forma directa, colaboram para o desenvolvimento da escola. Defendemos um conselho que não só institui membros em cumprimento das orientações do Ministério de Tutela Educacional, mas pela necessidade que se impõe a cada instituição que pretende envolver todos os seus actores na construção da sua identidade e no desenvolvimento das suas actividades.

Na opinião de Souza (2000), a democracia na escola pode ser observada quando todos os envolvidos no processo pedagógico tiverem capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus actos por iniciativa própria. Na visão de Luce & Medeiros (2008), apoiam a eleição de directores de escola e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão”, a constituição dos conselhos de escolas e a descentralização dos recursos financeiros para a gestão da comunidade escolar como a forma mais democrática de gestão escolar e participativa. O nosso estudo sobre a participação da comunidade, na gestão escolar assenta na tipologia proposta por Lima (2008), bem como na distinção que o mesmo autor estabelece entre o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional.

A participação directa que, é aquela que releva da concepção mais antiga de democracia. Podemos entender aquela em que qualquer indivíduo tem a possibilidade de intervir de forma directa no processo de tomada de decisão. Esta é realizada normalmente pelo exercício do direito ao voto e segundo critérios estabelecidos. Este tipo de participação tem a característica peculiar de dispensar a mediação e a representação de interesses e de poder ser actualizada em diversos níveis organizacionais dentro de certas áreas de autonomia (Lima, 2008).

Para Lima (2008), afirma que a participação indirecta, acontece por intermédio de representantes que são designados segundo alguns critérios, como eleição directa por todos os membros da organização, ou algumas categorias, eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual. Neste tipo de participação, parte-se do princípio de que torna-se inviável fazer os vários actores da organização participar directamente no processo de tomada de decisão. Para Lima, (2008) ao descrever a participação, afirma que esta pode ser vista obedecendo três formas: a participação pode ser mista, não-formal e informal. Formosinho et al (2011) e Lima (2011) analisam a participação pelo nível de envolvimento dos actores, isto porque a participação não pode ser vista apenas nas diversas formas de participação mas, como os actores se envolvem nestes processos. Assim, para Lima (2008), indica a participação activa, reservada, alienante e passiva. Para (Gadotti, 1992), (Formosinho et al, 2011), e (Chichava, 1999) indicam outros tipos de participação como: participação convergente, participação funcional, participação interactiva, participação via extracções de informações, participação por auto-mobilização e participação por incentivos materiais.

Relacionado ao papel da comunidade na gestão escolar, as possíveis contribuições de iniciativas da comunidade com potenciais impactos na melhoria do contexto de aprendizagem dos alunos, na promoção da participação na vida escolar, na alocação de mais e melhores recursos na escola ou na transformação de práticas e culturas escolares. A participação da comunidade na vida escolar enquadra-se na noção de escola democrática que, “será aquela que consegue organizar-se de modo que estimule a participação de todos os implicados” (Rovira, 2000, p. 57-58). Portanto, essa participação deve ser exercida de forma a ser adaptada em diferentes campos de acção das escolas e é um fim em si mesmo, por reflectir os ideias democráticos. Assim, a ligação escola - comunidade é uma via impulsionadora para a criação de fórmulas mais flexíveis e adaptadas às necessidades actuais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Participação da comunidade na gestão da escola

A participação pode ser considerada como tomar parte em, que corresponde ao modelo de baixo para cima, que cria espaços participativos de base que permitem a tomada de decisões, a gestão e administração de recursos e decisões de tal modo que a participação facilite o envolvimento da comunidade com o seu próprio progresso e desenvolvimento, este modelo entende a participação como um elemento de transformação onde todos têm um papel protagonista de modo que possibilite um desenvolvimento participativo da população (Bandeira, 1996).

Afonso (1995) entende que a participação acontece quando há acesso efectivo dos envolvidos no planeamento das acções, na execução das actividades e em seu acompanhamento e avaliação. Nestes moldes pode-se concordar que o acto de participar é bem mais complexo do que se pode imaginar assim espelha a afirmação abaixo que:

“O conceito de participação como processo pelo qual podemos intervir nas decisões e procedimentos de uma organização, de diferentes formas e em diferentes momentos, estruturando as decisões ou influenciando-as ou ainda modificando a sua execução, em grau tanto mais profundo quanto mais possamos decidir ou influenciar as opções estratégicas da organização, os planos intermédios e operacionais, a execução destes e o controlo da conformidade entre os primeiros e os últimos, e em grau menos profundo pelas simples acção estratégica face aos planos operacionais de acção na fase da sua execução” (Formosinho, et al, 2011, p.83).

Deparando-se com a temática referente a esta categoria surgiram aqui três (3) subcategorias relacionadas a esta, como é do Membro de direcção e a gestão escolar, Órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação e desenvolvimento humano e A comunidade e participação na gestão da escola. Neste caso, os nossos entrevistados mostraram-se confiantes e aptos para nos satisfazerem com suas respostas relacionadas a estas temáticas, visto que há um dilema relacionado àquilo que seria concretamente a participação da comunidade na gestão da escola.

Membro de direcção e a gestão escolar

De acordo com as entrevistas por nós realizadas tendentes a perceber sobre a percepção do director da escola, director adjunto da escola, presidente do conselho de escola, pais encarregados de educação, membros da comunidade e professor. Entretanto, deparando-se com este assunto, os nossos entrevistados foram unânimes a sintetizar, mesmo que não seja de forma directa, que todos fazem parte da direcção, com base no conselho de escola fazem a gestão da escola, como se pode observar nos testemunhos a seguir:

A gestão da escola é feita de forma participativa visto que envolve primeiro os gestores da própria escola, o director, seu adjunto, chefe da secretaria e sem deixar de fora ainda do conselho de escola. Então é feita na verdade de forma participativa, esta gestão em que chama a participação de todos para que as coisas andem bem, para que a instituição seja bem gerida (DE, DAE e PCE).

Acresce-se a esses pressupostos a visão de Guerra (2006), segundo a qual a participação deve ser um processo verdadeiramente democrático, onde não se participa apenas na forma, mas também no conteúdo. Por isso, deve haver, por um lado, transformação das estruturas de decisão, procurando em simultâneo mais eficácia e democracia e, por outro lado, a transformação dos actores envolvidos por meio do fortalecimento da identidade colectiva. Dessa forma, os técnicos de planeamento devem assumir a função construtiva de mediação no processo, implicando alterações na maneira de pensar e de exercer a profissão de planeamento.

Na mesma senda dos PEE1, PEE2 e PEE3, Veiga (2001), o conselho de escola é concebido como local de debate e tomada de decisões pois, é uma ferramenta mais activa de participação e democratização da gestão escolar. Por sua vez os membros da comunidade acrescentaram referindo-se nos seguintes termos:

Participa na gestão escolar, quando a direcção solicita a comunidade, a direcção ou então a escola solicita a comunidade para ouvir as determinadas actividades ou então para fazer toda a planificação da escola (MC1 e MC2).

A Participação depende muito da gestão da escola e o conselho de escola, a comunidade participa directo quando procuram saber como é que a escola funciona, como as suas actividades são desenvolvidos, e indirectamente quando eles levam os seus educandos a escola (MC3).

Questionado o professore em relação à sua percepção sobre os membros de direcção e a gestão escolar, este enfatizou o que foi dito pelo MC3 e fez um acrescimo, como se pode constatar nos seguintes excertos:

Participo de forma passiva, com receio de repercussões vinda do director, uma vez que ate o presidente consulta sempre o director antes de tomar decisão (P).

Tal como afirma Luck (2006) concorda com a participação da comunidade dentro da escola, mas procura salientar que em geral, os pais pouca participação exercem na determinação do que acontece na escola. Os dados das observações feitas coincidem com os dados das entrevistas, uma vez que constatamos no terreno que a os membros da direcção participam na gestao escolar em particular os membros da comunidade que fazem parte do conselho de escola. Para enfatizar as observações feitas no conselho de escola, existe uma organizacao e todos actores escolares fazem parte do conselho, expressa-se de forma assertiva. Como podemos constatar, pelos testemunhos dos nossos entrevistados e os autores acima citados, parece possível perceber que estes consideram que os membros de direcção participam na gestao escolar, quer no conselho de escola, quando são solicitados para uma actividade concreta.

O testemunho dos entrevistados e o observado no conselho de escola convida-nos a reflectir mais sobre os membros de direcção e a gestao escolar, e apenas proclamado a nível do discurso político na medida em que não se faz sentir na íntegra, visto que a gestao da escola esta ao critério do director, seu director adjunto da escola, administrativo e o presidente do conselho, quanto aos pais encarregados de educacao, professor e membros da comunidade tem mais actuação passiva. O que contradiz o principio da gestao participativa e a efectivação da comunicação escola – comunidade, quando se criou os órgãos de comunicação,

segundo o artigo nº 2 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio, que reajusta o Sistema Nacional de Educação e reforça a necessidade de ligação estreita entre a escola e a comunidade e sublinha ainda o papel da comunidade na orientação da escola, através dos conselhos de escola, direcção da escola, conselho pedagógico, colectivo de direcção, assembleia-geral da turma, conselho geral da turma (executivos e consultivos).

Órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação e desenvolvimento humano

Procuramos saber junto dos nossos entrevistados sobre órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação e desenvolvimento humano.

Desta feita, para (DE, DAE e PCE), afirmam que existem órgãos de gestão específicos da instituição. O conselho de escola como órgão máximo participa em todas as actividades, fiscaliza em todas as actividades que são feitas, que são realizadas na instituição. Internamente na escola temos como gestão escolar é composto por três membros neste caso já tinha dito na pergunta anterior que é o director, o pedagógico e a chefe administrativa.

Por seu termo, diferentemente do que foi dito pelos entrevistados acima, os membros da comunidade referiram como sendo o conselho de escola (PEE1 e PEE2).

Lima (1998 e 2008) faz referência à participação na escola, considerando o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional. No entanto, no plano das orientações para a acção organizacional, o autor considera a participação consagrada, sendo aquela participação, que constitui um princípio político consagrado ao mais alto nível e a participação decretada, que é a participação instituída e regulamentada formalmente através de documentos legais e formais como as leis e decretos-lei etc., produzidos fora da organização e que permitem aos professores, pais, alunos intervir na gestão e organização da escola. O conselho de escola como também a gestão escolar que é composto pelo director, seu adjunto e o chefe administrativa (PEE3).

Quando questionado, os (MC1, MC2, MC3 e P) e referiram por unanimidade que o conselho da escola e a gestão escolar que é composto por três membros director, o pedagógico e a chefe administrativa. De acordo com Gonh (2004), refere que os estudos de diferentes casos de

participação das comunidades na administração da educação demonstram que, além dos professores, administradores e alunos, os agentes participantes da comunidade podem ser: os pais de alunos; as organizações beneficentes; as organizações representativas dos diferentes sectores ou classes sociais da população concernente; as organizações de jovens e as organizações religiosas; as empresas industriais e comerciais; os líderes da comunidade e os próprios membros da comunidade (indivíduos, famílias).

Portanto, como podemos ver a partir dos entrevistados, entorno dos órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação e desenvolvimento humano. Desta feita, para o (DE, DAE e PCE), dizem que sim existe e é o conselho de escola como órgão máximo participa em todas as actividades, fiscaliza em todas as actividades que são feitas, que são realizadas na instituição. Internamente na escola temos como gestão escolar é composto por três membros neste caso já tinha dito na pergunta anterior que é o director, o pedagógico e a chefe administrativa. Por sua vez, (PEE1 e PEE2) referiram o conselho de escola. Acrescenta o conselho de escola como também a gestão escolar que é composto pelo director, seu adjunto e o chefe administrativa (PEE3). Por sua vez os (MC1, MC2, MC3), e (P) comungam com (PEE3), destacando o conselho da escola e a gestão escolar que é composto por três membros director, o pedagógico e a chefe administrativa.

Fazem parte do funcionamento dos Órgãos da Escola, segundo o DNEP, (2015): Director da escola; Director pedagógico; Delegados de classes; Delegados de disciplinas; Directores de turmas; Chefes de turmas e Conselho de escola, (Representantes dos pais e/ou encarregados de educação e Representantes da comunidade).

Enfim, como se pode ver a partir dos vários testemunhos aqui apresentados, e os autores acima mencionados, parece ser possível perceber que os entrevistados têm a consciência dos órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação e desenvolvimento humano. Embora se resumem no conselho de escola embroa de acordo com o artigo nº 2 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio, que reajusta o Sistema Nacional de Educação e reforça a necessidade de ligação estreita entre a escola e a comunidade e sublinha ainda o papel da comunidade na orientação da escola, através dos conselhos de escola, direcção da escola, conselho pedagógico, colectivo de direcção, assembleia-geral da turma, conselho geral da turma (executivos e consultivos). Assim sendo, os entrevistados têm uma visão positiva no

que diz respeito aos órgãos de gestão específicos da instituição institucionalizados pelo Ministério de Educação. Percebemos também que, existe uma necessidade de capacitação dos membros do conselho de escola em relação a gestão da escola. A ser percebido o teor dos resultados convém afirmar que o conselho de escola é o órgão máximo da instituição escola, nele encontramos todos os outros intervenientes que ligam a escola e a comunidade.

A comunidade e participação na gestão da escola

Procuramos ao longo desta subcategoria reflectir em torno da comunidade e participação na gestão da escola. Assim entrevistamos os diferentes participantes do nosso estudo os quais destacaram.

Campos (2010), o termo “participação” pode ser entendido a partir de diversas perspectivas, pois, é marcado por factores como a inserção de sectores da população excluída dos benefícios sociais, os processos de modernidade, a democratização e a transformação dos estados. Ainda o mesmo refere que a participação, é vista como sendo um elemento básico para a democratização, uma vez que se procura gerar um conjunto de práticas sociais que produzam o efeito de “ampliar a capacidade de influência sobre o processo de tomada de decisões em todos os níveis da actualidade social e das instituições”.

Ainda Chichava (1999), diz existirem três grandes pressupostos da participação comunitária, nomeadamente a primazia da população, a sabedoria da população e a relevância para as mulheres. Estes pressupostos assentam na ideia de que o desenvolvimento deve ser um processo humanitário, baseado nas necessidades, problemas, opções e decisões da população aliada a necessidade de uma complementaridade entre o conhecimento tradicional e científico e a inclusão das mulheres, pois, através delas muitas necessidades podem ser satisfeitas.

Do que podemos ilustrar para esta questão, os entrevistados DE, DAE, PCE e PEE1, foram unânimes em afirmam que “a comunidade participa na gestão escolar directa ou indirectamente a partir do conselho de escola”. Por se registar esta relação entre escola e a comunidade, pode-se avançar que há de facto um enquadramento da comunidade nos assuntos da escola, criando desta feita uma boa relação entre estas duas instituições.

Diferentemente dos entrevistados os (PEE2 e PEE3) participam como membros do conselho de escola e de forma passiva. Em Moçambique a participação da comunidade na gestão da escola também

tem sido debatida a já alguns anos. Importantes mudanças têm ocorrido relativas aos modelos de participação comunitária na gestão escolar. Mas a questão da participação ganha espaço legal no sistema educativo moçambicano com a introdução da lei 6/92 que permite que as comunidades possam fazer parte da gestão da escola. No âmbito das recentes inovações legais introduzidas, assiste-se ao reforço da participação da comunidade educativa por meio do órgão denominado de conselho de escola que funciona como órgão máximo de consulta da escola, consolida-se um período denominado por Lima (1995) de gestão democrática das escolas Moçambicanas.

Por sua vez os MC1 e MC2 enfatizaram que:

A comunidade participa na gestão escolar, ouvindo não dando ideias, controlar como tomam decisão, ou como gastam o dinheiro. Particularmente nesse aspecto só isto a ouvir.

A participação pode também ser um meio que ajuda a redução de custos de implementação de projectos, como direito de cidadania e como um fim para atingir o desenvolvimento na medida em que procura encontrar resposta para as fraquezas dos modelos económicos de desenvolvimento que se baseiam no crescimento económico. A filosofia de participação esta subjacente ao envolvimento das populações desde a identificação dos problemas, hipóteses de soluções e tomada de decisão de acordo com o contexto (Mausse, 2009).

Na mesma linha de pensamento de MC3 acrescenta que:

Não sinto que participo muito na gestão da escola, mas faço parte do conselho de escola.

A comunidade participa na gestão da escola mas através do conselho de escola, visto que eles pertencem ao mesmo. Embora seja de forma passiva (P).

Numa análise profunda sobre a participação das comunidades, pode-se constatar que ele passa necessariamente pelo envolvimento das comunidades nas actividades que ser de uma alavanca para o desenvolvimento. A participação é entendida como sendo um instrumento vital para promover a articulação entre os actores sociais fortalecendo a coesão da comunidade, melhorando a qualidade das decisões e tornando mais fácil alcançar objectivos de interesse comum (Lima, 1994).

Portanto os entrevistados DE, DAE e PCE, como PEE1 afirmam que a comunidade participa na gestão escolar directa ou indirectamente

a partir do conselho de escola. Não obstante os PEE2 e PEE3 que acrescentam que participam como membros do conselho de escola e de forma passiva. Por sua vez os MC1 e MC2 enfatizaram que a comunidade participa na gestão escolar, ouvindo não dando ideias, controlar como tomam decisão, ou como gastam o dinheiro. Particularmente nesse aspecto só isto a ouvir. Na mesma linha de pensamento MC3 acrescenta que não sua participação na gestão da escola, mas faz parte do conselho de escola. Para sustentar a ideia do P, realçou que actua em todas as áreas que se inserem no processo educativo numa escola que passamos a comunidade participa na gestão da escola mas através do conselho de escola, de forma passiva.

As observações realizadas no terreno, coincidem com os dados das entrevistas, uma vez que constatamos no terreno que a comunidade participa na gestão da escola através do conselho de escola. De acordo com a observação no conselho de escola e visível que a comunidade é representada no conselho de escola, contudo a sua intervenção na gestão da escola é muito reduzida. Pelos dados acima apresentados e o autor citado podemos dizer que, apesar das entrevistas afirmarem que comunidade participa na gestão da escola, não existe uma efectiva participação na gestão da escola, acaba estando ao encargo do director da escola, director adjunto da escola, administrativo e o presidente do conselho de escola.

Tipo de participação da comunidade na gestão da escola

Lima (2008) avança com dois tipos de participação: directa e indirecta. A participação directa que, é aquela que releva da concepção mais antiga de democracia. Podemos entender aquela em que qualquer indivíduo tem a possibilidade de intervir de forma directa no processo de tomada de decisão. Esta é realizada normalmente pelo exercício do direito ao voto e segundo critérios estabelecidos. Este tipo de participação tem a característica peculiar de dispensar a mediação e a representação de interesses e de poder ser actualizada em diversos níveis organizacionais dentro de certas áreas de autonomia. E a participação indirecta, acontece por intermédio de representantes que são designados segundo alguns critérios, como eleição directa por todos os membros da organização, ou algumas categorias, eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual. Neste tipo de participação, parte-se do princípio de que torna-se inviável fazer os vários atores da organização participar directamente no processo de tomada de decisão.

Ainda Lima (2008), acrescenta a participação formal é normativa, ela é legalmente autorizada, a participação não-formal que é caracterizada por regras menos estruturadas, realizadas dentro da organização que regula a forma de participação que os actores devem seguir, designa-se participação informal quando é espontânea ou voluntária e organizada pela própria população nas decisões do seu interesse e a participação é mista quando é estabelecida pela organização em função do que esta pré definido no regulamento de funcionamento e das relações entre os indivíduos que nela.

A participação da comunidade na gestão da escola

A participação da comunidade em órgãos de decisão da escola é uma condição básica para a promoção da participação real. Não obstante, precisamos, igualmente, de considerar outros aspectos da participação da comunidade, também importantes para a construção de uma cultura participativa na escola. Um dos objectivos deste estudo é caracterizar o tipo de participação da comunidade na gestão da escola, procuramos a partir das entrevistas realizadas.

Procuramos ao longo deste ponto reflectir em torno da participação da comunidade na gestão da escola. Para o efeito, colocou-se a seguinte questão: Como participa a comunidade na gestão da EPC - Cidade de Nampula? Diante desta questão DE, DAE e PCE dizem que participam através do conselho de escola, que fiscaliza os feitos da escola, também financeiro e directa.

O PEE1 por sua vez referiu que:

Participa quando são solicitados pela escola ou no conselho de escola.

Na opinião de (PEE2 e PEE3), participa e fiscaliza através do conselho de escola. Na medida em que um cidadão, em uma determinada comunidade, não possui as suas necessidades satisfeitas, poderá adoptar duas opções de acção: a primeira é reunir os seus próximos e discutir o problema. Assim, uma equipa começa a funcionar para tratar da sua resolução; a segunda é esperar que o governo venha a suprir essa necessidade (Canário, 1997).

Na mesma linha de pensamento dos MC1, realçou nos seguintes termos:

Participa quando está no conselho de escola, e quando é solicitado pela direcção da escola (MC1).

