Organizadores

Maria Isabel Moura Nascimento
Almeida Meque Gomundanhe
Claudia Maria Petchak

BRASIL E MOÇAMBIQUE

Caminhos que se cruzam na pesquisa em Educação

Texto e Contexto
EDITORA

Maria Isabel Moura Nascimento
Almeida Meque Gomundanhe
Claudia Maria Petchak

BRASIL E MOÇAMBIQUE

Caminhos se cruzam na pesquisa em Educação

Texto e Contexto
EDITORA

©2024Maria Isabel Moura Nascimento; Almeida Meque Gomundanhe; Claudia Maria Petchak
Todos os direitos reservados à autora
DIREÇÃO: Vendelino Hauer
CAPA E DIGRAMAÇÃO: Equipe Texto e Contexto

B823 Brasil e Moçambique: caminhos se cruzam na pesquisa em Educação [livro eletrônico]/ organizado por Maria Isabel Moura Nascimento; Almeida Meque Gomundanhe; Claudia Maria Petchak. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024.
199 p.; e-book PDF Interativo

ISBN: 978-65-6080-036-6

1. Educação - Brasil. 2. Educação Moçambique. I. Nascimen-
to, Maria Isabel Moura (Org.). II. Gomundanhe, Almeida Meque (Org.). III. Petchak, Claudia Maria (Org.). IV. T.

CDD: 370.193

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. B. dos Santos CRB 9/986

APOIO:

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa

TEXTO E CONTEXTO
www.textoecontextoeditora.com.br
(42)988834226
contato@textoecontextoeditora.com.br

Conselho Editorial

Drª. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Drª. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Drª. Marly Catarina Soares (UEPG)

Drª. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Drª Letícia Fraga (UEPG)

Drª. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Drª. Eunice de Morais (UEPG)

Drª. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Drª. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Drª. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Drª Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

Sumário

Prefácio 8

Apresentação 13

1. Educação e formação de professores em Marx e Engels: uma análise da formação de professores primários em moçambique **15**
Gilberto Daniel Rafael, Jaime Adamo Caisse e Elvira Domingos

2. A integração de conteúdos de interesse local no Programa de Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo: inovações curriculares **39**
Ismael Xavier Choveque, José Marcelo Ánica, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel M. Nascimento

3. Convergência da educação e formação da força de trabalho em Moçambique e no Brasil **52**
Maria Isabel Moura Nascimento, Claudia Maria Petchak, Felismina João Baptista Vantitia, Amone Alfredo Manuel e Hemili Taynara Marium

4. Prova Paraná: controle do processo de ensino aprendizagem e/ou sucateamento da educação pública? **72**
Gabriela Migon, Jussara de Fátima Ivanski Ruppel, Raquel Zanedin e Simone Aparecida Migon

5. As relações entre a educação e o trabalho a partir do Neoliberalismo no Brasil **91**
Gabriele Bonck e Stephany Alves Collares

6. Modos de produção e atividade docente: os reflexos da evolução do trabalho na sala de aula **112**
Marcelo de Jesus Meira e Eliane Tramontin Silveira Moleta

7. Avaliação Como Instrumento de Construção de Conhecimento **140**
Adriano António Laina, Elvira Domingos, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento

8. Contributo das Organizações Não-Governamentais no Desenvolvimento da Educação em Moçambique **154**
Agostinho Rosário Teimoso, Margarida Alberto Teblo, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel M. Nascimento

9. O contributo do fundo de apoio directo às escolas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias públicas da cidade de Lichinga **174**
José Marcelo Ánica, Momade Raúl Suquia, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento

Sobre os Autores **193**

Aos nossos filhos e netos,
Saibam que lutamos para que possam ter, uma sociedade mais justa e com equidade.

Março de 2023

Prefácio

> *Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toca às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos. (Clarice Lispector)*

É com as palavras de Clarice Lispector que me coloco nesta escrita, permeada por afetos, reflexões e vivências. Esta obra é fruto de muitas mãos que, mesmo distantes fisicamente, se propuseram a estudar, discutir, escrever e compartilhar histórias e processos educacionais no Brasil e em Moçambique, que agora podemos tocar e pegar com as duas mãos.

A disciplina "Materialismo Histórico e História da Educação" ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Paraná/Brasil) em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Avaliação Educacional da Universidade Rovuma (UniRovuma/Niassa/Moçambique), favorece o estudo e o aprofundamento de seus estudantes acerca do método marxista, no esforço coletivo de compreender a Educação implementada no sistema educacional brasileiro e moçambicano.

A proposta efetivada nessa disciplina foi traduzida neste terceiro livro que tem a tarefa de contribuir com a formação de professores que atuam na Educação Básica em especial, para que desenvolvam as atividades docentes visando uma educação que seja política, humanizada e emancipatória. Nesse horizonte, Florestan Fernandes (1980, p. 245-246) afirma:

> [...] O que devemos fazer não é lutar pelo povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um Estado fundado na dominação efetiva da maioria.

Com esse compromisso com as classes trabalhadoras e com a escola pública que estes pesquisadores assumiram o desafio de pesquisar temáticas tão importantes e necessárias no contexto da educação do Brasil e de Moçambique regida pelos interesses do sistema capitalista.

Os autores e autoras desta obra nos levam a refletir acerca da Educação e Formação de Professores nas relações sociais do modo de produção capitalista. As análises se fundamentam no Materialismo Histórico.

Compreender a Educação sob o olhar e a ética de pesquisadores que se propõem a sair da lógica de disputas políticas onde prevalece o interesse individual ou de grupos hegemônicos vinculados aos setores burgueses da nossa sociedade é sempre um desafio.

Na leitura dos capítulos, percebe-se que as temáticas tecem um fio condutor comum que comprova a seriedade das pesquisas e o compromisso com a educação pública e com a emancipação humana na perspectiva marxista.

Além do método, os nove textos que foram escritos por várias mãos de pesquisadores brasileiros e moçambicanos, contribuem para a ampliação e disseminação do conhecimento em torno da educação, da história da educação, formação de professores, currículo, políticas e sistemas educacionais, associados com a discussão mais ampla de sociedade e capital/trabalho.

Gilberto Daniel Rafael, Jaime Adamo Caisse e Elvira Domingos fazem interlocução entre educação e formação de professores à luz de Marx e Engels com o objetivo de compreender a política de formação de professores primários em Moçambique. A análise dos autores corrobora com o entendimento de que a formação dos docentes é parte inerente para a construção de uma sociedade em que as relações sociais estabelecidas sejam consequências do próprio processo de liberdade, de consciência e de humanização dos indivíduos.

O capítulo intitulado "A integração de conteúdos de interesse local no programa de ensino secundário geral do 2º ciclo: inovações curriculares" de Ismael Xavier Choveque, José Marcelo *Ánica*, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel M. Nascimento, aborda o processo de constituição do ensino em Moçambique, sobretudo do ensino secundá-

rio. Os autores discutem o tema a partir da compreensão da história de Moçambique. Como foi se estruturando a educação no país e, nela, as inovações presentes nos currículos, como bem ressaltado no texto a inserção de conteúdos escolares de interesse local no ensino secundário.

Já no texto "Convergência da Educação e Formação da Força de Trabalho em Moçambique e no Brasil" de Maria Isabel Moura Nascimento, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi, Felismina João Baptista Vantitia, Amone Alfredo Manuel e Hemili Taynara Marium, é analisado a constituição das relações sociais forjada no interior da sociedade capitalista como é o caso do Brasil e de Moçambique. Sendo assim, a educação e a formação da força de trabalho compõem a estrutura da própria dinâmica dessa sociedade. Buscam no materialismo histórico o fundamento para suas análises, desde a compreensão deste modelo de sociedade até a função da educação na configuração da classe trabalhadora em Moçambique e no Brasil. Os autores compreendem que a educação desempenha papel estratégico e formativo não só para o desenvolvimento das competências individuais dos trabalhadores, mas fundamentalmente na estruturação das relações socioeconômicas.

Gabriela Migon, Jussara de Fátima Ivanski Ruppel, Raquel Zanedin e Simone Aparecida Migon, problematizam a Prova Paraná. Para as autoras o estado do Paraná por meio dessa avaliação de larga escala criou um instrumento de controle do processo de ensino e aprendizagem e dos próprios professores. Assim, nos leva a indagar sobre o controle do estado no interior da escola, dos professores e dos estudantes, desencadeando no sucateamento da educação pública.

O trabalho de Gabriele Bonck e Stephany Alves Collares, nominado por "As relações entre a educação e o trabalho a partir do neoliberalismo no Brasil", considera a influência do neoliberalismo nas relações entre educação e trabalho no Brasil. Essa interferência implica em difundir interesses intrínsecos da classe dominante sobre a classe trabalhadora de tal forma, como se estes interesses fossem comuns, aprofundando as desigualdades sociais. As autoras demonstram que o Estado também tem influência do neoliberalismo pois, cria e ou amplia novas condições para que as oportunidades de negócios e de investimentos cresçam visando a lucratividade dos capitalistas. Em contrapartida, temos a precarização

das condições de trabalho bem como mudanças significativas nas legislações trabalhistas que ferem os direitos dos trabalhadores.

Marcelo de Jesus Meira e Elaine Tramontin Silveira Moleta, neste capítulo discutem os "Modos de produção e atividade docente: os reflexos da evolução do trabalho na sala de aula". Os autores mostram que desde os primórdios da sociedade até no contexto das relações sociais de produção capitalista, o trabalho docente exerce função primordial de formação das gerações. É por meio da atividade docente e desta relação com os estudantes que o conhecimento escolar, histórico, sistematizado, construído pela humanidade, é transmitido às novas gerações. No entanto, a análise evidencia as contradições que historicamente o trabalho do professor vem sofrendo no modelo vigente de sociedade.

Adriano António Laina, Elvira Domingos, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento trouxeram a reflexão com o tema:**"Avaliação como Instrumento de Construção de Conhecimento"** Para os autores a acepção de avaliação e construção de conhecimento estão intimamente ligadas há determinadas modalidades de avaliação como por exemplo a diagnostica e a formativa, que quando adotadas no processo de avaliação escolar, ajudam ao aluno a construir conhecimento. Estas modalidades de avaliação, fazem com que o aluno entenda os seus erros e não voltem a comete-los novamente.

Os autores: Agostinho Rosário Teimoso, Margarida Alberto Teblo, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel M. Nascimento, com o tema: "Contributo das Organizações Não-Governamentais no Desenvolvimento da Educação em Moçambique" compreender o contributo das organizações não-governamentais o sector da educação em Moçambique. Este estudo foi realizado no distrito de Mandimba, província do Niassa. Para o alcance dos objetivos propostos recorremos ao estudo qualitativo. Durante o estudo foi possível notar que as organizações não-governamentais sempre mostraram preocupação sobre o contexto socioeconómico e político de Moçambique no período após a Independência Nacional. Os autores chamam a atenção do leitor que só depois, com a implementação da lei 6/92 de 6 de Maio, como forma de cumprir com o preconizado na Constituição da República de 1992, o Estado moçambicano permite que as ONGs pudesse atuar no desenvolvimento da educação

E para encerra importante coletânea o texto intitulado "O Contributo Do Fundo De Apoio Directo Às Escolas E Sua Influência No Processo De Ensino-Aprendizagem Nas Escolas Primárias Públicas Da Cidade De Lichinga!" com os autores: José Marcelo Ánica, Momade Raúl Suquia,Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento. Neste artigo os autores procuraram analisar o contributo do fundo de ADE e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primarias públicas. Optou-se por uma abordagem qualitativa, associado ao método materialismo histórico dialéctico. Na recolha de dados foi usada a técnica de entrevista estruturada dirigida cinco participantes. Para o tratamento de dados foi aplicada a técnica de análise de conteúdo associada a de triangulação de dados. O fundo de ADE tem contribuído para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem

Com a intenção de que este livro possa colaborar com as mais diversas pesquisas não só no campo acadêmico é que afirmo sua importância. Resta-me acrescentar que prefaciar esta obra foi um prazer e ao mesmo tempo, uma ação política por acreditar que os estudos e as pesquisas individuais e coletivas que vem sendo desenvolvidas, desde o ano de 2019, a partir do Acordo de Cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG/Brasil, mais precisamente com o Grupo de Estudo História, sociedade e educação (HISTEDBR/Campos Gerais) e o Programa de Mestrado em Avaliação Educacional da UNIROVUMA/Moçambique, oportuniza a formação acadêmico-profissional e técnico-científica de seus pesquisadores.

Arrisco a dizer que a publicação deste terceiro volume é a concretização do que Milton Nascimento já cantava "*Porque se chamavam homens; também se chamavam sonhos; e sonhos não envelhecem...*". A internacionalização entre a UEPG e a UNIROVUMA potencializa e fortalece os nossos sonhos e a nossa luta pela construção de uma nova sociedade que supere as relações sociais pautadas na exploração do ser humano.

Desejo a você, leitor, adentrar nesse desafio da reflexão suscitada por esta obra.

Belo Horizonte/MG, 12 de março de 2024.

Joana D'Arc Vaz

Apresentação

Esse livro II é fruto de estudos realizados nas disciplinas ministradas no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG – Paraná/Brasil) e do Programa de Mestrado em Avaliação Educacional da Universidade UniRovuma (Niassa/Moçambique. Sendo que estes artigos estão sob a coordenação do Grupo de Estudo História, sociedade e educação (HISTEDBR - Campos Gerais), como forma de divulgação do trabalho de internacionalização realizado entre as instituições envolvidas, que vem trabalhando junto desde 2019.

São muitos os desafios, porém tem sido muito gratificante e um grande aprendizado entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPG e o Programa de Pós Graduação de Unirovuma, Campus de Niassa/ Moçambique. Juntos estamos desenvolvendo ações de pesquisa acadêmicas bastante formativas no âmbito da internacionalização, com pesquisadores e acadêmicos moçambicanos da UniRovuma, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar da Faculdade de Educação e Psicologia (GEPECE) da UniRovuma e do Grupo de Pesquisa Histedbr Campos Gerais-PR Brasil, por meio do convênio firmado entre as universidades.

Esta cooperação se insere no processo de investigação na cooperação Sul-Sul, mais especificamente, sobre a relação Brasil-Moçambique, relação esta que vem sendo desenvolvida desde 2019 e que mostra a força de pesquisadores dispostos a aliar-se com pessoas que têm o compromisso com a ciência, portanto com o desenvolvimento de seu país. Um compromisso que é científico-acadêmico e consolidado entre as universidades e os Programas de Pós-Graduação em Educação. Assim, esta aliança nos permite aproximar os pesquisadores e a integrar as pesquisas aprofundando as temáticas de interesse, especialmente no que tange à história da educação e às políticas educacionais. Tendo em vista que este processo tem possibilitado uma riqueza enorme no âmbito educacional e internacional, pois estamos em contínuas trocas de produção

coletiva de conhecimentos, de culturas, de línguas e da própria história dos países envolvidos.

Este ano, queremos, também, celebrar os 30 anos do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG, que está ainda jovem, porém já nasceu adulto com muitas responsabilidades e uma delas é este belo trabalho que une dois países irmãos Brasil e Moçambique.

Organizadores

Verão de 2024

1- Educação e formação de professores em Marx e Engels: uma análise da formação de professores primários em Moçambique

Gilberto Daniel Rafael
Jaime Adamo Caisse
Elvira Domingos

Introdução

Este estudo resulta das reflexões em torno do marxismo sobretudo, das abordagens dos teóricos clássicos Marx e Engels. As abordagens são fruto das discussões e tomadas de consciência crítica, em relação a sociedade capitalista e as mazelas dela resultante em decorrência do modo de produção a ela subjacente. A pesquisa foi despoletada nas aulas[1] ministradas pelas Professoras Maria Isabel Moura Nascimento e Claúdia Maria Petchack Zanlorenzi.

A abordagem em torno da educação e formação de professores a partir da perspectiva teórica marxiana se faz tendo como epicentro a noção de trabalho em Marx e Engels. Visto que "[…] a educação se destina a promoção do homem. Assim, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como sector fundamental" (Saviani, 2018, p. 36). Nesse contexto, o professor tem de ser visto como esse sujeito com a responsabilidade formal conferida pelas instituições de formação de professores e reconhecido pelos órgãos de administração da educação e sociedade para o exercício da atividade de educar e ensinar. Pois, ensinar e educar é o que a sociedade e as instituições educativas esperam do professor. Mas, o professor, esse sujeito que atua no campo da educação é antes de mais, um Homem,

1. Na disciplina de Materialismo Histórico e História da Educação, ofertada na Universidade Estadual de Ponta Grosa, no Estado de Paraná. Uma disciplina que contou ainda com a colaboração dos Professores Roberto da Costa Joaquim Chaua e Almeida Meque Gomundanhe da Universidade Rovuma em Moçambique.

cujos elementos estruturantes "a situação, a liberdade, a consciência" (Saviani, 2018, p. p. 94) fazem-no Homem[2] na nobre tarefa de educar e ensinar humanizando.

A abordagem atinente a educação e formação de professores de acordo com Marx e Engels se afigura importante pelo fato destes clássicos, ainda atuais, pela necessidade de superação da divisão de classes no modo de produção capitalista, trazerem contribuições valiosas nos seus estudos sobre a sociedade capitalista. Ainda que tais contributos não possam ser encontrados de forma explícita, mas através das (co)relações que estabelecem entre os processos de produção material nessa sociedade dividida em classes onde, efetivamente o professor realiza sua atividade e ressente-se das mazelas no seu modo de vida social como reflexo das relações de produção. Outra razão advém do fato de o professor ser esse guia almejado para a transformação intraescolar e extraescolar. Enquanto parte das forças produtivas, tem responsabilidades acrescidas na formação da consciência da classe proletária face a necessidade de humanização pela via da educação na sociedade burguesa.

Reconhecemos tal como outros autores do campo marxista que "Marx não escreveu nenhuma obra específica sobre a questão da educação, tratar-se-ia de rastrear nas suas obras às passagens em que ele se refere a esta problemática" (Tonet, 2011, p. 135). Ao recuarmos para o longínquo ano de 2010 observamos que, igualmente, Lombardi (2010, p150) observou que "[…] as formulações de Marx e Engels sobre a educação e ensino sempre aparecem coladas as observações e análises que fazem sobre as condições de vida e trabalho das classes sociais, particularmente da classe trabalhadora". Constatamos que "Marx e Engels não se preocuparam em analisar especificamente a educação ou o ensino, e muito menos em discutir ou propor uma teoria da pedagogia" (Lombardi, 2011, p. 348). Nesse contexto, Saviani (2011, p. 17) explica que, "[…] o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação". Para elucidar algumas referências educativas de Marx socorremo-nos de Manacorda (1991) apud Saviani (2011),

2. Usamos H maiúscula para nos referirmos a homem e mulher, indistinto do género, reconhecendo que tanto o homem como a mulher, podem trabalhar como professor.

que distingue um primeiro momento, anos 1847 a 1848 fazendo menção a uma passagem do "Manifesto" versando sobre a gratuidade do ensino público, a necessidade de se abolir o trabalho das crianças nas fábricas; num segundo momento, 1866 a 1867 a manifestação de Marx, texto de "instruções" versando sobre o conteúdo pedagógico propondo um ensino de caráter socialista e finalmente um terceiro momento, 1875 na intervenção feita por Marx no programa de unificação dos dois partidos operários Alemães, abordando sobre educação e ensino.

Desse modo, igualmente consideramos que, as análises sobre a educação, ensino e instrução nas obras de Marx e Engels têm de ser efetuadas a partir do estudo da sociedade, tomando-se como base a realidade concreta. É no quadro desta realidade concreta que nos propomos a discutir a formação omnilateral do professor, que na ótica de Manacorda (2011), baseando-se em Marx esta formação omnilateral integraria a ciência e a técnica, desenvolvendo o homem em todas as dimensões.

A realização da pesquisa foi com base nos fundamentos de Marx e Engles, no caso, a perspetiva marxista assente no método do materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, centramo-nos na sociedade capitalista atual para analisar a formação omnilateral do professor primário em Moçambique. Num primeiro momento traremos as perspectivas de Marx e Engels sobre o trabalho e o Homem omnilateral e em seguida nos debruçaremos sobre a contextualização histórica sobre a formação de professores primários em Moçambique, os resultados e discussão e finalmente as considerações finais.

O Trabalho em Marx e Engels no contexto da formação de professores

A realização da pesquisa tem em consideração a realidade do trabalho, exercido pelos professores na esfera da educação. A utilização do termo trabalho na educação não é algo novo visto que, "ultimamente tem-se notado uma certa tendência a considerar as atividades desenvolvidas, no plano da cultura, em geral, e no plano da educação, em especial, como

trabalho; consequentemente, seus agentes são considerados como trabalhadores" (Saviani, 1986, p. 77).

Ao analisarmos a situação atual do professor da rede pública, em Moçambique e não só, vemos que este trabalha em condições precárias. Igualmente ressente-se da pressão a que está sujeito advinda das horas de trabalho, fruto da carga horária e do rácio aluno-professor muito elevado. Um outro problema que aflige os professores no exercício do seu trabalho está relacionado com os contratos precários, a tempo parcial, associados a remuneração por horas e que os torna verdadeiros professores "turbos[3]".

Assim sendo, "a educação como um aspeto ou dimensão da vida social, surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, nos movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas entre classes e frações de classes" (Lombardi, 2011, p. 347). A formação de professores para os diversos níveis de ensino se processa nas sociedades, em instituições de ensino especializadas para a formação de professores, imersas no embate entre o proletariado e a burguesia dominante e o Estado exercendo seu papel político numa economia marcadamente de mercado. A abordagem que trazemos assenta-se no desiderato de que a formação de professores não pode ser analisada de forma abstrata, sem antes de mais, ter-se em consideração as condições materiais de produção na sociedade em questão ao longo do período em referência. Nesse contexto, os professores – forças produtivas na educação e sociedade nos permitem compreender, a partir do seu modo de vida e relações que estabelecem, a realidade educacional. Segundo Orso (2011, p. 59) "quando falarmos da questão da formação de professores, portanto, não se trata duma questão meramente teórica, mas sim duma questão prática". Isto porque no nosso entendimento a formação do professor deve ser teórico-prática. Uma formação omnilateral face ao trabalho exercido pelo professor.

3. Expressão, que em Moçambique significa, aqueles professores que tendo necessidade de vender a sua força de trabalho, para assim terem mínimas condições de se manterem e consequentemente manter os seus dependentes, se sujeitam a trabalhar em mais de uma instituição de ensino privada ou uma pública e demais privadas. Praticamente, suas vidas se resumem em trabalhar, trabalhar e trabalhar para no final não ganharem nada e necessitarem ainda mais de trabalho.

Lombardi (2011, p. 353) reconhece as condições que são contraditórias no modo de produção capitalista expressos por três movimentos articulados:

- 1º. Possibilita uma profunda crítica ao ensino burguês;
- 2º. Traz à tona como, sob as condições contraditórias, desse modo de produção se dá à educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa;
- 3º. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado, avançaram em colocar na pauta de luta de movimentos comunista as premissas mais gerais da educação do futuro, não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

Pode-se depreender a partir das observações de Lombardi que Marx e Engels ao estudarem a sociedade burguesa, ainda que seja uma sociedade situada no seu tempo, oferecem as bases para a compreensão da atualidade, na sociedade burguesa de hoje onde as críticas avançadas sobre o modo de produção permanecem válidas face as aspirações da classe proletária. Assim sendo, Jiménez, Gonçalves e Barbosa (2006, p.190) criticam "a atual política de formação do professor orientada pela supremacia dos interesses do mercado […]". Algo que vai de encontro ao fato de a burguesa pretender ver salvaguardados seus interesses enquanto classe dominante diante da classe proletária. Nesse contexto, os professores, agentes da educação seriam considerados trabalhadores por serem explorados pelo capital (Saviani, 1986) e chamando a atenção sobre a diferenciação polarizada entre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, que na sua ótica, reside no "[…] fato de gerar mais-valia" (Saviani, 1986, p. 78). No entanto, Saviani (1986) remete a que a análise da educação, de forma correta, seja feita no âmbito da polarização entre trabalho material e trabalho não material (não vinculado diretamente ao modo de produção capitalista). Tal análise no nosso entender deve partir do contexto prático onde se manifestam as diferentes mazelas que o professor

encara, para o contexto teórico e vice-versa numa espiral recorrente face ao modo de produção vigente na sociedade. Pois, segundo Orso (2011, p. 60) "o caminho correto da práxis social vai da prática para a teoria e desta para a prática e assim sucessivamente". Há que ter em conta que, na ótica de Marx (1978, p. 79) apud Saviani (1986) existem duas possibilidades quando se trata da produção não material. Na primeira, o resultado são mercadorias existentes isoladamente face ao produtor e, na segunda possibilidade, o produto não é separável do ato de produção – o modo de produção capitalista tem lugar de forma limitada, neste caso.

Marx reconhece a necessidade da participação do Homem na produção bem como a articulação entre o trabalho e educação. Nesse contexto "a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta duma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa" (Lombardi, 2011, p. 362). Uma educação de acordo com Marx, integre corpo e mente abarcando não só os aspetos cognitivos, mas os aspetos físico-motor, com princípios e valores para a formação do Homem. Uma educação que integrasse a componente intelectual e a componente manual – a destreza manual e que estivesse ligada ao trabalho produtivo.

Retomando a questão do trabalho em Hegel, veremos que "ele apreende o trabalho como a essência, como a essência do homem que se confirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não seu [lado] negativo. O trabalho é o vir-a-ser para si (Fürsichwerden) do homem no interior da exteriorização ou como homem exteriorizado" (Marx, 2008, p. 124).

Todavia, destacar que de acordo com Tonet (2011, p. 141) "[…] o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é obvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação". Assim sendo há que ressalvar o lugar do trabalho em Marx, visto que, "[...]o conteúdo da essência humana reside no trabalho" (Saviani, 2017, p. 250) que, ao se pensar no professor e seu trabalho, olhando-se no salário observamos que, num dos excertos do Manuscrito Econômicos-Filosóficos Marx considera que "[...]o salário

é determinado mediante o confronto hostil entre o capitalista e trabalhador" (Marx, 2008, p. 23).

Um dos elementos que permite-nos evidenciar que na sua abordagem sobre a sociedade capitalista, ainda que não fale explicitamente sobre a educação, a formação de professores, a mesma está presente, pois o homem enquanto trabalhador no setor da educação, fruto da formação inicial ou em exercício busca a melhoria das condições de vida e o salário tão necessário, aliena-o sujeitando-o a política salarial definida pelo Estado.

O trabalhador precisa do trabalho e consequentemente do salário hodiernamente para viver, mas na prática apenas sobrevive pelo fato do salário não se apresentar como aquele capaz de satisfazer suas necessidades básicas. "O salário habitual é, segundo Adam Smith, o mais baixo que é compatível com a simples humanidade (*simple humanité*), isto é, com uma existência animal" (Marx, 2008, p. 24).

Desse modo, nos questionamos: existira algum professor assalariado e que reconheça em sã consciência a sua classe de pertença na sociedade capitalista, e que esteja satisfeito com o seu salário? É provável que não exista e, o estado motivacional do professor pode agudizar-se sobremaneira ao se observar a existência duma maior procura por vagas nas escolas públicas e privadas e limitada disponibilidade independentemente das condições de trabalho em que o professor está imerso.

Marx nos ajuda a compreender que suas analises relativamente ao modo de produção da vida material se aplicam, sim aos trabalhadores, os professores a tempo inteiro (concursados) e a tempo parcial (eventuais) pois, "[...]o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade" (Marx, 2008, p. 25).