Canotilho (2002), menciona três graus de participação, a participação vinculante, refere-se a participação própria, a tomada de decisão e consequentemente a limitação do poder de direcção tradicional; Participação não vinculante, no sentido de participação nos processos de decisão, apenas através de informações, propostas, exposições e protestos e A participação vinculante e autogestão, quando se trata de substituição pura e simples do poder de direcção tradicional para outros poderes dentro do respectivo sistema. A participação da comunidade e uma mais-valia na gestão escolar, no momento em que a comunidade vem fazer a sua contribuição directa na escola, com os órgãos representantes da escola (MC2). Segundo Libâneo (2004) “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (p.102).

Tal como sustenta Motta (1994) que participação “são todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização, como indivíduo ou colectividade, podem influenciar os destinos dessa organização” (p.56).

Diante do posicionamento do MC2 o MC3 diz que:

“Deve existir uma coordenação entre a comunidade e a escola”(MC3).

Por sua vez a P afirma que “A comunidade participa nas construções, através do conselho de escola fiscalizando a escola” (P). Ao reflectir diante desta subcategoria o DE, DAE e PCE sustentam que a comunidade participa através do conselho de escola, fiscaliza os feitos da escola, também financeiro e directa. Na mesma senda o PEE1, PEE2 e PEE3, dizem que a comunidade que a participa quando são solicitados pela escola ou no conselho de escola e fiscaliza através do conselho de escola. O mesmo pensamento é defendido por MC1, que diz participam quando são solicitados e no conselho de escola. Diferentemente do posicionamento de MC2, ao afirmar que a participação da comunidade e uma mais-valia na gestão escolar, no momento em que a comunidade vem fazer a sua contribuição directa na escola, com os órgãos representantes da escola. Ainda foi acrescentado outra visao com MC3 quando diz que deve existir uma coordenação entre a comunidade e a escola.

Para concluir o pensamento vem P, que afirma a participação comunitária nas construções, fiscalização no conselho de escola.

Participação da comunidade nas actividades da escola

A escola como comunidade educativa pressupõe também uma escola com autonomia, ou seja, com poder para tomar decisões nos domínios curriculares, científico e pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. A propósito desta realça, Cardoso (2010) a autonomia da escola tem em vista criar maior participação da comunidade e mudar o tipo de responsabilização da escola, isto é, a prestação de contas deixa de ser feita apenas ao Estado e pensar a ser feita em primeiro lugar a comunidade educativa.

Procuramos entender dos nossos entrevistados, sobre a Participação da comunidade nas actividades da escola. Para obtenção dessas percepções recorreremos primeiramente as entrevistas ao director da escola (DE), director adjunto da escola (DAE) e o presidente do conselho de escola (PCE). Relativamente a esta questão, os entrevistados (DE), (DAE) e (PCE) referiram que é uma mais-valia, e cria interacção entre os gestores da escola e a comunidade. E a comunidade contribui e envolve-se directamente nas actividades da escola. Neste sentido, a escola concebida como uma instituição da comunidade, esta muito mais exposta a influencia das famílias e os vários indivíduos que directa ou indirectamente participam nela, por muitas das decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local e pressupõe a participação de todos os intervenientes (Ferreira, 2002).

Ainda sobre os conteúdos abordados os (PEE1, PEE2 e PEE3), chamam atenção que a participação da comunidade nas actividades da escolar pode se dizer que existe porque fazem parte do Conselho da escola, mas são passivos ou seja não activo. Na mesma senda Lima, (2008), aborda em torno da participação reservada, caracterizada pela forma de actuação, que pode ser entre a participação activa e participação passiva, dependendo do contexto que leva os actores a caminhar para uma posição ou outra. Os actores apresentam-se numa posição calculista em que os seus recursos não são demonstrados até que tomem uma posição definitiva.

Diferentemente dos pais encarregado de educação o MC1 que diz que participa quando esta no conselho de escola, e quando é solicitado pela direcção da escola. Na medida em que um cidadão, em uma deter-

minada comunidade, não possui as suas necessidades satisfeitas, poderá adoptar duas opções de acção: a primeira é reunir os seus próximos e discutir o problema. Assim, uma equipa começa a funcionar para tratar da sua resolução; a segunda é esperar que o Governo venha a suprir essa necessidade (Canario, 1997). Conforme ao que foi aqui deposto, os nossos participantes continuam a apostar sessões do conselho de escola como o principal meio de participação da actividade escolar. Relativamente a esta questão, o MC2 concorda com o posicionamento de DE, DAE e PCE, que diz:

A participação da comunidade e uma mais-valia na gestão escolar, no momento em que a comunidade vem fazer a sua contribuição directa na escola, com os órgãos representantes da escola (MC2).

Já, MC3, acrescenta que deve existir uma coordenação entre a comunidade e a escola (MC3).

Os autores Gadotti (1992), Formosinho et al (2011), Chichava (1999) e Lima (2011) dão o seu contributo nas formas e tipos de participação ao afirmarem a existência de participação consultiva as pessoas participam sendo consultadas por agentes externos, os quais definem problemas e propõem soluções com base na consulta, mas sem dividir a tomada de decisão. Estas consultas são feitas por profissionais externos, onde estas escutam as opiniões e por sua vez os profissionais definem o problema e as soluções e permitem fazer modificações com as respectivas decisões. Diferentemente do posicionamento do P, quando afirma que a participação da comunidade na actividade escolar é visível a medida em que a escola quando solicita a comunidade ela esta presente para ajudar e geri com base no conselho de escola (P).

A partir de então, o MEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, elaborou várias determinações para as escolas. Entre elas, a mais relevante é uma nova perspectiva de gestão, que contradiz a concepção de gestão da época, ou seja, a desburocratização e modernização desta não só nos sistemas de ensino, mas principalmente das escolas. Para que fosse plena esta reforma, seria necessária a participação de todos os envolvidos, seja de forma directa ou indirecta.

Ao implantar estas propostas para educação, foram necessários novos programas que auxiliassem as escolas para atingir os objectivos traçados pelas políticas educacionais. Estes foram implantados com o intuito de reduzir custos e, conseqüentemente, tornar o trabalho peda-

gógico mais eficiente. Desde então, a escola teve a oportunidade de administrar seus próprios recursos de acordo com sua necessidade e sua realidade, com certa autonomia.

Contudo a esta questão, os entrevistados (DE), (DAE), (PCE) e (MC2) referiram que é uma mais-valia, e cria interação entre os gestores da escola e a comunidade. E a comunidade contribui e envolve-se directamente nas actividades da escola. Ainda o (PEE1, PEE2 e PEE3), chama atenção que a participação da comunidade na gestão escolar pode-se dizer que sim porque fazem parte do Conselho da escola, mas são passivos ou seja não activo. Diferentemente do MC1 que diz que participa quando está no conselho de escola, e quando é solicitado pela direcção da escola. MC3, acrescenta que deve existir uma coordenação entre a comunidade e a escola. Outra visão é dada pelo P, quando afirma que a participação da comunidade na actividade escolar é visível a medida em que a escola quando solicita a comunidade ela está presente para ajudar e gerir com base no conselho de escola.

Verificação da participação da comunidade na escola

Para perceber sobre a participação da comunidade na escola, procuramos saber dos nossos entrevistados como tem sido a participação. No que tange a participação da comunidade na escola, o director, o director adjunto da escola e presidente do conselho de escola afirmam que a participação é constante nas construções e nas sessões do conselho de escola. Sustentando a opinião do director, o director adjunto da escola e presidente do conselho, os (PEE1, PEE2 e PEE3) realçaram que:

Participam na construção, no conselho de escola em sessões, e nem sempre são levados a sério e só sabem dizer sim.

Para perceber melhor sobre a questão em epígrafe, convidamos os MC1, MC2 e MC3 que foram unânimes em afirmar que verificam a participação quando o ano arranca, mesmo nas férias e no conselho de escola.

A comunidade exerce um papel preponderante na tomada de decisão sobre o planeamento e gestão dos fenómenos que vão surgindo dentro dela. No estudo feito por Lima (1998), sobre a participação da comunidade na tomada de decisões, refere que a comunidade tem voz de Deus, ou por outra, o que deve ser tomado em consideração são as decisões que este povo toma de uma forma colectiva. Assim os dados

das observações feitas coincidem com os dados das entrevistas, uma vez que constatamos no terreno os membros da comunidade fazem parte do conselho de escola, embora as suas intervenções não são levadas a sério.

De forma sumaria diríamos que o DE, DAE e PCE afirmam que a participação é constante nas construções e nas sessões do conselho de escola. Na mesma senda os PEE1, PEE2 e PEE3, dizem que participam na construção, no conselho de escola em sessões, e nem sempre são levados a sério e só sabem dizer sim. Ainda acrescentam os MC1, MC2 e MC3 ao dizer que verificam a participação quando o ano arranca, mesmo nas férias e no conselho de escola. Não obstante, o P diz que ser visível em todo momento a comunidade participa, após as chuvas organizam as vias de acesso, ajudam nas obras, e no conselho de escola. De acordo como os documentos analisados (ACE1, ACE2 de 2016 e ACE1, ACE2 de 2017), ficou visível a participação da comunidade na gestão escolar, no âmbito pedagógico. Com base nos testemunhos dos nossos entrevistados e os autor acima citado, constata-se que parece possível perceber que estes consideram que os membros da comunidade participam na gestão da escola, isto é na construção, no conselho de escola em sessões, quando o ano arranca, mesmo nas férias.

Ainda Luluva (2016) acrescenta que a organização escolar não deve ser uma coisa totalmente objectiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeitos pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima

Relevância da participação da comunidade na gestão da escola

Nesta subcategoria pretendemos perceber a relevância da participação da comunidade na gestão da escola. Santos (2010), defende que a real participação popular está subjacente a uma participação efectiva para os que realmente exercem a sua cidadania. Estes ao exercerem a sua cidadania intervêm no planeamento, nas decisões e no controle das políticas públicas.

Enquanto Oliveira, Morais & Dourado (2008) consideram naturalmente que, comunidade não se refere apenas a um grupo ou lugar de residência mas, a um certo espírito ou consciência que anima o conjunto de pessoas aí reunidas. Estas pessoas podem ser unidas por diversos elos de interesse ou associação. Até os sindicatos profissionais servem de comunidade para muitas pessoas.

A comunidade acima exposta, consubstancia-se com a participação efectiva da sociedade vista por Bobbio (2000), como sendo aquela que ocorre quando se apresentam formas de acesso as informações administrativas e financeiras, de maneira que as pessoas possam ter acesso ao trabalho desenvolvido, propiciando a avaliação dos problemas identificados, tanto pela gestão escolar, como pela sociedade que dela faz parte, em busca de discutir e deliberar os devidos encaminhamentos delineados para soluções ou mesmo direcionamento de acções voltadas ao desenvolvimento da própria escola.

Nessa perspectiva o DE, DAE, PCE e PEE2, enfatizam que tem relevância na manutenção da gestão administrativa, pedagógica e financeira, no conselho de escola. Na mesma linha de pensamento do PEE3, enfatizou que:

E importante sim na medida em que deve controlar como a escola e gerida devido a corrupção e mau uso dos recursos financeiros.

Nesta ordem de ideia, o PEE1 diz que a relevancia incide sobre a transparência do fundo alocado a escola e se tem a ver com a realidade da escola (PEE1). Diferentemente de PEE1, MC1 diz tem importância, quando olhamos a escola como organização democrática participativa. Numa outra visao MC2, diz que e relevante sim, para validar o aprendizado e a própria transparência da gestão da escola.

A escola, esta para servir a comunidade e não aos interesses da direcção. Por isso e importante que a mesma comunidade veja como a escola gere os recursos, principalmente o ADE (MC3).

No pensamento de Delors (1996), afirma que todos somos chamados a assumir as nossas responsabilidades em relação aos outros, realçando ainda que, cada um deve estar preparado para o trabalho em equipa dentro da escola. A visão de Delors pressupõe uma preparação dos membros ao nível da escola e uma abertura por parte dos membros da direcção para que a participação se efective na escola. A relevância da comunidade na gestão escolar é sempre participar activamente mas-sivamente nas actividades que são desenvolvidas no contexto escolar (P). Na área da educação existe sempre uma tendência de limitar o universo de actores envolvidos no processo educacional a um segmento da comunidade educativa composta por dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas e esquecer-se da outra parte composta pelos pais e outros membros da comunidade local (Gonh, 2004).

Os dados das observações feitas demonstram que ha relevância da participação da comunidade na gestão da escola, e a escola em questão tem uma estrutura interna apropriada e um conselho de escola. Embora o que foi observado no conselho da escola e que o presidente antes de tomar uma decisão, consulte o director da escola como se ela fosse a presidente do conselho, ACE2 de 2016 e ACE2 de 2017.

Para enobrecer a análise dos dados e discussão de resultados, concluímos que o DE, DAE, PCE e PEE2, comungam em varias ideias como a visao da relevancia da comunidade participa na gestao escolar numa optica democratica, na manutenção da gestão administrativa, pedagógica e financeira, no conselho de escola. O mesmo sente-se, com o PEE3, quando acrescenta que e importante sim na medida em que deve controlar como a escola e gerida devido a corrupção e mau uso dos recursos financeiros. Não obstante foi o PEE1 ao enfatizar que e importante para demonstrar transparência do fundo alocado a escola e se tem a ver com a realidade da escola.

Enquanto o MC1 diz que tem importância, quando olhamos a escola como organização democrática participativa. Outra visao foi a do MC2, que valida o aprendizado e a própria transparência da gestão da escola. Que foi defendida por MC3 que diz a escola, esta para servir a comunidade e não aos interesses da direcção. Por isso e importante que a mesma comunidade veja como a escola gere os recursos, principalmente o ADE. Quanto ao P afirma que a relevância da comunidade na gestão escolar é sempre participar activamente massivamente nas actividades que são desenvolvidas no contexto escolar.

O impacto da participação comunitária na gestão da escola

A ligação escola - comunidade é uma via impulsionadora para a criação de fórmulas mais flexíveis e adaptadas às necessidades actuais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E, tem como pressuposto a consequente mobilização de recursos, exigindo uma análise mais centrada nas forças de regulação que agem na escola enquanto unidade organizacional (Barroso, 2005). Para perceber sobre o impacto da participacao da comunidade na gestao da escola, procuramos saber dos nossos entrevistados como tem sido o impacto da participacao comunitaria na gestao escolar. Diante da questao DE diz que, o impacto tem sido positivo porque tem contribuído muito para o crescimento da própria instituição, quer em material de construção, valores monetários para pagamento de guardas. DAE acrescenta, que:

O impacto tem sido positivo porque tem contribuído muito para o crescimento da própria instituição, a comunidade e participativa, compreensiva e ajuda em material de construção, valores monetários para pagamento de guardas.

Dentro da mesma linha do pensamento PCE diz que o impacto tem sido positivo porque tem contribuído muito para o crescimento da própria instituição, quer em material de construção, valores monetários para pagamento de guardas. No que tange ao impacto da participação da comunidade na gestão escolar PEE1, PEE2 e PEE3 dizem ser indiferente não muda nada, eles não entendem o que seja ser membro do conselho de escola, e aceitam de tudo. Para MC1, MC2 e MC3 o maior impacto da comunidade na gestão escolar e para controlar a verdadeira transparência da gestão da direcção da escola, desde os livros, ADE, o processo de ensino e aprendizagem.

O impacto da comunidade na gestão escolar e para controlar a verdadeira transparência da gestão da direcção da escola, desde os aspectos pedagógicos, financeiros e patrimonial, sobre tudo livros, ADE, o processo de ensino e aprendizagem (P).

De acordo com os dizeres dos nossos entrevistados criando assim um resultado acerca do da temática abordada, para o DE, DAE e PCE, afirmam que o impacto tem sido positivo porque tem contribuído muito para o crescimento da própria instituição, quer em material de construção, valores monetários para pagamento de guardas. Ainda o PEE1, PEE2 e PEE3 dizem ser indiferente não muda nada, eles não entendem o que seja ser membro do conselho de escola, e aceitam de tudo. Na mesma sintonia o MC1, MC2 e MC3 dizem que o maior impacto da comunidade na gestão escolar e para controlar a verdadeira transparência da gestão da direcção da escola, desde os livros, ADE, o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo foi defendido pelo P quando diz o impacto da comunidade na gestão escolar e para controlar a verdadeira transparência da gestão da direcção da escola, desde os aspectos pedagógicos, financeiros e patrimonial, sobre tudo livros, ADE, o processo de ensino e aprendizagem. Chegamos a conclusão de que o impacto é positivo sim, mas ainda tem muito que se fazer para passar do discurso a prática em torno do impacto da participação comunitária na gestão da escola.

O órgão de tutela da escola e a comunidade

Procuramos ao longo desta subcategoria reflectir em torno do órgão de tutela da escola e a comunidade. Assim entrevistamos os diferentes participantes do nosso estudo os quais destacaram. Para DE, DAE e PCE, o conselho de escola é um órgão máximo da escola, onde envolve alguns elementos como presidente do conselho de escola, a comunidade, os professores assim como a direcção.

O Conselho Escolar é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Este é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, como: alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos, directores e comunidade externa (Cury, 2004; Ferreira & Aguiar, 2004; Libâneo, 2013). Dentro da mesma perspectiva os PEE1, PEE2, PEE3, MC1 e MC2, dizem ser o conselho de escola como sendo o órgão máximo da escola.

Libâneo (2013), fala das competências do conselho de escola o conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, em que questões definidas na legislação estadual e municipal e no regimento escolar. Cada conselho escolar tem suas acções respaldadas através do seu próprio Estatuto, que normatiza a quantidade de membros, formas de convocação para as reuniões ordinárias e extraordinárias, como é realizado o processo de renovação dos conselheiros, dentre outros assuntos que competem a essa instância. Composição do Conselho de Escola: no conselho de escola, fazem parte o director, representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos.

Contudo, o número das pessoas que fazem parte do Conselho de escola varia conforme o tipo de escola, o qual é definido de acordo com o número de alunos existentes (MINEC, 2005). Deste modo, o Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária, determina que o conselho de Escola será integrado por 21 ou 16 dependendo tipo de escola e número dos alunos inscritos. Na mesma visão MC3, diz ser o “conselho de escola, embora seja um indicador importante, não garante por si só a implementação da gestão democrática numa instituição escolar” (MC3).

Diferentemente o P, diz que “o conselho de escola que deveria ser o órgão mas importante e não há direcção” (P). O conselho de escola, na óptica de Luluva (2016), assume-se como uma ferramenta que pretende possibilitar a prática de administração democrática em parte

pela participação de todas as partes na tomada de decisões sobre os destinos da escola. O conselho não opera apenas movido pelo interesse da comunidade educativa e ser constituído por profissionais que trabalhem na área de ensino de forma directa como também agrega pais e encarregados de educação e comunidade civil.

Enfim, o DE, DAE e PCE, diz que o conselho de escola é um órgão máximo da escola, onde envolve alguns elementos como presidente do conselho de escola, a comunidade, os professores assim como a direcção. Dentro da mesma senda o PEE1, PEE2, PEE3, MC1 e MC2, dizem ser o conselho de escola como sendo o órgão máximo da escola. Ainda MC3, acrescenta que conselho de escola, embora seja um indicador importante, não garante por si só a implementação da gestão democrática numa instituição escolar. Fica entre linhas claro que o conselho de escola deveria ser o orgao maximo porem nos parece que o gestor da escola ou seja a direccao tem mais poder de decisao e execusao.

Conclusão

Chegada a esta fase, apresentamos as principais conclusões a que chegamos sobre a pesquisa que levamos a cabo. O estudo está organizado em partes e capítulos, para melhor compreensão da problemática do impacto da participação comunitária na gestão da Escola Primária Completa-Cidade de Nampula, tendo como objectivo geral analisar o impacto da participação da comunidade na gestão da Escola Primária Completa - Cidade de Nampula, apoiando-se à teorização produzida e desenvolvida ao longo deste estudo sobre a mesma temática referida. Na realidade, as conclusões que apresentamos foram orientadas com base nas lutas teóricas e sustentadas no trabalho empírico realizado. Raciocínio pela qual consideramos que o olhar que temos agora da realidade estudada é diferente daquele quando iniciamos o nosso estudo.

Entretanto, importa salientar que os resultados a que o estudo chega não são generalizáveis, mas, podem ser úteis para compreender realidades nas quais se apresentem características semelhantes à da Escola Primária Completa - Cidade de Nampula. A escola como comunidade educativa pressupõe também uma escola com autonomia, ou seja, com poder para tomar decisões nos domínios curriculares, científico e pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

A participação da comunidade na escola não se pode dar somen-

te em momentos como o da eleição de corpo directivo. É necessário que esta participação esteja sendo construída no quotidiano da escola, nas discussões das reuniões do conselho escolar, nas reuniões de pais e professores, nos conselhos de classe participativos, nas reuniões de professores e funcionários, enfim, em todos os espaços em que seja possível a troca de ideias. Considerando todo este exercício realizado na escola há-de repercutir na sociedade além dos seus muros, a cultura de participação social tanto na educação quanto em outros espaços públicos está ainda nos estágios iniciais, pois até pouco tempo atrás vivíamos em uma ditadura e hoje estamos aprendendo a nos colocar como sujeitos e buscar nossos direitos.

Proporcionamos a olhar sobre a questão de partida que deu origem a nossa investigação: “*Qual é o impacto da participação comunitária na gestão da Escola Primária Completa-Cidade de Nampula?*”. Para alavancar o nosso estudo, bem como o nosso posicionamento, apoiamo-nos na ideia de que na medida em que a participação comunitária não se faz sentir na gestão da escola, a escola acaba por se formar numa ilha e contradizendo as políticas democráticas da escola.

Retomando a nossa questão de partida anteriormente enunciada, e à luz dos dados empíricos obtidos e analisados, associados à observação feitas durante o estudo e as análises documentais, parece-nos possível afirmar que o impacto da participação da comunidade na gestão da escola é de extrema importância ou seja e positiva.

Portanto, a comunidade deve repensar e maximizar a ideia que tem sobre a escola como sendo um local, onde seus filhos ou educandos passam maior tempo das suas vidas e convivência no processo de actividades de ensino e aprendizagem para a produção de conhecimentos. Assim, há ainda muito que conquistar para uma gestão eficiente e compatível tendo em conta as tendências e demandas da qual o processo de ensino e aprendizagem nestes moldes se encontra confrontado que para tal, implica uma nova concepção para melhor organização que reconsidere a instituição escolar em toda sua plenitude.

Referências

- Afonso, M. (1995) *Gestão das escolas*. Brasil, São Paulo, Negócio Editora
- Bandeira, P. (1996) *Participação, articulação de actores sociais e desenvolvimento regional*. Brasil, Brasília.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Portugal, Lisboa: Universidade Aberta.

Bobbio, N. (2000). *O futuro da democracia*. (Trad. Marco A. Nogueira). Brasil, São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Campos, C. (2010). *Gestão escolar e docência*. Brasil, São Paulo, Brasil: Paulinas.

Canário, R; Rolo, C & Alves, M. (1997). *A parceria professores-pais na construção de uma escola do 1º ciclo: estudos de caso*. Portugal, Lisboa: Ministério da Educação.

Cardoso, R.G. (2010). *Colaboração escola/ autarquia na construção da comunidade educativa*. Portugal, Lisboa: Universidade de Aveiro.

Chichava, J. (1999). *Participação Comunitária e Desenvolvimento: O caso dos grupos Dinamizadores em Moçambique*. Moçambique, Maputo: Assembleia Municipal de Maputo.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI*. Portugal, Porto: ASA.

Direção Nacional do Ensino Primário - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Manual de apoio ao conselho da escola*.

Francisco, A. (2010). *Desenvolvimento comunitário em Moçambique*. Moçambique, Maputo: BS.

Ferreira, N. S. A. (2002). *As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade*, Brasil, São Paulo: Cortez.

Formosinho, J. et al. (2011). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*. Portugal, Rio de Janeiro: Cosmos.

Gadotti, M. (1992). *Perspectivas actuais da educação*. Brasil, Porto Alegre: Artes Medicas.

Gohn, M. da G. (1995). *Participação da Sociedade Civil na Educação: alternativas para melhoria da escola pública*. Brasil, São Paulo: Laser Press.

Guerra, C, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentido e formas de uso*. Brasil, São Paulo: Cortez.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MOÇAMBIQUE DURANTE O PERÍODO COLONIAL

Elsa Marisa Changa Macia¹

Denisse Kátia Soares Omar²

Introdução

O presente artigo intitulado “a implementação do português como língua estrangeira em Moçambique durante o período colonial” procura compreender como foi implementado a língua portuguesa na sociedade moçambicana. Moçambique, país que passou por um processo de colonização durante cerca de 500 anos. Até a chegada dos portugueses no século XV, o povo moçambicano fazia uso das línguas locais que era bastante diversificadas e muitas delas até hoje permanecem no território mais com a dominação colonial portuguesa houve uma alteração, as línguas locais de Moçambique foram relegadas a segundo plano e banidas principalmente dos centros urbanos. Nesta sequência pode-se dizer que, a língua portuguesa foi imposta aos moçambicanos como uma língua estrangeira que devia fazer parte do seu novo normal desprezando completamente as línguas locais. Devido a resistência que a população considerada “indígena” exercia sobre a língua portuguesa, o governo colonial transformou-a num dos principais instrumentos de mobilidade social, ou seja, quem aprendesse o português poderia pertencer a classe dos assimilados e dividir espaços sociais com os brancos portugueses. Mesmo assim muitos moçambicanos não aderiram a este processo de assimilação e quando Moçambique chegou a independência em 1975, pouco menos de 5% da população falava português. A única intenção do governo colonial ao impor o português como língua oficial da colônia era modelar o africano no sentido destes tornarem-se servís, despersonalizados e alienados às realidades do seu povo e porque desprezavam completamente as línguas locais.

1 Docente na Universidade Rovuma-Moçambique; Doutoranda em Ciências da Linguagem; e-mail: elsa.changa@yahoo.com.br

2 Docente na Universidade Rovuma-Moçambique; Doutora em História de África Contemporânea; Directora da FLCS da Universidade Rovuma. E-mail: denissekatiaomar@gmail.com

Neste âmbito é tarefa deste artigo compreender como foi o processo de implementação da língua portuguesa em Moçambique durante o período colonial. A língua portuguesa chega aos moçambicanos como uma língua estrangeira que segundo os colonos era destinada a civilizar os “indígenas” e colocou em causa todo o sistema cultural existente. Na primeira parte deste artigo procuramos analisar como foi feito o processo de implantação do português como língua estrangeira em Moçambique. Com base em várias consultas, na segunda parte do artigo, procuramos verificar como a língua portuguesa constitui um entrave para o processo de ensino do colonizado. É importante relatar essa história que ainda é pouco explorada e entender como, desde cedo, a língua portuguesa em Moçambique faz parte de um processo histórico. Neste sentido, para realização deste artigo levou-se em consideração uma análise bibliográfica e documental buscando-se analisar o tópico a partir dos materiais e documentos existentes nos Arquivos, centrando-se principalmente na documentação que deu mais ímpeto e clareza à pesquisa

O processo de implementação do português como língua estrangeira em Moçambique

O português chegou a Moçambique como língua estrangeira a partir do processo de colonização. Todavia, quando os portugueses chegaram a Moçambique no século XV, os moçambicanos faziam o uso das línguas locais e em alguns cantos da região norte do país já se falava o Swahili devido a presença dos árabes nesta região especialmente na província de Nampula, em Angoche e Cabo Delgado. Neste contexto, o português é implantado em Moçambique como uma imposição do sistema colonial a população local. Como afirma Firmino (2010), as condições que conduziram ao uso amplo do português em Moçambique estão directamente relacionadas com as transformações políticas, económicas e culturais que se seguiram ao estabelecimento do Estado Colonial depois da Conferência de Berlim realizada entre 1884 e 1885. Até então, Moçambique ocupava uma posição subalterna na estratégia colonial portuguesa, desempenhando fundamentalmente um papel de apoio à navegação das rotas do oriente e de escravos, principalmente para o Brasil e Caribe. Assim, observa-se que depois desta conferência várias reformas foram feitas nas colónias portuguesas com objectivo de se reorganizar a população local de Moçambique e colocar em prática os objectivos políticos, económicos e culturais do Governo Colonial.

Segundo Firmino (2010), os primeiros sinais do uso do português por parte da comunidade africana surgiu com a designação de Lourenço Marques como capital da colónia de Moçambique. Com o crescente desenvolvimento capitalista nesta cidade, atestado pelo desenvolvimento portuário e do comércio internacional não podia prescindir do uso de elementos da população local, dada a escassez de colonos portugueses. Neste contexto o sistema colonial implantado exigia não so comerciantes locais, artesãos e produtores de artigos de consumo como também o treinamento e educação para uma mão-de-obra barata especializada que pudesse tornar as instituições burocráticas e comerciais funcionais. Assim, nas primeiras décadas do século XX já existia em Moçambique uma pequena burguesia local com conhecimentos do português que, de facto, se estabelecia, se distinguia e se impunha através de aptidões peculiares, que incluíam a escolarização em português e domínio de língua portuguesa. Esta burguesia africana local era composta por mulatos e negros que, quer através de propriedades, prestígio e influência social, quer através da escolarização conseguiram obter uma condição social estável dentro do sistema colonial, trabalhando principalmente como burocratas ou empregados na administração colonial como é caso dos irmãos João e José Albasini e outros. Estes eram de forma geral cidadãos portugueses que gozavam de certos privilégios. Mas esta situação já não se verificava em zonas rurais onde se encontrava o grosso da população, pois nestas zonas durante muitos anos imperou a língua local, o que criava dificuldade para as crianças nos primeiros anos de escolaridade principalmente as raparigas que preferiam abandonar a escola ao invés de aprender o português.

Com o estabelecimento do Estado Novo em 1926 e o melhoramento das actividades comerciais o sector burocrático foi alargado e o governo promoveu a imigração massiva da população portuguesa o que provocou uma significativa expansão da língua portuguesa. A chegada em massa dos portugueses causou vários conflitos sociais, laborais, culturais entre outros com a população local ficando estes últimos em desvantagem. Neste âmbito o saber falar português era a única maneira do negro ocupar um lugar melhor na administração colonial.

A partir desta posição podemos dizer que durante o período da colonização, a aquisição do português pela população africana foi primariamente motivada pela posição que a língua mantinha nos sistemas ideológico, sociocultural e económicos coloniais. No entanto, as limitações impostas pelo sistema colonial, que não tinha nem a capacidade nem a vontade de alargar a classe de africanos “civilizados”, impediram

a sua aquisição por um segmento amplo da população africana, de tal modo que, quando se deu a independência de Moçambique, o português fazia parte do repertório linguístico de um grupo minoritário de moçambicanos cuja concentração eram nos centros urbanos (FIRMINO, 2010).

Segundo Ngunga (2002), o governo colonial em Moçambique nunca encorajou o estudo e desenvolvimento das línguas locais, nem através de investigação nem através de formação de quadros para a área. Esta situação se deveu sobretudo a atitude negativa do regime colonial em relação às línguas indígenas, que nunca foram vistas como sistemas linguísticos, dotados de sons articulados, característica está comum a todas as línguas humanas. Devido a esta visão pessimista sobre as línguas locais, estas foram classificadas no passado colonial como “dialectos” ou “línguas indígenas”, estas retractavam o desprezo que os colonos tinham em relação as línguas locais.

O Multilinguismo e o Multiculturalismo Moçambicano

Na linguagem comum o multilinguismo e multiculturalismo descrevem a existência de muitas línguas e muitas culturas numa determinada região. Moçambique como muitos países da África, é um país multilingue e multicultural, onde coexistem várias línguas de origem bantu com outras línguas não africanas entre europeias e asiáticas. Este país possui uma herança linguística e cultural anterior a colonização portuguesa e que foi completamente desrespeitada por não possuir escritos sobre a mesma. É neste cenário multilingue e multicultural que os portugueses se fixaram e tentaram a todo custo impor a sua língua e cultura ao povo moçambicano, esta ideia é sustentada por Ngunga e Bavo (2011), que argumentam que as relações entre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas durante o tempo colonial foram o reflexo de relações próprias de colonizador e colonizado. De salientar que o colonialismo português nunca reconheceu às línguas moçambicanas o estatuto de línguas, subtraindo-lhes todos os predicados susceptíveis de encorajar os moçambicanos a usarem e a ensinarem aos seus descendentes como línguas de cultura e de acesso ao conhecimento. De modo a fazer valer esta ideia sobre as línguas locais o governo colonial português implementou o estatuto da assimilação através da portaria 137/1917, de 10 de Janeiro publicado no Boletim oficial da província de Moçambique, nº2, I Serie.

Segundo Perotti, [...] A assimilação pressupõe um abandono da cultura originária para a conformação de uma outra cultura que não é

nossa, adulterando assim a cultura original. Neste âmbito percebemos que ao fazer uso da assimilação os portugueses pretendiam retirar os moçambicanos da sua cultura fazendo com que os mesmos adquirissem comportamentos, valores, perspectivas e características que não eram originalmente suas. Portanto, conforme o discurso colonizador a assimilação visava trazer a civilização para os indígenas. É neste contexto que, Farré (2015), salienta que a assimilação era mais um instrumento de colonização que serviu para distinguir indígenas e não indígenas. Como sustenta Macagno (2014), através da Portaria nº 317, de 9 de Janeiro de 1917 e aperfeiçoado posteriormente com o decreto-lei nº 39.666 de 1954, do Estatuto dos Indígenas – estabelecia que um indígena deveria reunir as seguintes condições para atingir o Estatuto de Assimilado:

- Saber ler, escrever e falar português de forma correcta;
- Ter meios suficientes para sustentar a família;
- Ter bom comportamento;
- Ter o nível de educação necessário e hábitos individuais e sociais aceitáveis pelas leis portuguesas;
- Fazer um requerimento à autoridade governamental para ser aprovado este estatuto.

Portanto o estatuto do assimilado fez com que a língua portuguesa passa a fazer parte do processo de mobilidade entre as classes, ou seja, entre indígenas e não indígenas. A língua portuguesa passou a ser assim a língua do poder político, das relações comerciais, do trabalho e de ensino, portanto, tornou-se na língua franca do processo de colonização ao mesmo tempo ela constituiu um campo riquíssimo para examinar o processo de construção de diferenças entre brancos e negros no mundo colonial. E através da mesma Portaria nº 137/1917, de Janeiro, o governo colonial dava passos gigantescos na sua política de extinção das culturas locais especialmente das línguas. Portanto através desta portaria foi proibido o uso das línguas locais encorajando o seu abandono através de medidas que visavam inculcar nos moçambicanos a mentalidade de desprezo da sua própria cultura, das suas línguas marcas fundamentais da personalidade colectiva (NGUNGA e BAVO, 2011).

E desta forma aos poucos o colonialismo foi substituindo as línguas locais pelo português, uma língua estrangeira que se distanciava da realidade dos povos locais. Este facto provocou intensos conflitos no período colonial e pós independência em Moçambique pois mais de 90% da população não falava português mais a mesma transformou-se na língua oficial.

O português como a língua oficial de Moçambique Independente

Moçambique chega a independência em Junho de 1975 e seguindo o desejo do Governo Colonial, no período subsequente ao colonial, o português ganha o estatuto de língua oficial. Como salienta Firmino (2010), o português foi promovido pelo discurso oficial como a língua de unidade nacional. Portanto, ainda neste período, no âmbito da elaboração do novo sistema educativo pelo Governo com vista a Formação do “Homem Novo e da Mulher Nova”, as línguas étnicas/locais foram colocadas fora do plano curricular por serem vistas como um entrave a destribalização e a modernização do país.

Neste contexto é através da língua portuguesa que vai se alfabetizar os vários grupos etnolinguísticos bem como estabelecer as novas infra-estruturas pós coloniais. Portanto, o português ao permanecer como língua de trabalho e acesso aos serviços básicos como a educação, torna-se para alguns um factor de inclusão na nova sociedade independente ou no factor de marginalização para outros que não se identificavam com tal língua. A não adopção das línguas locais pelo menos uma delas, como idioma nacional, se justificou na ideia de que exigiria uma elaboração complexa dos sistemas de ensino bem como a inviabilizaria uma rápida inserção do país no sistema do mundo.

Portanto, a escolha de português como língua oficial surge como estratégia política visando entre muitas coisas assegurar, transmitir a unidade entre os moçambicanos. Segundo Lindonde (2005), ao longo do período pós independência, o português tem funcionado como um dos factores não só de união como de expressão da massa moçambicana, diante da enorme diversidade linguística e cultural que caracterizam o país.

A necessidade da construção de um Moçambique uno e indivisível levou a que, do ponto de vista linguístico, o estado desencorajasse a pluralidade das línguas, passando assim, a cultivar e a disseminar uma única língua oficial – o Português. Esta questão foi intensificada através da massificação do ensino na língua portuguesa, sob o lema e slogans “matar a tribo para erguer a nação”. Desta forma incentivou-se o português em vários escalões sociais ao mesmo tempo que as línguas locais eram rejeitadas em todos os níveis. Esta situação causou vários conflitos internos pois a maioria da população não concordo com esta posição do estado. Segundo Stroud e Tuzine (1998), defendem que a tentativa de impor uma língua unitária e homogénea às populações afri-

canas resultou em divisões socioeconómicas terríveis. De acordo com estes autores, tais divisões dependem em grande medida do acesso ao conhecimento e proficiência da língua oficial.

Neste sentido, o português ganha espaço e passa a ser uma língua de prestígio e que contribuiu para a diferenciação social, isto porque o português passou a ser a língua da minoria elitista enquanto a maioria da população falava as línguas locais.

O português como língua de constrangimento no ensino

Com a adopção do português como língua oficial de Moçambique trouxe consequências drásticas no processo de ensino e aprendizagem. Isto porque o governo não pensou na criação de condições ideais para o ensino em português tendo em conta que cerca de 95% da população era analfabeta e não falava a língua oficial. No entanto, os únicos escritos que existiam na época eram os da língua portuguesa tornando as línguas locais incapazes de serem traduzidas ou de veicular qualquer tipo de conceito moderno. Durante séculos como falamos anteriormente as línguas locais nunca foram estudadas muito menos investigadas. É neste quadro que a língua de ensino se torna o português, e a maioria das crianças, particularmente, das zonas rurais não o falava ao entrarem para escola. Isto constituiu à partida um constrangimento e limitação podendo afectar negativamente a motivação das crianças para continuar na escola, porque a aprendizagem se tornava mais difícil e dolorosa. E elas encontravam na escola um mundo estranho e distante do seu quotidiano cultural, onde os conteúdos da aprendizagem eram diferentes e novos e, ainda, eram impostas a uma língua estranha para elas (PNUD, 2006).

Mas devido ao crescimento de desistências, reprovações e o fraco aproveitamento pedagógico o governo de Moçambique foi obrigado a criar condições para o uso das línguas locais no processo de ensino e aprendizagem, neste âmbito foi introduzido um novo currículo nas classes iniciais que continha como componente principal a introdução das línguas locais ou moçambicanas no ensino. É dentro deste cenário que em 1990 é implementado um projecto bilingue piloto designado de PEBIMO – Projecto de Educação Bilingue em Moçambique, desenvolvido pelo INDE e financiado pela PNUD e pelo Banco Mundial (BENSON, 1997). Este projecto deu seguimento em 1992 com a introdução do projecto nas primeiras classes de ensino. De salientar que o bilinguismo foi um processo que se tentou introduzir ainda dentro do

período colonial quando o governo português permitiu que nas escolas das missões os indígenas intercalassem o ensino em língua local e o português.

Segundo Câmara Júnior (1974), bilinguismo é a capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação social em que se encontra.

A implementação das línguas locais no ensino não foi tarefa fácil pois Moçambique é um país com uma variedade linguística considerável o que contribuiu fortemente para a permanência do português como língua oficial.

Lindonde (2005), defende que o uso das línguas moçambicanas no ensino pode contribuir para a redução dos índices de reprovação e de desperdício escolar, concorrendo, deste modo, para a redução da pobreza no país.

Considerações finais

Com este artigo consideramos que o processo de implementação do português como língua estrangeira em Moçambique foi uma imposição a população moçambicana. .

Referências

BENSON, C. *Relatório Final sobre o ensino Bilingue: Resultados da Avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo, INDE, 1997.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática da língua portuguesa*. 6ª ed. Rio de Janeiro, J.OZON, 1974.

FARRÉ, Albert. (2015). “Assimilados, Régulos, Homens Novos, Moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique”. In: *Anuário Antropológico II*. Disponível em URL:<http://journals.openedition.org/aa/1443>;Doi:10.4000/aa.1443.pp.199-229.

FIRMINO, Gregório. *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*. São Paulo: USP, 2010. Disponível em simelp.fflch.usp.br

LINDONDE, L.M. “O uso das línguas moçambicanas no ensino: Um contributo para a luta contra a pobreza absoluta em Moçambique”. In:

Zimba, Benigna. & Castiano, J Paulo. *As Ciências Sociais na luta contra a pobreza em Moçambique*. Maputo, FILSOM, 2005.

MACAGNO, Lorenzo. “Assimilacionismo”. In: *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Lívio Sansone e Cláudio Alves Furtado (org.). Salvador: EDUFBA, 2014.

MBEMBE, Achille. “As formas africanas de Auto-inscrição”. In: *Estudos Afro-asiáticos [online]*. 2001, vol.23, n.1, pp.171-209. https://doi.org/10.1590/S0101-546*2001000100007.

NGUNGA, Armindo e BAVO, Názia N. *Uso e práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em 6 distritos*. Maputo, CIEDIMA, 2011.

PNUD. *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2005: alcançando os objectivos de desenvolvimento do Milénio*. Maputo: SARD/PNUD, 2006.