O professor, face as condições reais de produção, tem de procurar os meios de subsistência tanto na esfera pública como na privada (particular) consciente de que é um não proprietário. Assim sendo, "[...]para viver, portanto, os não proprietários são obrigados a pôr-se direta ou indiretamente a serviço dos proprietários, quer dizer, sob a sua dependên-

cia" (Pecqueur, 1842, p. 409 apud Marx, 2008, p. 33). Tal situação justifica-se infelizmente pelo fato de o maior empregador público, o Estado ter a liberdade de contratar quantos professores quiser, quando achar conveniente e de contrário os professores são infelizmente forçados a vender seu trabalho sob pena de não terem nenhum valor.

Breve contextualização histórica sobre a formação de professores primários em Moçambique

Através desta breve contextualização histórica sobre a formação de professores do Ensino Primário[4] em Moçambique, pretendemos, de forma sumaria, trazer elementos que nos permitem compreender a formação de professores. Assim, focamo-nos inicialmente no período colonial e em seguida no período pós-independência nacional alcançada a 25 de Junho de 1975.

Se nos atermos ao tempo colonial em Moçambique observamos que, foi na década de 30, século XX, especificamente no ano 1930 que foi criada a primeira instituição vocacionada a formação de professores primários, a Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor (Ministério do Ultramar, 1930 apud Niquice, 2005, p. 25). Igualmente pode-se verificar que, só em 1962 é que foram criadas as Escolas do Magistério Primário, a da então cidade de Lourenço Marques (Direção dos Serviços de Instrução, 1963, p. 34 apud Niquice, 2005, p. 25), e a da cidade da Beira em 1966 (ONP, 1982, p. 24 apud Niquice, 2005, p. 25). Foram também criadas as Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar, sob controlo das Missões Católicas (ONP, 1984, p. 26 apud Niquice, 2005, p. 25).

No tempo colonial continuaram a existir professores eventuais o que mostra que a formação de professores nunca esteve à altura da necessidade de expansão da rede escolar (Niquice,2005). Tal formação de professores, a partir da primeira escola criada em 1930 realizou-se num

4. O Ensino Primário é definido, por lei, como sendo o nível inicial da escolarização da criança na aquisição de competências (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) fundamentais no desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (MINEDH, 2022a, p. 14).

campo paradigmático de um sistema colonial ditatorial caraterizado por os interesses coloniais estarem em primeiro plano.

Nesse contexto a educação se apresenta como um instrumento que visa perpetuar as relações de poder e dominação. A preparação do professor neste período colonial cingia-se no treinamento de habilidades. Assim sendo, a competência se resumia na capacidade de seguir à risca, imitação dos passos do mestre-formador. O modelo único de atuação na sala de aula para todos os formadores e para todas as situações foi influenciado pela ideia de cultura-padrão que fora adotada como modelo civilizatório. O professor servia-se dum leque de castigos e repreensões.

No nosso entendimento, as escolas de formação do professor eram verdadeiras instancias de reprodução das relações de produção no Moçambique colonial visto que, "[...]a preparação do professor destinava-se a fornecer bases para trabalhar na escola de modo a conseguir impor uma cultura-padrão. Esta condição é a que permitia aceder ao estatuto de assimilado" (Niquice, 2005, p. 29).

Logo após a independência nacional de Moçambique, Chirrime (2000, p. 11) apud Niquice (2005) observa que, de 1975-1979 foram introduzidos em Moçambique, diversos cursos e modelos de formação de professores. Foram organizados pequenos cursos de reciclagem cuja duração foi sendo aumentada paulatinamente face as exigências e disponibilidade de recursos tanto humanos como materiais. Os primeiros cursos que decorreram em 1975 tinham duração estimada de 1 a 3 meses. E, entre 1976 à 1980, eram organizados cursos cuja duração variava entre 6 e 10 meses, sucessivamente, ate aos cursos de duração de 1 ano.

Estes não foram os únicos modelos de formação existentes. Observa-se que, Niquice (2005) de forma profunda arrola os seguintes cursos de formação de professores: curso de 6ª +1 (1982), curso de 6ª +3 (1983), curso de 7ª +3 (1991), destacando que, após reiteradas constatações da baixa qualidade dos cursos citados anteriormente, o Ministério da Educação, a partir de 1996 cria os IMAPs[5].:

5. Significando Institutos de Magistério Primário

> Após alteração dos pressupostos[6] ideológicos do pós-independência, seguiu-se a ruptura com o sistema de formação de professores colonial, que afetou os processos de recrutamento, de definição do estatuto do professor e sua remuneração para dar resposta a demanda por professores no quadro da massificação da educação (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022, p. 9).

Esta realidade formativa dos professores em Moçambique carrega consigo enormes desafios para o setor da educação dos quais destacamos os relativos à formação de professores:

> […] ii) a formação e a colocação de formadores e professores para a eficaz implementação curricular, incluindo a nível da modalidade de Ensino Bilingue; iii) produção e distribuição de materiais didáticos; o controlo dos níveis de absentismo de professores e diretores de escola, que revelam impacto negativo na aprendizagem dos alunos; […] v) a necessidade de mais professores e mais salas de aulas para o ES1[7], tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 classes […] (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 14)

O que nos é dado a observar, é que a formação de professores constitui uma das necessidades a nível do setor da educação em Moçambique não só para assegurar a cobertura na expansão da rede escolar, como também a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Relativamente aos programas[8] setoriais constantes no Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029 em Moçambique, anotam-se

6. Pressupostos estes do currículo expressos na Lei 4/83 de 23 de Março, a Lei do Sistema Nacional de Educação, revista em 1992, (Lei 6/92 de 6 de Maio e a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro) que reconhecem, igualmente, a necessidade de prover uma educação de qualidade, através da alocação de recursos financeiros e humanos para a eficiência e eficácia do sistema (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022, p. 10).

7. Refere-se ao Ensino Secundário, 1º Ciclo.

8. Os programas que fizemos menção foram definidos tendo em conta a estrutura da Lei 18/2018 de 28 de dezembro do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, especificamente o Pré-Escolar, a Educação Geral (Ensino Primário e Ensino Secundário), a Educação de Adultos, a Educação

6 programas, nomeadamente "Educação Pré-Escolar, Ensino Primário, Ensino Secundário, Educação de Adultos, Educação e Formação de Professores e, Desenvolvimento Administrativo e Institucional" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020). Nesse contexto, a "Educação e Formação de Professores propõem-se a promover **a formação integral e prática do professor** para assumir a responsabilidade de educar e assegurar a aprendizagem efetiva dos alunos" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 16).

Todavia, não se pode perder de vista a realidade a nível da formação de professores em Moçambique, tanto no que diz respeito ao número de instituições de formação, ao número de professores existentes e sua insuficiência para responder as necessidades resultantes da expansão da rede escolar visto que "[...]a condição humana do professor clama por um tratamento social mais ajustado à sua relevância social e sua valorização como sujeito profissional responsável e determinante pela estimulação e dinamização da aprendizagem, e, nesta condição, como o pilar do sistema educacional" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022, p. 8)

As instituições de formação de professores em Moçambique, observamos que "atualmente, existem no território nacional, 75 instituições de formação de professores, sendo 38 que formam professores para o Ensino Primário, e 37 faculdades que formam professores para o Ensino Secundário (nível médio)" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 108). A distribuição das instituições por província pode ser vista a seguir.

e Formação de Professores. Realçar a existência igualmente do Programa de Desenvolvimento Administrativo e Institucional. Todavia, os subsistemas de Educação Profissional e de Ensino Superior não estão incluídos neste rol de programas setoriais por possuírem estratégias especificas. (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020).

Quadro 1: Instituições de formação de professores do Ensino Primário e Secundário em 2019

Formação de professores do Ensino Primário				Formação de professores do Ensino Secundário			
Província	Instituição publica	Instituição privada	Total	Província	Instituição pública	Instituição privada	Total
Cabo Delgado	2	1	3	Cabo Delgado	1	3	4
Niassa	2	1	3	Niassa	1	2	3
Nampula	3	2	5	Nampula	1	2	3
Zambézia	4	1	5	Zambézia	1	2	3
Tete	3	1	4	Tete	1	3	4
Manica	1	1	2	Manica	1	2	3
Sofala	3	1	4	Sofala	1	2	3
Inham-bane	3	1	4	Inham-bane	1	1	2
Gaza	2	1	3	Gaza	1	2	3
Maputo Provincia	3	1	4	Maputo Provincia	1	2	3
Maputo Cidade	1	0	1	Maputo Cidade	2	5	7
Total	27	11	38		12	25	37

Fonte: Direção de Recursos Humanos e Departamento de Ensino Superior apud Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020, p. 108)

Do exposto na tabela 1 acima, se pode observar que, especificamente no Ensino Primário, 28,9% das instituições de formação de professores primários são instituições privadas. Uma percentagem que é inferior ao Ensino Secundário com 67,6% das instituições que são privados.

Dada a natureza econômica do setor privado, no caso as instituições privadas em apresso para a sua sobrevivência no mercado da educação, elas necessitam obter lucros, a formação de professores tendera buscar o alcance da maximização do lucro a par da nobre tarefa de formação de professores. A par da distribuição das instituições de formação de professores por província, apresentamos a seguir a distribuição de professores.

Quadro 2: Distribuição de professores por província e por nível de ensino, 2018

Província	EP1		EP2		ES1		ES2	
	Prof. M	Prof HM	Prof. M	Prof HM	Prof. M	Prof HM	Prof. M	Prof HM
Cabo Delgado	2392	5333	277	1777	99	748	61	366
Gaza	3621	5626	644	1911	412	1455	129	582
Inhambane	3905	6233	818	2370	566	1956	177	822
Manica	3511	7702	497	2164	244	1316	90	589
Maputo	3372	5195	846	2443	444	1453	141	526
Nampula	6501	14018	1178	4688	459	2235	162	1034
Niassa	2310	4970	588	1907	226	982	95	462
Sofala	3394	6295	830	2404	295	1217	89	530
Tete	4058	7752	761	2370	294	1313	76	506
Zambézia	8707	19615	1532	5723	382	2032	109	811
Cidade de Maputo	1552	2182	485	1132	433	1318	191	639
Total	43323	84921	8456	28889	3854	16025	1320	6867

Fonte: dados estatísticos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano apud Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020, p. 109)

Como se pode observar na tabela 2, a província de Nampula, situada na região norte do país e a província da Zambézia situada na região centro do país, apresentam maior efetivos de professores, 16% e 22% respetivamente. Tal justifica-se por serem as províncias mais populosas de Moçambique e consequentemente apresentarem maior número de alunos, "o número de professores nestas províncias, não satisfaz as necessidades" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 109).

Os professores ao longo do exercício das atividades passam por uma formação contínua em exercício, "[...]a formação contínua em exercício confere qualificação profissional para a docência aos professores e educadores de adultos em exercício e visa complementar, atualizar e aprofundar as capacidades de quem já possua formação inicial para a docência" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 111).

Um dado importante a reter é que, "quer a formação inicial, quer a formação em exercício, têm como grande desafio mudar efetivamente as metodologias de ensino, assegurando que os professores centrem, de fato, o ensino nos alunos, tornando-os sujeitos ativos da sua aprendizagem, conduzindo-os a análise e resolução dos seus problemas diários" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 111).

Resultados e discussão

A escolha da metodologia assente nos pressupostos do materialismo histórico-dialético possibilita indagar sobre a realidade da formação de professores na sociedade moçambicana face as condições existentes, considera-se que "[…] não é possível dissociar a formação de professores da sociedade, das condições e do modo de organização e funcionamento da sociedade" (Orso,2011, p. 60).

A escolha dos modelos de formação de professores que, muitas vezes estão atrelados à realidade da educação, as necessidades de recursos humanos, e a política salarial mais ampla no Estado, implicitamente

perpetuam as mazelas a que os professores estão sujeitos colocando-os numa permanente luta pela sobrevivência.

A realidade que temos vindo a abordar fortalece o entendimento de que o marxismo se apresenta como a corrente filosófica capaz, através da crítica ao sistema capitalista, aclarar, mostrar ou mesmo elucidar aquela que é a situação atual do Homem-professor primário e sua relação com o trabalho na sala de aulas, suas experiências, a menos que o sistema capitalista vigente e a divisão de classes que a caracteriza seja suplantado. Ciente de que, "à formação do professor não se deve reduzir à aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas apenas.

Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contato com o ambiente da prática profissional […]" (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, s/d, p. 4). No nosso entendimento, o ambiente da prática profissional do professor reflete a realidade das condições de trabalho e relações sociais estabelecidas nele. As "[…] formulações de Marx e Engels sobre a educação e ensino sempre aparecem coladas as observações e análises que fazem sobre as condições de vida e trabalho das classes sociais, particularmente da classe trabalhadora" (Lombardi,2010, p. 150).

Uma classe trabalhadora da qual os professores fazem parte e tomando-se em consideração as diferentes modalidades dos cursos de formação de professores do Ensino Primário em Moçambique, o professor deve atuar com profissionalismo, sendo autônomo na tomada de decisões, com responsabilidade nas suas ações, o que passa pela análise da sua atuação face ao contexto, no saber relacionar-se com a sociedade e comunidade profissional (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, s/d).

As relações sociais dependem igualmente das experiencias adquiridas, da qualidade da formação, das habilidades, conhecimentos e competências adquiridas, a autonomia do professor está atrelada ao desenvolvimento pessoal e social e ao grau de liberdade na atuação pedagógica de cunho teórico-prática, e a disponibilidade face ao comprometimento

coletivo com a classe profissional, a aceitação da crítica na reflexão sobre o trabalho enquanto professor.

Observando-se, por exemplo, o plano curricular do curso de um ano de formação de professores de Ensino Primários e Educação de Adultos, curso de 12ª +1 ano em Moçambique, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (s/d), verificamos que o mesmo esta estruturado em três períodos, o primeiro período tem a duração de 14 semanas e engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, psicologia, pedagogia, tecnologias de informação e comunicação, métodos de estudo, estrutura das línguas moçambicanas com um total de 40 horas semanais e 560 horas totais do período.

O segundo período de 13 semanas, engloba as disciplinas de didática de língua portuguesa, didática de matemática, didática de ciências naturais, didática de ciências sociais, didática de educação visual e ofícios, didática de educação musical, didática das línguas moçambicanas e práticas pedagógicas com 40 horas semanais e 520 horas totais. Finalmente o terceiro período de 13 semanas, apresenta as seguintes disciplinas: organização e gestão escolar, andragogia, língua de sinais de Moçambique, sistema braile, necessidades educativas especiais, educação para a cidadania, didática de educação física e práticas pedagógicas com um total semanal de 36 horas e 468 horas totais do período.

Este plano de estudo, representa um desafio enquanto proposta formativa para futuros professores que devem atuar com zelo e determinação por uma educação de qualidade reconhecendo as limitações teórico praticas advindas do mesmo, não só em relação a questão de consolidação dos conteúdos, a assimilação de metodologias de ensino por forma a que o futuro professor adquira as competências, habilidades e conhecimentos almejados no currículo e possam resolver problemas que encontrem em sala de aulas futuramente, mas igualmente, é preciso considerar as condições materiais que são extremante precárias.

> É no âmbito do marxismo, enquanto concepção que se impõe a tarefa de desvelar as condições de desenvolvimento da sociedade capitalista considerada a sociedade de classes por antonomásia, que a

> exposição e a crítica das relações entre a educação e a sociedade de classes são feitas de forma nítida (Saviani, 2017, p.274).

No nosso entendimento, desvelar as condições do desenvolvimento da sociedade capitalista permite-nos de forma consciente compreender o trabalho do professor, sua relação com a natureza e condições de vida, seus embates, propondo um olhar crítico nas relações entre as classes sociais, burguesa e proletária.

Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo […] por isso, ser genérico, que enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber (Marx, 2008, p. 128). Esta pesquisa nos permitiu chegar aos seguintes resultados:

a) → Enquanto os Homens na sociedade burguesa atual, no modo de produção capitalista sentirem que mais do que viver, apenas sobrevivem, trabalham mais e ganham cada vez menos-perdendo sua dignidade enquanto pessoas, sujeitos a condições de trabalho precárias, que a filosofia das instituições não concorre para sua humanização então se justifica como atual a perspectiva ontológica e epistemológica marxista.

b) → A educação e ensino, especificamente a formação de professores primários em Moçambique, num contexto de economia do mercado, a perspectiva teórica do marxismo, é base explicativa necessária, útil e atemporal para construir relações de produção de vida dos indivíduos, professores em exercício ou em formação inicial com consciência crítica capazes de contribuir para a construção duma sociedade que desconstrua os pressupostos que orientam a sociedade burguesa atual sob a umbrela da classe proletária que se deseja una na diversidade enriquecedora que a constitui e que precisa ser alimentada e consolidada no dia a dia, seja na cidade ou campo.

Partindo do pressuposto de que "[...]o empenho em compreender e explicar a problemática educativa a partir dessa concepção superadora do pensamento burguês moderno, eis o que se configura como uma teoria marxista da educação" (Saviani, 2011, p. 21), então, a formação de profes-

sores enquanto uma totalidade dentro duma totalidade que é a educação, que se queira crítica na sua práxis, mostrando a realidade na qual atua o professor, nessa sociedade capitalista, encontra fundamentos de análise em Marx.

Nesse contexto, Mészáros (2005) apud (Lombardi e Saviani, 2017, p. 8), na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em meados de 2004 afirmou:

> Em defesa do legado de Marx e Engels como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista, que possibilita a transformação revolucionaria da sociedade, que se mantém válida, mesmo depois da derrocada do socialismo real e, enfim, que auxilia na compreensão da própria educação que, propondo a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre pensar e fazer, entre teoria e pratica, faz a defesa intransigente de uma formação integral, politécnica, centrada nos conteúdos e que está "para além do capital.

Para se poder considerar efetivamente que estamos diante duma abordagem marxista sobre a formação de professores é pertinente que as análises sobre a formação de professores tenham um cunho ontológico, epistemológico e que se observem os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético defendido por Marx.

Trata-se de analisar a administração e gestão da formação de professores, as condições de acolhimento e remuneração dos professores, os planos, programas e projetos de formação de professores, os modelos e respetivos currículos de formação de professores tendo em conta a realidade da educação e ensino na sociedade em questão. um dado pertinente a reter sobre a formação de professores em Moçambique é que, tal como no período colonial, no período Pós-Independência Nacional, o número de professores formados continua insuficiente para responder as necessidades "[...]a necessidade de se ter professores do Ensino Primário com habilitação legal do magistério, principalmente para os filhos dos colonos, levou à criação das Escolas Magistério Primário, em 1962 e 1966, muito

embora não pusessem cobro à situação de falta de professores com qualificação" (Niquice, 2005, p. 26).

A insuficiência de professores continua na atualidade e a problemática relativa a sua formação espelhada pelos desafios que fizemos menção anteriormente mostram-nos a imersão do professor no trabalho alienado.

Se, efetivamente, não encontramos nas obras de Marx uma referência explicita ao trabalho exercido pelos professores, é certo que no âmbito da sua atuação, o professor se encontra imerso na longa teia do trabalho alienada exercido recaindo sobre o professor na sociedade capitalista que se caracteriza pela "[…] exploração do trabalho pelo capital" (Sanfelice, 2015, p. 304), o que torna as lutas dos sindicatos representativos dos professores um propósito maior em prol da melhoria das condições de trabalho e remuneração[9], do reconhecimento do seu papel na construção duma sociedade mais humana num contexto de luta contra hegemónica pela via intelectual por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica à realidade aparente pois os desafios são enormes no campo da formação de professores em Moçambique como foi anteriormente observado.

Além desses desafios, outros podem ser elencados, como o baixo nível de ingresso dos professores na formação, resultante do próprio sistema, a baixa qualidade dos programas de formação e formadores dos IFP[10] e, a insuficiente supervisão e apoio pedagógico aos professores no exercício das suas funções, a necessidade do aumento gradual do nível de ingresso para os cursos de formação de professores, a par da melhoria da qualidade da formação e capacitação dos professores, a formação e capacitação de professores para o ensino bilingue, a melhoria da assiduidade dos professores, a redução da disparidade de gênero por nível de ensino, a formação e o recrutamento de mais professores para o sistema, sobretu-

9. Shakespeare descreve acertadamente a essência do *dinheiro*. […]. Se o dinheiro é o vínculo que me liga à vida *humana*, que liga a sociedade a mim, que me liga à natureza e ao homem, não é o dinheiro o *vínculo* de todos os *vínculos*? Não pode ele atar e desatar todos os laços? Não é ele, por isso, o *meio* universal de *separação*? Ele é a verdadeira | | *moeda divisionária* (Scheidemünze), bem como o verdadeiro *meio de união*, a força galvano-quimica (*galvanochemische*) da sociedade (Marx, 2008, p. 159).

10. Significa Institutos de Formação de Professores, isto é, instituições vocacionadas a formação de professores primários em Moçambique.

do para o ensino secundário (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2019a apud Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020). Face aos desafios elencados, ao Estado, cabe prover os recursos necessários para suprir as necessidades formativas e de qualidade.

Os investimentos na educação "[...]são precários […] vemos a ausência duma reflexão sobre a concepção de homem, de mundo, de educação e de sociedade" (Orso,2011, p. 59). Abordar sobre a educação e especialmente a formação de professores remete que olhemos para as condições materiais de produção da educação, foco no ensino e aprendizagem e a realidade concreta que as instituições de formação de professores apresentam.

Uma realidade que reflete a situação do professor em Moçambique que:

> Numa perspectiva histórica, no período que vai desde a independência nacional ao presente, a formação de professores atravessou três períodos, o da transição (1975-1976), o da consolidação na formação de professores para o SNE (1977-1991); e o da reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar (1992 à presente data) (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022, p. 10).

Dado que "Marx e Engels insistiram, em praticamente todas as obras, quanto a necessária articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que esta formação deveria ser aberta a todos educandos e não somente a filhos de trabalhadores (Lombardi, 2011, p.353) é certo que a formação do educando passa necessariamente pela formação e existência do formador, o professor cuja nobre tarefa de educar e ensinar recai sobre ele de forma direta com a colaboração da família. Sendo importante não só o modo como os Homens produzem, mas como produzem sua existência numa sociedade cujo modo de produção é eminentemente capitalista.

Nesse contexto, futuramente outros estudos devem ser realizados servindo-se do materialismo histórico dialético por forma a compreender as ações que devem ser tomadas no campo da política de formação de professores em Moçambique, partindo-se das mazelas reais que os pro-

fessores sujeitam-se no dia a dia por forma não só a conferir maior autonomia a classe docente na sua atuação pedagógica mas na unificação da classe sem distinção do campo de atuação, público ou privado, porém reconhecendo e aglutinando as pautas em questão ciente de todos pertencerem a classe proletária e aspiram a mudança das condições de vida que passam por superar as atuais condições de produção face as relações de produção na sociedade capitalista em que estão inseridos.

Considerações finais

Ainda que não seja possível, a partir das obras de Karl Marx, apresentar excertos ou fundamentações teóricas sobre a educação, consequentemente sobre a formação de professores, é nos dados a observar ser exequível estabelecer conexões sobre educação, concretamente, a formação de professores por meio duma releitura atenta e aprofundada de suas obras.

Se consideramos a realidade moçambicana no tempo colonial, e especificamente a formação de professores, verificamos que, "o modelo de formação de professores gera o modelo reprodutivo de aprendizagem valorizado pelos professores na sua prática pedagógica" (Niquice, 2005, p. 28). A formação de professores apresenta os vícios da realidade colonial, sendo ela própria, uma realidade da realidade colonial, reproduzindo as relações de produção presente na sociedade colonial o que nos ajuda a pensarmos na educação e formação de professores contra hegemônica na atual sociedade capitalista.

Para consecução dos objetivos da educação e ensino integral do Homem, a formação de professores deve assegurar a formação integral do professor. Uma formação que o habilite a formação de educandos igualmente integral: intelectualmente, fisicamente e com valores e princípios almejados pela classe proletária. Uma tal formação articulada a produção por forma a assegurar o desenvolvimento desta classe.

Reconhece-se assim, que os professores como parte integrante da classe proletária na engrenagem da sociedade capitalista, igualmente explorados e com ferramentas para o despertar de consciência sobre a

situação atual, o modo de produção material e as relações de produção existentes.

Se Lombardi (2011) considera que as relações Intraescolares necessitam transformar-se por meio duma relação biunívoca entre professor--aluno e uma relação mais aberta entre a escola e sociedade partindo-se da ideia de coletividade e igualdade que constituem a base do comunismo, no nosso entender a transformação deve ir mais além.

A relação intraescolar deve transformar-se igualmente através da relação biunívoca entre os diferentes atores envolvidos na escola e o aluno, os administradores escolares capazes de induzir novas práticas que afetam as relações de vida social do aluno e consequentemente do futuro professor, os coordenadores pedagógicos-aluno. Não se deve perder de vista que as transformações almejadas nas relações intraescolares para que sejam frutíferas e se consolidem enquanto resultado de processos cooperativos precisam ser parte das transformações na sociedade a nível político, económico, social e cultural e vice-versa.

É nosso entendimento de que as transformações integrais são aquelas que abarcam os contextos intra e extraescolares e resultantes de cooperação até a necessária revolução onde a classe proletária supera a polarização de classes e alcança-se o modo de produção comunista.

Tal superação igualmente se alcançara assim que as organizações representativas dos professores superarem a fragmentação interna resultantes do controlo do Estado como da incompreensão do sentido de classe proletária, da não aglutinação dos interesses face ao tipo de contratação sujeita (tempo parcial/tempo inteiro) ou atuação (escola pública ou privada) onde tais diferenças escamoteiam a única verdade – a pertença a classe proletária.

Ressalta-se a responsabilidade do professor como aquele que tem a missão de assegurar a transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados na sua relação social professor-aluno olhando-se para as categorias da pedagogia, respetivamente: educação, ensino e instrução, numa sociedade burguesa, que não superou a divisão de classes presentes no modo de produção capitalista, que foi objeto de estudo de Marx e Engels.

Cabendo ao professor, nesse sentido, igualmente a responsabilidade de mediar o acesso ao conhecimento e formação de Homem crítico face a realidade em que vive na sociedade burguesa e crítico diante das concepções pedagógicas pro-burguesia. Assim sendo "Não há dúvida da recusa total de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for sua origem. As intervenções de Marx eram no sentido favorável a uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica" (Lombardi, 2017, p. 48).

Referências

Jiménez, Suzana Vasconcelos; Gonçalves, Laurinete Paiva; Barbosa, Luís Adriano Soares. **O lugar do marxismo na formação do educador**. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez., 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. **Algumas questões sobre a educação e ensino em Marx e Engels**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

LOMBARDI, Claudinei. **Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels**. 2017 In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos**.** Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2017. ISBN: 978-85-7496-401-0.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a formação do homem**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella, Revisão: Paolo Nosella, Revista HISTEDBR ONLINE, Campinas, número especial, p. 6-15, abril, 2011. ISSN: 1676-2584

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri, Boitempo Editorial, 2ª reimpressão, São Paulo, 2008. ISBN 975-86-7559-002-7

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH), Moçambique. **Plano curricular do curso de um ano de formação de professores do Ensino Primário e Educaçao de Adultos**. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação-INDE, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH), Moçambique. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Primeira impressão, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH), Moçambique. **Política do professor e Estratégia de implementação (2023-2032)**. Maputo, 2022.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Formação de Professores Primários**: construção do currículo. Texto editores, coleção educação hoje, Maputo, 2005.

ORSO, Paulino José. **O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo**. Revista HISTDBR on-line, Campinas, número especial, p. 58-73, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Apontamentos sobre a formação e o trabalho de professores no Brasil - Numa perspectiva marxista**. Revista HISTEDBR on--line, Campinas, número especial, p. 74-83, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

SANFELICE, José Luís. **Marxismo e história da educação**. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 304-310, dez., 2015 ISSN: 2175-5604

SAVIANI, Dermival. **Marxismo e pedagogia**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-critica e os desafios da sociedade de classe**. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval (Org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos**.** Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2017. ISBN: 978-85-7496-401-0.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira [livro eletrônico]**: estrutura e sistema. Campinas-SP: Editora autores associados, coleção educação contemporânea, 2018. ISBN 978-85-7496-421-8

SILVA, João Carlos da. **Escola pública e classes sociais em Marx: alguns apontamentos**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 146-155, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Marxismo e educação: Contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 257-270, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 135-145, abr., 2011. ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3ª edição, São Paulo, Editora Cortez - autores associados, Coleção polemicas do nosso tempo, 1986.

JIMÉNEZ, Suzana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luís Adriano Soares. **O lugar do marxismo na formação do educador**. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez., 2006

2- A integração de conteúdos de interesse local no programa de Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo: inovações curriculares

Ismael Xavier Choveque
José Marcelo Ánica
Almeida Meque Gomundanhe
Maria Isabel M. Nascimento

Introdução

As inovações curriculares em Moçambique começam a ganhar maior ímpeto logo após a proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975. O Governo de Moçambique, introduziu várias reformas no sistema educativo. Portanto verifica-se uma mudança paradigmática pelo sistema colonial, baseada na exploração do homem pelo homem imbuída na segregação racial. referem que Após a indepedencia de Moaçambique em 1975 "[...] as autoridades governamentais moçambicanas introduziram reformas no sistema educativo, através da racionalização da educação, da alteração de programa de ensino e da formação de professores" (Freia e Gomundanhe,2023, p. 2),. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem, em Moçambique, após a independência, tem introduzido inovações curriculares, portanto, trata-se de políticas transformadoras educacionais, no sentido de mudar os currículos e ajustar o sistema escolar, buscando inovações, com o intuito de adequar os conteúdos a comunidade, e melhorar a qualidade do ensino em Moçambique.

As inovações curriculares assumem uma grande importância no campo de ensino-aprendizagem na medida em que possibilitam a formação genuína dos alunos. As reformas ou inovações curriculares, na maioria dos casos permitem melhor ou ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em menor medida, para mudá-lo, embora possam

estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio (Sacristán,2000).

A partir desta teoria apresentada pelo autor é possível compreender a integração de conteúdos de interesse local, foi uma inovação introduzida pelo governo moçambicano, procurando melhorar o sistema educativo e contribuir na formação da personalidade dos alunos. A inovação curricular foi associada a introdução de novos conteúdos, matérias estruturadas que resultam em mudanças com intuito de trazer uma melhoria, qualitativa no campo ou na acção educacional (Pereira,2011). Essas inovações curriculares são fundamentais, pois, de forma directa ou indirectamente permitem na busca de novos domínios de conhecimentos, na dinamização e no desenvolvimento do sistema educativo, formando cidadãos pragmáticos na participação responsável no desenvolvimento das suas comunidades, da localidade onde se encontra e do país em geral, preparando activamente nos desafios do mercado de trabalho.

Neste âmbito, para responder as necessidades educacionais do país e adequar os desafios da actualidade foi lançado um projecto através do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - PCESG, em Dezembro de 2007, com inúmeras inovações curriculares abrangendo as disciplinas ou cadeiras profissionalizantes, tais como: Noções de Empreendedorismo, Introdução a Psicologia e Pedagogia, Agropecuária e Tecnologias de Informação e Comunicação", incluindo a integração de conteúdos de interesse local, entre outros. Este último, enquadra-se como o nosso objectivo de estudo. Esses domínios passaram a ser leccionados como inovações curriculares no Ensino Secundário Geral com intuito de doptar competências de saber fazer nos alunos do 2º Ciclo no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral. Para melhor discussão desta temática foram analisados documentos orientadores que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, como: Programa de Ensino Secundário Geral, abreviadamente PESG e Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, designada pela sigla PCESG, entre outros documentos. A integração de conteúdos de interesse local, conforme foi dito, são inovações curriculares introduzidas no Ensino Secundário Geral, visando responder os interesses culturais das comunidades moçambicanas e adequando as condições políticas educa-

cionais, económicas e transformações que vão ocorrendo ao nível nacional e internacional.

Portanto, os resultados parecem revelar uma contradição na medida em que a integração de conteúdos de interesse local, como parte das inovações curriculares não apresenta um programa de ensino específico sobre esta matéria, ou seja, a sua abordagem parece assumir-se que se trata de um tema transversal, cabendo o professor acoplar os conteúdos na respectiva disciplina curricular. Igualmente, foi constatado que no PCESG esta evidenciado acerca da integração de conteúdos de interesse local, mas com um detalhe menos profundo. Fazendo uma analogia com o Plano de Ensino Básico-PEB, notou-se que este documento prescreve a integração de conteúdo de interesse local, sob a forma de Currículo Local.

Para responder esta pesquisa, foi definida a seguinte questão de pesquisa: como é feita a integração do conteúdo de interesse local no programa de ensino secundário geral do 2º ciclo?

O objectivo geral deste trabalho é analisar a integração de conteúdos de interesse local no programa do ensino secundário geral do 2º ciclo. De forma específica, o artigo visa: (a) aferir a integração de conteúdos de interesse local no programa do ensino secundário geral; (b) discutir a os conteúdos do interesse local do PCESG; (c) avaliar o grau de implementação dos conteúdos de interesse local no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos metodológicos, o estudo usou-se a pesquisa qualitativa. Para a recolha de dados foi aplicada a técnica de análise documental, tendo se cingido nos seguintes documentos: PESG e PCESG. Para análise e tratamento de dados foram adoptadas as técnicas de análise de conteúdo e triangulação de dados com base nos paradigmas apresentados pelos autores no quadro teórico.

Neste contexto, para responder os objectivos definidos, tratou-se em primeiro momento, de tratar de abordagens relacionadas a integração de conteúdos de interesse local no programa do ensino secundário geral; os conteúdos de interesse local no PCESG e avaliação do grau de integração de conteúdos de interesse local no processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, falar-se-á de procedimentos metodológicos, e por fim, far-se-á análise e discussão de dados tendo em consideração os documentos orientadores da actividade docente e as referências bibliográficas a qui apresentadas.

A integração de conteúdos de interesse local no Programa do Ensino Secundário Geral

O programa de ensino é um instrumento regulador da actividade docente, e cada disciplina ou cadeira curricular apresenta seu programa específico, onde contém planos de estudos a serem desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A integração de conteúdos de interesse local são inovações curriculares introduzidas no Ensino Secundário Geral visando responder os interesses e a ansiedade das comunidades moçambicanas e adequar as condições políticas, económicas e socioculturais face as transformações que vão ocorrendo ao nível. Nacional e internacional.

A respeito disso, Pacheco (2001) diz que inovações são transformações da política educativa que se operam num país ao nível de estratégias de ensino. Neste contexto, as transformações políticas educativas englobam novos elementos que podem ser considerados relevantes para a formação integral do cidadão. Portanto, o termo inovação curricular tem haver com algo novo a ser introduzido dentro de um currículo, isto é, trata-se de um novo dado, que não aparecia no currículo anterior.

O termo invocação envolve "[...]mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe" ((Franze,201,7 p. 84). Em Moçambique, as inovações curriculares datam logo após a proclamação da independência nacional em 1975 Portanto, o governo moçambicano foi introduzindo de forma paulatina sucessivas reformas no sector de educação, visando responder a demanda e as aspirações do povo moçambicano, com intuito de formar um Homem Novo, que valoriza e se identifica com as manifestações socioculturais das comunidades, contrariando o sistema educativo moldado durante o período colonial que estava virado para a assimilação do negro, considerando indígena. As inovações feitas

no sector de educação, também tem maior abrangência nos programas de ensino, desta forma,

> [...]os programas são fonte de estudo e de orientação dos professores. Com os presentes programas pretende-se tornar o ensino mais relevante. Esta relevância fundamenta-se na percepção de que a educação deve ter em conta a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, para que se torne num factor por excelência de coesão social e não de exclusão (MINED/INDE, 2008, p. 15).

Desta forma, pode dizer que o programa de ensino é um documento orientador de toda actividade docente que vai nortear o processo de ensino e aprendizagem e deve estar alinhado às realidades sociais e culturais das comunidades onde os estabelecimentos de ensino estão inseridos.

No entanto, constatou-se que não existe um programa vinculado a integração de conteúdos de interesse local. Assim, a sua abordagem é acoplada nas outras disciplinas ou cadeiras curriculares, sem interferir no currículo oficial, definido centralmente pelo sector da educação.

Fazendo uma analogia em torno PESG (MOÇAMBIQUE, 2007) pode se deduzir que ele não clarifica como deve ser feita a integração do conteúdo do interesse local, nas escolas durante o processo de ensino e aprendizagem. Este cenário pode fazer com que os gestores das escolas e o pessoal não docente não tenha conhecimento ou domínio sobre os procedimentos a seguir para a implementação desta inovação curricular.

As inovações no sistema educativo devem ser definidas de forma clara no programa de ensino, olhando para os seguintes factores: o contexto, aos benefícios de qualquer comunidade, recursos disponíveis, objectivos e as políticas. (Moreira, 2003) refere que Neste contexto, o PESG deve integrar mudanças específicas, directamente ligadas a práticas educativas e a acção dos professores, relacionando os a uma renovação e, ou recontextualização curricular, passando pelas etapas de adaptação, desenvolvimento e transformação.

Ou seja, a reforma curricular compreende mudanças estruturais e globais da responsabilidade da administração central e do poder político. Assim, "[…] reforma e inovação não são mudanças independentes já que, determinadas inovações podem exigir uma reforma, igualmente, determinadas reformas podem exigir processos de inovação (Franze, 2017, p. 85).

Fazendo uma comparação entre o PESG (Moçambique, 2007) pode se compreender que ao nível do Programa do Ensino Básico, abreviadamente designado por PEB está previsto o currículo local, a ser implementado nas escolas em sintonia com as comunidades, com uma margem de 20%. Já para o PESG não apresenta de forma exaustiva a dosagem em termos de integração de conteúdos de interesse local a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E isso, pode não ajudar os docentes na implementação destas inovações no contexto escolar, na medida em que o professor não tem domínio sobre como operacionalizar esses conteúdos.

Apesar das inovações curriculares serem introduzidas em 2008, no ESG pode se deduzir que ainda há um trabalho por ser realizado pelo sector de educação para a produção de mudanças no campo real, tendo em consideração que continua um desafio na criação de condições de trabalho nas instituições de ensino. A reforma pode traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Só há mudanças se existir produção de inovações nas escolas" (Franze, 2017, p. 83).

A integração de conteúdos de interesse local faz parte do rol das inovações curriculares introduzidas no ESG, em 2008, visando dar continuidade as reformas curriculares já iniciadas no EB, com intuito de formar cidadãos aptos, dinâmicos e criativos com responsabilidade de participar no desenvolvimento das suas próprias comunidades.

Os conteúdos de interesse local no PCESG

Os conteúdos de interesse local são uma parte das inovações introduzidas em 2008, no Ensino Secundário Geral. Esta reformas estão pa-

tentes no PCESG, um documento orientador que apresenta os objectivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudo e as estratégias de implementação. O plano curricular deve ser entendido como tudo aquilo que acontece nas escolas, começando pelos conteúdos formais, assim, como relações sociais, manifestações culturais, incluindo conhecimentos não escolares (Oliveira,2013).

O plano curricular é definido como a conjunção de dois processos "[…] formal e informal pelos quais os aprendentes ganham conhecimento e compreensão, desenvolvem aptidões e alteram atitudes, apreciações e valores sob os auspícios da escola" (Doll,1992, p. 5). Desta forma, se pode perceber que o plano curricular é uma ferramenta de trabalho dos professores e de todos os actores do sistema educativo e nele apresenta o modelo de aprendizagem a ser desenvolvido nas escolas, tendo em consideração a realidade local.

Nesta óptica, o PCESG constitui um instrumento de maior relevância de acção do professor e de todos intervenientes do sistema educativo. Ou seja, todos aqueles que direita ou indirectamente participam na gestão escolar devem se guiar do plano curricular, contribuindo, desta feita, para a qualidade de ensino em Moçambique.

No entanto, foi constado que o PCESG evidencia a integração de conteúdos de interesse local no processo de ensino e aprendizagem. A partir deste quadro é possível compreender que o PCESG apresenta informações atinentes a integração de conteúdos de interesse local. Estes aspectos permitem o professor ter noções que lhe vão permitir desenhar acções a serem desenvolvidas nas instituições de ensino e de forma óptima lidar com as realidades educativas, respeitando as peculiaridades das comunidades onde a escola se encontra inserida.

Quadro 1: Integração de conteúdos de interesse local no ESG

Considerando o carácter flexível do currículo, a sua implementação deverá considerar aspectos de interesse local de maneira a responder as necessidades das comunidades.

A estratégia de abordagem de conteúdos de interesse locais, neste nível poderá ser através de:

> Valorização das experiências locais no processo de ensino-aprendizagem, articulando os conteúdos propostos nos programas de ensino com a realidade local. Círculos de interesses orientados pelo professor integrando, para além de alunos, pessoas da comunidade visando o desenvolvimento de actividades de carácter social (vide actividades Extra-curriculares e OTEO's[1]. Desenvolvimento de projectos específicos de interesse comunitário orientado pelo professor integrando, para além de alunos e pessoas da comunidade com objectivo de desenvolver actividades de carácter prático que tenham relevância socio-económica (vide OTEO's) (MINEDH/INDE, 2007, pp. 31-32).

A partir deste quadro é possível compreender que o PCESG aborda sobre a integração de conteúdo de interesse local. Isso pode contribuir para a tomada de conhecimento por parte do professor, e por sua vez aplicar no processo de ensino e aprendizagem. É importante que o professor faça a ligação entre a teoria e a prática, respondendo a cada situação, analisando a situação concreta bem como as condições de trabalho local, com vista a formação integral dos (Lelis ,2006).

Mas o PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007) não clarifica como deve ser feita a articulação entre os conteúdos oficiai e os conteúdos locais. Igualmente, não desenvolve que tipos de círculos de interesse devem ser criados pelos professores nas escolas durante a aprendizagem; ainda o documento não evidencia o tipo de actividades práticas de maior relevância nas comunidades.

1. OTEOs – Organização e Tarefas Escolares Obrigatórias é um documento que ilustra a programação de acções a serem desenvolvidas nas instituições escolares da República de Moçambique, nos anos lectivos de 2007 a 2009 (MEC/INDE, 2007).

A pedagogia libertadora "[...]funda se na teoria crítica do currículo com as seguintes características: (a) racionalidade crítica, (b) interesse participativo, (c) organização participativa, democrática e comunitária, e (d) acção emancipatória" (Niquice,2007 p. 229).

A partir do paradigma do autor pode-se compreender que o plano curricular deve responder o interesse das comunidades imbuído num princípio democrático. Dai que a integração de conteúdos de interesse local deve resultar do envolvimento de todos actores do sistema educativo.

Fazendo analogia em termos de abordagem de conteúdos é possível perceber que o MEC/IGEC (2006, p. 62) evidencia que no Ensino Básico o processo de integração de conteúdos de interesse local é feito através do currículo local, ou seja, "para que a formação do aluno seja integral e completa, a transformação curricular conclui o Currículo Local, que permite ao professor a integração de conteúdos de interesse local".

No entanto, o MEC/IGEC (2006, p. 62) apresenta as actividades a serem planificadas pelos professores para a integração de conteúdos de interesse local.

Quadro 2: actividades para a integração de conteúdos de interesse local no Ensino Básico

- Planificar as actividades de recolha e sistematização de dados sobre os temas/assuntos de interesse local;
- Efectuar a recolha dos conteúdos de interesse local;
- Agrupar os conteúdos ou a informação por temas;
- Fazer a integração dos conteúdos agrupados nas respectivas disciplinas e classes; e
- Conhecer todos os passos conducentes à avaliação dos conteúdos do Currículo Local. (MEC/IGEC, 2006, p. 62).

Fonte: (MEC/IGEC, 2006, p. 62).

A partir deste quadro, é possível compreender que ao nível do Ensino Básico - EB constatou-se que a integração de conteúdos de interesse local está vincada em forma de Currículo Local. Ou seja, no EB elenca de forma objectiva as acções ou actividades a serem desenvolvidas pelo

professor para a integração de conteúdos de interesse local. E isso pode contribuir de forma satisfatório para a implementação desta inovação no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, pode-se analisar este quadro nos seguintes termos: (a) o quadro não apresenta de forma detalhada como deve ser feito a planificação e a recolha e sistematização de informações; (b) como deve ser feito o agrupamento dos conteúdos de interesse local; (c) como deve ser feita a integração dos conteúdos de interesse local nas disciplinas curriculares e classes; (d) e como deve ser feita a avaliação dos conteúdos de interesse local na aprendizagem.

Os conteúdos de interesse local são de capital importância no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o programa de ensino deve fazer uma abordagem detalhada e objectiva dos procedimentos a serem usados pelos professores para a implementação desta temática nas escolas, com vista o desenvolvimento integral do aluno.

Avaliação da implementação de conteúdos de interesse local no processo de ensino-aprendizagem

As inovações curriculares foram feitas após a independência nacional em Moçambique. Portanto, a forma como as inovações curriculares são desenhadas e implementadas em Moçambique representam um grande desafio para o sector de educação e todos intervenientes do Sistema Nacional de Educação-SNE, em Moçambique. Ribeiro (1992) refere que os modelos de organização curricular disponíveis em Moçambique, não existem na prática, sob a forma pura e estão sujeitas a evolução ou adaptações, permanecendo sempre a hipótese de invenção de novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino.

A implementação das inovações curriculares no processo de ensino-aprendizagem constitui ainda um grande desafio no sentido de responder os desafios de formação integral dos alunos. Dai que as instituições de enino estão longe de satisfazer o mínimo de condições e serviços de formação de qualidade. Há muito "[...] trabalho que precisa ser desenvolvido em termos de criação de recursos e na componente de competências técnica e pedagógica dos formandos" (Chadza; Luís e João, 2023, p. 76).

A partir deste paradigma apresentado pelos autores pode se encontrar elementos pertinentes que devem ser aprimorados desde a qualidade das infraestruturas escolares contruídas, a formação técnica e pedagógica do pessoal docente em matérias das inovações curriculares. Neste contexto, para que o currículo seja efectivamente implementado nas escolas pelos professores é necessário que seja devidamente esboçado tendo em conta a realidade objectiva das comunidades onde as escolas estão inseridas.

Reis, Sousa e Bollela (2014) enaltecem que é preciso um planejamento cuidadoso do currículo para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso na componente de formação integral da personalidade do aluno. Desta forma, não basta apenas esboçar um currículo, é necessário que ele seja implementado na sua plenitude com vista o alcance dos resultados sobejamente traçados. Para o caso de Moçambique, a semelhança de outros países da região africana, em particular e do mundo em geral, tem registado reformas sucessivas que arrastam consigo inovações no sistema educativo, mas que a sua aplicação continua incipiente.

Considerações finais

A análise feita sobre a integração dos conteúdos de interesse local no PESG observou-se que este documento não evidencia a integração de conteúdos de interesse local, ou seja, não existe um programa específico que trata desta temática, portanto, a sua abordagem é feita em parceria com as outras disciplinas curriculares. No entanto, uma abordagem não muito desenvolvida encontra-se evidenciada no PCESG (Moçambique, 2007). Entretanto, parece haver uma contradição entre esses documentos usados pelo professor como material didáctico e de consulta ao longo do trabalho.

Esta análise ajudou a compreender de que forma é feita a integração de conteúdos de interesse local nos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, e até que ponto é feita a sua implementação nas instituições de ensino. Nesta vertente, pode se deduzir que continua um grande desafio em termos de integração e implementação dos conteúdos

de interesse local nas escolas moçambicanas. Entretanto, esta situação pode estar relacionada com a falta de abordagem desta matéria nos documentos, por outra, uma abordagem menos detalhada desta inovação curricular pode influenciar na falta de conhecimento ou domínio dos gestores escolares bem como do pessoal docente, o que pode ter implicações na formação integral dos alunos.

Embora o PCESG (Moçambique, 2007) apresente conteúdos de interesse local em linhas gerais, como uma das inovações curriculares introduzidas em 2007, no Ensino Secundário Geral, pode possibilitar a sua implementação no processo de ensino-aprendizagem, pelos professores, nas escolas. Uma discussão focalizada e voltada a avaliação do grau de implementação dos conteúdos de interesse local no processo de ensino-aprendizagem, pode ser determinante para discutir o enquadramento das inovações curriculares e como é feita a formação da personalidade do aluno, em Moçambique.

Referências

ANTÓNIO, Carrilho Ribeiro. *Desenvolvimento Curricular*, Texto Editora, Lisboa: Portugal, 1992.

CHADZA, A. R. S; Luís, M; e João, A. S. *Satisfação dos estudantes e desafios do ensino técnico profissional: um olhar sobre as condições e serviços em uma escola técnica em Moçambique*. Revista faculdade-FAMEN-REFEEN, v.4, n.1, 2023. ISSN:2675-0589, 2023.

DOLL, R. C. *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon,1992.

Franze, F. D. *O currículo do ensino básico em Moçambique e a educação para a cidadania, um estudo realizado na cidade de Nampula*. Tese para obtenção de grau de Doutor em Educação e Psicologia. Faculdade de Educação e Psicologia: Universidade Católica portuguesa. Lisboa: Portugal, 2017.

FREIA, A. C. B. & Gomundanhe, A. M. *Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: uma análise com base em documentos*. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil, 2023.

LELIS, Isabel A. *A formação da professora primária: de denúncia ao anúncio*. (3ª ed.). São Paulo, Cortez Editora, 1996.

MOREIRA, António. Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e práticas*. (7ª ed.). São Paulo. Piros: Campinas,2003.

OLIVEIRA, I. B. *Currículo e processos de aprendizagem no ensino: Políticas práticas educacionais cotidianas*. Currículo sem fronteiras, 13(3), 375-391. 2013.

NIQUICE, Adriano, F. Competência e criatividade na construção do currículo à luz do paradigma de complexidade. In: *Aulas Inaugurais na Universidade Pedagógica* (2006-2007). Maputo, Educar – UP, p. 229, 2007.

PACHECO, José, Augusto. *Currículo: teoria e praxis* 22. Porto Editora,2001.

PEREIRA, Elisabete de Monteiro Aguiar. (Novembro/2011). *Inovação curricular*. Disponível em http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html, acesso no dia 04 de Novembro de 2011.

REIS, F. J. C, Sousa, C. S. e Bollela, V. R. *Princípios básicos de desenho curricular para curos das profissionais da saúde*. Medicina (Ribeirão Preto) 2014; 47(3):272-9, 2014.

SACRISTÁN, G, J*Uma reflexão sobre a prática*. 3º Edição. Porto alegre: Artmed, 2000

Documentos:

Lei nº 4/83, de 23 de Março do Sistema Nacional de Educação (1983, 23 de Março). Publicado na I Série do *Boletim da República* número 12, de 23 de Março de 1983. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P.

Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Reajusto do quadro geral do Sistema Educativo (1992, 6 de Maio). Publicado na I Série do *Boletim da República* número 19, de 6 de Maio de 1992. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P. p. 8.

MOÇAMBIQUE: MEC/INDE. *Programa do Ensino Secundário Geral (PESG)*. Maputo, p. 2, 2007.

MOÇAMBIQUE: MEC/INDE. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Política. Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, pp. 31-32, 2007.

MINED/IGEC. *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2007 a 2009*. Maputo: Moçambique. pp. 62-63,2008.

MINED/INDE. *Programa do ensino básico: 3º ciclo 6ª e 7ª classes*. Maputo: Moçambique.,2008.

3- Convergência da Educação e Formação da Força de Trabalho em Moçambique e no Brasil.

Maria Isabel Moura Nascimento
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Felismina João Baptista Vantitia
Amone Alfredo Manuel
Hemili Taynara Marium

Introdução

A relação entre educação e formação da força de trabalho é um elemento vital para a compreensão da dinâmica socioeconômica. Neste contexto, o presente artigo propõe uma análise fundamentada em uma perspectiva materialista, delineando a relação entre educação e a configuração da classe trabalhadora tanto em Moçambique quanto no Brasil. O foco deste estudo reside na compreensão de como a educação, enquanto instrumento formativo molda não apenas as competências individuais dos trabalhadores, mas também desempenha um papel intrínseco na estruturação das relações socioeconômicas.

A questão orientadora deste estudo procura desvendar a complexa interação entre a educação e a formação da força de trabalho nos contextos distintos de Moçambique e do Brasil. Indagamos: "Que relação existe entre a educação e a formação da força de trabalho em Moçambique e no Brasil?".

Para embasar nossa investigação, o primeiro tópico aborda a função da educação na formação da classe trabalhadora, explorando os princípios fundamentais da teoria materialista. No segundo ponto, a nossa atenção está voltada para Moçambique, analisando como as políticas educacionais moldam a formação da força de trabalho nesse contexto específico. O terceiro tópico foi direcionado o foco para o Brasil, investigando

de que maneira o sistema educacional brasileiro está entrelaçado com a formação da força de trabalho.

A função da educação na formação da classe trabalhadora

A educação tem uma função crucial na formação da classe trabalhadora, por meio de capacitação dos indivíduos com Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) com vista a proporcioná-los oportunidades para o acesso à melhores condições de vida, assim, possibilitá-los a contribuição eficaz na sociedade no modo de produção da vida.

Como sustenta Lombardi (2010, p. 20), "a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material dos indivíduos". Assim, a educação proporciona ferramentas aos indivíduos para a mobilidade social e a conscientização sobre seus direitos enquanto trabalhadores, tornando-os informados e engajados no mundo ao seu redor. Portanto, a educação é um meio para a emancipação das massas, ou seja, dos menos privilegiados.

Por um lado, "a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material" (Lombardi, 2010, p. 20). Por outro lado, educação como uma ferramenta primordial para a formação da classe trabalhadora, não somente para aquisição de habilidades tecnicistas, mas para a compreensão da estrutura social que a domina. Mas também, a educação é uma ferramenta crucial na reprodução das relações do modo de produção capitalistas, perpetuando a ideologia de dominação que permite a continuação da exploração, por meio da alienação.

E "o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalista se configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente, tematicamente ideológicos que comporta, mas também porque cria e consolida um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural" (Marx; Engels, 2011, p. 15). Além disso, o sistema educacional de uma sociedade capitalista não é neutro, mas é moldado pelos interesses da classe dominante, que busca manter e perpetuar sua

posição privilegiada. Isto se reflete na estrutura do currículo, nas ideias transmitidas e nas instituições educacionais que priorizam o ensino de valores, ideologias e conhecimentos que preservam a ordem social existente com finalidade de exploração.

"A escola primária obrigatória oferecerá tudo o que em si mesmo e por princípio seja suscetível de ter algum atrativo para o Homem, sobretudo os fundamentos e os resultados principais de todas as ciências que digam respeito às concepções do Mundo e da vida" (Marx; Engels, 2011, p. 123). Mas, a educação da classe trabalhadora, muitas vezes, se limita a habilidades tecnicistas voltadas para a produção, enquanto a compreensão crítica das estruturas de poder e exploração é negligenciada.

Isso resulta na chamada divisão de classes, onde a classe trabalhadora, menos privilegiada de uma educação que estimule a consciência de classe, não consegue questionar e desafiar a opressão sofrida. Assim, a educação é importante para a emancipação da classe trabalhadora, mas a educação além do ensino técnico, que desenvolve a consciência crítica, a solidariedade de classe e a compreensão das estruturas sociais para capacitar os trabalhadores a se libertarem das ideologias que os mantêm dominados.