STROUD, C. e TUZINE, A. *Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*. Maputo, INDE, Cadernos de Pesquisa nº26, 1998.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO HÍBRIDO EM TEMPO DA COVID-19: UMA VISÃO DE DOCENTES E GESTORES DE PLATAFORMAS DA FLCS DA UNIVERSIDADE ROVUMA

António Alone Maia³

Felizardo António Pedro⁴

Feliciano José Pedro⁵

Aurélia da Conceição Horácio⁶

Elisa da C. José Maria⁷

Alberto Hermenegildo António Tépulo⁸

Introdução

A razão que nos levou a desenvolver esta pesquisa tem a ver com o nosso interesse de compreender as metamorfoses operadas no

3 PhD em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP, Docente de Antropologia na Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Rovuma-Nampula; Membro e pesquisador do CERNe - Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneas e Culturas Negras da Universidade de São Paulo - USP; Membro da Casa das Áfricas – São Paulo e do NAU – Nucleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo – USP. alonemaia13@gmail.com

4 PhD em Filosofia pela Universidade Pedagógica, Professor e Director Científico de Pesquisa, Extensão e Inovação da UniRovuma; Membro do projecto Tecnologias líquidas (Portugal-Alemanha): Günther Anders, Peter Sloterdijk, Hans Blumenberg na Universidade do Minho-Portugal; Membro do CEMEC (Centro de Estudos Moçambicanos em Etnociencia). felizardopedro@unirovuma.ac.

5 PhD em Ciências da Linguagem pela Universidade de Lorraine França, Docente e Director Adjunto Académico da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma Nampula, Membro do grupo de pesquisa Praxitexte langue, texte et Discours. fpedro@unirovuma.ac.mz

6 Mestre em Ciências Políticas e Estudos Africano, Docente e Directora do Curso de Antropologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma Nampula. aureliahoracio29@gmail.com

7 PhD em Engenharia Matemática, Estatística e Investigação Operativa pela Universidade Complutense de Madrid. Docente de Álgebra Lineal, Estatística Descritiva, Matemática Escolar, Teoria de Probabilidades e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Ciências Naturais e Matemáticas na UniRovuma. elisajmaria@gmail.com

8 Mestre em Estatística pela Universidade Pedagógica – Maputo - Faculdade de Ciências Naturais e Matemática em Colaboração com a Universidade Complutense de Madrid-Espanha, Director do Curso de Estatística e Gestão de Informação na Universidade Rovuma – Nampula. albertotepuloupn@gmail.com

PEA, especificamente sobre as vantagens e desvantagens da introdução do modelo de Ensino Híbrido em tempo de pandemia, a partir de uma visão de professores e gestores das plataformas de ensino da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma. A pesquisa enquadra-se numa outra maior que buscou captar as percepções de estudantes, docentes e gestores de plataformas sobre o Ensino Híbrido. Devido a COVID-19, as relações entre o campo da educação e o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação ficaram mais evidentes e interrelacionadas. A implementação do modelo de ensino híbrido trouxe desafios de vária natureza no PEA para as instituições de Ensino que, de certa forma, afectaram e se fazem sentir até hoje a todos os envolvidos no processo, nomeadamente: as instituições, os professores, os estudantes bem como os gestores de plataformas. Portanto, é em virtude deste cenário que nos propusemos, em termos gerais, a compreender as percepções de docentes e gestores de plataformas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma sobre as vantagens e desvantagens da implementação do Ensino híbrido no período de 2020 a 2021. Para o embasamento teórico recorreremos a autores como Christensen, Horn e Staker (2013) que reflectem sobre o Sistema híbrido na educação, destacando o facto de que o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Metodologicamente, quanto ao tipo trata-se de uma pesquisa exploratória e quanto a abordagem trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa e no tocante ao método adoptado é um estudo de caso e levantamentos de percepções do grupo alvo. Com a pesquisa, esperamos trazer uma contribuição pratico-teórica para o enfrentamento de futuros eventos pandémicos.

Ensino Híbrido

O termo ensino híbrido provém do inglês “*blended learning*”. O verbo *to blend*, na forma do infinitivo, significa misturar. Por exemplo, no contexto da culinária usa-se muito o verbo *to blend*, isto é, diante de vários e melhores ingredientes o/a cozinheiro/a de forma artística e proporcional faz a mistura e o resultado final será um prato bem feito. Nas receitas de culinária é muito comum encontrar o termo *blend*. O termo reveste-se de uma dimensão polissémica e pode ser usado em diversos contextos, no entanto, apontará sempre para uma realidade onde o fim último será uma mistura de algo ou o resultado de algo que advém de uma mistura. Neste sentido o verbo misturar é totalmente diferente do verbo substituir. Para se ter um bom prato e de excelente

qualidade é necessário, no acto da cocção colocar e fazer a mistura com os melhores ingredientes possíveis e não a substituição. Por outro lado, o verbo *to learn*, igualmente no infinitivo, significa aprender. Portanto, aglutinando os termos “*blended learning*” significa literalmente uma aprendizagem misturada ou seja, da mesma forma que nós podemos ter na mesa uma comida bem-feita como resultado da mistura de vários ingredientes, de igual modo, *blended learning* configura um processo de aprendizagem que resulta não de uma substituição do ensino presencial pelo online, mas sim de uma mistura e combinação de metodologias de ensino presencial e *online* com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), através de diversas plataformas que torna possível o PEA onde o estudante é o foco e o centro das atenções na interação. Tanto o professor, assim como os conteúdos programáticos e as próprias plataformas, todo este aparato tem como única finalidade, a de beneficiar o estudante no PEA. Portanto, o Ensino híbrido não é uma substituição do Ensino Presencial, mas sim a combinação dos dois modelos que garantem a realização e a continuidades do PEA com recurso às TICs.

Autores como Christensen (2013:3) ao falarem de modelos híbridos de ensino, consideram que,

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula Tradicional (2013:3).

Neste sentido, na visão de Baldissera (2022), o ensino híbrido não é nada mais do que uma combinação de métodos de Ensino presencial e do ensino *online* para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes e as competências por parte do professor. Portanto, o ensino híbrido é uma das maiores e mais actuais inovações no campo da educação em pleno século XXI. Por outras palavras podemos afirmar que o ensino híbrido constitui a grande revolução pedagógica do século XXI no campo da educação formal, no que diz respeito ao PEA. Este ensino depende da conexão com a *internet*, tal como pela junção de dois modelos de aprendizagem como o tradicional e o uso de ferramentas tecnológicas.

Vantagens da introdução do Sistema híbrido no PEA

O intuito principal desta pesquisa é de apresentar as vantagens e desvantagens da introdução do sistema híbrido no campo da educação formal no processo de Ensino e Aprendizagem, a partir de uma visão de docentes e gestores de plataformas. Maria (2022:28-29) aponta para 7 vantagens que o Ensino híbrido oferece. Na primeira apresenta o hibridismo de papéis que diz respeito a relação de troca que há entre o professor e os alunos. Neste modelo, “a ideia é de que tanto o professor, como aluno têm a oportunidade de construir conhecimentos”.

Na segunda a autora orienta o foco para a descentralização do ensino no professor: “seu novo papel é agenciar o aluno em seus processos, ‘diminuindo’ suas responsabilidades e tornando o aluno mais independente”. Na terceira, o aluno torna-se sujeito activo: o aluno passa a desenvolver, criar e não apenas a reproduzir algo anteriormente projectado. Na quarta vantagem fala-se da personalização quanto ao desenvolvimento: é preciso desenvolver a avaliação diagnóstica para ter a ideia de crescimento de cada um, pois o modelo híbrido, quando há um cuidado no feedback, permite que cada aluno personalize sua aula (2022:29-31).

Tendo em conta que, o grau, o nível e a capacidade de assimilação entre os estudantes é diferenciada, na quinta vantagem, Maria (2022:32-35) propõe o respeito ao ritmo individual. Isto quer dizer que, “as tecnologias permitem a construção de processos de ensino personalizados, respeitando as características de cada estudante, variando assim a sua flexibilidade conforme os modelos de cursos adotados”. Na sexta apresenta a optimização das interações sociais, isto é, “apesar de individualizado no sentido da personalização, o ensino híbrido incentiva as relações e trocas sociais, por meio das discussões e trocas de experiências, dúvidas, etc”. Por último, fala-se de experiências vividas, contextualizadas e mais próximas do real, isto é, “a aliança entre o aluno e o digital torna a escola algo mais próximo ao seu cotidiano, tornando a escola um ambiente de interação e ambiente digital como novo espaço de aprendizagem.

Desvantagem da introdução do Sistema híbrido no PEA

A introdução do Sistema híbrido no campo da educação formal não foi automática, pois todos os envolvidos no PEA, de alguma forma, foram pegues de surpresa e despreparados pelo evento pandémico, o

que fez com que, as instituições se reinventassem de forma abrupta para garantir o PEA. É neste sentido que, entre a implementação e a efectivação do ensino híbrido encontramos várias dificuldades relacionadas directamente ao acesso às TICs tais como a: aquisição de recursos específicos como computador, celulares do tipo android e internet.

Para Source (2020), as dificuldades em dominar as ferramentas podem comprometer a aprendizagem assim como a falta de interacção com colegas, um factor extremamente importante não só para a aprendizagem, mas também para melhorar a capacidade de socialização dos jovens e adultos. Outra dificuldade prende-se com o facto de que, o acesso ao sistema híbrido acarreta custos de internet e compra de equipamentos técnicos, de certa forma impossíveis, para famílias com baixa renda. Numa outra perspectiva, Andrade (2022) aponta para a necessidade de qualificação e capacitação de toda equipe docente e pedagógica da instituição de ensino, sobretudo para o manuseamento e o uso efectivo de ferramentas tecnológicas e exige maior motivação na aprendizagem dos estudantes.

Desafios do Ensino Híbrido durante o período da pandemia

A implementação do sistema híbrido no campo da educação, para o contexto de Moçambique, em geral e da UniRovuma em particular, não foi rectilínea, tão pouco automática. A interacção com os estudantes tem revelado desafios de várias naturezas que suscitam, até certo ponto, indagações sobre a nossa preparação para integrar o sistema híbrido nas nossas práticas educacionais. Eis, uma das grandes questões que se coloca como desafio para o nosso contexto. Caso não estejamos preparados, o que devemos fazer? Recuar para nos acomodarmos ao sistema de ensino tradicional enquanto a tecnologia avança em passos jamais vistos na história da humanidade?

Autores como Lyotard afirmam que,

O grande desafio da espécie humana na actualidade é a tecnologia. A única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios (Lyotard, 1988 e 1993 apud, Kenski, 2018:18).

Portanto, há uma necessidade imperiosa no campo da educação de dominar e fazer-se uma apropriação das TICs, pois elas são também

um importante *locus* e instrumento de aprendizagem, seja no actual contexto assim como no futuro.

Metodologia

O trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica onde recorremos a autores como Horn e Staker (2013) expoentes renomados no estudo do Sistema híbrido de ensino entre outros que versam sobre o tema em alusão. Tendo sido agregado a este, a pesquisa de campo que teve lugar na cidade de Nampula, na Universidade Rovuma, no campus de Napipine. Quanto ao tipo de investigação trata-se de uma pesquisa exploratória, estratégia quali-quantitativa.

Para a colecta de dados, foi usado um questionário misto com perguntas abertas que visavam captar melhor a percepção do participante e perguntas fechadas com o objectivo de facilitar a compilação estatística das respostas. Em relação aos participantes da pesquisa, fizeram parte do estudo, apenas 2 docentes, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Quanto aos gestores de plataformas de ensino, fizeram parte do estudo 3, todos do sexo masculino. Não foi possível ter uma amostra maior dos participantes, devido a escassez de tempo associada ao calendário híbrido das turmas que condicionou a seleção da amostra. Portanto, o tipo de pesquisa foi por conveniência. A análise de dados foi feita com recurso aos softwares, SPSS e Excell.

Resultados

Percepção de Docentes e Gestores sobre as vantagens da introdução do sistema híbrido

Nesta sessão, a questão que foi formulada buscava saber por parte dos gestores e docentes sobre as vantagens da introdução do sistema híbrido. Sendo assim, os gestores inquiridos, apontaram como vantagem, o facto de, o ensino híbrido ter proporcionado aos estudantes maior habilidade com as TICs, o reforço de aulas presenciais, e o facto das aulas não terem sido interrompidas na sua totalidade, adicionado ao facto da comunidade académica ter se reinventado. Enquanto, os docente apontaram como vantagem, a familiarização concreta em relação ao uso das TICs em diferentes plataformas, o facto de, o ensino híbrido ter despertado a necessidade de maximizar o conhecimento das TICs pelo menos na ótica do utilizador.

Tabela 1. Vantagens da introdução do sistema híbrido.

Questões	Docentes e Gestores	Sexo	Resposta	Respostas Mais expressiva		n		N	%
				n	%	N	%		
Quais foram as vantagens do Ensino Híbrido?	Gestores	M	Resposta (I)	Maior utilidade com as TIC's	1	33,3	1	33,3	
		F			0				
		M	Resposta (II)	Reforço de aulas presenciais	1	33,3	1	33,3	
		F			0				
		M	Resposta (III)	O PEA não parou totalmente, além disso a comunidade académica reinventou-se	1	33,3	1	33,3	
		F			0				
	Subtotal				3			99,9	
	Docentes	M	Resposta (I)	Familiarização concreta em relação ao uso das TIC's em diferentes plataformas	0		1	50,0	
					F	1			50,0
		M	Resposta (II)	Inviabilizou processos dos que estavam menos preparados	1	50,0	1	50,0	
F					0				
Subtotal				2			100,0		

Fonte: base de dados da pesquisa, 2022.

Os dados da tabela 1, revelam o quão significativa foi a introdução do ensino híbrido, pois garantiu a continuidade do PEA e simultaneamente um duplo aprendizado, isto é, para além dos conteúdos dados, possibilitou maior aperfeiçoamento no manejo das TICs à medida que foi se usando.

Percepção de Docentes e Gestores sobre as desvantagens da introdução do sistema híbrido

Se de um lado buscou-se saber sobre as vantagens, do outro também foi formulada uma questão oposta aos Docentes e Gestores. Para ambos grupos, gestores e docentes, surpreendentemente, a introdução do sistema híbrido de ensino não trouxe nenhuma desvantagem. Pese embora, um dos docentes inquiridos, na ordem dos 50%, tenha firmado que a introdução do sistema híbrido de ensino inviabilizou processos dos que estavam menos preparados.

Tabela 2: Percepção de Docentes e Gestores sobre as desvantagens da introdução do sistema híbrido

Questões	Docentes e Gestores	Sexo	Resposta	Respostas Mais expressiva		n		N	%
				n	%	N	%		
Quais foram as desvantagens do Ensino Híbrido?	Gestores	M	Resposta (I)		0		0		
		F			0				
		M	Resposta (II)		0		0		
		F			0				
		M	Resposta (III)		0		0		
		F			0				
	Subtotal				0			0	
	Docentes	M	Resposta (I)		0		0	0	
					F	0			
		M	Resposta (II)	Inviabilizou processos dos que estavam menos preparados	1	50,0	1	50,0	
F					0				
Subtotal				1			50,0		

Fonte: base de dados da pesquisa, 2022.

A tabela n.2 apresenta dois dados importantes e significativos. O primeiro é o facto de não ver-se nenhuma desvantagem na introdução

do modelo híbrido no ensino, pelo contrário, os dados reforçam os resultados da tabela anterior n.1 mostrando apenas as vantagens. O segundo dado que a tabela apresenta é revelador de quão desprevenidas estavam as pessoas em todos os sentidos, quer materialmente em termos de possuir meios técnicos como computadores e celulares assim como meios financeiros para a aquisição seja dos equipamentos assim como para o acesso a internet, quando o modelo híbrido foi introduzido. Portanto, a tabela n.2 revela que, mais do que desvantagens, a introdução da modalidade híbrida no ensino trouxe uma dupla vantagem, reforçando os dados da tabela n.1.

Desafios na gestão da plataforma para Gestores e Docentes

A introdução do sistema híbrido de ensino mexeu com todos os envolvidos no PEA, neste sentido, buscou-se saber por parte dos gestores e docentes a respeito dos desafios pelos quais teriam passado na gestão da plataforma. Os gestores, afirmaram haver muita falta de pericia por parte dos estudantes e docentes, falta de crédito para aceder a plataforma, fraco domínio do sistema, problemas de internet (cortes frequentes de internet, fraca qualidade do sinal), estudantes sem meios para aceder aos processos de ensino através da plataforma digital *on line*. Enquanto, o grupo de docentes, apontou a falta de recursos (tecnológicos, materiais, de ensino), dispositivos e internet, a falta de tecnologia adequada para o momento assim como a falta de preparo.

Tabela 3: Desafios na gestão da plataforma para Gestores e Docentes

Questões	Docentes e Gestores	Sexo	Resposta	Respostas				
				Mais expressiva				
				n	%	N		
Que desafios enfrentou na gestão da plataforma no Ensino Híbrido durante o período da pandemia?	Gestores	M	Resposta (I)	Muita falta de pericia por parte dos estudantes e docentes; falta de crédito para aceder à plataforma	1	33,3	1	33,3
		F		0				
		M	Resposta (II)	Não domínio do sistema, cortes frequentes de internet.	1	33,3	1	33,3
		F		0				
		M	Resposta (III)	Problemas de internet, ora de fraca qualidade, ora inexistente. Estudantes sem meios para aceder ao processo de ensino através da plataforma digital online	1	33,3	1	33,3
		F		0				
	Subtotal				3			99,9
	Docentes	M	Resposta (I)	Falha de recursos: dispositivos, internet	0		1	50
		F			1	50,0		
		M	Resposta (II)	Falha de tecnologia adequada para o momento; falta de recursos e de preparo	1	50,0	1	50
F		0						
Subtotal				2			100,0	

Fonte: base de dados da pesquisa, 2022.

Diante deste mapeamento de percepções ficam evidentes os desafios relacionados com todos os envolvidos no PEA, estudantes, docentes, gestores e a instituição. Neste sentido, Christensen, Horn e Starker fazem-nos ver que, “criar um programa de ensino híbrido integral

pode exigir uma reconfiguração do corpo de funcionários, currículos, infraestrutura, operações e planejamento para integrar o componente do ensino online” (2013:40).

Enfrentamento de futuros eventos pandêmicos: visão de docentes e gestores de plataforma

Visto que eventos pandêmicos sempre acontecem no processo histórico, a pandemia da COVID-19 não configura o último evento, pelo contrário, podemos num futuro próximo viver eventos de natureza semelhante. Neste sentido, a última questão que foi colocada buscava saber, “Como forma de enfrentar melhor as próximas situações de pandemia, qual seria a sua recomendação”? Da questão colocada obtivemos as seguintes respostas:

Um gestor, na ordem de 33.3% apresentou como recomendação uma bonificação e fornecimento de material como celulares com sistema android e PC para facilitar a interação e o uso das TICs. Enquanto isso, igual número e percentual de gestor apresentou como recomendação, melhorar as condições de trabalho, como é o caso de material de escritório, reparação ou manutenção de equipamentos informáticos, como a copiadora, etc. Para o último gestor, na ordem de 33.3% apresentou o dado de que, primeiro que haja capacitação dos utentes a todos os níveis, depois, que não se pare a utilização destes meios para que todos tenham domínio. Enquanto isso, para o grupo de docentes, um na ordem de 33.3% recomenda que se garantam recursos materiais que permitam o uso das TICs e por último, igual número e percentual de docente apresentou como recomendação, dotar as instituições e actores/ activos recursos e capacitá-los.

Tabela 4: Enfrentamento de futuros eventos pandêmicos: visão de docentes e gestores de plataforma

Questões	Docentes e Gestores	Sexo	Resposta	Respostas Mais expressiva		n		N	%
				n	%	n	%		
Como forma de enfrentar melhor próximas situações de pandemia, qual seria a sua recomendação, no que diz respeito ao PEA	Gestores	M	Resposta (I)	Uma bonificação e fornecimento de material como celulares com sistema android e PC para facilitar a interação e uso das TIC's	1	33,3	1	33,3	
		F			0				
		M	Resposta (II)		1	33,3	1		
		F			0				
		M	Resposta (III)		1	33,3	1		
		F			0				
	Subtotal				3		99,9		
	Docentes	Resposta (I)	M	Que se garanta os recursos materiais que permitam o uso das TIC's	0		1	50	
			F		1	50			
		Resposta (II)	M		1	50	1		
F			0						
Subtotal				2		100			

Fonte: base de dados da pesquisa, 2022.

A tabela n.4 apresenta dados de extrema relevância para o contexto local. O primeiro revela a necessidade de construção de parcerias entre as instituições de ensino com o sector produtor ou seja, com as empresas no que diz respeito a aquisição de equipamentos electrónicos. Certamente a pandemia da COVID-19 foi e poderia ter sido uma óptima oportunidade de construção de parcerias entre as instituições de ensino com as empresas. A solução para enfrentar futuras situações pandémicas no campo da educação passará necessariamente pela construção e fortalecimento de relações entre as instituições de ensino com as empresas no âmbito de fornecimento de certos bens e serviços, mediante acordos de cooperação estabelecidos previamente. O Segundo dado que a tabela apresenta é que, não basta ter os meios técnicos, mas é necessário treinar e capacitar os usuários no uso e manuseio dos mesmos. Portanto, o segundo dado aponta para a necessidade de um plano de formação contínua e permanente (*on going formation*) na relação com as TICs no PEA.