E função da educação na formação da classe trabalhadora não se limita na transmissão de habilidades tecnicistas (práticas), mas inclui a necessidade primordial de uma educação para a promoção da conscientização política e social, com objetivo de transformar as estruturas sociais injustas para uma sociedade igualitária e justa. Ademais, a educação deveria tornar impossível a exploração de um indivíduo por outro, assim como o fim do controle do Estado sobre os indivíduos, permitindo que eles passem a controlar coletivamente sua própria vida social.

Por isso, Lombardi (2005, p. 12) explica que, "a educação deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas". Com isso, supera-se a educação que orienta as crianças e jovens, uns para uma profissão "X" e outros para outra "Y".

A educação e a formação da classe trabalhadora em Moçambique

Um dos meios que incrementa ao desenvolvimento sócio econômico de um país são a educação e a formação dos seus cidadãos. E esta tem sido uma das premissas que Moçambique tem vivido. Apesar da divergência ideológica, um dos elementos comuns das diferentes épocas (tempo colonial e no pós-independência), é o direcionamento de alguns dos objetivos educativos para a formação da classe trabalhadora, pese embora que as intencionalidades e finalidades sempre foram divergentes. No período colonial, o objetivo da educação era escolarizar os moçambicanos a fim de servir o colono (Mazula, 1995), e no pós-independência, adotou-se a educação técnica profissional, com finalidade de se vencer o subdesenvolvimento no país e criação de postos de trabalho (Moçambique, 1983; 1992).

A administração da educação no sistema colonial nas regiões sob domínio português visava um controle mais direto sobre a educação da população negra. Por esse motivo, tinha seus próprios objetivos, como a criação de um sistema de ensino capaz de preparar o indígena para seu papel específico como trabalhador, análogo à vida escrava. "[...] ele não briga por salários, mas antes está disposto a empregar mão-de-obra a qualquer preço" (Smith, 1996, p. 65). Com a educação precária, não seria necessário nenhum gasto, mas, sim, a partir da exploração dos alunos indígenas pela realização de trabalhos forçados, logo, os colonos teriam seus benefícios econômicos, em troca da educação.

Em 1930, a administração colonial programou uma intensa modificação no sistema educacional em Moçambique, pois, tinha a intenção de efetuar um controle mais direto sobre a educação da população negra com a finalidade de se criar um sistema que habilitasse ao indígena, em trabalhador que pudesse incrementar na economia colonial moçambicana, sem resistência (**Mazula, 1995**). Os negros deviam aprender algo que pudesse facilitar na realização de trabalhos a favor dos colonos, através

do ensino rudimentar[1], que era composto por três (3) classes, que dava acesso ao Ensino Profissional Indígena.

O objetivo era preparar agricultores e artífices rurais capazes de atender às necessidades econômicas da colônia, uma prática que ocorria desde os primeiros momentos em que as crianças moçambicanas ingressavam na escola,

> [...] Tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população das colônias se compõem de elementos, uns civilizados, outros primitivos, foram instuídos nas (colônias portuguesas) dois gêneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos (Mazula. 1995, p. 81).

A ideia de civilizar e transformar o moçambicano em uma pessoa assimilada, ou seja, alguém que adotava a cultura portuguesa e fazia uso dela, funcionava, naquela época, como um instrumento para consolidar o poder colonial e justificar o caráter racista da política e das instituições coloniais.

Desse modo, o processo educativo em Moçambique era direcionado para a formação de pessoas capazes de desenvolver atividades que não precisasse de muita preparação escolar. Por isso, não era acompanhado da intenção de transformar os negros em negros em "homens do amanhã", cidadãos desenvolvidos e capazes de assumir múltiplas funções na sociedade. Era uma educação para servir de força de trabalho, num sistema de escravidão.

Depois da independência em 1975, os dirigentes de Moçambique têm procurado adequar o sistema educacional a realidade moçambicana,

---

1. Ensino rudimentar - Com base no pacote de direitos e deveres, o ensino colonial português é considerado como de "assimilação" à cultura nacional (metropolitana) que, tal como o tipo de ensino, assentava-se na diferenciação. De um lado, a população urbana de "civilizados", composta por brancos europeus, colonos, asiáticos, assimilados, entre outros; do outro, a população iminentemente africana negra, rural, basicamente constituída por "não-civilizados", ou seja, segundo um modelo europeu (metrópole) com currículo uniforme, de feição literária para uns, e de forma mais simplificada e de natureza mais prática para os africanos. O ensino pra os africanos era denominado de ensino rudimentar (Zimbico, 2016, p. 94-95).

como forma de dar resposta aos anseios do povo. Nesse sentido, a quanto da organização do Sistema educativo, o governo de Moçambique, foi criando leis ou documentos ministeriais, que pelos quais, o sistema de educação se tem regido.

A primeira lei que o país adotou sobre o sistema educativo, foi designada de Lei 4/83 de 23 de Março. Nela, um dos objetivos, consistia em "formar cidadãos com uma solida preparação política, ideológica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica" (Lei do SNE, 1983, p. 2).

Assim, para alcançar diversos objetivos relacionados à formação integral dos cidadãos, foram organizados vários subsistemas de ensino, incluindo o subsistema de Educação Técnico-Profissional, que estava vinculado à área da politécnica, com o objetivo de se fazer a transmissão das bases científico-técnicas da produção, para o desenvolvimento de capacidade de trabalho produtivo e a ligação constante dos conhecimentos adquiridos à prática da vida social e à produção nos alunos. (Mined, 1985).

A educação em Moçambique devia ocorrer de forma a facilitar à aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, em vista a formação da força produtiva. Era uma forma de compreensão educacional, que incluía a formação politécnica dos alunos. Assim, Marx nos adverte que, "o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para as qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de suas atividades" (Marx; Engels, 2004, p. 78). Portanto, pela educação técnica científica, também, seria o meio pelo qual se defenderia aos alunos (crianças, jovens e adultos) da "ignorância, brutalização e degradação física e espiritual" (Marx; Engels, 2004, p. 75).

De acordo com a Lei 4/83 de 23 de março de 1983, a educação politécnica, deveria ser dada no ensino geral. Entretanto, sob princípio pedagógico de que deveria existir uma ligação entre a teoria e a prática, entre a escola e o trabalho, dá a entender que esse processo também deveria ser à base de formação para o ensino técnico profissional (Gonçalves, 2015, p. 613).

Desse modo, a partir da praticidade da educação técnico profissional, pensava-se que, o aluno assimilaria várias competências (ciência e técnica), a fim de torná-lo num indivíduo capaz de produzir para se vencer o subdesenvolvimento a que o país se demandava. Portanto, por meio de aulas práticas realizadas na escola, o aluno seria capaz de desenvolver o gosto e amor ao trabalho, como se, a educação escolar, desenvolvida por meio de trabalhos manuais e agrícolas que eram realizados na escola, o aluno estabeleceria o vínculo entre teoria e prática, segundo os objetivos preliminarmente traçados (Mined, 1988/9). Contudo, pode-se dizer que, a ligação que se pretendeu fazer entre o estudo e o trabalho no processo educativo também visava formar nos alunos a mentalidade de trabalhadores, ou seja, houve a intencionalidade de se formar uma força de trabalho, mas que pudessem dominar a técnica e a ciência para o desenvolvimento do país.

À luz dos princípios gerais da Constituição da República de 1990, que estabelece a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, e com base nesses e em outros princípios constitucionais, em 1992 foi promulgada uma nova lei para o sistema nacional de educação, visando o ajuste da legislação anterior - a lei 4/83 de 23 de Março. A lei conhecida como Lei 6/92, de 6 de Maio, estabelece um dos princípios pedagógicos como sendo o de ‹assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional› (Lei do SNE, 1992, p. 1). É importante lembrar que um dos objetivos gerais desta lei é garantir o direito à educação para todos, respeitando os objetivos políticos, os princípios pedagógicos e a estrutura do sistema de educação.

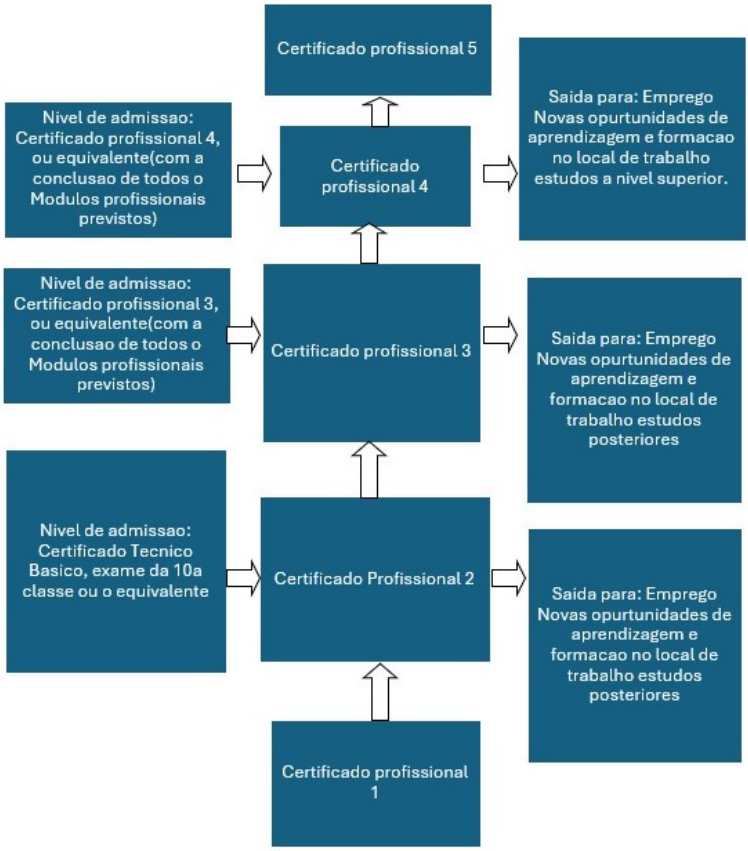
Assim, com base na Lei 6/92, de 6 de Maio, a preocupação com a formação laboral dos cidadãos moçambicanos torna-se preponderante para os gestores da educação, e, intensificam-se os mecanismos de sua implantação, uma vez que, por lei, o estado permitiu a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas empresariais e privadas no processo educativo (Lei do SNE, 1992).

A partir do momento em que a lei 6/92, de 6 de Maio entrou em vigor, o ensino técnico profissional tem se expandido, quer sob a direção de ensino publico ou Estatal, quer sob a direção de iniciativas de pessoas

ou organizações singulares ou privadas. Há difusão de projetos educacionais, não só pela necessidade de formação da força de trabalho, mas também, no âmbito da difusão de ideologias que visam o desenvolvimento do capital humano, a partir da formação da força de trabalho, mesmo sendo feita de forma elementar.

No contexto moçambicano, a educação técnica profissional é um dos meios que se usa para a formação da força de trabalho. Esta ocorre por meio da certificação por competências, parcial ou completa, com um forte estímulo ao desenvolvimento das habilidades técnicas (o saber fazer) e à empregabilidade, seja pelo patronato ou pelo autoemprego, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 1: Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP)



Fonte: Orientações Metodológicas e Instrumentos para a Elaboração de qualificações (PIREP 2012, p. 7).

É relevante mencionar que o modelo moçambicano de Educação Profissional foi concebido com base na lógica das certificações por níveis, visando fortalecer a ideia de que, a partir da vocação, o indivíduo pode integrar-se ao mercado de trabalho ou gerir seu próprio negócio com facilidade. Contudo, essa realidade não é universal em toda a sociedade capitalista e, em particular, em Moçambique. Dessa forma, para alcançar alguns princípios pedagógicos concebidos e adotados nas leis educacionais, é necessário valorizar a escola como um elemento dinamizador do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade. A conexão entre teoria e prática, entre trabalho e estudo Bavo, (2022), deveria ser o núcleo central para o desenvolvimento do país, não apenas por meio de uma simples certificação, mas também pela qualidade dos formandos.

Outro dado a se ter em conta quanto à educação profissional, é que ela engloba o ensino técnico profissional, ligado ao Ministério da Educação, com abrangência dos níveis básicos (após a 7ª classe) e médio (após a 10ª classe), e que são ofertadas por instituições públicas e privadas. Não obstante, essa formação também abrange a formação profissional de curta duração, oferecida pelo Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP), sob a direção do Ministério do Trabalho. Os INEFP constituem-se como públicos e privados, e não estão ligados ao sistema formal de educação (Mined, 2012). Nesses moldes, formação dos cidadãos para se aceder algum trabalho, é feita dentro de um sistema organizado e institucionalizado.

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros 2008, p. 35).

A forma como se estrutura a educação profissional no contexto moçambicano é alicerçada na ideologia global e na ruptura entre o pensar e o agir, no aligeiramento e fragmentação da formação assim como na dualidade entre a escola do pensar e a escola do mercado (Vaz, 2018). Há um desafio referente à formação da classe trabalhadora. O ensino técnico profissional e as escolas de formação profissional, que integram o sistema formal de educação moçambicana, preparam os jovens para o mercado de trabalho. No entanto, o desemprego está assolando o país, e, por conseguinte, a formação deve se voltar para o empreendedorismo e para o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando os alunos empreendedores – responsáveis pelo seu sustento.

É crucial que haja uma educação de qualidade para formar uma força de trabalho de qualidade, permitindo que o trabalho desenvolvido seja feito com competência e excelência. Isso é essencial para responder eficientemente às demandas sociais que o mundo nos impõe, visando o desenvolvimento socioeconômico.

A educação e a formação da força de trabalho no Brasil.

A educação desempenha um papel crucial na estrutura e dinâmica de uma sociedade, sendo um dos pilares fundamentais que moldam o seu desenvolvimento e progresso. Ao longo da história, a busca pelo conhecimento e a transmissão de saberes têm sido elementos essenciais para a evolução das civilizações. Nesse contexto, como Louis Althusser argumenta em Aparelhos Ideológicos de Estado "a educação representa uma instituição que não apenas transmite conhecimento, mas também reproduz as relações de produção, desempenhando um papel significativo na perpetuação das estruturas sociais."(Althusser,1974).

Nesse contexto, é importante compreender o papel que a educação desempenha, indo além da mera transmissão de informações e adentrando os domínios mais profundos da formação de indivíduos e da construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao explorar o papel da educação na sociedade, é crucial analisar como ela contribui para a formação de indivíduos autônomos e pensadores críticos. Além de fornecer conhecimentos técnicos e científicos, a educação promove habilidades como o pensamento analítico, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação. Segundo BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

> A aprendizagem significativa é aquela que possibilita a construção do sujeito. Para tanto, o conhecimento é construído e reconstruído dialeticamente pelos educadores e aprendizes e, a partir dessa reconstrução, o estudante desenvolve competências que o torne autônomo, questionador e consciente da necessidade de um constante aprendizado, que está sempre inacabado. (Brasil,2018).

O sistema educacional brasileiro, marcado por sua vastidão e diversidade, desempenha um papel crucial na construção do presente e do futuro dos sujeitos nele inseridos. Suas raízes estão profundamente entrelaçadas na história do país. O sistema abrange desde a educação infantil até o ensino superior, enfrentando desafios e buscando constantemente aprimoramentos. Para compreender plenamente o cenário educacional brasileiro, é necessário explorar suas totalidades, que refletem tanto conquistas quanto obstáculos a serem superados, incluindo questões regionais, de investimento, entre outros.

O sistema educacional brasileiro é caracterizado por uma estrutura que se organiza em diferentes níveis de ensino, começando pela educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até alcançar o ensino superior. Cada etapa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos e na formação da sociedade.

Segundo MEC (Ministério da educação e Saúde) cada etapa desenvolve o sujeito de uma maneira:

Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Desenvolvimento Cognitivo e Social: A educação infantil é crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Proporciona um ambiente de aprendizado que estimula o pensamento crítico, a criatividade e as habilidades sociais fundamentais. Base para Aprendizado Futuro: Estabelece uma base sólida para a aprendizagem posterior, enfatizando a importância do brincar, da socialização e do desenvolvimento emocional.	Consolidação do Conhecimento Básico: O ensino fundamental consolida as habilidades fundamentais de leitura, escrita e matemática, essenciais para a compreensão do mundo ao redor. Desenvolvimento de Competências Sociais: Introduz a interação mais complexa com colegas e professores, promovendo habilidades de cooperação, resolução de conflitos e empatia.	Orientação para Carreira: Ajuda os alunos a explorar suas paixões e interesses, oferecendo orientação profissional para uma transição mais suave para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Desenvolvimento de Habilidades Críticas: Refina habilidades de pensamento crítico, análise e tomada de decisões, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e sociais futuros.	Aprofundamento do Conhecimento Específico: Proporciona uma educação mais especializada, permitindo que os indivíduos aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas. Desenvolvimento de Competências Profissionais: Prepara os estudantes para carreiras específicas, desenvolvendo habilidades profissionais e proporcionando oportunidades práticas.

(Fonte: Criação dos autores)

Cada etapa da educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e bem-informados. Além disso, o sistema educacional como um todo é um pilar essencial na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e capacitada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, ao explorar o sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com desafios complexos, como a disparidade na qualidade do ensino entre as regiões do país, a falta de infraestrutura em algumas instituições e a necessidade contínua de investimentos e políticas públicas eficazes.

Segundo PNAD (**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**) em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a

9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste.

Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%.

Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%.

O nível de instrução indica o nível de educação alcançado pelo indivíduo, independentemente da duração dos seus estudos. No Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais de idade concluíram a educação básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o ensino médio completo em 2022. Já o percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano.

Dos que não concluíram sequer a educação básica:6,0% não tinham instrução; 28,0% possuíam o ensino fundamental incompleto; 7,8% tinham o ensino fundamental completo; 5,0% tinham o ensino médio incompleto. Cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, equivalente a quase 52 milhões de pessoas, não completaram o ensino médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola.

Quando questionados sobre o motivo de terem abandonado os estudos, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator principal, tanto para os homens quanto para as mulheres. Além disso, no caso das mulheres, a gravidez e a falta de interesse em estudar também foram mencionadas.

Esses desafios evidenciam a importância de uma análise crítica e reflexiva sobre o estado atual da educação no Brasil, visando a implementação de reformas que promovam a equidade e a excelência educacional em todos os cantos do país.

No contexto do Materialismo Histórico Dialético, a análise da educação no Brasil revela uma relação intrínseca e complexa com a formação da força de trabalho. Ao compreender a interconexão entre esses dois elementos, torna-se evidente que a educação desempenha um papel central na reprodução das relações sociais, na estruturação do mercado de trabalho e na perpetuação das desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, é fundamental explorar como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas moldam não apenas as habilidades técnicas, mas também as condições em que a força de trabalho é inserida na sociedade brasileira.

Segundo Marx "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; pelo contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência" (Marx, 1974, p. 136). A partir disso e tendo a consciência de que a educação é compreendida como uma instituição que reflete e reproduz as condições materiais e as relações de produção presentes em uma sociedade. No contexto brasileiro, a formação da força de trabalho através do sistema educacional é moldada por uma série de fatores que refletem as dinâmicas históricas e as estruturas sociais vigentes.

Alguns exemplos são a colonização e Escravidão que deixou profundas marcas e influência na formação social e econômica do Brasil, impactando as relações raciais, socioeconômicas e culturais. A Ditadura Militar que foi período de 1964-1985 e deixou marcas significativas na sociedade brasileira, afetando a política, os direitos humanos e as estruturas institucionais. A atuação de movimentos sociais, como os de trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, LGBTQ+, e feministas, esses desempenham um papel significativo na busca por justiça social e na transformação das estruturas vigentes.

A qualidade e acessibilidade à educação são determinantes cruciais que influenciam diretamente a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Historicamente, observamos que a educação no Brasil tem sido marcada por desigualdades regionais, socioeconômicas e étnicas. A distribuição irregular de recursos educacionais impacta diretamente na formação da força de trabalho, perpetuando discrepâncias e limitações de oportunidades. O acesso desigual à educação básica, por exemplo, cria

uma força de trabalho com habilidades e competências discrepantes, contribuindo para a manutenção de uma estrutura hierárquica na sociedade.

Além disso, as orientações curriculares e a ênfase dada a determinadas áreas do conhecimento também desempenham um papel significativo na formação da força de trabalho. Em um país marcado por transformações econômicas constantes, a adequação da educação às demandas do mercado de trabalho é crucial para garantir que os indivíduos estejam "preparados" para as exigências contemporâneas.

É essencial usarmos uma lente analítica para compreender como as estruturas sociais são perpetuadas ao longo do tempo. A educação desempenha um papel crucial como agente de reprodução, moldando e consolidando as relações de poder existentes na sociedade como já dito anteriormente.

As instituições sociais, incluindo o sistema educacional, não apenas refletem, mas também reproduzem as relações de classe existentes. Em "A Ideologia Alemã", Karl Marx e Friedrich Engels destacam que a base material de uma sociedade influencia a superestrutura. Neste contexto, a educação atua como um componente-chave dessa superestrutura, reproduzindo ideias que legitimam a estrutura social vigente. (Marx; Engels, 2007)

Contudo é visível que o sistema de educação não é um mero veículo de transmissão de conhecimento neutro, mas um espaço onde valores, normas e ideologias são internalizados pelos indivíduos. A distribuição desigual de recursos educacionais e oportunidades contribui para a reprodução das desigualdades sociais, limitando o acesso a certos estratos da sociedade e perpetuando um ciclo de privilégios e desvantagens.

Os Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme conceituados por Louis Althusser, compreendem instituições como a família, a religião e, notavelmente, a educação. Estes funcionam como meios pelos quais a ideologia dominante é disseminada e internalizada pelos indivíduos, Althusser, (1974). A educação, nesse contexto, torna-se um aparato que legitima e naturaliza as relações sociais existentes, contribuindo para a manutenção da ordem estabelecida.

Em consonância com essa perspectiva, Marx afirmou que "a classe que controla os meios de produção material detém, por consequência, o controle sobre a produção intelectual da sociedade" (Marx & Engels, 2007, p. 37). Essa afirmação ressalta como o controle sobre a produção de conhecimento confere poder à classe dominante, permitindo-a moldar a consciência da sociedade de acordo com seus interesses. Nesse sentido, a influência sobre "os meios de produção mental é intrínseca ao controle dos meios de produção material, consolidando a dinâmica de poder e ideologia na estrutura social" (Marx & Engels, 2007, p. 35).

A relação entre educação e divisão social do trabalho é intrínseca à estruturação de uma sociedade, ou seja, a educação, ao mesmo tempo em que buscam capacitar indivíduos, também atua como um reflexo das desigualdades sociais existentes. Conforme exposto por Marx as relações de produção de cada época formam a base para a compreensão de todas as outras relações, inclusive aquelas relacionadas à educação, (Marx, 2007). Contudo a educação desempenha um papel fundamental na preparação da força de trabalho, sendo moldada pelas necessidades do sistema econômico vigente.

As disparidades educacionais refletem diretamente as desigualdades sociais, evidenciando-se em diferentes oportunidades oferecidas com base na classe social. Escolas com recursos precários, falta de acesso à educação de qualidade e a dificuldade de ascensão social são exemplos concretos dessa estratificação. Conforme observado por (Marx, 2004) a classe dominante, ao controlar os meios de produção material, também exerce controle sobre os meios de produção mental, destacando como a educação é moldada para servir aos interesses da classe detentora do poder.

A educação desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, moldando-se de acordo com as necessidades do sistema econômico. Programas educacionais voltados para a formação profissional são exemplos concretos dessa adaptação, buscando suprir as demandas específicas do mercado. Contudo, essa preparação muitas vezes perpetua a divisão social, concentrando determinadas habilidades e oportunidades em estratos sociais mais privilegiados.

No contexto brasileiro, as disparidades no acesso à educação são evidentes, refletindo-se em uma força de trabalho desigualmente preparada. O acesso limitado a recursos educacionais de qualidade contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. Sendo assim o controle sobre a educação pode ser uma forma de manter a ordem social existente, limitando o acesso a determinadas camadas da população.

As consequências das desigualdades educacionais reverberam na formação da força de trabalho, resultando em um mercado laboral marcado por disparidades salariais, falta de mobilidade social e segregação ocupacional. A educação, ao não ser equitativamente distribuída, contribui para a criação de uma força de trabalho heterogênea, reproduzindo as desigualdades sociais no âmbito profissional.

Mas apesar dos desafios, a educação possui um potencial transformador significativo. Uma educação crítica pode ser uma ferramenta para desafiar a ordem estabelecida. A consciência de classe, pode ser cultivada através de uma educação que questiona as estruturas sociais existentes, promovendo movimentos e iniciativas que buscam a transformação social.

Exemplos como movimentos por uma educação mais inclusiva, a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e iniciativas que buscam equalizar o acesso à educação são passos essenciais rumo a uma transformação social. A educação, quando orientada para a conscientização e a justiça social, pode desempenhar um papel significativo na superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Considerações Finais

A educação desempenha um papel crucial na estrutura e dinâmica de uma sociedade, sendo um dos meios que incrementam o desenvolvimento socioeconômico de um país e a formação de seus cidadãos.

Assim, o modo de produção da vida material dos indivíduos determina sua educação e formação. Por essa razão, é uma ferramenta crucial para a classe trabalhadora compreender a estrutura social que a domina.

Além disso, a classe dominante recorre à educação e formação para perpetuar a ideologia de dominação e exploração.

No contexto moçambicano, a educação era direcionada para a formação de pessoas que pudessem desenvolver atividades que não exigissem muita preparação escolar, pois os indivíduos eram formados para servir como força de trabalho durante o regime colonial. Após a independência em 1975, Moçambique introduziu leis para o Sistema Nacional de Educação com um dos objetivos de formar o Homem Novo para servir o país.

E no contexto brasileiro, o Sistema Educacional desempenha um papel crucial na construção do presente e do futuro dos indivíduos, apesar da disparidade na qualidade do ensino entre as regiões do país, da falta de infraestrutura em algumas instituições e da necessidade contínua de investimentos e políticas públicas eficazes.

No entanto, Moçambique e Brasil possuem semelhanças quanto às desigualdades sociais que afetam diretamente a educação e a formação da classe trabalhadora, evidenciadas pelas diferenças de oportunidades oferecidas com base na classe social.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal. 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf]. Acesso em: 05/01/2024.

BAVO, Názia Anita Cardoso Nhongo; COELHO, Orquídea. **A educação de populações indígenas em Moçambique:** do Período Colonial ao início da Era Pós-Independência. 2022. *Revista Brasileira de História da Educação,* 22. DOI:http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e219. Acesso em: 30/12/2023.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino**. A concepção de politecnia em Moçambique**: contradições de um discurso socialista (1983-1992). *Educação E Pesquisa*. São Paulo. v. 33, n.3, p. 601-619, set./dez. 2007. https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300014. Acesso: 22/09/2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2022. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx e Engels**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx. In: **Marxissmo e Educação**: Debates contemporâneos. José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando. 2011.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política** - Livro I. 1. ed. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial. 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo. 2007.

MARX, Karl**. Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo. Boitempo. 2004.

MARX, Karl**. Para a Crítica da Economia Política.** Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural. 1974.

MAZULA, Brasão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Maputo. Moçambique. 1995.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**, Tradução Isa Tavares, 2.ed. São Paulo. Boitempo. 2008.

MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83 de 23 de março de 1983**: Lei do Sistema Nacional de Educação. República de Moçambique. 1983.

MOÇAMBIQUE. **Orientações e tarefas escolares obrigatórias para os anos lectivos de 1988/89.** (MINED- Ministério da Educação). Imprensa Nacional, Maputo. 1988.

MOÇAMBIQUE. **Sistema Nacional de Educação**. Linhas Gerais e Lei n. 4/83. (MINED- Ministério da Educação). Minerva Central. Maputo. 1985.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**: Ministério da Educação - Vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Maputo. 2012.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 de 6 de maio de 1992**. Revoga a primeira lei do Sistema Nacional de Educação. República de Moçambique. 1992.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. I Série – n. 44, Maputo. 1990.

MOÇAMBIQUE. **Certificado "A" Em Educação Profissional**. PIREP. Autoridade Nacional de Educação Profissional. Maputo. 2012.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Vol. II São Paulo. Nova Cultital (Coleções Economista). 1996.

VAZ, Joana D'Arc. **A Educação Profissional no Contexto das Relações de Cooperação Entre Brasil-Moçambique: O Protagonismo de Empresas Brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. 2018, disponível em: DOI:10.22409/tn.17i34.p38060. Acessado em: 02/01/2024.

4- Prova Paraná: controle do processo de ensino aprendizagem e/ou sucateamento da educação pública?

Gabriela, Migon
Jussara de Fátima Ivanski Ruppel,
Raquel Zanedin
Simone Aparecida Migon

Introdução

O presente artigo é resultado da disciplina cursada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/Brasil) em parceria com a Universidade de Rovuma (UNIROVUMA/Moçambique), intitulada: *Materialismo Histórico e a História da Educação*[1]. O objetivo dessa pesquisa é analisar a implementação da Prova Paraná, nas escolas públicas estaduais do Paraná, adotando uma abordagem fundamentada no método de análise marxista e utilizando a metodologia de revisão bibliográfica.

Como aporte teórico, foram utilizados os conceitos de Marx, com seu método de análise materialista histórico, no sentido de entender a sociedade e captar o movimento em torno dos acontecimentos, dando luz na compreensão da construção do tipo de sociedade, bem como, da elaboração das políticas educacionais e da organização da escola.

As políticas educacionais, envolvem um leque enorme de questões dentro do processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, consideramos a avaliação de aprendizagem como peça central na organização das instituições de ensino, e que, portanto, vem sendo uma preocupação a nível de Estado. Foi abordada a questão de Estado por levar em considera-

1. A disciplina ocorreu no segundo semestre de 2023, de modo remoto, e foi ministrada pelos professores doutores: Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG/Brasil); Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (UNESPAR/Brasil); Almeida Meque Gomundanhe (UNIROVUMA/Moçambique) e Roberto Da Costa Joaquim Chaua (UNIROVUMA/Moçambique).

ção as ideias defendidas por Marx, ou seja, um Estado classista[2] para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. Diante disso, avaliar a educação por meio da aplicação de provas e testes para conceder notas e selecionar alunos seria superficial dentro do processo escolar, visto que as avaliações em larga escala tendem a direcionar o currículo e o processo de ensino aprendizagem.

As avaliações externas elaboradas pelo Estado, a Prova Paraná[3], se configuram como instrumentos criados pelo governo paranaense para analisar o nível de desempenho de seus estudantes e identificar as dificuldades apresentadas por eles. Atualmente existem três modalidades da prova, sendo: Prova Paraná Mais, Prova Paraná de Fluência e Prova Paraná (SEED, 2023). Aqui, nos atemos a discutir somente a Prova Paraná, considerando que trata-se de um artigo.

Nos trabalhos acadêmicos analisados observamos que a realidade de aplicação da prova nas escolas não segue o mesmo discurso governamental. A realidade é que a referida prova, acaba por trazer mais sobrecarga, competição, falta e falha de dados, demonstrando como se trata de mais uma ideologia política mascarada lançada por governos que visam o sucateamento e não o investimento na educação pública brasileira.

Os resultados obtidos em relação à mencionada prova revelam contradições em relação à realidade escolar. Isso ocorre porque, embora sejam apresentados os números relacionados ao desempenho dos alunos, não há abordagem sobre o que pode ser aprimorado ou quais medidas podem ser implementadas para alterar os resultados. Além disso, destaca-se a ausência de subsídios e melhorias destinados aos professores

2. Recorremos Marx e Engels (2007, p.37) para nos direcionar a entender que com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente; é a partir da divisão é precisamente dessa contradição do interesse particular com o interesse coletivo que o interesse coletivo assume, como Estado. "Uma forma autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre fundada sobre a base real [realen] dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como os laços de sangue, a linguagem, a divisão do trabalho em escala ampliada e demais interesses – e em especial, como desenvolvermos mais adiante, fundada sobre as classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se isolam em cada um desses aglomerados humanos e em meio aos quais há uma classe que domina todas as outras".

3. Maiores informações em: https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos

para alcançar um desempenho satisfatório ou potencialmente aprimorado. Um aspecto adicional que merece atenção é que, em muitos casos, os resultados da prova refletem uma realidade que foge do contexto social em que os alunos estão inseridos, o que impacta no desenvolvimento da aprendizagem.

Assim sendo, o artigo foi estruturado de maneira a iniciar com uma análise e diferenciação entre o método, a metodologia e as fontes empregadas. Posteriormente, apresenta um panorama histórico da Prova Paraná; em seguida, conduziu-se uma reflexão sobre os desdobramentos na educação pública paranaense associados a esse exame específico, culminando nas considerações finais.

Método, metodologia e fontes

Na obra, *Introdução ao Estudo do Método de Marx*, João Paulo Netto (2011) enfatiza que o estudo a respeito da teoria de Marx apresenta inúmeras dificuldades, devido principalmente a sua complexidade, mas também as interpretações errôneas realizadas não somente por críticos à sua tese, mas aos seus próprios seguidores. Um grande equívoco está em achar que método e metodologia no marxismo são a mesma coisa. Destaca-se que, aqui, foi utilizado o método materialista histórico, elaborado por Marx e Engels, que visa entender a sociedade a partir das condições materiais que se dispõe.

Estudioso de Marx, José Claudinei Lombardi, elucida que o método materialista se pauta:

> Em oposição a estas posturas claramente idealistas, céticas e subjetivistas, a perspectiva marxiana articula uma concepção ao mesmo tempo materialista, dialética e objetivista, explicando tudo o que socialmente existe, tomando o próprio homem como criador e gestor de sua história, o homem vivo e real, que para existir, precisa, antes de mais nada, produzir a sua própria existência. (Lombardi, 2009, p. 44).

A utilização do método marxista oportuniza trazer o conhecimento acumulado não com intuito de rejeitá-lo, mas de rever seus condicionantes, seus limites, ao mesmo tempo, fazer a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Netto, 2011), ou seja, nos permite entender, as políticas em torno da educação a partir da compreensão dialética da sociedade a que se está inserida. É imprescindível assimilar que as políticas educacionais são produtos e processos dentro de um sistema (Sheen, 2007, p. 10), sistema esse, entendido como Estado.

Já a metodologia consiste no "como foi feita a pesquisa e seleção de dados". Diante disso, vale destacar, que os trabalhos acadêmicos, portanto, são as fontes da pesquisa. No âmbito da história não há pesquisa sem a delimitação e apresentação das fontes, assim como em estudos que utilizam do método histórico materialista. De acordo com Zanlorenzi e Nascimento (2020, p. 1184) as fontes são o fundamento do estudo.

Entendendo isso, se faz importante explicar o processo de seleção das fontes, ou seja, detalhar a abordagem metodológica empregada. Antes de fazer a revisão bibliográfica, realizou-se o levantamento de trabalhos disponíveis sobre a Prova Paraná, por meio de uma busca nos repositórios das universidades paranaenses: Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com o descritor "Prova Paraná".

Como a prova se restringe ao Estado do Paraná, a busca foi delimitada principalmente por conta da geografia, inclusive devido a questões técnicas do artigo (como, por exemplo, limite de páginas), assim realizou-se a pesquisa nas bibliotecas virtuais de teses e dissertações das universidades públicas estaduais e federais situadas no Paraná. Considerando ser uma política recente, a partir da publicação dos próprios trabalhos estabeleceu-se o recorte temporal de 2019 a 2023. A busca resultou em sete trabalhos, compreendidos entre quatro dissertações e três trabalhos

de conclusão de curso (TCC). Os dados encontrados foram utilizados no corpus deste estudo e compilados no quadro 01, disponível a seguir:

Quadro 01- Trabalhos de conclusão de curso e dissertações sobre a Prova Paraná 2019-2023

Local da busca	Título	Link de acesso
Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) http://tede.unicentro.br:8080/jspui/	**Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná – área Língua Portuguesa** - Gilberto Giovani Couto (Dissertação em Letras)	http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1651
Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) https://tede.unioeste.br/	**Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos** Gisele Aparecida Dossena (Dissertação em Educação)	https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109
	Os Impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica Sônia Bratifich Savaris (Dissertação em Educação)	https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259
Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/	**Análise multivariada para dados quantitativos discretos: estudo de caso do desempenho dos alunos na Prova Paraná.** Juliano Rodrigues da Silva (TCC em Matemática)	https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23984

Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Federal da Integração Latino Americana-Paraná (UNILA) https://dspace.unila.edu.br/	**Prova Paraná e governança transnacional** Shirley Barros Felippe (TCC em Geografia)	https://dspace.unila.edu.brju/handle/123456789/7471
	Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental I Maria Luara de Oliveira Machado Juliana Fatima Serraglio Pasini. (TCC em Geografia)	http://dspace.unila.edu.br/123456789/7059
Biblioteca de Teses e dissertações da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) https://rd.uffs.edu.br/	**Ressignificando a gestão escolar democrática: um novo olhar da Prova Paraná na escola pública** Willian José Silva da Costa (Dissertação em educação)	https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5337

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Com base nos dados mostrados no quadro acima, procedemos à análise do conteúdo, direcionando nossa atenção para aqueles que efetivamente contribuíram com nossa pesquisa. Couto (2021) em sua dissertação de mestrado, realizou uma investigação sobre a Prova Paraná com enfoque nas dimensões dialógicas da linguagem na área de Língua Portuguesa, expondo a importância da prática leitora para a formação cidadã. A leitura não somente implica em uma imersão no conteúdo textual, mas incita a reflexão sobre uma variedade de tópicos, desempenhando um papel fundamental na formação como indivíduos. Por meio desse processo, o leitor assume posturas, participa de diálogos, defende perspectivas, articula argumentos e responde aos estímulos textuais. Nesse contexto, a leitura emerge como um elemento essencial para o desenvolvimento de sujeitos éticos, críticos e socialmente ativos.

Diante dos resultados desanimadores de pesquisas e avaliações institucionais sobre leitura, torna-se imperativo promover discussões substanciais sobre o tema, visando à construção de uma consciência leitora crítica durante o percurso educacional, destacando a importância de repensar e aprimorar a formação escolar nesse aspecto. A análise realizada pelo autor traz a reflexão sobre os aspectos sociais que englobam o acesso do leitor aos mais diversos textos, contribuindo para a nossa pesquisa pois a educação recebida formalmente ou informalmente, tem o propósito de integrar às perspectivas sociais que estamos inseridos. Consideramos os estudos de Couto (2021), importante para esse artigo, principalmente por se preocupar com o aluno leitor, entendendo que isso vem a somar positivamente para a criticidade do estudante e por consequência ao tipo de sociedade.

No estudo de Machado e Pasini (2022), é abordado a relação entre Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental e procura desvelar se a Prova Paraná, seria realmente uma forma de melhorar a qualidade do ensino, tornando os alunos mais críticos, ou ainda, se a mesma apresenta-se a serviço da reprodução, classificação e competitividade entre os envolvidos. O resultado da pesquisa de Machado e Pasini (2022), contribuiu significativamente com este artigo, já que a pesquisa alerta para a interferência do Estado na metodologia do professor polivalente, indicando atividades e orientações para o ensino de história, contribuindo com a padronização curricular e retirada da autonomia docente.

Dossena (2022) em sua dissertação aborda sobre a Prova Paraná de Fluência, aplicada em 2019, para alunos do 2º ano do ensino fundamental do Estado do Paraná, prova também vinculada ao sistema SAEP. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, observaram-se semelhanças nos moldes de aplicação e resultados, seja na implantação de uma avaliação por políticas privadas baseados em ideais de empresas liberais que almejam apenas dados e não qualidade, procuram a qualidade educacional ideal. O principal ponto encontrado na pesquisa é de alunos que apresentam uma leitura mecanizada e descontextualizada, sem a real compreensão do que é apresentado no trecho lido.

Para Costa (2022), em sua dissertação, são apresentados dados sobre a aplicação da Prova Paraná nas escolas estaduais do Paraná. Ele mostra que o Estado "sempre esteve presente participando das implementações e das mudanças das políticas educacionais que ocorreram ao longo dos tempos, acompanhando a dinâmica federal na construção de avaliações censitárias" (Costa. 2022, p. 79). E ademais chama atenção quanto aos apoios e benefícios empregados por empresas internacionais que visam a meritocracia, em uma cultura centrada em políticas de responsabilidade censitária. Ele menciona que é necessário organizar o ambiente escolar, inicialmente, onde seja um espaço colaborativo, em que professores possam ter o apoio e a valorização necessária, para que as diferenças "esperadas" pela Prova Paraná possam de fato ser reais.

O mesmo autor também critica a implementação de mecanismos tecnológicos, como o *Power B.I*, por considerá-los uma abordagem burocrática que restringe a dinâmica do ensino a indicadores de desempenho e memorização de conteúdos. Destaca o papel do Estado como avaliador, centrado na gestão de resultados, especialmente nos últimos quatro anos, alinhando-se a mudanças na agenda pública e na busca pelo IDEB. A pesquisa ressalta a autoritariedade da avaliação uniforme da Prova Paraná, sem levar em conta a diversidade social das escolas, e salienta a necessidade de criar novas dinâmicas educativas que envolvam os alunos e promovam um ambiente colaborativo e criativo. Os estudos de Costa (2022) vêm nos trazer pontos importantes para nosso artigo, principalmente por nos fazer pensar sobre a educação de modo gerencial.

Diante disso, nos deparamos com Silva (2019), que em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), investigou o desempenho dos alunos na primeira edição da Prova Paraná-2018, por meio da apreciação de uma escola do município de Toledo-PR, com o uso do método estatístico multivariado quantitativo. Consideramos que o estudo de Silva não vem a contribuir com esse artigo por somente ter a preocupação de comparar a Prova Paraná do ensino fundamental com médio, chegando a resultados de número de acertos analisados entre português e matemática[4].

4. Consideramos importante manter nos dados levantados para a pesquisa, o trabalho de Silva (2019), embora não tenhamos utilizados, por não vir a somar com o que pretendíamos para o arti-

Vale ressaltar que a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) não possuem acervo digital organizado com buscador rápido de pesquisa, por esse motivo não foram contempladas nesta busca. Houveram instituições que não apresentaram resultados para nossa busca como foi o caso das Universidade Estadual de Maringá (UEM)[5], Universidade Estadual de Londrina (UEL)[6] e Universidade Federal do Paraná (UFPR)[7]. Além disso, foram encontradas pesquisas que são específicas das outras modalidades da prova Paraná como, por exemplo, a Prova de Fluência (Dossena, 2022), ou até mesmo estudos que analisaram um componente curricular (disciplina) específica da prova (Couto, 2021; Machado, Pasini, 2022). Esses trabalhos não compõem a análise central, mas apresentam informações complementares para nossa pesquisa.

É válido mencionar que certamente o modo de busca realizado possui limites, visto que os repositórios podem passar por atualizações constantes, não contemplar a variedade linguística etc. Porém, a quantidade de trabalhos encontrados foi suficiente para responder ao objetivo do trabalho. Existindo a possibilidade da pesquisa ser ampliada em outra oportunidade.

Dessa forma, após a devida distinção entre método e metodologia, bem como a organização das fontes, a próxima seção aborda os desdobramentos da avaliação em larga escala na educação estadual.

A Prova Paraná e seus desdobramentos na Educação Pública Paranaense

No decorrer desta pesquisa, foi possível identificar que a Prova Paraná fora implementada, como um método de controle e verificação do ensino presente na rede estadual paranaense. Os conteúdos cobrados na

go, mas que por entender que a busca se ateve a buscar trabalhos que pesquisassem a prova Paraná, como um todo.

5. Site de acesso: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/ Busca realizada em: 05/01/2024.
6. Site de acesso:http://www.bibliotecadigital.uel.br/ Busca realizada em: 05/01/2024.
7. Site de acesso: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/ Busca realizada em: 05/01/2024.

referida prova estão "alinhados a BNCC e ao Referencial Curricular do Paraná (CREP), publicado em 2019" (Machado, Pasini, 2022, p. 02), referencial que norteia os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo pelos professores, no caso do Paraná, de forma trimestral.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estudos já realizados por D'Avila (2018) que investigou influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da (BNCC), evidencia a presença dos agentes privados enquanto direcionadores de todo processo.

> O contexto de elaboração da BNCC se demonstrou como território de disputa, fortemente influenciado, conduzido e determinado por um conjunto de sujeitos que compreendem na educação um instrumento de hegemonia que desempenha na sociedade, ou seja, uma função determinante na manutenção da base social dominante (D'Ávila, 2018, p. 106).

Vale ressaltar que a BNCC foi finalizada em 2017 e que os currículos passaram a ser reformulados, a partir de 2019, a partir disso, foram implementadas novas políticas de controle na educação e que a Prova Paraná veio como forma de medir o que vem sendo ensinado, no sentido de direcionar a educação, não fugindo do controle estatal. Concordando com isso, Savaris (2022, p. 7), destaca que "O estado do Paraná é pioneiro na implementação de políticas de avaliação em larga escala, não apenas por aderir aos programas nacionais de avaliação em larga escala, mas por criar e implementar seus próprios programas".

Marilena Chauí, ao escrever sobre ideologia e educação, questiona sobre o uso da autoavaliação na educação. Embora a Prova Paraná não traga aos estudantes questionários diretamente autoavaliativos, sem dúvidas os questionamentos da autora cabem para refletir esse exame de larga escala:

> [...] quem fornece os critérios da avaliação? Quais são eles? Qual seu sentido e finalidade? Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno de terminadas expectativas e valores que não só anulem sua individualidade, mas sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais? [...] Quem lu-

> cra, do ponto de vista econômico, com a fabricação desses recursos? Quem lucra, social e politicamente, com seu uso? A quem interessa que a democratização da cultura seja sinônimo de massificação, de tal modo que o "direito igual de todos à educação" se converta automaticamente na suposição de que, para ser um "direito igual", a educação deve reduzir-se à vulgarização dos conhecimentos através da mídia. (Chauí, 2016, p.251-252).

Diante dessas inquietações e do levantamento realizado, observou-se a escassez de pesquisas abordando o tema. Torna-se, portanto, relevante aprofundar a discussão acerca dos desdobramentos da Prova Paraná no currículo escolar estadual, bem como compreender sua influência na metodologia adotada pelos professores e no cenário educacional de forma mais ampla.

A Prova Paraná, inaugurada nas instituições educacionais da rede estadual paranaense em março de 2019, objetiva a avaliação das competências de leitura, interpretação em Língua Portuguesa e resolução de problemas em Matemática, conforme estabelecido pela Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este instrumento integra-se ao processo de reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), compreendendo a Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova Paraná de Fluência. Estas avaliações, de natureza diagnóstica, são implementadas anualmente em caráter trimestral, englobando estudantes da Rede Pública Estadual, abrangendo os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, bem como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental II e médio (Paraná, 2019).

De acordo com o documento *"Mensagem à Assembleia Legislativa - Exercício 2019"* publicado pela Secretaria do Planejamento e Projetos Estruturantes do Estado do Paraná (2019):

> a) 1ª edição da Prova Paraná - realizada em março, em 397 municípios, contemplou 480.593 estudantes da rede estadual e 98.926 da rede municipal; b) 2ª edição da Prova Paraná - realizada em junho, em 398 municípios, foi aplicada a 763.267 estudantes da rede esta-

> dual e 108.094 da rede municipal; c) 3ª edição da Prova Paraná - realizada em setembro, em 398 municípios, contemplou 789.272 estudantes da rede estadual e 109.978 da rede municipal. (Mensagem à Assembléia Legislativa - Exercício 2019, p.54).

Os métodos que avaliam o desenvolvimento da educação brasileira, métodos de larga escala[8], vem de um longo período e são moldados de acordo com dados que são esperados em números, padrão exigido por agências financiadoras, mas, que na prática apresentam outra realidade, destoando do real aprendizado.

Para Savaris (2022, p. 109):

> As avaliações em larga escala estão presentes na Educação brasileira há mais de trinta anos. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) elas são consolidadas e trazem a retórica da busca da qualidade como elemento que contribui para justificar o uso das avaliações padronizadas.

Ao que tudo indica, esse modelo de avaliação busca dados "estratégicos", os quais são esperados pelos governantes e equipes técnicas das secretarias de educação. Com vistas a obter números estatísticos dos níveis de aprendizado e não o aprendizado de fato, ou seja, é perceptível o intuito de preparar o aluno para as avaliações nacionais em nível externo e não para suprimir a defasagem ou encontrar estratégias pedagógicas para a superação das dificuldades.

Felippe (2023), em seu trabalho de conclusão de curso, denuncia que a Prova Paraná é fruto de políticas neoliberais financiadas principalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Apesar da organização dizer estar a favor da equidade educacional, na verdade,

> [...] vem moldando a conformação social do planeta na manutenção do sistema capitalista neoliberal; ainda que paire sobre o mun-

8. Atingir o máximo de estudantes, ou seja, avaliar várias séries/anos, um número maior de escolas.

> do que conhecemos, o extermínio da biodiversidade, as mudanças climáticas, a fome, o envenenamento da água, do solo e do ar que vão prejudicando de toda espécie de vida do planeta. Para sustentar esse sistema predatório sem que os Estados e seus cidadãos o questionem é necessário conformar o pensamento desses cidadãos ao sistema, por isso a área mais importante para essa governança é a educação (Felippe, 2023, p.67).

Ao preparar uma avaliação é preciso clareza no tipo de avaliação, os objetivos que se pretende atingir com a mesma, ou seja, se faz necessário apresentar dados coesos e coerentes com a realidade de cada estudante ou escola. Aplicar uma prova em cada trimestre requer adaptação por parte da escola, pois exige organização e gestão temporal de cada instituição.

Ao contrário da realidade observada nas escolas, a SEED, órgão representante da educação do Estado, cria em período próximo da aplicação da Prova Paraná,

> Toda uma estrutura de comunicação e marketing, utiliza das mídias digitais e dos meios de comunicação tanto dentro da rede educacional, por meio de estratégias de divulgação, passando entre os setores e os departamentos, como por exemplo, da Seed aos NREs; dos Nres aos Gestores escolares. Chega também à comunidade escolar (alunos, pais e professores) para difundir e engajar em prol da Prova Paraná, estratégia de marketing usada para promover a imagem social da escola (Costa, 2022, p. 70).

Esse glamour em torno da aplicação da Prova Paraná, é enfatizado na pesquisa de Savaris (2022), que fez uma análise documental e analisou 133 documentos, municipais e estaduais, que apresentam ações a serem realizadas pela escola que impactam de maneira significativa no cotidiano de trabalho de gestores, pedagogos e professores e ressalta que em "nenhum momento os 133 documentos analisados abordam como utilizar os resultados das avaliações para a melhoria da aprendizagem dos alunos" (Savaris, 2022, p. 113).

Em notícia veiculada pela página da Associação de professores do Paraná (APP/Sindicato), na data de 25 de abril de 2023, além de trazer dados da pesquisa de Savaris (2022), a entidade faz duras críticas à aplicação da referida prova.

> [...] A Prova Paraná é que seria apenas um treinamento com o objetivo de melhorar a posição do Paraná no ranking do Enem. Para atingir esse objetivo, em vez de educar, estávamos treinando uma geração que rejeita a aprendizagem, substituindo-a pela preparação para testes (APP/Sindicato, 2023)[9].

A entidade enfatiza que a prova funciona como mais uma estratégia para impor a gestão empresarial à escola pública" (APP/Sindicato, 2023). Laval (2019) apud Savaris 2022, (p. 26 e 27) ressalta que "uma Educação de qualidade é aquela que atende às exigências do mercado de trabalho" e que "o objetivo destas reformas, orientadas para a competitividade, é melhorar a produtividade econômica ao melhorar a "qualidade do trabalho". Nesse contexto, Savaris (2022, p. 27), utiliza-se de (Saviani, 2011, p. 438) para nos direcionar a entender que "na tentativa de aplicar nas escolas o conceito de qualidade total do âmbito empresarial, as empresas se convertem em agências educativas", ou seja, passam a controlar a educação pela quantidade de acertos considerados numa prova.

Já, Machado e Pasini (2022), consideram a avaliação diagnóstica como importante, todavia criticam a forma como vem sendo direcionada a Prova Paraná, conforme segue:

> [...] a avaliação diagnóstica é necessária para a construção da aprendizagem, porém quando esta é classificatória e não tem objetivos da emancipação do educando, acaba por excluir os alunos que não se enquadram neste processo, pois não permite conhecer a individualidade de cada um, não considera as outras habilidades, e gera a condição de competitividade (Machado e Pasini, 2022, p. 12).

9. Maiores informações em: https://appsindicato.org.br/prova-parana-pouco-contribui-para-aprimorar-o-aprendizado-conclui-pesquisadora/.

As autoras ainda fazem críticas, a forma como a SEED direciona o preparo que antecede a aplicação da referida prova, e destaca um guia pedagógico organizado pela entidade, com espécie de atividade de treino para que o aluno tenha um bom desempenho na realização da mesma (Machado e Pasini, 2022, p. 11).

A APP/Sindicato alerta que a Prova Paraná incentiva à competição, em detrimento dos objetivos pedagógicos, e que além de renegar a autonomia docente, ainda tende a direcionar para a plataformização do processo de ensino aprendizagem, outro "fantasma" que vem assombrando e preocupando os professores do Estado do Paraná.

> Hoje são atribuídos três pontos para a Prova Paraná e para o Desafio Paraná, que envolve a plataforma de perguntas e respostas Quizziz. O que sobra fica a critério do(a) educador(a). Esse tipo de diagnóstico utiliza avaliações padronizadas em larga escala para ajustar a educação à lógica da produtividade e da competitividade. Uma avaliação padronizada é incapaz de promover a equidade de oportunidades educacionais, pois despreza as especificidades dos(as) estudantes (APP/Sindicato, 2023).

Essa colocação reforça a preocupação já apontada sobre a preparação para o mercado de trabalho e a não criticidade do educando. Esse fator é mencionado ademais por Machado e Pasini (2022, p.17) que destacam como a Prova Paraná está adequada ao Currículo da Rede Estadual paranaense (CREP):

> [...]que disponibiliza um guia pedagógico para o professor trabalhar com os alunos para eficiência nos resultados. Ressaltamos que uma prática pedagógica desconexa com a realidade do educando, sem pesquisa historiográfica através das diversas fontes orais e escritas dificilmente irá contribuir para uma emancipação dos alunos (Machado, Pasini, 2022, p. 17).

Retomando os conceitos já apontados no início deste artigo em que Marx nos propõe a entender uma sociedade de classes, ou seja, proletariado e burguesia. Direcionar a escola, o que é ensinado na escola é sem

dúvida o caminho para a perpetuação da classe que detém o poder. Isso nos é colocado por Marx e Engels, no livro a *Ideologia Alemã* os quais destacam que "a indústria e comércio, a produção e a troca dos meios de subsistência refere-se à base econômica, ou seja, à forma como os meios de produção, distribuição e troca de bens e serviços são organizados em uma sociedade" (Marx e Engels, 2007, p.47), ou seja, a estrutura de classes sociais, segundo o filósofo, é resultado da propriedade e das relações de produção. Para garantir a reprodução de suas posições privilegiadas a burguesia se vale de moldar as instituições, a política, a escola, entre outros.