Resultados preliminares e limitações

O estudo foi de extrema importância na medida em que, a partir da metodologia utilizada, revelou a percepção que se tem a respeito do ensino híbrido, no que tange a vantagens e desvantagens. Em termos de resultados, o estudo trouxe à tona dados que mostram que os participantes da pesquisa apresentam uma percepção onde o ensino híbrido apresenta mais vantagens do que desvantagens, no PEA.

A pesquisa apresenta algumas limitações e fraquezas no sentido de que, ela não abarca toda a Universidade, mas sim apenas alguns docentes e gestores de plataforma da Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Portanto, devido a escassez de tempo associada ao calendário híbrido das turmas, não foi possível ter uma amostra maior dos participantes, portanto, houve dificuldades para o efeito, a que se obteve foi por conveniência.

A segunda limitação diz respeito à literatura. Fez-se uma busca e alguns artigos foram encontrados que versam sobre o tema, no entanto, grande parte sem o ano da publicação, facto que dificultaria o seu uso nas citações. Portanto, a alternativa foi de usar no máximo os autores que são expoentes no tema. Acreditamos que, a nossa pesquisa será mais um dado no nosso contexto como contribuição.

Conclusões

A pesquisa revelou que, a introdução do Sistema híbrido de ensino, devido a pandemia da COVID-19, trouxe ganhos de um lado, no sentido de que houve garantia de continuidade das actividades lectivas nas plataformas digitais com recurso as TICs. Do outro lado o estudo apresentou dados que evidenciam uma série de dificuldades relacionadas a aquisição de equipamentos como computadores e celulares compatíveis e o acesso a internet. Uma solução seria a construção de relações com o sector empresarial, mediante acordos e modalidades estabelecidas para o fornecimento de bens e serviços relativos às TICs. Portanto, hoje e no futuro, as parcerias com o sector empresarial podem significar uma solução para as instituições de ensino onde podem e poderão se estabelecer ganhos mútuos. Portanto, o estudo mostrou que a introdução do modelo híbrido no PEA trouxe mais vantagens e que há uma necessidade imperiosa de apropriação das TICs no campo da educação formal por parte de todos os intervenientes no processo. O futuro do PEA em nosso contexto passa necessariamente pela apropriação e agregação das TICs no campo da educação formal, o que significa que, as tecnologias também servem para fazer educação e sendo assim, é necessário caminhar *pari passu* com evolução tecnológica.

Referências

- ANDRADE, Sabrina (2022). Vantagens e desvantagens do ensino híbrido. Disponível em: <https://educacao.imaginee.com.br>, acessado em 10/08/2022.
- BALDISSERA,Olívia (2022). Vantagens e desvantagens do ensino híbrido. Disponível em: <https://poseducacao.unisinos.br>>ensino híbrido acessado em 10/08/2022
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute for disruptive innovation.Maio de 2013.
- LYOTARD, 1988 e 1993. In: KENSKI, V (2012). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Editora Papirus, São Paulo.
- MARIA, Gabriel Rodrigues, As tecnologias de telecomunicações no ensino híbrido: Vantagens e desvantagens. Monografia para obtenção de Licenciatura.Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Ciên-

cias Ambientais, Químicas e Farmacêuticas- Campus de DIADEMA, 2022. In: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63488>

SOURCE (2020).Ensino híbrido: benefícios e desvantagens. Disponível em [https://www. Formacao20.com>dicas](https://www.Formacao20.com>dicas) acedido em 10/08/2022

O ESTUDO EPISTEMOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERÉTNICA⁹

Ariane Coelho dos Santos¹⁰

António Alone Maia¹¹

Fabiane Maia Garcia¹²

Introdução

As razões que nos levaram na escolha do tema são de ordem subjectiva e objectiva. Do ponto de vista subjectivo, nós fazemos parte do então chamado Novo Mundo na época das descobertas onde foram produzidos atributos relativos a alteridade. Uma vez fabricados tais atributos, acompanham a humanidade até aos nossos dias. Tais atributos revestidos de várias faces determinaram ao longo da história as relações interculturais assim como na elaboração de políticas públicas baseadas num dualismo científico evolucionista no campo da educação, que favoreciam as elites coloniais em detrimento dos povos colonizados, seja no contexto brasileiro assim como no contexto africano. Especificamente, buscar-se-á apresentar de forma breve o olhar dos viajantes nos primeiros contactos com os habitantes do Novo Mundo e o choque cultural; Mostrar Criterios antropocentricos de classificar a alteridade com fundamento religioso e caminhos para a descolonização da mente e a valorização da alteridade. No processo histórico, até que ponto as relações interculturais entre as metrópoles e as colônias produziram e determinaram a racialização da educação e cultura? Metodologicamente

9 Este texto resulta de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

10 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), arianecastellano@gmail.com: orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6939-4763>

11 PhD em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP, Docente de Antropologia na Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Rovuma-Nampula; Membro e pesquisador do CERNe - Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneas e Culturas Negras da Universidade de São Paulo - USP; Membro da Casa das Áfricas – São Paulo e do NAU – Nucleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo – USP. alonemaia13@gmail.com

12 Professora Doutora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, fgarcia@ufam.edu.br : orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>.

o trabalho é baseado em pesquisa bibliográfica e experiência vivida em contextos actuais onde, de certa forma, ainda vive-se o dualismo científico de cunho evolucionista que classifica grupos e comunidades de indígenas e não indígenas; negros, pardos etc, o que, em última análise acaba tendo impactos na maneira como tem sido pensada a educação, basicamente a partir de marcadores sociais de diferenciação. Com esta pesquisa esperamos contribuir na reflexão sobre possíveis caminhos que visam a descolonização da mente e a valorização da alteridade

A experiência dos primeiros contactos com os habitantes do Novo Mundo e o choque cultural

As viagens de descoberta do Novo Mundo pelos viajantes europeus da época expansionista, no final da Idade Média e no início da Idade Moderna, podem ser um

ponto de partida para entendermos as relações que se estabeleceram nos primeiros contactos interculturais e que marcariam todas as relações alteritárias até aos nossos dias nos territórios colonizados.

Laplantine ao falar sobre marcos para uma história do pensamento antropológico apresenta-nos a pré-história da antropologia trazendo dados sobre a descoberta das diferenças pelos viajantes do século e a dupla resposta ideológica dada daquela época até aos nossos dias.¹³ Portanto, a pré-história da antropologia é marcada por um período em que os europeus, através de grandes expedições, saíram para conhecer outras realidades e regiões fora do universo europeu, nomeadamente as Americas, a África e a Ásia. O período do Renascimento explorou espaços até então desconhecidos e começou a elaborar um discurso dualista sobre os habitantes que povoam o Novo Mundo, onde emergiram as figuras do mau selvagem e do bom civilizado, a figura do bom selvagem e do mau civilizado, e na sequência, uma série de atributos (Laplantine, 2003:25-32).

A construção do discurso sobre a alteridade e o critério

Quando os viajantes europeus chegaram no Novo Mundo, o critério que foi usado para a elaboração do discurso sobre a alteridade foi religioso. Questionava-se se, aqueles que acabavam de serem descobertos, será que pertenciam a humanidade? Será que o selvagem tem alma? Será que o pecado original também lhes dizia respeito? Uma questão

13 Laplantine, Francois. Aprender Antropologia. Sao Paulo: Brasiliense, 2003.

que já vinha sendo discutida desde o século XIV era a de saber se era possível trazer-lhes a revelação? (Laplantine, 2003:25). Certamente, é aqui onde podemos identificar a gênese do dualismo científico com fundamento evolucionista e religioso que vai começar a dividir a humanidade em categorias estanques até à actualidade. Segundo Laplantine,

Nessa época é que começam a se esboçar as duas ideologias concorrentes, mas das quais uma consiste no simétrico invertido da outra; a recusa do estranho apreendido a partir de uma falta e cujo corolário é a boa consciência que se tem sobre si e sua sociedade; a fascinação pelo estranho cujo corolário é a má consciência que se tem sobre si e sua sociedade (Laplantine, 2003:25).

A diversidade humana das sociedades raramente apareceu como um facto e riqueza, pelo contrário, sempre foi vista como uma aberração. A Anguidade grega chamava de bárbaro tudo o que não participava da helenidade, o Renascimento, os séculos XVII e XVIII falava de naturais ou selvagens criando oposição entre a animalidade e a humanidade. No século XIX o termo primitivo triunfou e na época actual os mesmos povos são chamados de subdesenvolvidos (Laplantine, 2003:27).

Como apresentamos anteriormente, o critério para a elaboração do discurso a respeito do outro não europeu era religioso tendo-se como base de comparação a propria sociedade europeia tida como a mais evoluída em relação as sociedades extra europeias, tidas como sociedades atrasadas. Neste sentido, o índio é triplamente descrito em termos de caracterização física e psicológica. No que diz respeito a aparência física, eles estão nus ou vestidos de peles de animais; em relação a comportamentos alimentares, eles comem carne crua e são canibais e por último, em relação a inteligência tal como pode ser apreendida a partir da linguagem, eles falam uma língua ininteligível (Laplantine, 2003:28).

Sendo assim, não acreditando em Deus, não tendo alma, não tendo acesso à linguagem sendo assustadoramente feio e alimentado-se como um animal, o selvagem é apreendido nos modos de um bestial. Esse discurso sobre a alteridade que recorre constantemente à metáfora zoológica abre o grande leque das ausências: sem moral, sem religião, sem lei, sem escrita, sem Estado, sem consciência, sem razão, sem objectivo, sem arte, sem passado, sem futuro (Laplantine, 2003:29).

Portanto, aquí está o cerne, a chave para compreender a forma como foi construído o discurso sobre a alteridade e nas fases onde a co-

lonização se consolidou, como esta visão teve impactos na elaboração de políticas públicas que favoreciam a uns em detrimento de outros. Não admira, desta forma que este pensamento teve impactos na maneira como foi pensada a educação formal para os povos das colônias.

Não constitui nossa intenção esgotar esta abordagem, mas achamos que uma breve retrospectiva histórica e antropológica das relações interculturais que se estabeleceram nesse período era de fundamental importância para nos ajudar a entender os tempos de hoje e como essa visão dualista tem influenciado na elaboração de políticas públicas educacionais hoje. Portanto, no processo histórico de contactos interculturais, diante do novo, do diferente em relação ao metropolitano, a educação foi racializada nas colônias (Cabaço, 2013)

Educação para a inclusão da diversidade

As ações ao ensinar exigem respeito, como explica Freire (2013, p.31): “(...) à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes, (...), discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Portanto, a inovação curricular deve ser acompanhada de uma revisão global da organização temporal e espacial dos ensinamentos. Para Freire (2013, p. 36) “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, (...)”. Tendo em vista essa afirmação, o medo de não alcançar êxito na educação é sempre presente, pois o sistema de ensino brasileiro criado a partir de paradigmas europeus, ao aceitar uma nova proposta implicaria e de certa forma aniquilar ações trabalhadas há décadas e que até certo momento histórico erroneamente creditou-se que era o correto, e iniciar tudo novamente seria algo trabalhoso e, contudo, para alguns, audacioso.

É interessante perceber de uma forma até mesmo perturbadora como a escola ao longo dos anos veio trabalhando a questão indígena, este como grande elemento de poder e construção de valores, em outro momento a mais polêmica na criação de imagens conceituais válidas como afirma Mubarak Sobrinho (2011, p. 187;188):

A escola é hoje uma das instituições mais polêmicas da sociedade mundial atual o que reflete também em nosso país. Ela nos angustia e nos confunde, tanto porque somos bombardeados a todo o momento pelas diversas críticas sociais e, de outro lado, somos tentados a nos convencer das suas qualidades pelos modelos advindos da

estrutura do sistema de ensino a partir dos discursos instituídos nos documentos oficiais.

E quando a escola se restringe as salas de aulas, se percebe um racismo estrutural bem mais elaborado através de discursos que ainda estão nos subsídios didáticos, criando na mente dos discentes um pensamento errôneo quanto à realidade da cultura indígena e demais culturas, e como esses materiais didáticos são importantes para essa transformação na mudança do pensar.

Os manuais didáticos de História do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do Outro. No domínio da escola, ao lado do professor, são um instrumento poderoso. Possuem ainda a autoridade suplementar de ser uma obra escrita. Eles não só operacionalizam as normas estabelecidas pela posição hegemônica do pensamento de uma sociedade, como também se transformam em instrumentos normativos. (Telles apud SILVA, 1987, p.73;74).

Devido às necessidades da comunidade educacional e grupos étnicos a se entenderem dentro de um próprio sistema de ensino se intencionou a obrigação de leis ou regras criadas ao logo dos anos em que se trabalhem da melhor forma uma construção cultural de identidade plural e nacional.

O sistema educacional brasileiro se propõe a construir uma escola com educação intercultural, principalmente quando se expõe uma característica regional étnica, porém com algumas visões distorcidas do que é realmente fazer essa educação quando verdadeiramente se quer construir esse olhar intercultural. O exemplo bem claro disso é quando a escola se prende a datas comemorativas para trabalhar a questão racial e étnica por falta de um planejamento anual conciso. Primeiramente é preciso entender intercultural, que segundo Fleuri (2003) “É um campo complexo em que se entrelacem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”. Assim sendo, entende-se que:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzidas por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferen-

tes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturas de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores, mas sobretudo a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados (FLEURI, 2003, p. 31;32).

A questão das relações interétnicas presentes em comunidades indígenas mostra que crianças moradoras destes espaços convivem diariamente com elementos que fomentam uma educação que contemplam elementos com os quais ajudam a perpetuar a cultura de suas etnias, oportunizando um compartilhamento de informações. E que para Bhabha apud Fleuri as relações interétnicas e a educação se complementam em diferentes raciocínios e espaços:

[...] a compreensão da escola como espaço híbrido de negociações e traduções. Mesmo sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, a escola indígena, constitui-se como espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagonísticos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as polaridades de negação entre os saberes e as práticas sociais. (Bhabha apud FLEURI, 2003, p.27).

Compreender as percepções sobre os espaços do aprender por crianças e jovens de povos originários colaboram para a construção de ações para uma cultura escolar intercultural, entendo que estes grupos em suas *escolas indígenas* têm suas próprias pedagogias que implementadas em escolas não indígenas farão mudanças significativas para a aquisição do saber.

A contribuição dos povos indígenas

Os povos indígenas contribuem para novos olhares pedagógicos, principalmente para a população silenciada pela falta do poder público, visando um espaço diferenciado onde não exista discriminação, fazendo que estes não sintam a necessidade de anular seus saberes mostrando que a escola é um *movimento* pensada na realidade.

O epistemicídio amazônico dos povos originários

Uma cólera que há tempos enfrenta-se é o Colonialismo Externo e Colonialismo Interno na sociedade amazônica, onde a estrutura so-

cial, cultural e escolar ainda baseasse em referências ocidentais, e com isso acontece o epistemicídio amazônico e epistemicídio dos povos originários, nas escolas primárias, secundárias e nas universidades, ambas ocidentalizadas.

Nos espaços de conhecimento infelizmente, ainda, são cultuadas as pedagogias antropocêntricas, que para os povos da Amazônia não relacionar a natureza com o conhecimento é um genocídio cultural.

Para uma Educação Interétnica e intercultural é necessária a existência do diálogo legítimo entre a espiritualidade cósmica e a origem do saber, visando a efetivação da decolonialidade, realizando um ato contra a violência epistêmica dos povos originários, pois durante séculos tivemos uma educação higienizadora, onde as políticas educacionais baseadas no ocidentalismo “demonizaram” toda o conhecimento fora de seus padrões, tendo como base o pensamento evolucionista dualista que colocava a europa no topo como sendo a sociedade evoluída e as não europeias como sendo atrasadas, primitivas, sem cultura e sem historia. Geertz, por exemplo, critica o olhar dos ocidentais sobre os não-ocidentais. Ele entende que, “em vez de tentar encaixar a experiência das outras culturas dentro da moldura ocidental, para entender as concepções alheias é necessário que deixemos de lado nossa concepção, e busquemos ver as experiências de outros com relação à sua própria concepção do *eu*” (2008:91). A cultura, para Geertz, é transmitida socialmente. Desde o nascimento, a pessoa aprende regras de conduta, formas de expressão e língua adotadas no contexto em que vive. Portanto, o ser humano é, assim, moldado pela sociedade e apreende sua cultura desde o nascimento (Junqueira, 2008:19).

A representação dos povos originários

É preciso que os povos originários se sintam representados em livros, revistas e materiais acadêmicos, onde estes tragam suas memórias, histórias e suas referências culturais, fazendo um percurso a caminho da decolonialidade, que segundo Krenak (2019) é um ato de resistência que desconstrói padrões e conceitos impostos aos povos marginalizados durante anos, representando batalhas incansáveis de lutas que os povos indígenas enfrentam diariamente para se manterem como sujeitos visíveis.

Não existe povo sem cultura e qualquer povo gostaria de se ver representado na sua matriz territorial sem dualismos científicos. O termo cultura é polissêmico. O trabalho com a terra, o ato de cultivar, pode

ser chamado de cultura. Cultura serve também para designar instrução, desenvolvimento intelectual. Em antropologia, convencionou-se que os padrões de comportamento, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são a sua cultura (Junqueira, 2008:14-15).

Caminhos para a descolonização da mente e a valorização da alteridade

Partindo do princípio de que, o que caracteriza o nível de desenvolvimento de um País não são os bens materiais que seus habitantes possuem, mas sim o nível e grau de instrução e educação escolar que os mesmos possuem, em pleno século XXI é urgente que os países colonizados pensem, elaborem e construam políticas públicas de inclusão e valorização da alteridade como riqueza sem preço e marca específica de uma sociedade multicultural.

Portanto, o caminho para a descolonização da mente e a valorização da alteridade passa necessariamente pela mudança radical de mentalidade na maneira como se olha, como se pensa o diferente e o discurso que se produz a respeito dele.

Durante a situação colonial, com a produção dos dualismos científicos pautados pelo crivo evolucionista, a diversidade cultural foi objecto exótico de desvalorização e combate sistemático nos diversos contextos.

Autores como Lévi-Strauss fazem ver claramente que “a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer” (2000:14).

A cultura local, as linguas locais, incluindo os saberes locais médicos, formas de religiosidade como é o culto aos ancestrais amplamente combatidos na vigência do regime colonial, destas culturas locais destruída, sobrou alguma coisa entre os povos colonizados? Os questionamentos levam a outra pergunta de suma importância: que concepções de cultura eram vigentes até então?

Em sua obra “*Raça e história*” Lévi-Strauss define o homem como sendo:

aquele que *eu sou*, aquele que *vive comigo* e *como eu* e, no entanto, é *também* o outro, por mais diferente de mim que possa ser (...). O ‘*também*’, ele tem sentido e razão de ser, porque ele dá conta ao mesmo tempo, da *diferença* que supõe e da *semelhança* que afirma entre homens (Lévi-Strauss, 2000:71).

Para o autor, a descoberta da *alteridade* é igualmente a descoberta de uma relação, e não de uma barreira. Ela pode confundir as perspectivas, mas amplia os horizontes. Alguns “primitivos” reservaram apenas para si o nome de HOMENS e o recusaram aos outros, isso não tem grande significado (Leví-Strauss, 2000:71).

O OUTRO é sempre, para o autor, um OUTRO HUMANO, O outro é aquele que *eu sei* que tenho que compreender numa relação que *sei* também *recíproca* de reciprocidade, o que, bem entendido, não quer dizer que seja alcançada. A *alteridade* não impede a compreensão, muito pelo contrário. Para Levis-Strauss este é o ponto de partida da alteridade e é também aqui que começam os *mal-entendido* (Leví-Strauss, 2000:72).

O autor trabalha ainda o termo *compreender*: qual seu significado? Para ele, compreender seria assimilar, tornar semelhante a si o que primeiramente se apresenta como diferente, ou seja seria transformar a diferença em identidade (Leví-Strauss, 2000:14). É neste sentido que Wayway afirma que “a diferença, a alteridade, a diversidade desafiam a hegemonia ocidental e postula que as relações de convivência sejam discutidas” (Rufin, 2006:109).

Considerações finais

O estudo epistemológico para uma educação interétnica é uma tentativa de buscar entender as raízes da produção do discurso sobre a alteridade e como este discurso influencia na maneira como as políticas públicas no campo da educação tem sido pensada para os povos indígenas. Para se ter uma educação inclusiva e multicultural é urgente a mudança de mentalidade na maneira como se olha para a alteridade, não com um olhar dualista evolucionista, mas sim com um olhar de ver na diversidade uma riqueza. Quando atingirmos este estado de compreensão, teremos uma sociedade que sabe valorizar as diferenças.