Contribuindo com este estudo, Felippe (2023), igualmente discute a Prova Paraná a partir do método materialismo histórico dialético, demonstrando como o exame se trata de uma política de governança transnacional, fruto do neoliberalismo, que visa manter o funcionamento do capitalismo, por meio de pessoas acríticas, submetidas aos países desenvolvidos, logo a uma elite capitalista. Ainda, segundo a mesma autora, o foco recai sobre a instrumentalização da educação como um elemento crucial para sustentar o sistema predatório, influenciando a conformação do pensamento dos cidadãos em consonância com os princípios do mercado de trabalho e da economia capitalista. A análise ressalta a necessidade de orientar os indivíduos não apenas para a competição no mercado, mas também para assumirem papéis empreendedores, conferindo-lhes a responsabilidade pessoal por sua posição no sistema. A meritocracia é destacada como uma narrativa fundamental na manutenção desse sistema, levando os indivíduos a crerem que são responsáveis por suas circunstâncias, enquanto as crises inerentes ao sistema capitalista são ignoradas.

Considerações finais

Com base nas discussões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que os padrões de desempenho esperados dos alunos durante a Prova Paraná refletem uma abordagem semelhante à adotada por países desenvolvidos, caracterizada por níveis elevados de performance

durante o exame. Esse discurso é perceptível entre os gestores que endossam esse modelo de avaliação como satisfatório e o consideram uma ferramenta crucial para aprimorar a qualidade da educação.

Para que as políticas de avaliação funcionem de fato, elas deveriam estar articuladas às políticas de ensino, de formação de professores, de apoio didático-pedagógico, gestão de escolas, dentre outros que contemplem o que é proposto no plano escolar. Para isso, é necessário, que seja respeitado a participação, apoio e valorização dos agentes envolvidos no processo educativo, pois são aspectos essenciais para a efetivação de políticas educacionais coerentes, melhora nos níveis de ensino e avanços em uma educação de qualidade e, "pode também influenciar os resultados de aprovação de estudantes e, consequentemente, os resultados da nota do IDEB" (Assis, et.al., 2020, p. 17).

Outro ponto que merece destaque é o fato da prova Paraná, ser empregada de forma autoritária, ou seja, em todas as escolas da rede estadual é realizada a mesma avaliação, sendo restrito a cada escola identificar os pontos que merecem atenção quanto a diversidade social dos alunos e o ambiente em que a escola se encontra, fatores esses que determinam os indicadores avaliativos. Em muitos casos, não é significativo ao estudante tal processo avaliativo, pois não condiz com a sua realidade, dessa forma, os índices almejados "não terão" o desempenho esperado pelas instituições aplicadoras do certame.

Além disso, há uma preocupação crescente dos pesquisadores sobre a orientação da educação em direção à lógica de mercado, buscando atingir metas quantitativas, enquanto a qualidade é avaliada por indicadores numéricos. Esse fator faz com a educação seja excludente, pois a meritocracia passa a ser frequente, principalmente dada a condição social da maioria dos estudantes que frequentam a escola pública. A Prova Paraná, nesse contexto, é percebida como um modelo de avaliação que favorece a transformação da educação pública em um campo de competição, preparando os alunos para o mercado de trabalho sem fomentar a criticidade, questionamento do sistema estabelecido e contribuindo para a perpetuação da estrutura social existente.

Referências

ASSIS, Lídia Maria Lopes; DEITOS, Roberto Antônio; DOLLA, Margarete Chimiloski. A qualidade da educação versus resultados das avaliações em larga escala: uma breve reflexão. **Educere Et Educare**. v. 15, n. 35, p.21, abr./jun. 2020. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23912/15786 Acesso em: 02/01/2024.

COSTA, Willian José Silva da. **Ressignificando a gestão escolar democrática:** um novo olhar da Prova Paraná na escola pública. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

COUTO, Gilberto Giovani. **Aspectos dialógicos da linguagem na Prova Paraná** – área Língua Portuguesa. 155 f. Dissertação (Metrado em Letras) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR, 2021.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 131f. Dissertação (Metrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR, 2018.

DOSSENA, Gisele Aparecida. **Prova Paraná fluência 2019:** reflexões e desdobramentos. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

FELIPPE, Shirley Barros. **Prova Paraná e governança transnacional.** 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Geografia) Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Secretaria de Estado do Planejamento e Projetos Estruturantes: Mensagem à Assembléia Legislativa - Exercício 2019**. Disponível em: <https://www.planejamento.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/msg_2019.pdf>. Acesso em: 05/02/2023.

LOMBARDI, José Claudinei. Modo de produção e educação: breves notas preliminares. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 1, n.1, p. 43-53, jun. 2009.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx** - 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PARANÁ, Governo do. Prova Paraná Avaliação Diagnostica: Objetivos. 2019. Disponível em: http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos . Acesso em: 08/01/2024.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; MACHADO, Maria Laura de Oliveira**. Prova Paraná e os desdobramentos do ensino de história no ensino fundamental I.** 20f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História) Universidade Federal da Integração Latino Americana-Paraná, 2022.

PROVA PARANÁ. **Prova Paraná pouco contribui para aprimorar o aprendizado, conclui a pesquisadora.** APP/Sindicato, 25 de abril de 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/prova-parana-pouco-contribui-para-aprimorar-o-aprendizado--conclui-pesquisadora/. Acesso em 06 de jan.2024.

SAVARIS, Sônia Bratifich; **Os impactos da prova paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica.** 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Prova Paraná: Avaliação Diagnóstica**. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/O-que-e#:~:text=A%20Prova%20Paran%C3%A1%20%C3%A9%20uma,de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20e%20Matem%C3%A1tica >. Acesso: 05/01/2024.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.25, p. 3 –12 mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, Juliano Rodrigues. **Análise multivariada para dados quantitativos discretos:** estudo de caso do desempenho dos alunos na Prova Paraná. 63 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Toledo, 2019.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a História da Educação. **Revista Ibero--Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12706 Acesso em: 29/12/23.

5- As relações entre a educação e o trabalho a partir do Neoliberalismo no Brasil

Gabriele Bonck

Stephany Alves Collares

Introdução

Nas últimas décadas, o neoliberalismo esteve associado a uma série de transformações estruturais, como a privatização de setores que antes estavam sob os cuidados do Estado, a flexibilização das relações laborais e a ênfase na competitividade e na procura de eficiência no mercado. Estas mudanças tiveram um impacto significativo no sistema educativo, moldando a preparação dos indivíduos de acordo com as exigências do mercado em detrimento de uma educação mais ampla e humanística.

O Brasil também é influenciado pelo Neoliberalismo a partir da década de 1990, desse modo é necessário compreender como as políticas neoliberais afetaram a educação e o trabalho, bem como as consequências dessas influências para a sociedade como um todo. Analisar a relação entre educação e trabalho à luz do neoliberalismo permite-nos não só compreender a dinâmica atual, mas também pensar em possíveis caminhos para uma educação para além do capital.

Assim, este trabalho possui como objetivo: Compreender as relações entre o Neoliberalismo, a Educação e o Trabalho no Brasil. Para alçar o objetivo, primeiramente será realizado um breve Estado da Arte (2019-2023) das principais produções sobre a temática, e em sequência às reflexões sobre o Neoliberalismo e a Ideologia Capitalista, a Influência do Banco Mundial na Educação e o Discurso ideológico Neoliberal atrelado à educação e ao trabalho no Brasil.

O que as pesquisas nos contam?

O conhecimento é dinâmico e pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo do contexto, do lugar e das condições. Com o debate sobre a educação para o trabalho, o crescimento dos grupos de pesquisa e os estudos realizados por pesquisadores, percebe-se um aumento dessas defesas.

Para conhecer o que se tem falado, compreender melhor nosso objeto de pesquisa, nos debruçamos a buscar os últimos trabalhos relacionados ao nosso tema fizemos uma revisão de literatura,

As pesquisas do estilo estado da arte nos permitem reconhecer autores, teorias e diferentes contextos de um mesmo tema de pesquisa. Essa prática de nos aproximarmos das pesquisas já realizadas envolvendo nosso objeto de estudo é considerada pelas autoras Fernandes e Morosini (2014, p.155) como estado do conhecimento:

> [...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo [...]

Estado de conhecimento ou estado da arte, segundo Ujiie (2013) é uma parte significativa do trabalho, pois faz referência ao que já foi pesquisado e assim evitando investigações desnecessárias, além do mais auxilia-nos no desenvolvimento de novos conceitos e entendimentos.

A partir deste entendimento, realizamos um levantamento das pesquisas e recentes publicações realizadas envolvendo o tema as Relações entre Educação e Trabalho a partir do Neoliberalismo no Brasil, consultando o Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) considerando as pesquisas realizadas nos últimos quatro anos (2019-2023). O recorte de tempo de cinco anos auxilia na caracterização atualizada das pesquisas acerca da temática.

Delimitamos para a pesquisa nos portais os seguintes descritores: EDUCAÇÃO/ TRABALHO / NEOLIBERALISMO. A partir dos resultados obtidos, organizamos quadros para melhor organização e visualização, classificamos as pesquisas em dissertações e teses, com finalidade de filtrar o que foi encontrado durante o levantamento nas bases de dados. Organizamos a apresentação por tipos de pesquisa e separando por bases de dados, excluindo as que se repetiam, iniciando por estudos de doutoramento.

Quadro 1: Teses

Ano	Título	AUTOR (ES)	PALAVRAS – CHAVE
2021	Educação e cidadania: caminhos de desigualdades e neoliberalismo no Brasil	Souza, Karla Danielle da Silva	Educação Cidadania Desigualdades Neoliberalismo Sociologia da Educação
2021	A educação sob a lógica do discurso capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal	Rejinaldo José Chiaradia	Discurso Discurso capitalista Educação Neoliberalismo Psicanálise Sistema de ensino Subjetividade

Fonte: IBICT

Quadro 2- Dissertações

Ano	Título	AUTOR (ES)	PALAVRAS – CHAVE
2019	Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo	Costa, Marcus Wallerius Gesteira da	Neoliberalismo Educação Sindicatos PSDB APEOESP Precarização Emancipação

2019	Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional	Avilla, Ana Lídia Fiuza da Silva	Trabalho Neoliberalismo Aprendizagem profissional Empreendedorismo
2021	A reforma neoliberal da educação superior brasileira (1995 – 2006)	Silva, Leonardo Mello	Educação Superior Reforma Neoliberalismo
2021	Entre as políticas públicas e o neoliberalismo: o PNBE e a leitura na educação básica	Neves, Barbara Coelho	Política e Educação Neoliberalismo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Bibliotecas Escolares Incentivo à leitura Educação Básica
2019	Educação, pensamento e neoliberalismo : reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar	SIQUEIRA, Izaquiel Arruda	Educação Neoliberalismo Currículos
2019	O Enunciado "educação para a vida e para o trabalho" inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)	Hilário, Wesley Fernando de Andrade	Educação básica - Ensino médio Subjetivação Discursos
2022	Educação e trabalho: uma análise da coleção de boletins da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra	Silva, Gleison da	Trabalho e Educação Educação do Campo Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
2020	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990	Morais, Sérgio Paulo	Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) Neoliberalismo Educação Profissionalizante

Fonte: IBICT

Através do levantamento das teses e dissertações percebe-se que a temática sobre a educação, neoliberalismo e trabalho apresenta-se correlacionadas e interligadas a preocupação com a formação docente, as políticas educacionais e a educação profissionalizante.

No quadro 1 das Teses, foram encontradas 2 (duas) do ano de 2021; ambas apresentam o Neoliberalismo e Educação como palavras-chave. A primeira tese intitulada "Educação e cidadania: caminhos de desigualdades e neoliberalismo no Brasil" da autora Karla Danielle da Silva Souza apresenta uma abordagem sociológica enquanto a tese "A educação sob a lógica do discurso capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal" de Rejinaldo José Chiaradia apresenta uma abordagem voltada à psicologia da educação.

No quadro 2 das Dissertações, observa-se que 4 (quatro) são do ano de 2019; 1 (uma) de 2020; 2 (duas) de 2021 e 1 (uma) de 2022. Nas dissertações de 2019, 2 (duas) apresentam Educação e Neoliberalismo como palavras-chave, 1 (uma) apresenta Trabalho e Neoliberalismo como palavras-chave e 1 (uma) apresenta Educação Básica, Subjetivação e Discursos como palavras-chave.

A dissertação intitulada "Neoliberalismo e educação: a precarização do trabalho docente e da educação pública no estado de São Paulo" de Marcus Wallerius Gesteira da Costa apresenta o trabalho docente como foco, e a intitulada "Neoliberalismo, Trabalho e Educação: considerações sobre a formação dos educadores da aprendizagem profissional" de Ana Lídia Fiuza da Silva Avilla, aborda a formação dos educadores.

A dissertação "Educação, pensamento e neoliberalismo: reflexões arendtianas sobre a(s) crise(s) na educação escolar" do autor Izaquiel Arruda Siqueira, possui como foco a reflexão sobre o currículo escolar. A dissertação de autoria de Wesley Fernando de Andrade Hilário, "O Enunciado "educação para a vida e para o trabalho" inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)" discorre sobre como as reformas do ensino médio estão relacionadas ao arcabouço neoliberal.

No ano de 2021, as 2 (duas) dissertações apresentaram a palavra-chave "Neoliberalismo" em comum e as demais palavras-chave são: Educação Superior e Políticas Educacionais. Na dissertação "A reforma neoliberal da educação superior brasileira (1995 – 2006) de Leonardo Mello Silva" o foco de discussão é o neoliberalismo relacionado com a educação superior e seus impasses. A dissertação "Entre as políticas públicas e o neoliberalismo: o PNBE e a leitura na educação básica" de autoria de Barbara Coelho Neves, aborda o Programa Nacional Biblioteca da Escola e a intencionalidade do mesmo relacionado aos ideais neoliberais.

Em 2022, o autor Gleison da Silva discorre sobre o MST e as correlações entre trabalho e educação na dissertação "Educação e trabalho: uma análise da coleção de boletins da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra", a qual apresenta como palavras-chave: Trabalho e Educação; Educação do Campo; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Dentre os trabalhos listados, destacamos o trabalho de Jacione Aparecida Cabral Resende (2020), "A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990", o qual apresenta elementos essenciais para a reflexão inicial sobre a influência do neoliberalismo na legislação brasileira, relacionada à concepção capitalista de educação. As palavras-chave da dissertação são: Neoliberalismo; Educação Profissionalizante; Leis de Diretrizes e Bases (LDB).

No primeiro capítulo "Hegemonia, Estado e Educação", a autora conceitua os termos, além de relacionar o Neoliberalismo, a educação e a Teoria do Capital Humano (TCH):

> Em consonância com as ideias neoliberais para a educação destacamos a Teoria de Capital Humano (TCH), formulada na década de 1960 pelo economista norte-americano Theodoro Schultz, professor na Universidade de Chicago. Esta teoria traz como representação a importância da escola para atender aos fundamentos da lógica do mercado, sendo ela a parceira e/ou sustentação como forma de

> atender à formação de "recursos humanos" para a estrutura de produção voltada ao mercado de trabalho (Resende, 2020, p.35).

Após explicitar as relações estabelecidas, no segundo capítulo "Antecedentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, expõe-se os ideais neoliberais que fundamentam a criação da lei, quais são os interesses da classe burguesa mediante a educação brasileira.

Por fim, no terceiro capítulo "A Educação Profissionalizante", a autora aborda a concepção de educação de acordo com Antonio Gramsci, bem como, os interesses da classe dominante relacionados à educação profissionalizante brasileira. A mesma defende que:

> Diante de mudanças nas relações do mundo do trabalho, o processo de qualificação profissional deve ser capaz de oferecer formação intelectual, transformando o cidadão em sujeito crítico capaz de indagar, de reivindicar sua situação e não somente se enquadrar em uma formação engessada promovida pelo Estado para atender aos interesses das classes dominantes. Uma qualificação de qualidade, de autonomia, de liberdade (Resende, 2020, p. 76).

O objetivo da educação deve ser libertador, de modo em que o sujeito possa compreender a sua função enquanto ser social, quais são os seus objetivos enquanto sujeito ativo, as ideologias para além do discurso do "trabalho dignifica o homem" e quais são as maneiras de libertar-se da opressão e preparar-se para a desalienação.

Assim, após a breve análise e reflexão dos conceitos apresentados a partir da dissertação retratada, propõe-se através desse artigo: Compreender de que forma o Neoliberalismo está relacionado à Educação e o Trabalho no Brasil através das legislações e da ideologia de manutenção capitalista, com base no materialismo histórico-dialético. Utiliza-se do materialismo histórico para ir além da mera descrição, de modo a compreender a totalidade das relações que permeiam a construção de uma lei, as quais são baseadas nos interesses fundamentados na manutenção do sistema e na divisão social de classes.

Neoliberalismo: Intervenção estatal para quê/ quem?

A crise do capitalismo vivenciada no século XX, chamada Crise de 29, demonstrou que o liberalismo e a ideia de livre mercado estavam fadadas ao fracasso, uma vez que, a produção exacerbada (demanda) não era compatível com o poder de compra dos consumidores (procura). Desse modo, John Maynard Keynes criou a Teoria Keynesiana apresentada oficialmente em 1936, a fim de reestruturar a economia. A teoria defende a intervenção estatal, de modo em que o Produto Interno Bruto (PIB) de um país esteja equilibrado entre oferta agregada e procura agregada:

> A figura jurídica e indireta da intervenção estatal não é suficiente. Não é suficiente o fato de que o Estado garanta a convenção econômica fundamental que une presente e futuro: é necessário algo mais, que o Estado se faça por sua vez estrutura econômica e – como estrutura econômica – sujeito produtivo. É necessário que o Estado passe a ser o centro de imputação de toda vida econômica. Que formidável progresso! (NEGRI, 2003, p.203).

A intervenção estatal estava vinculada a ideia de organizar a manter o trabalhador ativo e consumidor, de modo em que, ao suprir as necessidades mínimas de sobrevivência, o trabalhador (proletário) poderia retornar ao capitalista através da compra de mercadorias (procura), o seu "investimento", ou seja, o salário pago retornaria para o fluxo de giro do capital. Desse modo, introjeta-se a ideia de que o Estado passa a agir em prol de melhorias para a classe trabalhadora, através da manutenção do pleno emprego e a garantia de direitos básicos, a fim de equilibrar a economia. Quais interesses esse estado alimenta? Qual classe é realmente beneficiada através dessas intervenções?

Marx e Engels (2007), no livro A Ideologia Alemã afirmam que a classe burguesa (capitalistas) organizam-se em prol de seus interesses através do Estado:

> Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e

> fora da sociedade cívil, mas **esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses** (Engels; Marx, 2007, p.75, grifo nosso).

O interesse pela manutenção do sistema capitalista direciona as ações desenvolvidas pelo Estado. O Estado de Bem Estar Social ao intervir na economia, também visava a garantia do funcionamento da mesma sob esse viés, porém, a partir do momento em que a classe burguesa sente-se prejudicada, reorganiza-se uma nova forma de ideologia para "desinchar" o Estado e retirar-lhe o "peso" de intervir, da-se o nome de Neoliberalismo.

O neoliberalismo possui algumas características, como a liberdade

> [...] A liberdade econômica é considerada condição para a existência das demais liberdades, como a política, a individual, a religiosa etc. Desse modo, o mercado é tido como princípio fundador, autounificador e autorregulador da sociedade. Defende a economia de mercado dinamizada pela empresa privada, ou melhor, a liberdade total do mercado, e ainda o governo limitado, **o Estado mínimo e a sociedade aberta, concorrencial/competitiva**. **Opõe-se radicalmente às políticas estatais de universidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como saúde, seguridade social, educação** (grifo nosso) (Libâneo *et. Al,*2012, p.110-111).

Essas características "novas" são apenas uma nova roupagem ao liberalismo e a manutenção do capitalismo. Os interesses da classe dominante são disseminados e introjetados através da ideologia, a qual apresenta-se como principal artifício da burguesia para consolidar a sua exploração sobre a classe trabalhadora.

O conceito de Neoliberalismo atrelado a ideologia de manutenção capitalista

O conceito de neoliberalismo está atrelado à ideologia do capitalismo e organiza-se em prol da manutenção do *status quo*. O neoliberalismo como:

> 1. uma corrente de pensamento e **uma ideologia**, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; [...] 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e, propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (grifo nosso) (Moraes,2001, p. 3)

Para compreender essa ideologia, a autora Marilena Chauí (2016) apresenta algumas determinações: **um *corpus* de representações**, as quais determinam os modos de agir, pensar e sentir; visa produzir uma universalidade imaginária, generaliza os interesses particulares de uma classe como se esses fossem comuns; **como exercício de dominação de classes**, uma vez que, ao produzir um imaginário coletivo, os sujeitos passam a identificar-se e legitimar-se na divisão social de classes; é nuclear e apresenta-se como coerente ao **afirmar-se como "um fato natural" e eterno**, de modo, a silenciar os questionamentos e por fim apresenta-se **como uma lógica de dissimulação e ocultação**, ou seja, dissimula-se as desigualdades legitimando-as como naturais e oculta-se a origem da divisão social das classes e a necessidade da existência das mesmas para perpetuar a lógica capitalista.

Assim compreende-se a "lógica" e o jogo de interesses ao legitimar o Neoliberalismo como nova forma de organização estatal. O estado mínimo interligado as privatizações e a liberdade econômica, caracteriza-se como um novo movimento para estabilizar os devaneios do keynesianismo através de acordos internacionais, firmados com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Interamericano (BID), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e principalmente o Banco Mundial. O ímpeto passa a ser:

> A criação de um clima favorável aos negócios e aos investimentos, a difusão financeira, o papel de garantidor de última instância de grandes instituições financeiras, a transferência dos prejuízos privados para as contas públicas, **a repressão dos sindicatos, a precarização das leis trabalhistas, a redução de gastos sociais, a difusão de políticas públicas de responsabilização individual**, a ação repressiva da polícia e do judiciário os privilégios concedidos a grandes corporações, **a delegação ao setor privado da formulação de leis, das estruturas regulatórias, das políticas públicas e a promoção de parcerias público-privadas**, nas quais o Estado assume os riscos enquanto as empresas ficam com os ganhos (Harvey, 2008, 80-91, grifo nosso).

A repressão dos sindicatos, dos movimentos sociais/trabalhistas e a redução dos gastos sociais representam a força contrária ao pensamento crítico do trabalhador (proletário), uma tentativa de anular a voz e a vontade de revolução contrária à opressão. Essa força contrária ao movimento revolucionário articula-se ao (re) direcionamento da educação, a qual organiza-se de acordo com os ideais das organizações que financiam os custos de manutenção e desenvolvimento econômico dos países que assim necessitam.

Assim, através dessas proposições que possuem como arcabouço ideológico a manutenção da divisão social de classes e à ascensão do capitalismo sob "nova direção", organizam-se as legislações e os programas educacionais voltados para a educação, a qual está vinculada ao ideal de produção de "trabalhadores capacitados" a desenvolver-se de acordo com as necessidades mercadológicas da sociedade atual.

No Brasil, essas correlações são perceptíveis através das legislações e programas voltados à educação correlacionados ao trabalho. Essa educação voltada para o trabalho atende as necessidades de qual classe? O trabalho é designado sobre qual lógica?

A influência do Banco Mundial na Educação: um discurso atrelado a culpabilização do indivíduo sobre a pobreza e a necessidade da educação para a ascensão social do proletariado

É comum encontrarmos uma narrativa que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Geralmente, associam anos de escolaridade, duração do período escolar, formação dos professores e investimentos financeiros (públicos e privados) à redução da pobreza, ao crescimento econômico do país.

A partir da Resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente), da Assembleia Geral da ONU, que a educação passou a ser vista mundialmente como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico (Bernussi,2014), foi. Desde então, segundo a autora, a educação deixou de ter fins humanistas (educação como um direito) e passou a ser vista com fins econômicos (formação de capital humano), fato que pode ser observado em reformas nos sistemas de educação, tanto nos países ricos quanto nos de renda baixa, ocorridas a partir de considerações de organizações internacionais.

Entre as organizações internacionais econômicas com atuação relevante na área da educação, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Banco Mundial afirma que:

> A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), **contribui para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres**, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2, grifo nosso)

Ao longo de todo o documento, a concepção de educação é enfatizada como responsável pelo crescimento econômico e redução da pobreza. O mesmo pode ser evidenciado na seção em que fala sobre a redução da pobreza, "[...] a educação pode contribuir consideravelmente com a redução da pobreza. A educação confere habilidades, conhecimentos e atitudes que aumentam a produtividade do trabalho dos pobres10 [...]" (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 30).

Compreende-se que para o Banco Mundial a educação representa uma forma de ascensão social das camadas mais vulneráveis da sociedade e que a mesma deve ser desenvolvida com eficiência no gerenciamento dos custos, além de proporcionar o desenvolvimento do setor moderno da sociedade capitalista. Através dessa compreensão estão imbricados os ideais de culpabilização do indivíduo, meritocracia e a falsa liberdade de ascensão social através dos esforços individuais, de modo a dissimular e ocultar as raízes problemáticas do modo de produção capitalista.

Com o pretexto de conter ou amenizar o acelerado crescimento da pobreza nos países do Terceiro Mundo, o BM passou a conceder empréstimos para financiar o desenvolvimento do setor agrícola, visando, evidentemente, promover o aumento da produtividade. Para tanto, foi necessário implementar reformas no ensino, já que a educação era vista como fator essencial para o crescimento econômico. Em outras palavras, a educação deveria preparar e fornecer os técnicos para os setores produtivos de nível médio (antigo 2º grau). "Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro" (Ibid., p. 232).

Nos documentos do Banco Mundial é visível o discurso de que "[...] o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda" (Coraggio,1998, p. 99) ressalta que. Percebemos que o BM propõe uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico e, ainda, vê o investimento em educação como formação de mão de obra, tratando o estudante como capital humano.

As mudanças das políticas sociais que ocorreram em diversos países da América Latina nos anos 1990, quando houve uma transição de governos ditatoriais nacionalistas para democracias frágeis e Estados submetidos à competitividade do mercado mundial e às ideias neoliberais. A definição de sucesso individual passa a ser o triunfo sobre o outro e, em escala nacional, há a divulgação da ideia de uma competitividade saudável, sustentável e que pressupõe investimentos em capital humano (Coraggio,1998). As políticas sociais nesse sentido funcionam com o propósito de instrumentalizar a política econômica, com vistas a promover a reestruturação e descentralização do governo, minimizando suas ações, transferindo para a iniciativa privada os recursos sem haver intervenção do Estado. Cristaliza-se, portanto, a noção de Estado Mínimo, isto é, o investimento de recursos públicos em políticas sociais garante às pessoas o acesso mínimo à saúde, educação, transporte, habitação, bem como "às condições para aumentar as expectativas de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades". Em verdade, essas políticas promovem e garantem a "equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda" (Coraggio, 1996, p. 78).

Qual é o discurso ideológico neoliberal atrelado à educação e ao trabalho no Brasil?

O sistema de educação do Brasil passou por uma série de reformas que revolucionaram a estrutura de ensino, a organização e a relação das escolas com o Estado e com a sociedade. Essas reformas educacionais estão atreladas ao movimento do neoliberalismo, o qual destacou-se a partir da década de 1990, através do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001).

A educação vincula-se ao modo de produção preexistente na sociedade, ou seja, ao modo de produção capitalista, uma vez que, os indivíduos exteriorizam a vida, o que eles são: "coincide, pois, com a sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo* como produ-

zem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (Engels; Marx, 2007, p.87).

Assim, a partir dessa organização em prol das condições materiais de sua produção, a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

> 1. **Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho** e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. **Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.** [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a **adequação da escola à ideologia dominante**. [...] 3. **Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática**, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48, grifo nosso).

Essa intrínseca relação entre trabalho e educação é explícita nas legislações e nas políticas educacionais brasileiras voltadas aos sujeitos que necessitam vender a sua mão de obra, ou seja, a sua força de trabalho em troca de salário. A lógica empresarial e a necessidade de trabalhadores qualificados direcionam as ações políticas-ideológicas e se fazem presentes desde o planejamento escolar amplo até o planejamento docente em sala de aula.

A Constituição Federal de 1988 no Art. 205, apresenta o Estado como principal responsável pela educação e o seu principal objetivo, atrelado ao trabalho:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, **seu preparo para o exercí-**

> **cio da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A partir da constituição, a educação passa a ser considerada como um direito de todos, mas o direito não apresenta a garantia da permanência. A permanência dos sujeitos nas instituições escolares está atrelada às condições materiais, as quais determinam os redirecionamentos de suas escolhas, conforme Marx (2008, p. 47): "**O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual**. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, apresenta em seu Art. 1º : "§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social**" (BRASIL, 1996, grifo nosso), ou seja, os segmentos da educação básica estão intrinsecamente atrelados ao trabalho e organizados de acordo com a configuração da prática social, que no caso é capitalista neoliberal.

Mais tarde, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) designa como meta de número 11: "Triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta porcento) da expansão no segmento público" (BRASIL, 2014). Essa meta condiz com as demais leis que permeiam a educação brasileira e reafirma a preocupação em formar profissionais para o mercado de trabalho, desse modo, foram criados programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem (2005); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (2005); Brasil Profissionalizado (2007); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec (2011); entre outros, com o objetivo de acelerar o processo de formação e proporcionar a qualificação profissional.

Além dos programas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) forma inúmeros sujeitos anualmente, de modo a suprir as demandas advindas da sociedade. De acordo com o "Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025" elaborado pelo mesmo, o Brasil precisa

qualificar 9,6 milhões de trabalhadores, dos quais 2 milhões para a formação inicial e o restante, 7,6 milhões em aperfeiçoamento (SENAI, 2022).

A crescente ampliação da educação profissional expõe o repertório ideológico capitalista neoliberal, no qual, o capitalista, "**possuidor de dinheiro encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho** (MARX, 2021, p.197, grifo nosso)." Esse trabalho desenvolvido pelos trabalhadores (proletários) é trabalho abstrato, alienado, ou seja, é o trabalho separado do sujeito.

Separa-se a completude da produção do objeto, o trabalho torna-se parcial, separam-se as funções, os cargos, separam manual versus intelecto e o trabalhador torna-se "multifuncional". De acordo com W. Thompson (1824, p. 274 apud Marx, 2021, p. 416):

> **O homem de saber e o trabalhador produtivo se separam completamente um do outro**, e a ciência, em vez de permanecer em poder do trabalho, em mãos do trabalhador, para aumentar suas forças produtivas em seu benefício, colocou-se contra ele em quase toda a parte [...] **O conhecimento torna-se um instrumento que pode separar-se do trabalho e opor-se a ele** (grifo nosso).

O conhecimento separado do trabalho e ideologicamente pensado para que o trabalhador continue a vender a sua força de trabalho em troca de salário, é um instrumento de manutenção da estrutura da sociedade capitalista. O movimento da educação para além do capital deve ser contrário ao que é proposto pelos ideais neoliberais dispostos na falsa tentativa de articular educação e trabalho.

Os três movimentos articulados a partir da discussão da educação sob a perspectiva marxista, a qual é essencial para a compreensão da alienação do trabalho e a formação do intelecto revolucionário:

> Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
>
> Traz a tona, sob as condições desse modo de produção, como se dá a educação do *proletariado*;

> Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado, torna possível delinear as premissas gerais da *educação do futuro*…não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. Compondo um projeto educacional que articula teoria e prática, o saber e o fazer, de forma a vislumbrar a educação integral do homem, uma educação omnilateral (Lombardi,2009, p. 51).

Essa educação que pensa o homem na sua totalidade, compreende que o trabalho também não é fragmentado da educação e que através do trabalho o homem constitui-se enquanto ser social. Através da educação, o sujeito é capaz de refletir sobre suas condições materiais e sobre a constituição da sua própria identidade, assim poderá reconhecer-se enquanto sujeito e despertar a consciência de classe.

Ao reconhecer as correlações entre o neoliberalismo, trabalho e educação através das reflexões tecidas nesse artigo, é possível vislumbrar novas possibilidades para a educação brasileira? Se somos agentes de transformação e estamos dispostos a realizar práxis, o conhecimento desarraigado da classe burguesa torna-se combustível, posto como instrumento nas mãos da classe trabalhadora com fins a desalienação e reestruturação da sociedade sem divisão de classes.

Considerações Finais

O Neoliberalismo é para além de um conceito político-econômico, ele está atrelado a um projeto de sociedade na qual opta-se pela manutenção da divisão social das classes e a ascensão do capitalismo. Os "novos" ideais propostos são ideais "reconstruídos" para aprimorar o que foi propagado pelo Liberalismo e propagar a "libertação" das obrigações do Estado.

Refletir sobre as relações estabelecidas entre o neoliberalismo, a educação e o trabalho é fundamental para compreender o modo como a sociedade está organizada e a partir disso, vislumbrar novas possibilidades de organização. No Brasil, essas relações são explicitadas na formação

das legislações e dos programas desenvolvidos, pensados a partir desse movimento.

A divisão social do trabalho, a fragmentação em classes entre burguesia e proletariado e a exploração da classe trabalhadora para a ascensão do capital é possível de ser identificada a partir da totalidade e da análise das contradições existentes na construção da sociedade capitalista, baseadas no método materialista histórico-dialético.

A partir das reflexões e das (in) conclusões estabelecidas nesse artigo, vislumbra-se a possibilidade da ampliação do debate sobre a temática, uma vez que os movimentos educacionais e as políticas seguem em constante modificações, assim há necessidade de revisitar e reformular novas reflexões a partir das atualizações e das contradições existentes entre o que é proposto na educação brasileira para a "ascensão" da classe trabalhadora e para quem de fato são realizadas as ações. A classe trabalhadora é beneficiada ou apenas conformada com as proposições impostas sobre ela?

Referências

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. Washington: DC/Banco Mundial, 1996. (El desarrollo en la práctica). 218p.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 dez.2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. 39

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação:** a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro. 2014. 89p. Dissertação (mestrado). Instituto de Relações Internacionais. Universidade de São Paulo.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção?** In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.) Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

CORAGGIO, J.L. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo:

evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação** [online], São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000100004&script=sci_arttex. Acesso em 12/12/2023.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pd> Acesso em: 18 jan. 2023.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10.ed. rev. e apl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDIi, J. C. (2014). MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: NOTAS PRELIMINARES. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, *1*(1), 43–53. https://doi.org/10.9771/gmed.v1i1.9837

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: livro I/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 38ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MORAES, R. **Neoliberalismo:** de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC. São Paulo, 2001.

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. ***Educação Por Escrito***, *5*(2), 154–164. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875.

NEGRI, A. **Antipoder**, In: Cinco lições sobre Império. Com contribuições de Michael Hardt e Danilo Zolo. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RESENDE, J. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990.** 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia., Uberlândia, 2020. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3624.

SENAI. **Mapa do Trabalho 2022-2025: confira a demanda de profissionais por estado.** SENAI, 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/trabalho/mapa-do-trabalho-2022-2025-confira-a-demanda-de-profissionais-por-estado/>. Acesso em: 18 dez.2023.

UJIIE, N.J. **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/927/5/Teoria%20e%20Metodologia%20do%20Ensino%20da%20Arte.pdf>. Acesso em: 22 dez.2022.

6- Modos de produção e atividade docente: os reflexos da evolução do trabalho na sala de aula

Marcelo de Jesus Meira,
Eliane Tramontin Silveira Moleta

Introdução

Quando olhamos o professor em sala de aula dificilmente imaginamos a influência que o contexto social em que ele vive exerce sobre a sua atividade. Muitos de nós, educadores, jamais pensaríamos que essa relação interfere desde do tratamento que damos aos materiais que utilizamos para o ensino de nossos discentes, até mesmo na construção da relação professor-aluno que estabelecemos com eles.

Assim, consideramos interessante trazer para essa análise os diferentes desdobramentos que essa atividade veio a apresentar ao longo da história da humanidade. Isso porque cada período histórico contém o seu substrato próprio, suas características próprias, pois "o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico" (Saviani, 2007, p. 152). O professor enquanto trabalhador também faz história, mas, em hipótese alguma está isolado das demais forças produtivas, uma vez que "reconhece-se facilmente o grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas a partir do desenvolvimento atingido na sua divisão do trabalho" (Marx e Engels, 2011, p. 25), com isso sofre as influências destas determinações.

Desse modo, inicialmente, buscaremos lançar nosso olhar sobre a comunidade primitiva na intenção de extrair dali a forma como essa relação de ensinar e aprender foram se constituindo em um ambiente onde não havia a divisão de classe, nem a existência de propriedade privada e, por esse fato, o acesso aos conhecimentos necessários a efetivação e produção da vida estavam dispostos a todos os integrantes do grupo, tornando a transmissão do saber necessário à obtenção dos víveres um ato que

se dá a todo momento e em todo lugar, sem a necessidade da criação de programas, nem de lugares apropriados e muito menos de pessoas especializadas para esse fim.

Assim, nas palavras de Ponce (2001, p. 21)

> Poderíamos dizer que numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualitariamente em todo os membros, de modo espontâneo e integral.

Em seguida, passaremos para as sociedades da antiguidade, características do modelo escravista de produção, nas quais procuraremos fazer emergir as intenções que o ato de ensinar representava para esses grupos e, principalmente, quem era a figura responsável por esse ensino, uma vez que nessas sociedades a educação não é a mesma para todos os membros, pois, nestas, o conhecimento já contém elementos que não podem ser compartilhados com todos sem o risco de perder prestígio social. Também havia hierarquia social de senhores e escravos, ou seja possuidores e propriedade, fazendo com que a colaboração não fosse voluntária, mas sim forçada e arbitrária. Assim como, um ensino para preparar o senhor na "função de dominador e guerreiro" (Ponce, 2001, p.42) e outra para "manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez" (Ponce, 2001, p.42).

Depois, avançaremos para a sociedade feudal, com a finalidade de trazer à tona os objetivos e direcionamentos que essas organizações impuseram a transmissão do conhecimento e da formação dos atores responsáveis por essa transmissão. Pois em uma sociedade em que a ruralização da economia, posta sobre o trabalho do servo, a qual propicia o surgimento de uma hierarquia social muito bem definida, fazendo aparecer, também, uma instituição forte que irá controlar o ensino e, através deste, as massas, a Igreja. Assim, sob o domínio da Igreja o conhecimento foi posto para dentro dos seus monastérios e "nessas escolas – as únicas que podiam ser frequentadas pelas massas – não se ensinava a ler nem a escrever" (Ponce, 2001, p. 89).

Por fim, encerraremos com o regime capitalista, procurando, neste, fazer sobressair o modo como esse modelo de produção vem estabelecendo as normativas e os regimentos que formam todo o processo educativo, incluindo a preparação dos educadores, segundo seus interesses, considerando que neste regime a manufatura propicia a produção de riquezas em larga escala, através do uso da maquinaria e da divisão do trabalho, fazendo surgir o trabalhador assalariado como o principal artífice dessa produção e responsável pela geração de toda mercadoria consumida na sociedade, em contraposição com o patrão, proprietário dos meios de produção e dos recursos empregados, por seus funcionários, para esse trabalho, o que o coloca na condição de dono daquilo que se produz, no seio dessa sociedade, assim como, de todo lucro ali gerado.

Nesse tipo de organização social o conhecimento é algo indispensável, pois foi através dele que a burguesia conquistou o seu posicionamento, aplicando-o diretamente nas antigas formas de produção, inovando-as e transformando-as, pois, "a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de inovações" (Ponce, 2001, p. 146).

Ao final deste trabalho a nossa intenção é de expor como, na sua constituição, a profissão de professor veio ao longo da história se transformando, segundo as determinações objetivas da realidade, na configuração de educador que temos hoje. Determinações que se fazem a partir do modo de produção presente na estrutura social de cada período histórico, sendo, por isso, a base que fornece os elementos que caracterizam e delineiam essas estruturas.

O professor e o modo de produção primitivo

Se formos refletir sobre como se iniciou a atividade docente ou, até mesmo, o fato do porquê se ensinar, veremos que essa experiência reside nos primórdios de nossa sociedade, quando o homem primitivo passa a conviver com os seus pares, formando os primeiros grupos de hominídeos. O trabalho dentro dessa organização fazia-se através de uma cooperação mútua, onde os membros participavam em nível de igualdade,

desenvolvendo suas funções para o bem comum da comunidade e a estrutura de sua divisão baseava-se numa formação muito parecida com a estrutura familiar, ou seja, estava mais voltada aos fatores biológicos, uma vez que nesta, "a divisão do trabalho é muito pouco desenvolvida e limita-se a constituir uma extensão do trabalho natural que existia no âmbito da família" (Marx E Engels, 2007, p. 90).

Nas comunidades primitivas

> [...]a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (Saviani (2007, p. 154)

Desse modo, vemos que em uma comunidade primitiva o conhecimento estava nas mãos daqueles que possuíam mais experiência, ou seja, nas mãos dos mais velhos, das gerações anteriores, daqueles que sabiam *fazer*, pois o *pensar e o fazer* ainda não estavam separados.

Por esse fato, não é incomum vermos os jovens dessa tribo saindo à pesca, à caça, ou à colheita, junto com seus pais e aprendendo ali como se realizam estas atividades, tudo dentro de um movimento simples da vida diária, onde as crianças iam aprendendo com as experiências vividas por todos no seio da sociedade, sem ter uma figura específica para isto, pois todos os membros dessa comunidade podiam exercer esse papel de educar, uma vez que todos os bens e conhecimentos estavam à disposição de todos.

A partir de agora o trabalho e o conhecimento tinham um certo valor, garantindo vantagens de uns sobre os outros. Com isso, as técnicas e os conhecimentos passam a ter uma especificidade que não lhes permitem serem transmitidos a todo momento em qualquer lugar, perdem aquele caráter homogêneo e integral, onde aconteciam diretamente re-

lacionados às atividades e eram ministrados por todos, adquirindo um caráter particular que necessita de alguém específico que domine os códigos secretos, como "os magos, os sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo" (Ponce, 2001, P. 27).

Desse modo, a tribo vai, aos poucos, se distanciando daquele modo de vida comunitário e assumindo um padrão de vida de uma sociedade dividida em classes, substituindo o bem-estar geral do grupo pelos benefícios individuais de uma pequena parcela. Contudo, nesse ponto a vida já está tão modificada que não existe mais vestígios daquela comunidade primitiva.

O professor e o trabalho escravo

As modificações na técnica e na forma de se trabalhar que propiciaram não só o aumento da produção e fomentaram a acumulação de riquezas nas mãos de poucos, também começaram a diferenciar cada vez mais as funções dentro da divisão de tarefas, o que acabaram por levar a uma alteração estrutural na organização da sociedade, onde seus membros não mais vivem todos em igualdade, pois essas diferenciações vão propiciar que alguns tenham a oportunidade de comandar e que outros recebam o fardo de serem comandados, porque "A escravidão latente na família se desenvolve apenas aos poucos, com o aumento da população e das necessidades, e com a expansão do intercâmbio externo, tanto da guerra como da troca". (MARX e ENGELS, 2007, p. 90).

Diante dessa nova configuração de hierarquia e divisão social, onde a propriedade privada começa a se colocar cada vez mais nas mãos de alguns, privilegiando estes em detrimento de outros que vão sendo cada vez mais expropriados dos bens existentes na comunidade, sem falar dos direitos, como o de liberdade, o de decisão e a de cidadania, pois muitos, dos que se encontravam em uma situação desfavorável, não eram vistos como cidadãos.

Com isso inaugura-se um novo modelo de sociedade,

> [...]segunda forma é a propriedade estatal ou comunal da Antiguidade, que resulta da unificação de mais de uma tribo numa cidade por meio de contrato ou conquista, e na qual a escravidão continua a existir. Ao lado da propriedade comunal, já se desenvolve a propriedade privada móvel e, mais tarde, a propriedade privada imóvel, mas como uma forma anômala e subordinada à propriedade comunal. Apenas em sua comunidade possuem os cidadãos o poder sobre seus escravos trabalhadores e, por esse motivo, permanecem ligados à forma da propriedade comunal. Esta última é a propriedade privada comunitária dos cidadãos ativos, que, em face dos escravos, são obrigados a permanecer nessa forma de associação surgida naturalmente. Por isso, a estrutura da sociedade que tem por base esse tipo de propriedade entra em decadência e, com ela, decai também, no mesmo grau, o poder do povo, sobretudo na medida em que desenvolve a propriedade privada imóvel. A divisão do trabalho já está mais desenvolvida. Já podemos encontrar a oposição entre cidade e campo e, mais tarde, a oposição entre Estados que representam o interesse da cidade e aqueles que representam o interesse do campo; e, no interior das próprias cidades, encontramos a oposição entre a indústria e o comércio marítimo. A relação de classes entre cidadãos e escravos está completamente desenvolvida (Marx & Engels,2007, p.90)

Esses avanços na forma de trabalho que provocaram o surgimento de novas relações sociais, faz com que os que conseguem para si o poder, se tornem os senhores de escravos e, estes últimos realizem os mais diversos tipos de tarefas, em garantia de sua vida, principalmente enquanto prisioneiro de guerra, mas também enquanto arruinados por endividamento. Por outro lado, não podemos esquecer que esses novos recursos, que permitem um aumento significativo na produção de mercadorias, como a utilização da tração animal na agricultura, ainda são meios rudimentares, por isso, a necessidade de um número maior de indivíduos para executarem esses trabalhos.

> Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio;

> do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado dominantemente pelos escravos (Saviani, 2007, p.155)..

Nessa divisão do trabalho, onde alguns adquirem a oportunidade de não realizarem as tarefas pelo simples fato de possuírem a terra e as demais ferramentas de cultivo da terra (como arados), ou seja, os meios de produção das riquezas, vão, gradualmente, transformando a comunidade primitiva naquilo que assistimos na antiguidade, ficando, por esse modo, alguns com o direito ao ócio, enquanto a outros é imputada a necessidade do trabalho.

Ócio esse que permitirá, pelo distanciamento do trabalho manual, às classes dominantes criarem a filosofia, a matemática, a música entre outras artes produzidas na antiguidade e que, por esse modo, se achavam superiores, pois consideravam "as atividades alheias à vida prática e às necessidades básicas, como verdadeiramente características das classes superiores" (PONCE, 2001, p. 48).

Por outro lado, as classes dominadas, relegadas à um trabalho braçal forçado, sem tempo para se ocupar de seus próprios interesses, nem de criarem nada além de músculos para serem desgastados em afazeres extenuantes, foram inferiorizados por não terem direito de participarem desse "ócio digno" (Ponce, 2001, p. 49). A divisão do trabalho "[...] só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual" (Marx & Engels, 2011, p. 26). Essa concepção é que vai trazer a ideia (corrente durante toda a antiguidade e, talvez, até os dias de hoje) de que alguns foram feitos para a cultura e o lazer, enquanto outros, menos afortunados, não foram cunhados para isso, sendo para eles um desperdício de tempo e de dinheiro.

Toda a educação

> [...] imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3° prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (Ponce, 2001, p. 36).

Com isso, vemos surgir nesse período uma dualidade educacional, a medida em que temos um ensino para a aristocracia detentora das terras, e um outro ensino para os que trabalham nestas terras, sendo no primeiro voltado a retórica, a política e as artes militares, ou seja, para o comando, para as decisões e para a contenção através da força, e, no segundo incutido no próprio trabalho, ficando com o fazer, o obedecer e o se submeter.

E, uma vez que esta educação vai basear-se em cima de uma concepção de trabalho escravo, vai fazer aparecer uma instituição, a qual será responsável por ela, oriunda da divisão de classes e que vai orientá-la dentro de aspectos em que a sua formalização esteja, principalmente, voltada para a classe mais elevada, inerente ao tempo livre que esta dispõe, sendo que "[...]a palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre" (Saviani, 2007, p. 155).

Notamos que a educação grega possui objetivos e intenções bem definidas sobre qual tipo de cidadão ela precisa preparar para a sociedade em que está inserida, "homens brutais, taciturnos, astutos, cruéis e, às vezes, heroicos, mas sempre capazes *de mandar e fazer-se obedecer*" (Ponce, 2001, P. 41). Dentro desse panorama, que o professor não possui a liberdade nem a autonomia necessária para fornecer aos seus aprendizes uma educação que estivesse de acordo com suas próprias convicções, de modo que, "devia formar neles os futuros governantes e inculcar neles, pela mesma razão, o amor à pátria, as instituições e aos deuses" (Ponce, 2001, p. 50).

No caso de Roma, que possuía o mesmo modo de produção, ou seja, também se utilizava do trabalho escravo para produzir riquezas, a situação não era muito diferente, uma vez que os filhos aprendiam a cuidar de suas posses com os seus próprios pais (nos tempos mais arcaicos, é claro), ajudando-os nessas lidas, também aprendiam a arte da guerra com generais, que o faziam na prática, assim como os debates políticos, os quais vivenciavam ouvindo diretamente os embates no senado. Esses eram os preceitos da educação romana,

> A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar. Para aprende-lo, a única maneira era a prática. Já vimos que, junto ao pai, o jovem romano aprendia os segredos da agricultura. A guerra, ele travava conhecimento com ela, primeiro nos campos de exercício, depois na coorte do general. Em relação à política, ele se adestrava assistindo às sessões em que se debatiam os assuntos mais ruidosos. Perto da porta do Senado, havia alguns banquinhos reservados aos jovens, e, frequentando-o, eles se familiarizavam, como ouvintes, com as próprias funções que logo mais deveriam desempenhar (Ponce, 2001, p. 62)

No entanto, a medida em que vão se tornando grandes detentores de terra e de escravos, possibilitados através de guerras, como as Púnicas, a sua educação passa a ter um objetivo prático voltado a preparar o jovem romano para assumir sua posição de classe dominante, um homem guerreiro, político e, acima de tudo, de posses, que ao completar vinte anos adquiria seus direitos de cidadão, sendo que, por isso, não via no conhecimento das letras uma importância fundamental, uma vez que a retórica se constituía o aspecto principal no exercício de sua vida pública. Em relação à essa importância, dada às primeiras letras, podemos perceber o nível em que ela se encontra na sociedade romana ao vermos por quem ela era ministrada, ou qual era o profissional que ensinava os filhos da nobreza, como nos conta

> Quanto a instrução propriamente dita, ele recebera rudimentos de algum escravo letrado, a quem o seu pai delegara essas responsabilidades. Não devemos ter muitas ilusões a respeito da eficácia de tal

> pedagogo. Mais cúmplice do jovem do que seu professor, o escravo lhe ministrava uma instrução que ia muito pouco além das primeiras letras. Aliás, não se necessitava de muito mais. Quando, anos mais tarde, era a vez do rapaz falar no Senado, ele não pensava na oratória e sim na ação. Mas, por essa ocasião, muito antes de que lhe ocorresse teorizar a respeito das regras do bem falar, das vantagens de levar por escrito suas alegações, ou de cuidar das minúcias do estilo, aquele homem, apenas medianamente instruído, já se transformara num artista do discurso (Ponce, 2001, p. 62).

Vemos que a finalidade dessa educação se baseava inteiramente no discurso, pois nele estava concentrado toda a arte do convencimento de que precisavam para fazer valer os seus interesses, o qual era ministrado por *retores* que eram responsáveis pela preparação destinadas aos mais altos cargos oficiais, através de um conhecimento cultural mais refinado e aprofundado, mas que exigia um alto investimento, permitido, por esse fato, somente aos mais ricos. Outro profissional, o *grammaticus*, circulava pela cidade levando um ensino mais enciclopédico e abrangente que era necessário aos negócios e às disputas políticas, sendo, também, permitido somente as camadas mais elevadas. No entanto, para o ensino das primeiras letras, surgiu o *ludmagister*, que ensinava às crianças, que não possuíam uma condição mais abastada, a lerem e escreverem em troca de alguma compensação financeira.

> As que não podiam pagar professores particulares para os seus filhos entravam em acordo para custear os gastos de uma escola. *Artesão como qualquer outro,* o professor primário - o *ludimagister* - era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado *pérgula* e abria ali a sua "loja de instrução [...]. 0 *grammaticus* levou de casa em casa a instrução enciclopédica necessária para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Desde a dicção esmerada, até um rápido bosquejo filosófico, o essencial da cultura era ensinado pelos *gramáticos,* críticos capazes que, de certo modo, formavam a opinião pública. A eloquência, na teoria e na prática, a eloquência no amplo sentido que começaram a dar-lhe os romanos:

> essa foi a novidade trazida pelos *retores*. Luxuosa novidade, que se tinha de pagar a tal preço, que só estava ao alcance dos ricos. (Ponce, 2001, p. 68-69)

A situação dos *ludimagisters* ficava bem complicada, pois havia de trabalhar para ganhar o seu sustento, competindo diretamente com o escravo, que oferecia o mesmo serviço de graça, outro agravante é o fato da necessidade de exercer um trabalho para viver, algo que era considerável desprezível para essa sociedade, que viam no ganho de salário uma prova de servidão. Os gramáticos viviam uma situação um pouco melhor, porque o seu ensino estava ligado a um conhecimento voltado as práticas comerciais e industriais da época. Os retores possuíam uma condição melhor ainda pelo fato de oferecerem um conhecimento mais elevado, que permitia aos seus alunos defenderem os seus interesses e negócios diante das mais graves oposições.

Na antiguidade produziu professores tão divididos quanto era a sua organização social que, por esse modo, competiam entre si e não se viam como profissionais de uma mesma área, mas que, em muitos casos, julgavam-se melhores uns que os outros. Isso, pelo fato de que muitos dos que se dedicaram à essa profissão, a exerceram por estarem uma situação de extrema penúria.

O professor e o trabalho feudal

A falência do sistema escravista, devido ao consumo excessivo de mão de obras que essa produção em larga escala exigia, pois, com o uso de ferramentas antiquadas e a precariedade do serviço, a riqueza gerada não atingia o volume requerido pelo império, tornando inviável a continuidade desse modelo, em outras palavras, "[...]o escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção e a partir desse momento ele despareceu como sistema de exploração em grande escala" (PONCE, 2001, p. 81).

Também, o avanço de tribos bárbaras na Europa somada com a queda do império romano do ocidente e a igreja medieval que surge como

um grande controlador social, assim como o avanço da ruralizarão no continente, o campo ganha força, trazendo, com isto, o aparecimento de uma nova ordem social, o feudalismo.

O feudalismo como modo de produção ainda centrado na terra enquanto principal fonte de riqueza, passa ser exercido por homens livres, os vilões, e não mais por escravos, apesar da grande semelhança destes, os quais buscavam terras para cultivar, por sua livre e espontânea vontade, oferecendo-se para esse trabalho em troca de proteção militar. Haviam, também, os servos que descendiam diretamente dos escravos e, por esse modo, não poderiam abandonar seus amos.

Ao contrário dos escravos, os vilões e os servos deveriam trabalhar para custear o seu sustento, além de todo o custo necessário para o cultivo da terra, conferindo, assim, grande vantagem para os seus senhores.