Referências

CHATES, Taíse de Jesus. Descolonização da escola e questão indígena: porque e para quem? In: *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. V. 03, ed. especial, dez., 2017, artigo nº 623 | relacult.clac.org | e-ISSN: 2525-7870. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/322703671_Descolonizacao_da_escola_e_questao_indigena_porque_e_para_quem>. Acesso em 01 de

ago. 2021

FERREIRA, Bruno. **Descolonizando a escola: em busca de novas práticas**. Dossier: “Intelectuales indígenas y ciencias sociales en América latina. In: Avá. Revista de Antropología, vol. 33, pp. 165-184, 2018. Universidad Nacional de Misiones. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/jatsRepo/1690/169062373008/html/index.html>>. Acesso em 01 de ago. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Santa Catarina, nº23, páginas 16-34, maio/jun/jul/ago.2003.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC-Livros técnicos e Científicos Editora S.A., 2008.

JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma nova introdução*. São Paulo: EDUC, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas: As culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

SOLANO ACUÑA, Ana Sofía. *El Estado-nación en la construcción de las identidades culturales en América Latina* / edición: Ana Sofía Solano Acuña, Sharon Rodríguez Brenes, José Heriberto Erquicia Cruz, María Amalia Penabad-Camacho. – Heredia, Costa Rica : Instituto de Estudios Sociales en Población, UNA, 2021.

LEVÍ-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

RUFIN, Waway Kimbanda. *Diálogo entre culturas e missão: perspectiva antropológico-teológica*. In Revista de Cultura Teológica (Pontifícia faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção). São Paulo: Paulinas – v. 14, n. 56, 2006.

ÉTICA E DEONTOLOGIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Daniel Amade Alberto

Introdução

Os seres humanos não nascem com um conjunto preexistente de atitudes. Estas são adquiridas e moldadas através de interacção com o meio em que vivem ao longo das suas vidas. Através das experiências sociais, são estabelecidas normas e valores que definem as pessoas enquanto sujeitos com comportamentos éticos e morais. E a educação faz parte importante deste meio.

O objectivo principal deste trabalho é analisar a ética e deontologia profissional na educação, considerando-se a ética como uma das questões imprescindível para o sucesso de todas as actividades que envolvam o relacionamento entre as pessoas.

O presente trabalho foi desenvolvido através de análise bibliográfica de cunho documental com o objectivo de descrever como a ética e deontologia profissional é abordada na educação, destacando o papel do educador para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho está estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte trata de aspectos teóricos que sustentam a pesquisa, especificamente, a definição dos conceitos de ética; deontologia; profissão e educação. A segunda parte desenvolve o argumento central do trabalho, nos aspectos de ética e deontologia profissional na educação; educação para o desenvolvimento humano; responsabilidade profissional do professor; o papel da escola e a responsabilidade da família na educação formal. Finalmente, de acordo as informações analisadas ao logo da pesquisa constatou-se que a educação, tanto na família como na escola, apresenta-se com a principal base de construção da personalidade da criança. Daqui, decorre a necessidade do empenho tanto da família como do professor para a formação da criança. Feito isto, a criança vai se sentir motivada em para a escola, positivamente vai melhor o seu comportamento, suas notas, sua relação e respeito com próximo.

Desenvolvimento Teórico

O Conceito de Ética

A Ética é uma palavra que vem do grego “*ethos*” que significa *carácter, modo de ser*, mas também *morada ou habitação*. Este significado aplica-se tanto para indivíduos como grupos de sociedade. De acordo com Monteiro e Ferreira (2013) a Ética e Deontologia é o espaço para se pensar e reflectir acerca da pessoa humana, seja no seu universo pessoal (em sim mesmo), seja no espaço relacional (com os outros), seja ainda na sua realização profissional (o modo como se inscreve no que se pretende fazer).

Cortella (2010) define a termo ética como conjunto de princípios e valores da nossa conduta na vida junta. Portanto, ética é o que faz fronteira entre o que natureza manda e o que nós decidimos. A ética é aquilo que orienta a sua capacidade de decidir, julgar, avaliar. Por seu turno, dias (2013) definem a ética como um conjunto de valores que orientam o comportamento do homem em relação aos outros na sociedade em que vive, garantindo, igualmente o bem-estar social, ou seja, é a forma que o homem se deve comportar no seu meio social. Tanto Cortella (2010) como Dias (2013) consideram a ética como um conjunto de princípios e valores que orientam o comportamento do homem.

Para Camargo (1999) observa que a ética não é uma opção, mas sim uma necessidade. Isto significa que ninguém pode viver sem uma normativa ética. A ética, mais do que condenar, promove e permite-nos atingir metas que de outra maneira ficariam distantes

Ainda na mesma reflexão, Camargo (1999) observa que o objecto da ética nos comportamentos conscientes e voluntários dos indivíduos que afectam à sociedade no seu conjunto, ou seja, explica a razão de ser das diferentes praticas morais de cada sociedade. Neste quadro, e segundo o mesmo autor, a ética seria o conjunto de saberes que se ocupa das ideias morais justificadas, dos valores morais, incluindo também o vital, o útil, o lógico, o estético e o religioso.

Em Aristóteles houve desde logo a atribuição de uma grande importância ao pensamento ético. Em suma, tanto o “*etho*” (carácter) como (costume) indicam um tipo de comportamento propriamente humano que não é natural, que o homem não nasce com ele como se fosse um instinto, mas que é *adquirido por hábito, por educação ou por cultura*. Neste sentido, o pensamento ético diz respeito a uma realidade humana que é constituída histórica e socialmente a partir das relações colectivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem.

Na perspectiva da Cortina (2001) a reflexão que faz a ética é compreender a dimensão moral da *pessoa humana* em si, isto é, em todas as partes que a compõem, sejam elas de carácter sociológico, cultural, económico, psicológico ou religioso. E ainda a este respeito, segundo Sousa (2014 citado em Monteiro (2004):

A reflexão ética, não é de modo imediato “o que devo fazer?”, mas “porquê devo?” A questão ética consiste em fazer compreender a moralidade, em tomar consciência da racionalidade [humana] que existe já no agir, em acolher especulativamente em conceitos o que há de saber na realidade concreta. A ética trata de esclarecer se está de acordo com a racionalidade humana sujeitar-se à obrigação universal expressada nos juízos morais. (p. 9)

Neste sentido, a ética pode ser entendida como uma ciência que tem por objectivo analisar, estudar e orientar a conduta e o comportamento do homem de acordo com o seu fim. Não se trata de uma crença ou artefacto político ou económico que possa ser trabalhado em função de determinados objectivos individuais ou particulares.

Para Monteiro (2014), a ética constitui ou deve constituir um saber científico que pode ser aprendido com a razão e a experiência. É uma ciência prática, dado que não se estuda apenas para saber mas sobretudo para actuar. É também uma ciência normativa, na medida em que não diz como actua a maioria, mas sim como devemos actuar.

Ainda o mesmo autor entende que a ética deve ser estudada de uma forma aplicada ou pragmática na medida em que um dos seus objectivos é facilitar a análise de problemas práticos à luz do que é correcto ou incorrecto, certo ou errado no sentido de dignificação do homem enquanto ser social e económico, tendo presente o seu bem-estar. Para além disso deve ser ensinada, ideia partilhadas por vários investigadores, o que contribuiu para que a economia e a sociedade possam funcionar em equilíbrio.

Uma outra perspectiva de análise sobre o conceito de ética é do Argandona (1997) segunda a qual a ética pode ser entendida como uma ciência que tem por objectivo analisar, estudar e orientar a conduta do comportamento do homem de acordo com o seu fim. Prosseguindo com a sua reflexão, este autor observa que a ética não é uma crença que deva ser trabalhado em função de determinados objectivos individuais, mas sim deve constituir um saber científico que pode ser aprendido e valorizado com razão e experiência.

Mercier (2003) refere-se que sempre que o âmbito da ética se circunscreve ao exercício de uma profissão falamos de deontologia, en-

tendendo-a como o conjunto de regras adoptadas para o exercício de uma profissão. Na mesma linha de análise, Monteiro (2004) considera que todo o pensamento ético entre as chamadas “Éticas teleológicas” que buscam a finalidade do existir humano, e as “Éticas deontológicas” cuja ênfase está na busca, fundamentação e instituição do que é correcto e adequado. E o foco deste ensaio é a ética e deontologia profissional.

O Conceito de Deontologia

Por definição o termo de deontologia, pode significar o conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres de uma determinada profissão, ou seja, cada profissional deve ter a sua deontologia própria para regular o exercício da profissão, e de acordo com o Código de Ética da sua categoria.

Sobre o conceito de deontologia há varias definições. Uma delas é a de Monteiro e Ferreira (2013) segundo a qual a deontologia tem um âmbito mais específico e é mais frequentemente utilizada no terreno das profissões. Para os mesmos autores, este conceito significa *lógica ou disciplina do dever* e diz respeito aos direitos e obrigações inerentes ao bom cumprimento de uma determinada profissão.

Na mesma perspectiva de análise, Bentham (1834) citado por Monteiro (2004) entende que na acepção restrita o termo deontologia designa os princípios e preceitos que definem os deveres inerentes ao exercício de uma profissão, reflectindo valores morais dominantes, formulados num código com força jurídica ou penal moral, adoptada pela respectiva classe profissional ou por iniciativa do poder político. Isto, significa que a deontologia como ramo da ética é uma disciplina normativa, trata de princípios da conduta humana, directrizes no exercício de uma profissão, e estipula os deveres que devem ser seguidos no desempenho de uma actividade profissional.

O Conceito de Profissão

Targino (2000) observa que o termo profissão é originário da palavra latina *professione* e remete ao acto de professar. Indefere a este termo um sentido de confissão pública de uma crença, opinião ou modo se ser, conduzindo à concepção de uma actividade ou ocupação especializada, que requer formação. Neste sentido, a profissão pode ser definida como uma actividade, que exige conhecimentos e habilidades específicas, e que envolve algum tipo de remuneração.

Monteiro (2013) explica que:

A distinção entre ocupação e profissão reside no facto do primeiro termo, designar todo o trabalho, actividade, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de uma pessoa e, o segundo aplica-se a ocupações que se distinguem pelas seguintes características principais: prestam um serviço de elevado interesse publico, com sentido de serviço, aplicando saberes muito especializados e respeitando um exigente código de deontológico, tendo um estatuto de auto regulação, isto é, são governadas por organismos formados exclusivamente ou maioritariamente por profissionais (p. 28)

Em sua opinião, uma profissão emerge quando um número crescente de pessoas começa a responder a uma necessidade social, com sucesso, através da aplicação de saberes próprios

Na mesma senda, Comparato (2006) define a profissão como uma actividade pessoal, desenvolvida de maneira estável e honrada, ao serviço dos outros e para benefício próprio, de conformidade com a própria vocação e em atenção à dignidade humana. Isto, significa que a finalidade do exercício de uma profissão é o bem comum. Este consiste num conjunto de condições da vida social que consistam e favoreçam o desenvolvimento integral da pessoa humana.

Para Monteiro (2005), a profissão significa um grupo disciplinado de indivíduos que aderem a elevadas normas éticas que são aceites pelo público como possuidores de conhecimentos e competências especializadas reconhecidas, adquiridos através da educação e formação, e que estão preparados para exercer essas competências no interesse dos outros.

Tanto Comparato (2006) como Monteiro (2005) consideram a profissão como o exercício de uma vocação que requer conhecimentos e habilidades de alguma área específica ou formação, que, neste sentido, envolve algum tipo de remuneração. Pode-se citar como exemplos de profissionais, um médico, advogado, policia, vigilante, gestor de segurança e por fim o professor que é foco deste ensaio.

Por seu turno, Costa (2009) considera que, ao optar por uma profissão, o homem se impões uma série de deveres que não tinha antes. Trata-se de consequências do vínculo contraído com a sociedade e próprias do profissional que o individuo se torna e, termina destacando que as características essenciais de uma profissão são o espírito de serviço, de doação ao próximo, e de solidariedade.

Por fim sublinhar que as concepções, apresentadas por estes autores, assentam as suas ideias na mesma linha de raciocínio ao se referirem que toda a ocupação através da qual obtém licitamente os

seus principais meios de vida prestando serviços e aplicando saberes, elementares ou especializados, para a satisfação das necessidades ou resolução dos problemas individuais ou colectivos, pode ser considerada uma profissão, com uma utilidade e dignidade, seja qual for a sua realidade. Isto, significa, entre outros aspectos, que as profissões distinguem-se pelo seu nível seu profissionalismo.

O Conceito de Educação

Libâneo (1999) define a educação como um processo de desenvolvimento multidimensional da personalidade, isto é, um desenvolvimento integral da pessoa, desde as qualidades humanas, físicas, morais e intelectuais. Para Delors (1996), a educação não é senão um processo que exige um venerável respeito pelas características, intimidades e valores da pessoa. Este autor defende que a educação assenta em quatro pilares de aprendizagens fundamentais: (i) *aprender a conhecer*, para poder agir sobre o meio envolvente, (ii) *aprender a fazer*, (iii) aprender a viver juntos para poder participar e cooperar com os outros em todas actividades humanas e (iv) *aprender a ser*, via principal que integra os três precedentes. Tanto Libâneo (1999) como Delors (1996) consideram a educação como um processo no qual está envolvida a pessoa humana em todas as suas dimensões.

Um outro autor que também discutiu o conceito de educação foi Durkheim (1963, p.60) citado por Pinto (1995) que define como sendo a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Como se nota, esta definição não particulariza (familiar ou publico) em que os adultos exercem a tal acção sobre as supracitadas gerações que não se encontram amadurecidas. Na mesma perspectiva, Monroe (1983) sustenta que nas sociedades de pequena escala não existem escolas e nem métodos conscientemente reconhecidos como tais, no entanto, existe educação cujo objectivo é ajustar a criança ao seu ambiente físico e social por meio de aquisição de experiencia de gerações passadas.

Por seu turno, Mialaret (1980) concebe a educação a partir três vertentes: (i) a educação como instituição (sistema educativo), (ii) a educação como resultado de uma acção (produto da educação) e (iii) a educação como processo de socialização (processo que envolve a comunicação intersubjectiva).

Numa linha semelhante de reflexão sobre o conceito de educação, Mondlane (1969) escreve que os teóricos dividem geralmente a educação em dois tipos: a educação informal e a educação formal, e

destaca que todas sociedades usaram sempre ambos os tipos em diversos graus.

No contexto deste ensaio, entenda-se por educação informal a que é exercida no meio social da pertença da criança e que normalmente transmite saberes locais (regras e norma de comportamento) que são estabelecidos pela tradição sob duas formas principais: a espontânea, quando o individuo conhece o padrão sociocultural do seu meio envolvente através da observação e interação com todos os membros da sua família/comunidade e, a forma dirigida que ocorre quando o individuo aprende através de certas pessoas a quem a comunidade confia esta tarefa, como por exemplo, por ocasião dos ritos de iniciação.

Na mesma senda, Estrela (1994) considera que no contexto da educação informal a criança é educada no seio da família, comunidade e sociedade em geral, por meio de uma aprendizagem por motivação e por participação gradual da vida dos adultos. Neste caso, uma pessoa não se torna membro da comunidade só pelo facto de ter nascido, precisa de ser formalmente aceite nela, o normalmente se faz através de ritos educativos que normalmente obedecem a três momentos: a separação, a liminaridade e a integração.

Uma outra perspectiva de análise sobre a educação informal é defendida pelo Pinto (1995) como sendo a socialização primária que segundo esta autora, em que a criança torna-se membro da sociedade através da interiorização dos significados atribuídos aos acontecimentos pelos adultos, particularmente, os que se encarregam pela sua socialização. Neste caso, trata-se do facto de a criança tomar como referência os papéis, atitudes, formas de ser e estar adoptados pelos adultos do universo dentro do qual a criança está inserida. E, por outro lado, esta autora destaca que a socialização primária é não só a que acontece em primeiro lugar, mas também aquela que têm de se enraizar todas as socializações subsequentes para poderem ser bem-sucedida.

Embora reconhecendo a importância da socialização primários ou educação informal que normalmente ocorre em contexto familiar, Toscano (1984) observa que “ *actualmente não é mais suficiente o aprendizado simples feito quase que exclusivamente na base da imitação e do exemplo*” Neste âmbito, este autor sublinha que o actual mercado de emprego pressupõe que todas as actividades sejam realizadas com base em aprendizados metódicos, capaz de preparar as pessoas para as tarefas mais complexas. Por outras palavras, trata-se de passar de um sistema de produção que aos poucos, deixa de lado os métodos rotineiros tradicionais para ingressar numa era de revolução tecnológica.

Relativamente à educação formal que Pinto (1995) considera como sendo socialização secundária, na perspectiva do Ponce (1979) a complexidade crescente das civilizações trouxe como consequência a diversificação de papéis sociais e a necessidade de preparar as jovens gerações para desempenhar esses papéis. A partir desta reflexão, conclui-se que a educação formal (escolar) surge como uma nova forma de educar que se distingue da educação informal.

Ainda no quadro das diferenças entre os dois tipos de educação Mazula (1995) sublinha o facto da educação formal ocorrer em contextos extrafamiliar à cargo de instituições especializadas, como a escola, o seu grau de organização e o facto desta muitas vezes veicular saberes globais (universais), inversamente à educação informal que de um modo geral, é exercida na família privilegiando saberes locais.

Brandão (1985) refere que para analisar os modos de ensino e como eles são realizados na sociedade, torna-se necessário ter em conta que a educação é um conceito complexo e que pode ser analisada sob três perspectivas: a educação formal, a educação informal e a educação não formal. No que diz respeito a educação formal, ainda no entender deste autor, é o momento em que a educação decorre com observância à pedagogia, regulada por leis, normas da instituição de ensino e, feita em locais apropriados por pessoas especializadas.

Enquanto isso, Gohn (2006) distingue a educação não formal com a educação informal. Para este autor, a educação não formal permite aquisição de experiências do grupo social de pertença do indivíduo e construção da identidade colectiva. E a educação informal é adquirida no processo de socialização e, é orientada por familiares e outras pessoas com quem se mantem contactos regularmente. Neste quadro, a educação responde simultaneamente a duas solicitações que são: homogeneizar e diferenciar os membros, assegurando a reprodução dessa mesma sociedade, e termina a sua análise observando que a educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência.

Desenvolvimento do Argumento Central

Ética e Deontologia Profissional na Educação

Este subcapítulo discute a ética e deontologia profissional na educação, destacando a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, as normas de conduta e as responsabilidades que os profissionais assumem, tendo em vista, a uma formação que concorre para a promoção do desenvolvimento humano.

Monteiro e Ferreira (2013) explicam que do ponto de vista social, pode-se dizer que as relações humanas são regidas por um conjunto de normas indispensáveis para a organização da sociedade e sobrevivência colectiva. E desta asserção decore o posicionamento do Monteiro (2008) ao considerar que a maior parte das profissões têm regras, por mais elementares que sejam, têm normas profissionais codificadas, que definem o seu objecto e serviços, identificam, os valores e qualidades que distinguem a profissão e os respectivos profissionais, assim com declaram as responsabilidades que assumem.

Para Monteiro (2004) existe um código cujo respeito é a condição de possibilidade da coexistência, comunicação e cooperação entre os membros de uma colectividade. Assim, em cada colectividade os homens encontram diversas formas para padronizar o respeito a tais regras.

A este respeito, Estevão (2004) afirma que o Direito é, actualmente, tido como o principal dispositivo de controlo social, isto é, quanto o respeito de uma regra moral importa a toda sociedade, é juridificada, transformada em direito, para que a sua violação possa ser judicialmente sancionada. Neste contexto, o campo profissional, actualmente, sente a necessidade de incorporar a ética e deontologia, como principal forma jurídica de representatividade de uma profissão. E no caso em análise, ética e deontologia profissional é um dos critérios mais valorizados na profissão de professor.

Camparato (2006) observa que a importância de se adoptar um código de ética para as profissões são várias, isto decorre da necessidade de delimitar os espaços de actuação de um profissional, neste caso, um professor, no contexto do seu relacionamento com o aluno e outros membros da sociedade de inserção da escola.

Este raciocínio sugere um entendimento segundo o qual, a ética e deontologia de uma profissão, constitui em conjunto o seu código de conduta profissional, que garante a segurança da sociedade e defesa dos próprios profissionais face a comportamentos inadequados a que possam ser sujeitos. E, face às perspectivas convocadas, surge logo a ideia de que um **código de conduta profissional é uma** componente essencial e indispensável para o exercício livre e responsável de uma profissão, no caso vertente, a profissão de docente, digna de confiança pública. Desta forma, a ética profissional é de interesse e importância da educação e do também do professor profissional que procura o desenvolvimento da sua carreira.

Ainda nesta linha, Monteiro (2013) afirma que um profissional da educação é, para todos os efeitos, profissional da comunicação. A distinção dos professores como profissionais da comunicação consiste em saber comunicar-pedagogicamente, isto é, com uma validade específica, que é da ordem da legitimidade e do sucesso.

Portanto, a ética e deontologia profissional na educação são valores-chaves para um processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de promoção do desenvolvimento humano.

Para o efeito, profissional da educação, é suposto passar por uma aprendizagem especial na área do seu conhecimento. Neste contexto, toda a profissão supõe uma formação especializada.

Educação para o desenvolvimento Humano

Este subcapítulo discute a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, destacando o papel dos principais actores envolvidos neste processo.

De acordo com dados da UNESCO (2000) foi na década de 90 que o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) criou o conceito de Desenvolvimento Humano. A este respeito aderiram muitos países, os governos e os políticos, apelando a construção de estrutura que lutem para a erradicação da pobreza em prol da dignidade humana.

Por seu turno, Neves (2005) refere que neste programa, o que se pretende é criar estruturas que possam desenvolver as capacidades humanas, sistemas sociais com livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento económico das sociedades e partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos. Ainda segundo o mesmo autor, o objectivo deste programa é desenvolver de acordo as oportunidades e os espaços disponíveis, cada indivíduo de ser sujeito do seu próprio percurso, adquirindo capacidade de saber, *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber estar* (com os outros). Ou seja, aprender durante toda a vida.

Assim sendo, e tendo em conta o processo de globalização que actualmente caracteriza as nossas sociedades, o desenvolvimento terá de ser não apenas desenvolvimento económico, mas desenvolvimento social, cultura e pessoal. Ainda nesta óptica, Ambrósio (2001) defende que a Educação, neste processo, assume um novo papel nas aprendizagens individuais, que passam a ter um carácter contínuo por poderem ocorrer ao longo da vida e em vários contextos, que não sejam apenas a escola. Para esta autora a educação torna-se assim, o principal meio de formação pessoal ao longo da vida.

A educação é a chave para o processo de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, e acima de tudo, com ela é possível o indivíduo se desenvolver intelectualmente. Isto, sugere que quanto mais pessoas buscam o conhecimento e evoluem, melhor é para a sociedade, que em consequência terá mais possibilidades para atingir o desenvolvimento social e reduzir as desigualdades de todos os tipos, que perpassam a vida das pessoas.

Dada a importância da educação para desenvolvimento humano, afigura-se relevante, que cada Estado crie condições necessárias, não apenas de acesso ao sistema de educação para todas as pessoas, mas sobretudo, uma educação de qualidade. Pois, um sistema de educação de qualidade, ministrada em contexto de princípios éticos e deontologia profissional, permite a redução de desigualdades entre as pessoas e, conseqüentemente, o conhecimento acumulado transforma-se em factor de melhoria de condições de vida e de trabalho de todos os cidadãos de um país.

Na mesma reflexão, Delors *et al* (1996) consideram que o acesso à educação pode ser uma porta aberta para diminuir os problemas sociais e económicos de um país.

Para se chegar ao desenvolvimento humano é preciso levar em conta dois aspectos: O primeiro é biológico, pois todas as características das espécies são transmitidas de forma genética. No entanto, preciso também que muitas características humanas são produzidas socialmente, que evidencia a necessidade de as pessoas ter relações sociais para receber tais elementos. Ou seja, a interacção entre os indivíduos também é importante para o desenvolvimento humano e para o seu enriquecimento intelectual.

E já que o desenvolvimento se produz socialmente, a transmissão de conhecimento por meio da educação, com pessoas que já dominam aspectos culturais e intelectuais, podem prover as informações necessárias para quem ainda necessita do conhecimento. Neste contexto, a aquisição do conhecimento serve de base para qualquer evolução humana, ou seja, a educação é sempre apontada, por especialistas e sociedade civil como a melhor resposta para resolução dos problemas da sociedade.

Assim sendo, educação pode contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. E, de facto, a educação cria condições para uma melhor formação para os cidadãos mais informados sobre o seu papel na sua colectividade de inserção. Por outro lado a educação promove o desenvolvimento da sociedade como um todo. É só por meio do acesso à in-

formação e do seu estudo é que se tem alcançado progressos, inovação e melhorias para a comunidade.

Delors (1996) refere que:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competência, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e motivação requeridas (p.131).

No processo de formação para desenvolvimento humano, destacam-se responsabilidades para todos os actores envolvidos no processo. Os mais importantes são os professores que em espera-se que exerçam a sua missão de docência com as devidas responsabilidades e profissionalismo necessário, observando princípios e norma da ética e deontologia profissional.

A responsabilidade Profissional do Professor

Este subcapítulo discute o papel e responsabilidade do profissional da educação, num processo de ensino e aprendizagem, com observância da ética e deontologia profissional da educação, e tendo em vista, a promoção de uma educação que facilita o desenvolvimento humano.

Do ponto de vista da responsabilidade pedagógica, a responsabilidade dos profissionais da educação tem varias dimensões, mas mais específica é a responsabilidade pedagógica, cujo conteúdo é mais denso que a responsabilidade pedagógica dos pais. Das várias responsabilidades, destacam: *a responsabilidade interpessoal* que Monteiro (2005) caracteriza como a essência da responsabilidade ética e pedagógica.

Neste sentido, os educadores são responsáveis pelo bem das pessoas com o direito à educação, que são principalmente as crianças, adolescentes ou jovens. Para Monteiro, é uma obrigação que a responsabilidade pedagógica interpessoal seja exercida com as devidas responsabilidades, apenas pedagógica, mas sobretudo, dentro dos princípios da ética e deontologia da profissão de professor. Uma outra responsabilidade, neste âmbito, é a institucional.

Neste contexto, a missão do professor é transmitir o conhecimento científico, como também valores e experiências culturais, e cumprir com as normas e princípios éticos e deontológicos na sua actividade e nas suas relações interpessoais. O professor universitário tem a árdua missão de formar agentes a fim de garantir a identificação recíproca entre a identidade cultural do povo e a universidade.

O papel da escola

A escola é uma instituição cujo compromisso vai além de ensinar conteúdos, ela forma o carácter, valores, e princípios morais, que orienta o aluno a lidar com os conhecimentos aprendidos de maneira eficiente, para que sejam sobrepostos a favor da sociedade. É na escola que o individuo começa a relacionar-se com o diferente, cria o primeiro círculo de amigos, e percebe-se como parte integrante de uma classe colectiva.

Para Pinto (1995) a escola na sociedade actual é um tempo, um espaço, um sistema de interacção sociais que se define com destino do mundo adulto. Segundo o mesmo autor, é neste tempo e espaço e espaço que escolar que muitos jovens passam perdidos cada vez mais longo.

Ainda neste sentido, Delors (1996) refere que todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, sozinho como agir nas diferentes circunstâncias da vida

Na escola existe um conjunto de professores capazes de ajudar e acompanhar não só os alunos como também os encarregados de educação, podendo neste caso, dar pistas educativas, com vista a que os pais possam e consigam perceber as dificuldades e lacunas a preencher nas mais disciplinas. Tudo isto, torna a relação entre escola /família um pouco mais próximo e promotora de uma saudável construção relacional

Por seu turno, Lobrot (1992) defende que:

a escola não tem apenas a função de fornecer as competências necessárias às sociedades, tem também, a função de seleccionar os indivíduos e de os orientar na direcção das posições sociais existentes. (p. 38)

A escola constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer individuo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. Neste contexto, a escola não pode viver sem a família e nem a família pode viver sem escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objectivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos, transforma-se em benefícios, não só para as respectivas famílias, como também, para toda a sociedade.

Neste caso, a escola deve ter condições condignas que favoreçam uma aprendizagem e qualidade, tendo em conta que o acesso à

educação é um direito para as crianças. Por fim, figura a responsabilidade de cívica que a responsabilidade de agir para que a política de educação seja uma política do direito à educação.

A Responsabilidade da Família na Educação Formal

Esta parte pretende fazer uma abordagem sobre a importância da integração da família no processo pedagógico para uma educação de qualidade e o necessário desenvolvimento dos alunos, explicar a importância da família e como esta vem ocorrendo dentro da escola. É importante salientar que o termo “família” neste artigo, se refere a todos os responsáveis pela criança de acordo com a formação familiar na qual a criança está inserida.

Àries (1981) analisando o papel dos pais refere que os pais são os principais responsáveis pela educação dos filhos, tanto escolar como familiar. Segundo o mesmo autor é dever da família conduzir a criança para uma vida que aspire melhorias. Para o efeito, é necessário que a família participe todas as etapas da vida da criança, quando a criança percebe a presença e o interesse dos pais por aquilo que elas fazem se sente mais seguras e responsáveis e consequentemente apresentam um bom desempenho escolar. Neste âmbito, Ambrósio (2013) destaca a responsabilidade da família relativamente à protecção da integridade física, moral, saúde e bem-estar, bem como, a responsabilidade pelo desenvolvimento da personalidade da criança, sobretudo, na fase da sua educação formal.

Tanto Àries (1981) com Ambrósio (2013) consideram que a família tem um papel muito importante na vida escolar dos filhos e, que a escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhado diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais.

Ainda neste raciocínio Chalita (2001) observa que que por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam os seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Neste sentido, todas as pessoas que tenham responsabilidade pela educação da criança devem participar efectivamente, para facilitar a escola atingir o seu objectivo .

As concepções apresentadas por estes autores, assentam as suas ideias na mesma linha de raciocínio ao se referirem que o papel que a família exerce na vida da criança é de grande relevância para o seu desenvolvimento integral, tornado membro efectivo do seu grupo de pertença.

Considerações finais

De acordo com as informações levantadas durante a pesquisa, constata-se que quanto maior for a relação entre família e escola, melhor serão os resultados atingidos entre os docentes. O papel da família é tão importante como o papel do professor. Assim sendo, é necessário que ambos se empenhem para a formação das crianças, tendo em vista que é na família e na escola, que a criança aprende princípios de éticos que lhe permite a convivência social necessária, para efectivamente pertencer a sua colectividade de pertença.

Referências

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*, Monte da Caparica, UIED.

Àries, F. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: 2 ed.

Argandona, A (1997). *La importância de la ética en la empresa*: In Ética Empresarial e Económica. Porto, Vida Económica.

Brandão, C. R. (1985) *O que é educação*: 19 Edição, São Paulo: Brasiliense.

Camargo, M. (2009). *Fundamentos de ética geral e profissional*: Rio de Janeiro, Brasil: 8 ed. – Petrópolis: Vozes.

Camargo, M. (1999). *Fundamentos de Ética Geral e Profissional*, Vozes, Petrópolis.

Comparato, F.K. (2006). *Ética: direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo, Companhia das Letras

Chalita, G.I. (2001). *Educação: a solução está no afecto*. São Paulo: Editora Gente.

Cortella, M. S. (2010). *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. RJ: Vozes.

Costa, A. F. (2009). *Deontologia Jurídica – Ética das Profissões*. Rio de Janeiro: Forence.

Dias, M.S. (2012). *Dar rosto ao futuro: educação como compromisso ético*: In Baptista, *Dar Rosto ao futuro*. Porto, Portugal: Proto edições.

Delors, J. et al. (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir*. Porto:

Edições ASA.

Estevão, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: ASA.

Estrela, M.T. (1994). *Relações Pedagógicas, Disciplina e Interdisciplina na Aula*: Portugal: Porto Editora.

Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal, participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas*: Rio de Janeiro: s/ed.

Leal, A. L. (2005). *Educação e cidadania: uma inovação proposta de formação religiosa*: São Paulo, Brasil: Paulinas, Coleção pedagogia e educação

Libâneo, J. C. (1999). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.

Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar-Editores, Distribuidores Livreiros, Lda.

Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*: Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

Mercier, S. (2003). *A Ética nas empresas*: Edições Afrontamento.

Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação* (2.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.

Monroe, P. (1983). *História da Educação*. São Paulo: s/ed.

Mondlane, E. (1969). *The Struggle for Mozambique*. Sá da Costa.

Monteiro, H. Ferreira, P. (2013) *Ética e Deontologia*: Grupo Porto Editora, Lda.

Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, A. (2005). *Deontologia das Profissões da Educação*: Coimbra, Portugal: Edições Almedina, SA.

Monteiro, A.R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

Neves, C.S. C. (2005). *Educação e Desenvolvimento humano*. Dissertação de mestrado. ISCTEL, Lisboa, Portugal.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Portugal: Editora McGRAW-HILL Lda.

Ponce, A. (1979). *Educação e Luta de Classes*. Lisboa, Editorial Veja.

Sousa, F. R. (2014). *Deontologia docente: a construção de conceitos ético-prisional*. Belém, Brasil: s/ed.

Young, M. (2007). *Para que sevem as escolas?* Campinas: vol.28, n. 101, p.1287-1302, set/dez. Disponível em : (<http://www.cedes.unicamp.br>). Acesso em 19 dez. 2013.

Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elemento para uma teoria de docência como profissão de interações humanas*. RJ, Petrópolis, Vozes

Targino, M, G. (2000). *Quem é o profissional da informação?* Campina, s/ed.

Toscano, M. (1984). *Introdução à Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes Petrópolis.

UNESCO (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação. Porto: Edição ASA.

SOBRE OS AUTORES

O projeto editorial conta com contribuições nacionais e internacionais dos países abaixo: Brasil, Venezuela, Peru, Angola, Moçambique.

Um total de 78 autores participaram desta obra, cerca de 20 instituições representadas, sendo 20 (vinte) instituições de esferas públicas e cerca de 6 (seis) instituições particulares

1- ABISSALÃO RAFAEL CHADZA

Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Inglês pela Universidade Pedagógica. Membro do Núcleo de Pesquisa na UniRovuma-Extensão de Niassa. Linha de pesquisa: Avaliação das Reformas e Inovações Curriculares. E-mail: abchadza@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8812-6534> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3724494838928270>

2- ANA ÂNGELA MACHADO DIMANDE SAHA

Doutoramento em Ciências de Educação especialidade de Inovação Educativa com a tese sobre “Impacto da Participação Comunitária na Gestão de uma Escola Primária Completa da Cidade de Nampula” apresentada à Universidade Católica de Moçambique - Delegação de Nampula. E-mail: anaangelasaha@gmail.com

3- ANA MARIA FRANÇA FREITAS KOT KOTECKI

Profa. Dra. Atuando na graduação e pós-graduação na universidade da Madeira, Portugal. Colaboradora do PPGECH-UFAM em bancas e eventos. E-mail: anak@staff.uma.pt

4- AGOSTINHO ROSÁRIO TEIMOSO

Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino. Email: agostinhoteimosorosario@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5566-2958>

5- ALMEIDA MEQUE GOMUNDANHE

Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique. Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e

Pós-graduação e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino, na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Email: amequegomundanhe@gmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

6- ALBERTO HERMENEGILDO ANTÓNIO TÉPULO

Mestre em Estatística pela Universidade Pedagógica – Maputo - Faculdade de Ciências Naturais e Matemática em Colaboração com a Universidade Complutense de Madrid-Espanha, Director do Curso de Estatística e Gestão de Informação na Universidade Rovuma – Nampula. albertotepuloun@gmail.com

7- ANDREZA SKARLETH DA CUNHA MARTINS

Jornalista. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário Fаметro. Pós-graduanda em Comunicação Empresarial e Institucional na Universidade Paulista – UNIP. Pesquisadora. Email: andrezaskar@outlook.com

8- ANTÓNIO DOS SANTOS JOÃO

Doutorado em Psicologia, na especialidade de Psicologia Educacional; Coordenador do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento, Aprendizagem e Cognição (GEDAC); Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. hiwasantos10@gmail.com

9- ANTÓNIO ALONE MAIA

PhD em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo – USP, Docente de Antropologia na Faculdade de Letras e Ciências Sociais na Universidade Rovuma-Nampula; Membro e pesquisador do CERNe - Centro de Estudos de Religiosidades Contemporâneas e Culturas Negras da Universidade de São Paulo - USP; Membro da Casa das Áfricas – São Paulo e do NAU – Nucleo de Antropologia Urbana da Universidade de São Paulo – USP. alonemaia13@gmail.com

10- ANTÔNIO JOEL MARINHO DE SOUSA

Possui graduação em História (2013), graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é professor pela Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC), atua na area da Educação, Joelmarinhosousa@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-1788-4327><http://lattes.cnpq.br/4026950122754090>.

11- ARIANE COELHO DOS SANTOS

Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017) e Tecnologia Educacional (2008), ambas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Licenciada em Letras- Língua e Literatura Espanhola pelo Centro Universitário do Norte -UNINORTE (2006). Possui experiência em docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2010) e Centro Universitário do Norte- UNINORTE Laureate International Universitie (2012). Docente no Ensino Médio e Fundamental pela SEDUC-AM desde 2005 até os dias atuais. Atuou na área de pesquisa em Educação Escolar Indígena e Bilinguismo. Tem realizado trabalhos de pesquisa de iniciação científica Jr orientando alunos do ensino médio na área de Educação Escolar Indígena, Bilinguismo e Leis Educacionais, abordando temas como Educação Escolar Indígena em comunidades urbanas e a Língua Espanhola como Segunda Língua a partir da metodologia da Pesquisa Participante e Ensino Via Pesquisa. Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017) e Tecnologia Educacional (2008), ambas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Licenciada em Letras- Língua e Literatura Espanhola pelo Centro Universitário do Norte -UNINORTE (2006). Possui experiência em docência no Ensino Superior pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2010) e Centro Universitário do Norte- UNINORTE Laureate International Universitie (2012). Docente no Ensino Médio e Fundamental pela SEDUC-AM desde 2005 até os dias atuais. Atuou na área de pesquisa em Educação Escolar Indígena e Bilinguismo. Tem realizado trabalhos de pesquisa de iniciação científica Jr orientando alunos do ensino médio na área de Educação Escolar Indígena, Bilinguismo e Leis Educacionais, abordando temas como Educação Escolar Indígena em comunidades urbanas e a Língua Espanhola como Segunda Língua a partir da metodologia da Pesquisa Participante e Ensino Via Pesquisa. Mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista no curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (2017) e Tecnologia Educacional (2008), ambas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Licenciada em Letras- Língua e Literatura Espanhola pelo Centro Universitário do Norte -UNINORTE (2006). Possui experiência em docência no Ensino Su-

perior pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA (2010) e Centro Universitário do Norte- UNINORTE Laureate International Universitie (2012). Docente no Ensino Médio e Fundamental pela SEDUC-AM desde 2005 até os dias atuais. Atuou na área de pesquisa em Educação Escolar Indígena e Bilinguismo. Tem realizado trabalhos de pesquisa de iniciação científica Jr orientando alunos do ensino médio na área de Educação Escolar Indígena, Bilinguismo e Leis Educacionais, abordando temas como Educação Escolar Indígena em comunidades urbanas e a Língua Espanhola como Segunda Língua a partir da metodologia da Pesquisa Participante e Ensino Via Pesquisa.

12- ARLINDO NKADIBUAL

Doutorando em História de África Contemporânea na Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre em Educação /Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Docente de História de Moçambique, Introdução à História e História de África, História de Pensamento Económico na Universidade Rovuma em Moçambique.

13- AURÉLIA DA CONCEIÇÃO HORÁCIO

Mestre em Ciências Políticas e Estudos Africano, Docente e Directora do Curso de Antropologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma Nampula. aureliahoracio29@gmail.com

14- CRISTIANE RIBEIRO BARBOSA DA SILVA

Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Vinculada ao grupo de pesquisa Grãos, E-mail: cristiane.silva@ifpa.edu.br.

15- DAINA ALBUQUERQUE

Jornalista. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pelo Centro Universitário Fametro. Pesquisadora. Email: daianaalbuquerque49@gmail.com

16 - DANIEL AMADE ALBERTO

docente na Universidade Rovuma (Uni Rovuma); licenciado em Antropologia pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM); mestrado pelo Instituto Superior de Administração Pública (ISAP/Maputo); doutorando em Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). E-mail: dalbertovilela1@gmail.com

17- DENISSE KÁTIA SOARES OMAR

Professora na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Rovuma de Moçambique; Doutorada em História de África Contemporânea; email:denissekatiaomar@gmail.com.

18- DENISE MACHADO DURAN GUTIERREZ

Graduação em Psicologia (USP/1983). Mestrado em Psicologia da Saúde (KUB/1993). Doutorado em Saúde da Mulher e da Criança (IFF/FioCruz/2009). Professora Associada III da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/2002), ddgutie@ufam.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0031-3045>, <http://lattes.cnpq.br/5137661928193717>

19- DILSON NIVALDO ANDRÉ ONDE

Docente na categoria de Assistente no Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO); Chefe do Gabinete de Investigação e Inovação na Escola Superior Técnica de Ciências do Desporto. Mestre em Pedagogia do Ensino Superior pelo ISCED-Luanda (2019). Possui Graduação em Pedagogia pelo IMETRO (2013). Possui Bacharelato em Gestão Escolar pelo IMETRO (2012). Actualmente Coordena o Curso de Pedagogia e Gestão Escolar no IMETRO. ondeandre33@gmail.com.

20 - DULCE JOÃO NUNES LANGA

Doutoranda em Psicologia, na especialidade de Psicologia Educacional, Mestre em Psicologia Educacional, membro do GEDAC e do GICAD, Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. dulcelanga16@gmail.com

21- ELSA MARISA CHANGA MACIA

Docente na Universidade Rovuma-Moçambique; Doutoranda em Ciências da Linguagem; e-mail: elsa.changa@yahoo.com.br

22- ELISA DA C. JOSÉ MARIA

PhD em Engenharia Matemática, Estatística e Investigação Operativa pela Universidade Complutense de Madrid. Docente de Álgebra Lineal, Estatística Descritiva, Matemática Escolar, Teoria de Probabilidades e Práticas Pedagógicas da Faculdade de Ciências Naturais e Matemáticas na UniRovuma. elisajmaria@gmail.com

23- ESPERANCA RUI COLUADE OLIVEIRA

Candidata ao Doutorado no Departamento de Sociologia da Universidade Eduardo Mondlane. Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento pela Universidade Eduardo Mondlane. Suas pesquisas são focalizadas na Gestão de Recursos Naturais, Reassentamentos humanos e Resiliência.

24- ERMELINDA L. A. MAPASSE

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Curitiba no Brasil, Docente de Língua Portuguesa na Faculdade de Línguas e Ciências Sociais da Universidade Rovuma - Nampula – Moçambique.

25- ERMELINDA SUSANA MATIMBE

Possui Mestrado em Administração e Gestão da Educação na Universidade Pungue, Extensão de Tete. Pesquisadora. Funcionária da universidade pungue Tete.

26- FABIANE MAIA GARCIA

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFAM - Linha de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal (2015), mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2005), com graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Professora Associada I da Universidade Federal do Amazonas, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenadora do Forpred Nacional e professora do Curso de Pedagogia. Área de interesse: Política pública e temas como o ensino superior, democracia, escola, comunicação e tecnologia. As pesquisas desenvolvidas possuem financiamento direto da FAPEAM, CAPES e CNPq. <http://lattes.cnpq.br/0062882509525303> Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Brasil.

27- FABIANA LOPES DE SOUZA

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Pelotas/UFPel; linha de pesquisa: Currículo, profissionalização e trabalho docente; integrante do grupo de pesquisa “Laboratório Imagens da Justiça”; e-mail: fabiana.lopess2013@gmail.com

28- FRANCISCO DOMINGOS SACAMA

Pesquisador & Docente (Tecnólogo Alimentar & Eng^o. Químico) Departamento de Engenharia Alimentar Faculdade de Engenharia-UCM, Cell: +258 84 393 3156. Email: fsacama@ucm.ac.mz Chimoio-Manica Moçambique. Faculdade de Engenharia da Universidade Católica de Moçambique-Chimoio.

29- FRANCISCA MARIA COELHO CAVALCANTE

Professora da Universidade Federal do Amazonas da Faculdade de Educação FAGED/UFAM. Doutora em Psicologia e Ciências da Educação. Atua na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional e trabalhos desenvolvidos nos seguintes enfoques: direitos humanos, violências contra as crianças e adolescentes, aprendizagem, família/escola. <https://orcid.org/0000-0003-0749-2063> <http://lattes.cnpq.br/5069100557464879>

30- FELICIANO JOSÉ PEDRO

PhD em Ciências da Linguagem pela Universidade de Lorraine França, Docente e Director Adjunto Académico da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma Nampula, Membro do grupo de pesquisa Praxitexte langue, texte et Discours. fpedro@unirovuma.ac.mz

31- FELIZARDO ANTÓNIO PEDRO

PhD em Filosofia pela Universidade Pedagógica, Professor e Director Científico de Pesquisa, Extensão e Inovação da UniRovuma; Membro do projecto Tecnologias líquidas (Portugal-Alemanha): Günther Anders, Peter Sloterdijk, Hans Blumenberg na Universidade do Minho-Portugal; Membro do CEMEC (Centro de Estudos Moçambicanos em Etnociencia). felizardopedro@unirovuma.ac.

32- FLORA GONCALVES CHELE

Moçambicana, doutorada em educação, mestre em gestão de desenvolvimento e licenciada em turismo. Professora á 10 anos nos níveis de licenciatura e mestrado em diferentes instituições do ensino superior em Moçambique. Actualmente chefe do Departamento de Pesquisa e Publicação do Instituto Superior de Transporte Turismo e Comunicação da Universidade Rovuma. Orcid.org: <https://orcid.org/0000-0001-8105-9095>. Email: Cfloragoncalves@gmail.com. Email Institucional: fchele@unirovuma.ac.mz

33- FRANGO JOSE GONCALVES QUEMBO

Moçambicano, Licenciado em Informática com Habilitações em Engenharia de Redes. Actualmente trabalho como Técnico Superior, afecto no Departamento de Administração e Finanças do Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicações da Universidade Rovuma. Endereços: Orcid.org: <https://orcid.org/0000-0003-2633-3869> .Email Pessoal: francoquembo22@gmail.com .Email Institucional: fquembo@unirovuma.ac.mz

34- FÉLIX FRANCISCO

Mestrado em Administração e Gestão da Educação na Universidade Católica de Moçambique. Funcionário da universidade pungue _ Chimoio Licenciado em ensino de Química com habilidades em Biologia e Gestão de Laboratório, na Universidade Pedagógica de Manica. Email. felixmurandira@gmail.com

35- GILBERTO FERREIRA DA SILVA

Licenciado em Filosofia. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação. Professor de Pedagogia e do PPGedu da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. Pesquisador CNPq na perspectiva da decolonialidade. Líder do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, do PPGedu UNILASALLE. E-mail: gilberto.ferreira65@unilasalle.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057724567363394> .

36- GREGORY MILAGROS AZZI BASTARDO UPEL

Doctora en Educación UPEL. Magister en Educación Superior (UPEL). Especialista en Docencia en Educación Superior (UGMA). Especialista en Derecho de Familia y niño (UCAB). Licenciada en Administración de Empresas (UGMA), Abogada (UGMA), Adscrita al Departamento de Pedagogía y Practica Profesional Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Investigadora activa del Núcleo de Investigación NIDEP. Venezuela. Investigadora PEII Nivel A-1. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6814202771759270>. E-mail: milagrosazzi@gmail.com

37- IGOR CÂMARA

Professor. Internacionalista Graduado em Relações Internacionais pela Faculdade La Salle-Manaus. Bacharel em Direito pela Universidade Paulista -UNIP, Brasil. Mestrando em Educação pela Uni-

versidade Federal do Amazonas, Brasil. Pesquisador. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem -LAPESAM - Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional, Histórico, Cultural e Social da Amazônia e Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Escolar. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9184770009860977> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5283-4494>MAIL: igor_camara12@yahoo.com.br

38- JEREMIAS ARONE DONANE

Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo-USP. Doutorando em Direito pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestrado em Direito pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Licenciado em Direito pela Universidade Zambeze – Moçambique. Licenciado em Ensino de Língua Francesa com habilitações literárias ao ensino de língua inglesa pela Universidade Pedagógica – MOÇAMBIQUE. Correio eletrônico:jeremiasarone90@gmail.com

39- JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBURG

Licenciado em Geografia, Estudos Sociais e Ensino Religioso. Mestre e Doutor em Educação. Professor convidado da Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS, na Pós-Graduação EaD. Pesquisador na perspectiva da decolonialidade. Vice-líder do GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural, do PPGedu UNILASALLE. E-mail: prof.jasm@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6992-4290> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3234060254123029> .

40- JOLOREMA DE PAULA TAVARES

Possui graduação em Psicologia (2022), é Mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFAM), atua na área da Psicologia Clínica, Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental, jolorena_paula_tavares@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5750-9244>, <http://lattes.cnpq.br/5020885132475051>.

41- JONES GODINHO

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Brasil. Pesquisador e Professor na Faculdade La Salle-Manaus, Amazonas, Brasil. Email: jones.godinho@lasalle.org.br

42- JOSÉ MARCELO ÁNICA

Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma – Extensão de Niassa, Moçambique. Professor da Escola Secundária de Muchenga – Moçambique. Linha de pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino. E-mail: josemarcelo1984@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1660969724318668>. Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3969-6602>.

44- JOSÉ MARIANO NICÚMUA

Mestre e Doutorando em Geografia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Docente da Universidade Licungo, Faculdade de Ciências e Tecnologia. O trabalho enquadra-se na temática de vulnerabilidade sócio-económica, no grupo de Ensino e Ambiente. E-mail: josnicmua@gmail.com

45- JOSINEY DA SILVA TRINDADE

Mestrando em Educação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); integrante do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). Lattes ID <http://lattes.cnpq.br/8608683030751474>. ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>. E-mail: josineytrindade@gmail.com.

45- JUVÉNIA DA VICTORIA HERCULANO

Mestre em Gestão Ambiental. Licenciada em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário e Habilitações em Ecoturismo. Pesquisadora. Docente na Universidade de Pungue. juveniah@gmail.com

46- LANA DE MATOS ALBUQUERQUE

Possui graduação em Pedagogia (2011), pós graduada em Docência do Ensino Superior e Mestra em Ensino Tecnológico. É gestora educacional na Secretaria de Educação do Amazonas, atua na área da Educação, matoslana4@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9553-7086>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3516258287043563>.

47- LEONARDO ZENHA

Professor adjunto na Universidade Federal do Pará do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). Vinculado ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: leozenha@ufpa.br.

48- LUÍS ALBERTO PEREIRA FERNANDO

Licenciado em ensino de história pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Chefe do Departamento de Hotelaria e Turismo do ISTTC e docente do curso de GADEC do ISTTC.

49- MARIA DE LOS ANGELES CHÁVEZ HERMANI

Mestre da Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Bolsista OEA. Licenciada em Educação Secundária com especialidade em História e Geografia. Professora da Universidad Privada del Norte - UPN. Tem experiência na área de Gestão, Coordenação Acadêmica e Acompanhamento do Desempenho Acadêmico, Docência Universitária e Docência na Educação Básica Regular. E-mail:maria.chavez@upn.pe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3160-8460>. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737577603213670>

50- MARIA CECÍLIA LOREA LEITE

Doutora em Educação e professora na Faculdade de Educação/FAE e no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal de Pelotas/UFPel; linha de pesquisa: Currículo, profissionalização e trabalho docente; líder do grupo de pesquisa “Laboratório Imagens da Justiça”; e-mail: melleite@gmail.com

51- MARCIO ROGÉRIO DA SILVA DONEGÁ

Possui graduação em Tecnologia da Gestão em Segurança Pública (2013), pós graduado em Neuropedagogia e Psicanálise no Contexto Educacional, atua como oficial no Ministério da Defesa, atua na área da educação, segurança pública e direitos humanos, mardonega@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4800-1232>, <http://lattes.cnpq.br/2130454404760314>.

52- MARTA JOÃO MACHAVA

Mestre em Psicologia Educacional, membro do GEDAC, Docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. martamachava7@gmail.com

53- MAURO ARMANDO ADELINO MANHANGUELE

Mestre em História pela Universidade Eduardo Mondlane. Tem trabalhado como pesquisador e consultor independente, participando em algumas investigações em temáticas relacionadas com a história social, política, ambiental, desporto, culturas populares, religião e ensino

de história, tendo produzido alguns artigos científicos publicados em revistas científicas.

54- MANUEL LUÍS

Licenciado em ensino de Agro-pecuária. Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma. Email: manuelluisntaue-ni@gmail.com

55- MANUEL AFONSO

Licenciado em Ciências de Educação - especialidade de química (1991), Doutorado em Ciências Químicas (1999), ex-Decano do ISP UKB e ex-Director Geral do INIDE-MED, é Director Geral da Escola Superior de Ciências do Desporto, professor Associado e Investigador em Ciências da Educação na linha de pesquisa “currículo, avaliação ao serviço da aprendizagem e formação de professores” manoafonso@yahoo.com.br.

56- MANUELA CARVALHO RODRIGUES

Mestranda do curso Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vinculada ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: manumailsr@gmail.com.

57- MARIA APARECIDA NEVES

Licenciada em Ciências Biológicas - UFRR (2004), Mestre em Recursos Naturais -PRONAT/UFRR (2007), Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas – área de concentração: Educação em Ciências -PPGECM/UFPA (2022). Professora de Biologia na Secretaria de Educação do Estado de Roraima - SECD/RR (2004-2013). Professora no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Estudos da Biodiversidade da Universidade Federal de Roraima - CBio/UFRR (Desde 2013).<http://lattes.cnpq.br/9650067759616359>. <https://orcid.org/0000-0003-1708-3095>

58- MARLINO EUGÉNIO MUBAI

Professor Auxiliar, director adjunto para Pós-graduação na Universidade Eduardo Mondlane. Doutorado em História Ambiental Africana pela Universidade de Iowa nos Estados Unidos, Mestrado em estudos de património cultural pela Universidade de Pretoria na África do Sul. Suas pesquisas estão ligadas a desastres naturais causados pelo homem, Resiliência, e gestão de recursos naturais.

59- NATÁLIA DOS REIAS MARTINS

Bióloga, Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Educação Superior UNERMB, Mestranda em Educação PPGE/UFAM. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Amazonas/FAPEAM, Pesquisadora na área de Educação Ambiental e Complexidade Moriniana nas Pesquisas em Educação. <https://orcid.org/0000-0003-2439-3227>. <http://lattes.cnpq.br/1494463294322159>

60- NATALY CANTÃO DA SILVA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Roraima. Pesquisadora. <https://orcid.org/0000-0002-5603-9663> <http://lattes.cnpq.br/0466451470899618>

61- NELSON DANIEL

Licenciado em ensino do Português, Mestre em Administração e gestão escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula. Docente da Universidade Rovuma – Nampula. Doutorando da Universidade Federal de Goiás.

62- OTÁVIO NOGUEIRA BALZANO

Licenciado em Educação Física. Mestre e Doutor em Educação. Professor de Educação Física da Universidade Federal do Ceará – UFC. Pesquisador na perspectiva da decolonialidade. Membro do GPEI – Grupo de Pesquisa de Educação Intercultural, do PPGEdu UNILASALLE. E-mail: otaviobalzano@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2997-5533> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7639692059121512>.

63- ORLÁVIO CARLOS AVERÚ

Mestrado em Design & Multimedia, Graduado em Informática, Universidade Rovuma, Instituto Superior de Transporte, Turismo Comunicação, linha de pesquisa: Tendências futuras em Modelagem de processos e simulação em Ciências Ambientais. Possui graduação em informática pela Universidade Pedagógica Delegação de Nampula (2011) e mestrado em Design Multimídia pela Universidade Pedagógica de Maputo (2019). Actualmente é docente da Universidade Rovuma, afecto no Instituto Superior de Transporte, Turismo Comunicação em Nacala- Porto Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência da Computação (informática) e trabalha no ramo de Design & Multimedia V: <http://lattes.cnpq.br/0646670567049734> Email: oaveru@unirovuma.ac.mz

64- PAULO ALBERTO TIOLA

Mestrando em Administração e Gestão de Educação – UP Tete; licenciado em Pedagogia e Psicologia – UP Maputo; Assistente Universitário de pós – laboral – UP Tete e Director da Delegação Provincial da Assembleia da República de Tete.

65- RICARDO GATTO UMPIERRE

Possui graduação em Psicologia (2022). Atua na clínica de adultos em atendimentos individuais e em grupo. É colaborador do Laboratório de Psicopatologia, Sujeito e Singularidade – LAPSUS, da Faculdade de Psicologia da UFAM. rgumpierre@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7440-2617>, <http://lattes.cnpq.br/2704965401593762>.

66- ROSENIR DE SOUZA LIRA

Professor Doutor na Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. Email: rosenirlira1@gmail.com

67- SAMUEL ANTÓNIO DE SOUSA

Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Humaitá, AM – Brasil. Professor de Filosofia na Universidade de Rovuma – Moçambique. Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-5460-6302>. Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/9987173485540385>. E-mail: samuelantoniodesousa@gmail.com

68- SANITO JOAQUIM MARQUES ALFREDO

Mestrando em Educação Matemática na Universidade Rovuma. Docente de Matemática e Estatística na Universidade Rovuma, no Instituto Superior de Transportes, Turismo e Comunicação de Nacala. E-mail: sanialef@gmail.com. Linha de pesquisa: Diálogo entre educação, cultura, relações internacionais e o direito

69-SÓNIA DUARTE GIQUIRA

Mestre em Gestão de Marketing e Comunicação empresarial, membro do GEDAC, docente do Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Rovuma. sonia.dgiquira@gmail.com

70- SILVA CONSTANTINO

Licenciatura em Ensino de Francês com habilitações em Ensino de Inglês na Universidade Pedagógica de Moçambique e Mestrado em

Psicopedagogia na Academia Militar Mareshal Samora Machel. Técnico de Estudos, Planificação e Estatística na Repartição de Administração e Planificação (RAP) do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Rapale. Email: constantinomoquino27@gmail.com.

71- SÉRGIO SÓCRATES BAÇAL DE OLIVEIRA

Possui graduação em Psicologia (2005). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2019), atualmente é Docente Adjunto 4 na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. atua na área da Psicologia Clínica e Psicopatologia, ssocrates@ufam.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2194-5762>, <http://lattes.cnpq.br/2630140455966144>

72- SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS

Doutorado em Diagnóstico e Avaliação Educativa/Psicopedagogia, Universidade de La Coruña, Espanha, 2004. Atuação profissional como professora 1981-2006 (educação Básica), 2006-atual (Educação superior), Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, IEAA, graduação e pós-graduação (PPGE-UFAM e PPGECH/UFAM), Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753>. ORCID: 0000-0002-0545-5712.E- mail:suelnyanm@ufam.edu.br.

73- SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES

Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2012), licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (2005) e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2004). Atualmente é professora associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Integra como pesquisador no grupo de pesquisa EMPesquisa: Ensino Médio em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Líder no grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Docência - GTED. Tem experiência na área de políticas públicas da educação, formação de professores e currículo. Coordenou entre 2016 e 2017 a Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na FURG. Presidente da ANFOPE (2021-2023). Diretora do Instituto de Educação da FURG, gestão 2021 - 2024. Integrante do Banco de Avaliadores do Sistema

Nacional de Avaliadores da Educação Superior – BASIL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3156-2693>. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1075634958692140>

74- TEREZA DE JESUS PIRES CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela UFAM/Parintins/2020, Especialização em Psicopedagogia pela FACIBRA/ Parintins/2021. Mestranda na Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGE). Prof^ª. Auxiliar do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas em Humaitá. <http://lattes.cnpq.br/1378469898157251> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-335X> - E.mail: terezajpc@gmail.com

75- VALMIR FLORES PINTO

Doutor em Estudos do Ensino Superior (Universidade de Aveiro, Portugal); Graduado em Filosofia na Universidade de Caxias do Sul, RS; Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades e de Filosofia no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, ambos no campus da UFAM em Humaitá-AM, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4130116166946781> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6946-8777> E-mail: valmirfp@ufam.edu.br

76- VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Professora da Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFAM. Doutora em Ciências Sociais/Antropologia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. <http://lattes.cnpq.br/6273580825792084>. <https://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

77- VILMA APARECIDA DE PINHO

Doutora em Educação (2010-PPGE/UFF), Professora da Universidade Federal do Pará, atua na Faculdade de Educação do Campus de Altamira e no PPGEDUC- Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. É coordenadora do GEABI-Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas UFPA/Altamira, Brasil. Lattes iD <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698> Orcid iD <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841> - E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com

78- WELLISON PÉRIKLYS MONTEIRO NASCIMENTO

Mestrando do curso Pós-Graduação em Educação e Cultura (PP-GEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Vinculado ao grupo de pesquisa Grãos. E-mail: wellinson.nascimento@altamira.ufpa.br.

79- ZEFANIAS JONE MAGODO

Docente do Curso de Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia ISPM; Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais; Mestre em Ciências Jurídicas Público Forense ISCTAC; Licenciado em Ecoturismo e Gestão de Fauna Bravia ISPM. Email: zefanias.magodo@gmail.com; ORCID: 0000-0002-9115-8772

"Nzeru mbawiri"

(†Pe. Manuel dos Anjos Martins, SJ - 1940-2022)

Nzeru mbawiri é um provérbio africano do Vale do Zambeze, em Moçambique, que significa literalmente, ideias, são duas. Contra o princípio e visão míope unilateralista, o povo Nyungwe do Vale do Zambeze, no processo histórico formulou este provérbio para dar lugar e valorizar ideias e opiniões diferentes contextualizadas.

Portanto, este livro é resultado da colaboração acadêmica e parcerias entre pesquisadores do Brasil, Peru, Venezuela, Angola e Moçambique. Representa uma valiosa contribuição para ampliação e oferta de informações cientificamente sistematizadas sobre os desafios do ensino e da educação que favoreça o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos estudantes, professores e pesquisadores das diversas esferas da educação escolar e áreas correlacionadas. Sendo assim, a qualidade do nosso ensino passa necessariamente por uma visão crítica do sistema educacional, apontando, desta forma, para uma educação possível em pleno sec. XXI, com base em modelos híbridos, onde o uso das TICs é pivotal e exige uma apropriação por parte de todos os envolvidos no Processo de Ensino e aprendizagem.

Esta obra se destina aos pesquisadores, estudantes, docentes da graduação e pós-graduação, bem como às lideranças acadêmicas, profissionais e sociais interessadas na temática.

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