Nesta sociedade de estamentos sociais definidos, onde não havia a possibilidade de uma mobilidade social, eram os servos que mantinham o sistema na base, e, mesmo possuindo pouca tecnologia, precisavam dar a maior parte de suas colheitas ao senhor feudal, o que o colocava, na maioria das vezes, em uma situação de extrema miséria.

> A terceira forma é a propriedade feudal ou estamental. Se a Antiguidade se baseou na cidade e em seu pequeno território, a Idade Média baseou-se no campo. A escassa população existente, espalhada por uma vasta superfície e que não teve um grande crescimento com a chegada dos conquistadores, condicionou essa mudança de ponto de partida. Ao contrário da Grécia e de Roma, o desenvolvimento feudal começa, pois, num terreno muito mais extenso, preparado pelas conquistas romanas e pela expansão da agricultura vinculada a essas conquistas. Os últimos séculos do Império Romano em declínio e sua conquista pelos bárbaros destruíram uma enorme quantidade de forças produtivas; a agricultura havia diminuído, a indústria decaíra pela falta de mercados, o comércio adormecera ou fora violentamente interrompido, as populações da cidade e do campo haviam diminuído. Essas condições preexistentes e o modo de organização da conquista por elas condicionado desenvolveram a propriedade feudal, sob a influência da

> organização militar germânica. A propriedade feudal, tal como a propriedade comunal e tribal, baseia-se igualmente numa comunidade em que não são mais os escravos, como para os antigos, mas sim os pequenos camponeses servos da gleba que formam a classe imediatamente produtora. Simultaneamente à formação completa do feudalismo, surge também a oposição às cidades. A estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem armada ligada a essa estrutura davam à nobreza o poder sobre os servos. Essa estrutura feudal, assim como a propriedade comunal antiga, era uma associação oposta à classe produtora dominada; apenas a forma de associação e a relação com os produtores diretos eram diferentes, porque as condições de produção haviam mudado. (Marx e Engels, 2007, p. 90-91)

Nessa nova organização social de senhores feudais, vassalos e nobres cavaleiros, firmada sobre acordos de fidelidade, uma instituição social vai se erguer e assumir o controle sobre o conhecimento, a Igreja. Assim, "[...]diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica" (Saviani, 2007, p. 157).

Mas não só o conhecimento, pois é sabido que fazia empréstimos à particulares e, muitas vezes, ao Estado, onde esses hipotecavam suas terras como garantia de pagamento, sendo que, caso isso não ocorresse, ela ficaria com essa propriedade, por esse fato "os monastérios foram, durante toda a Idade Média, poderosas instituições de crédito rural" (Ponce,2001, p. 87).

O conhecimento ficou restrito aos próprios integrantes e aspirantes da igreja realizadas dentro dos seus monastérios, mas posteriormente, com o crescimento do seu prestígio e de sua influência, principalmente ao lado da realeza e da nobreza, lançou mão da educação pública, colocando-a a cargo do clero.

O ensino que era oferecido aos que fariam parte do clero não era o mesmo que era oferecido as massas, isso pelo fato de que a sociedade havia passado por mudanças, já não haviam mais escravos, mas ainda

existia a divisão de classes, e, por esse fato, a educação proporcionada pela Igreja também se mostrou dualista.

> Mas como a influência cultural dos monastérios têm sido, propositadamente, muito exagerada, tornemos claro que as escolas monásticas eram de duas categorias: umas, destinadas a instrução dos futuros monges, chamadas "escolas para oblatas", em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época, categoria essa que, no momento, não nos interessa, e outras, destinadas a "instrução" da plebe, que eram as verdadeiras "escolas monásticas". Apressemo-nos a esclarecer que nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas (Ponce, 2001, p. 89).

Novamente vemos surgir na história uma educação que irá privilegiar a um grupo, que por sua vez está ligado aos reis e aos nobres, ou seja, a classe dominante, em detrimento aos mais humildes, com objetivos claros de naturalizar a situação social de cada indivíduo, baseados em concepções doutrinárias, expressas nas obras literárias de seus representantes. Um dos representantes mais influentes da pedagogia cristã foi Santo Agostinho (354-430), que escreveu, em 389, a obra *De Magistro*, a qual exemplifica bem essa questão.

> A paidéia, de Agostinho, fundamentou-se numa didática baseada na semiótica, na teologia do Mestre interior e no Espírito Santo. Na comunicação educacional, não podia existir a relação entre emissor e destinatário, sem a presença de Deus, porque o primeiro mestre era Deus. A verdade que o professor quer comunicar (o significante e o significado) demanda uma relação constante com as coisas e com os diferentes aspectos externos e internos dos sujeitos. A relação professor-aluno estava garantida pela Graça Divina, ou seja, pela presença do Espírito Santo, do "Mestre interior" (Rodríguez, 2008, p. 46)

Assim, desse mesmo autor, ressalta a ideia do professor apóstolo, que, por esse modo, geralmente era um padre, responsável pelo ensino nas escolas, tanto dos monastérios, quanto as de fora destes. Sendo o professor um vocacionado, um missionário, ou um apóstolo, jamais fará contraposição ao ideário imposto pelas instâncias superiores que coordenam suas ações, nem questionará importância destas na vida de seus alunos, mas reforçará os valores a que estes devem ser submetidos, catequizando-os na mais rígida conformidade.

> Nesse sentido, a ação pedagógica desenvolvia-se de modo concreto, o método partia da dúvida e esta se resolvia mediante a teoria da iluminação, que permitia ao Mestre interior – que mora em todos os homens – comunicar a verdade. Portanto, o mestre fundamental era o Mestre interior. O mestre humano devia "despertar", no discípulo, a alegria, evitando o tédio na sala de aula e procurando o seu interesse. O aluno, porém, devia ter vontade de aprender, tinha de existir nele interesse ou amor pela verdade. O trabalho educativo, segundo Agostinho era constituído por três elementos: a eloquência, o agradecimento e a comoção. Esses aspetos faziam com que o aluno compreendesse o verdadeiro sentido do que o mestre pretendia transmitir. Não se devia apenas ensinar para instruir; o mestre tinha que agradar e comover para conseguir uma nova conduta do aluno (Rodríguez, 2008, p. 46).

Contudo, mesmo com todo esse ideário filosófico, que buscava "inspirações divinas", vemos que as intenções dessa escola, principalmente a externa, formada fora dos muros dos monastérios, para aqueles que não desejavam a vida monástica e que, objetivavam uma formação mais ampla, destinadas aos filhos dos nobres, era de formar "*juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regiamente pelos seus serviços,* eis os produtos das escolas "externas" dos monastérios" (Ponce 2001, p. 91).

Por outro lado, isso também se deve, pelo fato de que "preocupados unicamente em aumentar as suas riquezas pela violência e pelo saque, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. Ainda que, muitas

vezes, soubesse ler, o nobre considerava o escrever como uma coisa de mulheres" (Ponce, 2001, p. 91).

Não obstante, mesmo recebendo forte influência de reis, da nobreza e da igreja, a universidade vai aos poucos se constituir no marco da educação laica, por conter uma "caraterística só sua, que a transformou na *primeira organização francamente liberal da Idade Média"* (Ponce, 2001, p. 98). Desse modo, por volta dos anos de 1256 e 1259, dentro de um movimento de reforma do pensamento educacional das instituições cristãs, outro importante representante da Igreja, São Tomás de Aquino (1227-1274), sumo doutor da Escolástica, retoma o *De Magistro*, mas agora com uma visão racional aristotélica em contraposição à visão mística platônica dos agostinianos.

Assim, "Aquino compara a aprendizagem à cura e o professor ao médico" (Rodríguez, 2008, p. 47), por acreditar que o ato deste é uma ação externa e, aquela, um processo de iluminação interna, possível somente a Deus.

Portanto, deve-se dizer que

> [...], como já se disse, o homem que ensina presta um serviço somente exterior, como o médico que cura. Mas, assim como a natureza interior é a causa principal da cura, assim também a luz do intelecto é a causa principal da ciência. Ambas vêm de Deus. Portanto, assim como se diz de Deus no Salmo 102 que "cura todas as tuas enfermidades", igualmente se diz no Salmo 93: "Ele ensina ao homem a ciência", porquanto "a luz de sua face está gravada sobre nós", por meio da qual todas as coisas nos são manifestas. (São Tomás de Aquino,2002, p. 846)

Assim, apesar do intenso movimento em relação à secularização do ensino todos os pedagogos da Idade Média, "[...]desde Agrícola (1444-1485), até Melanchton (1497-1560), eram filhos de burgueses ricos e viveram como preceptores de nobres e de filhos de burgueses ricos" (Ponce, 2001, p.107).

Contudo, à medida em que a burguesia vai se firmando como uma classe social detentora dos meios de produção de riqueza, retirando, através do crescente comércio nas cidades e da expansão do comércio marítimo, o poder das antigas oligarquias donas de terras da nobreza, vai, também, transformando as cidades em centros comerciais e, com isso, vamos assistindo o fim do feudalismo como sistema de produção de bens e o surgimento do capitalismo no seu lugar.

O professor e o regime capitalista

Com o crescimento da burguesia assistiremos uma retomada da educação por parte do Estado, uma vez que esta era uma das reivindicações desta classe, e que vai encontrar no movimento da Reforma esse mesmo sentimento de oposição ao controle da Igreja. Dessa forma podemos dizer que

> [...]o modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (Saviani, 2007, p.157).

É dentro desse contexto que veremos surgir as modernas concepções de educação e de professor, principalmente com teóricos como Comenius (1592-1670), que, influenciado por pensadores como Galileu, Bacon e Descartes, assim como, pelas ideias advindas dos movimentos da Reforma e da Contra-Reforma, escreveu a obra *Didática Magna*, onde, sua visão humanista sobre ensino, postulava como ideal pedagógico de "ensinar tudo a todos", principalmente as crianças de tenra idade.

Dessa forma, em relação aos professores, postulava que:

> [...], a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças, ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter

> um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fatiga. O professor deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência e fazê-los percorrer de modo convincente. Os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com atitudes e palavras paternais; se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade [...] numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa. (Comenius,2001, p. 47, 221 e 239),

Assim, vemos que Comenius opunha-se aos métodos tradicionais de ensino, ao colocar que estes deveriam exercer a arte de ensinar e que deveriam conhecer aquilo que ensinam, bem como, também, "[...]defendia uma escola para todos, sendo o governo responsável por difundi-la e organizá-la" (RODRÍGUEZ, 2008, p. 48-49). Desse modo, "aos Estados, segundo o testemunho de Cícero, atrás citado. [...] qual é o fundamento de todo o Estado? A educação dos jovens. Com feito, as videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bons frutos" (COMENIUS, 2001, p. 48).

Contudo, mesmo com todos os avanços presentes em sua visão, nos seus escritos percebemos a influência característica do pensamento do seu tempo, quando observamos o título do seu capítulo XIX, *"Bases para Rapidez do Ensino, com Economia de Tempo e de Fadiga"* (PONCE, 2001, p. 125), ou seja, enquanto "[...]a burguesia apressava o passo para acompanhar o ritmo da produção. Comenius proclamou a necessidade de economizar tempo no terreno educativo" (PONCE, 2001, p. 125).

Outro educador que vai exercer uma forte influência sobre esse período é Pestalozzi (1746-1827), onde o destaque principal do seu pensamento é o *amor*, particularmente o amor materno. Assim, a escola defendida por ele deveria inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto, pois só o amor tinha a força salvadora capaz de levar o homem a plena realização moral, isto é, encontrar, conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá a liberdade.

Pestalozzi esboçou, também, grande preocupação com a formação de professores, organizando várias delas em sua escola, principalmente em Burgdorf, as quais, segundo este autor, seguiam a ideia de que "toda instrução não consiste, portanto, senão na arte de favorecer essa inclinação da natureza ao seu próprio desenvolvimento.

E essa arte repousa essencialmente sobre a natural relação da "[...] harmonia que deve existir entre as impressões que suscita no aluno e o grau de desenvolvimento da sua energia interior" (Pestalozzi, 2010, p.56).

Outra iniciativa de Pestalozzi foi criação de uma escola para crianças pobres, que funcionaria conjuntamente com uma fábrica de fios de algodão, admitindo-as especialmente para esse tipo de trabalho, que por sua vez poderia dar bons lucros e se constituir em uma boa ação.

Por outro lado, era avesso a todo e qualquer tipo de ato revolucionário, pois acreditava que a ordem social era uma criação divina e, por esse fato, "[...]o filho do aldeão deve ser aldeão, e o filho do comerciante, comerciante" (Ponce, 2001, p. 143).

Assim, a sua educação nunca teve um olhar voltado para a mudança, mas sim para a conformação, uma vez que "ele nunca pretendeu outra coisa a não ser *educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza"* (Ponce, 2001, p. 143).

No entanto, é a partir desse contexto que surge a concepção de profissionalização docente, ou seja, é a partir desse momento em que surge a visão de que o professor é um profissional, e como tal precisa de uma formação para isto, bem como a de assinar um contrato e de receber uma remuneração por exercê-la.

Desse modo, com o crescimento dos cursos de formação de professores dentro das chamadas Escolas Normais, "[...]a ação do professor constituiu-se como uma atividade fundamental para o Estado, responsável pelo funcionamento do sistema educativo público" (Rodríguez, 2008, p. 50).

A visão do professor como profissional da educação, não se apresenta como uma concepção completa de educador, que pensa e atua como tal, pois, até o presente momento, temos uma divisão dentro da pedago-

gia, sendo, esta, o aspecto teórico e o exercício de ensinar em sala de aula o aspecto prático ou.

> Coisa diversa é a pedagogia. Ela não consiste em ações, mas em teorias. Essas teorias são maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la. Por vezes, distinguem-se das práticas em uso, a ponto de se oporem a elas, francamente. A pedagogia de Rabelais, a de Rousseau ou a de Pestalozzi estão em conflito com a educação de seu tempo. A educação não é, portanto, senão a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação.
>
> Na verdade, a educação que se realize numa sociedade determinada, considerada em momento determinado de sua evolução, é um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes, que constituem fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais. (Durkheim,2010, p. 59-61).

E na medida em que o Estado vai aumentando o seu domínio sobre a educação e a burguesia o seu controle sobre este, torna-se cada vez mais clara a influência dos interesses da indústria capitalista sobre ela, pois as novas e modernas técnicas de trabalho, advindas do uso equipamentos mais sofisticados exigem uma mão de obra mais especializada, ou seja, "[...]as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo" (Ponce, 2001, p. 145).

Por esse modo, "[...]o *trabalhador assalariado já não poderá satisfazer o seu padrão se não dispuser ao menos de uma educação elementar.* É, pois, necessária procurá-la, como uma condição *sine qua non* para ser explorado" (Ponce, 2001, p. 145).

E é dentro desse cenário que vemos surgir a forte influência de um educador que vai nortear o pensamento pedagógico no início do século XX, John Dewey (1859-1952), que, sendo um dos mais célebres defensores da corrente conhecida como pragmatismo, embora preferisse instrumentalismo, pois para essa escola de pensamento, as ideias só possuem importância se servirem de instrumentos para a resolução de problemas

reais, desenvolve sua teoria, chamada de educação progressiva, como o objetivo de educar a criança como um todo, uma vez que o importante é o crescimento físico, emocional e intelectual.

Com esse pensador vem "[...]a concepção do professor como investigador, ou seja, um profissional cuja atuação não se restringe a uma mera arte ou ofício. Fazia-se necessário regatar o trabalho docente como conteúdo científico para entender os problemas da educação" (Rodríguez, 2008, p 51).

Este fator dos relatórios e registro não esgota

> [...]em modo algum o papel dos práticos na construção de um conteúdo científico na atividade educativa. Necessita-se uma corrente constante de relatórios menos sistemáticos sobre temas e resultados escolares especiais. Das várias possibilidades aqui existentes, seleciono uma para sua discussão. Creio que as contribuições que poderiam proceder dos mestres de aula constituem um campo relativamente descuidado; ou, para mudar de metáfora, uma mina quase sem explorar. É necessário assinalar a grande extensão em que os inspetores e diretores têm sido chamados à obra de estudar os problemas especiais e de construir com material relativo a eles. [...] Há evidentes obstáculos neste caminho. Supõe-se frequentemente, sem efeito, sem palavras, que os mestres de aula não possuem a preparação que os capacite para prestar uma cooperação efetiva. (Dewey,2015, p. 32-33)

A difusão dessa concepção de educadores, pelo mundo, vai atingir, principalmente a América Latina, onde os cursos de formação de professores vão se desenvolver, tanto no âmbito do ensino médio, quanto no ensino superior, consolidando, por esse modo a profissionalização docente.

Desse modo, "[...]o trabalho do professor adquire condição profissional à medida que, para desempenhar sua atividade, deve dominar competências racionais e técnicas, exclusivas de seu ofício, aprendidas em tempos e espaços determinados" (Rodríguez, 2008, 52). Com isso a imagem do professor como um missionário religioso vai desaparecendo e sendo substituída por outra, a do professor como trabalhador assalariado.

> Nos anos de 1960 e 1970, as representações a respeito do papel professor como sacerdócio deixaram, definitivamente, de ser dominantes na sociedade. Nesse período, massificou-se o trabalho docente, aumentaram os níveis de escolaridade média da população. Paralelamente, verifica-se a deterioração do salário e das condições de trabalho dos professores; ao mesmo tempo, a função docente perde prestígio da função docente, e constata-se uma mudança na origem social dos professores. Todos esses elementos ajudaram a configurar o docente como um trabalhador (Rodríguez, 2008, p. 52)

Por outro lado, a partir dos 1980 e 1990 as mudanças socioeconômicas pelas quais a sociedade passou vão interferir diretamente na atuação docente, uma vez que estas imprimem ao professor demandas, que não estão ligadas diretamente à sua formação, mas que vão exigir uma certa especialização, tirando o caráter profissional de sua ação, isso dentro de um contexto de reforma do Estado que visa principalmente a privatização.

É dentro desse contexto que os Estados vão organizar a reformas educacionais, colocando-as em consonância com as demandas sociais e econômicas, principalmente quando consideramos a inserção da concepção de mercado nesta a qual vai trazer para a escola diretrizes pautadas em uma lógica empresarial, estabelecidas através do gerenciamento externo de desempenho e eficiência, realizado, em sua grande maioria, por instituições atreladas ao setor privado. Em um sentido mais amplo as reformas vão trazer um esvaziamento das responsabilidades das ações dos Estados sobre a educação, uma vez que conforme

> As reformas substituíram a concepção de educação considerada nacionalista, própria dos Estados desenvolvimentistas e do Estado de Bem-Estar Social, por uma nova que parte de um Estado liberal e se funda nas relações do mercado, fazendo com que a educação se submeta às leis de oferta e demanda. Essa concepção foi difundida a partir de diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial que, em 1992, publicou o estudo sobre a educação básica *La educación primaria*. Documento de Política. Esse texto tornou-se uma referência e destacou a necessidade de reformular os livros didáticos, evitar o aumento dos salários docentes, vincular o au-

> mento salarial à produtividade e ao desempenho, descentralizar o sistema, entre outros aspectos. (Rodríguez (2008, p.53)

Por outro lado, por mais que se propagandeassem que as reformas, as quais aconteceram a partir do final do século XX e adentraram por esse novo milênio, viessem no sentido da implantação de melhoria das condições de trabalho e de equidade social, através da incorporação de financiamentos advindos da inciativas privadas, principalmente o Banco Mundial. Elas não ultrapassaram, na verdade, o caráter da massificação da ampliação do acesso e do descaso com a estrutura funcional que esta exigia, uma vez que elas ocorreram em um momento de economia por parte do Estado, que demonstravam muito mais a opção pela privatização do que pelo compromisso com a formação educacional do seu povo.

Essa característica perniciosa vem trazer à tona o aspecto, muito bem salientado por Marx, *negativo* do trabalho, onde este, cada vez mais longe do trabalhador, vem perdendo seu caráter vivo e criativo, deixando para este a sua vertente mais torpe e deformadora. Uma vez que se coloca diante dele através de um processo dialético que carrega em seu bojo uma contradição entre o fato de ser uma possibilidade de riqueza e, também, um fator de produção de miséria, ou seja um processo que não é controlado pelo seu principal agente, por colocá-lo em uma situação de exploração dentro do sistema capitalista.

> O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (Marx e Engels, 2007, p. 38).

É esse aspecto, o negativo, que devemos superar, devolvendo novamente o controle do processo de trabalho às mãos do trabalhador, fazendo com que cada um sinta-se senhor da sua atividade, desenvolvendo-a e criando sobre ela, mesmo que esta esteja sendo realizada através de máquinas.

Devolver o domínio desse processo ao ser humano implica em desenvolver ao máximo suas potencialidades para que ele consiga enxergar além das determinantes de sua função, vencendo, por esse modo, a *unilateralidade* imposta pela divisão de tarefas que vem arraigada ao sistema capitalista.

Para superarmos esse lado nocivo da divisão do trabalho, que torna essa atividade prejudicial ao ser humano, por fazer dele um sujeito bitolado e unilateral, é necessário, segundo Marx, abolirmos com a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, procurando com isso atingirmos a configuração de um homem pleno, completo e senhor de sua práxis, ou seja, o homem *onilateral* que Marx e Engels tanto defendem.

Desse modo, como educadores que somos, acreditamos que a educação seja o caminho mais adequado para preparar esse sujeito onilateral, embora ela seja alvo das maiores sutilezas utilizadas pelas classes dominantes em termos de uma organização para a submissão, caso consigamos um engajamento dos profissionais dessa área desejosos de uma prática voltada para a luta revolucionária no sentido da amplitude do ser, através de um trabalho docente que vise a desmistificação de uma realidade social para a sujeição e, com isso, quiçá possamos atingir o *reino da liberdade* proposto por Marx e Engels.

Considerações finais

Quando olhamos o caminho percorrido pela atividade docente até os dias de hoje, refletindo sobre as mudanças que surgiram ao longo desse caminho, essencialmente por se tratar de uma profissão que atua diretamente com a formação das novas gerações, ou seja, com a preparação, dentro da cultura, das novas gerações, tornam-se evidentes as con-

tradições e manipulações impostas aos atores que exercem essa profissão, muitas vezes não percebidas por estes, os quais precisam estarem atentos para não se deixarem levar pelas falácias dos grupos dominantes.

O que dificulta, também, o exercício do trabalho desse profissional é que a natureza do objeto do conhecimento está estritamente ligada com o trabalho, pois este resulta dessa relação da atividade humana que atua sobre uma determinada estrutura modificando-a de acordo com a satisfação de uma necessidade que possua, acrescentando a esse processo um caráter criativo.

Considerando que para Marx e Engels a atividade especificamente humana é aquela que possui uma intencionalidade consciente e objetiva, pois ao "[...]final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente" (MARX, 2023, p. 256). Por esse fato, constitui-se em algo que não pode ser distribuído de forma despropositada e aleatória para todos, pois nas mãos certas o conhecimento coloca em risco as estruturas hegemônicas das classes dominantes.

Por esse modo, é que veremos, em vários momentos da história, grupos dominantes criarem mecanismos para impedir a difusão desse bem, através da inculcação de ideologias pautadas em mitos e lendas, como na antiguidade, onde cada família nobre "descende de um deus, mas a do chefe da tribo descende de um deus "mais nobre" – nesse caso, Zeus" (Engels, 2019, p.135).

As quais serviam para justificar a superioridade que eles diziam existir entre as classes e, também, o direito de domínio que exerciam. Na idade média a religião prestou-se a esse papel de convencer e conformar as massas, explicando sua condição social através de preceitos e dogmas que "proclamavam que todos eram iguais diante de Deus [...] que respeitava o status quo terreno, enquanto não chegava o momento de altera-lo, mas no céu" (PONCE, 2001, p. 85), naturalizando-os e sedimentando-os em estamentos intransponíveis, que existiam por vontades divinas.

Na modernidade a jurisprudência, expressa através de um Estado livre e legalista, se encarrega desse serviço, explicando a realidade social

existente a partir de um arcabouço de leis que regem a vida dos indivíduos, aparentemente, de maneira igualitária e democrática.

Mas só aparentemente, pois se olharmos mais de perto veremos por sob o véu da livre concorrência que, por mais que a propaganda venda a ideia de liberdade de acesso e direito aos bens produzidos na sociedade, a disputa se faz de maneira desonesta, pelo fato de que os grupos que detém os meios de produção disputam diretamente com aqueles que nada possuem, a não ser a sua força de trabalho.

E estes últimos acreditando na falácia de que estão em pé de igualdade com os grupos dominantes e, por esse fato, podem usufruir dos mesmos direitos que eles, dependendo apenas da sua vontade e esforço para conquista-los. O operário livre, pelo contrário, vende a "[...]si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas" (Marx e Engels 2011, p. 31-32).

De acordo com o exposto acima, percebemos que o trabalho com a educação, com o conhecimento, que são aspectos constitutivos do trabalho do professor, é algo que não se delibera, pelos grupos dominantes, sem uma proposta e sem uma finalidade muito bem definida, incutindo nos demais indivíduos uma noção de realidade baseada nos seus interesses.

Por esse fato, o professor não passa incólume por essa realidade, pois faz parte desse contexto, sendo, assim, a sua condição existencial é determinada por este, sendo que é através deste que encontrará elementos para se reconhecer como indivíduo pertencente a um meio, ou seja, a sua "[...]consciência, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente" (Marx E Engels, 2007, p. 35). Isso explica as diferentes faces que a profissão de professor assumiu nos diversos períodos, modos de produção.

Dessa forma, percebemos que o professor não tem a autonomia necessária, como os profissionais liberais, sobre o exercício do seu trabalho, isso, como já dissemos antes, se justifica pela natureza perigosa do objeto

do seu trabalho, por isso as instituições das classes dominantes, cientes desse perigo tratam logo de direcionar e emoldurar esse trabalho segundo seus interesses, como, por exemplo, no Império Romano, onde vemos professores "domando como aqueles, a serviço das classes superiores: reduzindo inimigos fora de Roma; quebrando rebeldes dentro de Roma" (Ponce, 2001, p. 80).

Essas instituições, em muitos casos, tratam esses profissionais de forma a desqualificá-los no exercício de suas funções, definindo-os com perfis, como acontece atualmente com o Estado, que denigrem a sua imagem, obtendo com isso a "legitimidade de dirigi-los, governá-los, isto é, de submetê-los" (Chauí, 2016, p. 250).

É diante disso que se faz cada vez mais necessário o professor ter clareza da importância de sua atuação e do seu papel de educador, tendo consciência de que ele não está isolado do contexto em que vive, mas que faz parte desse enredo social que constitui a sua realidade, sendo que, por esse modo, sofre as influências das determinações vigentes no momento.

Com esses desafios é que o professor precisa encarar a luta por uma educação que propicie uma formação a ampliar os horizontes e esteja disposta a superar o modelo atual, revolucionando as amarras estruturais que nos impedem de atingirmos nossa liberdade.

Referências

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação.** Educ. Pesq., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2.016.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna.** Lisboa, 2001. Disponível em http://www.e-booksBrasil.org. Acesso em 16 abr. 2.020.

DEWEY, John. **Las fuentes de la ciencia de la educacion.** Palamedes, 2015. Disponível em http://www.palamedeslibros. Acesso em 02 mai. 2.020.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia da Educação.** Recife: Massangana, 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: **O Capital:** Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl **e** ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl **e** ENGELS, Friedrich **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

PESTALOZZI, JOHANN. **Como Gertrudes instrui seus filhos.** Recife: Massangana, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e Lutas de Classe.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRÍGUEZ, Margarita V. **Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente.** Acta. Sci. Human. Sci., Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

7- Avaliação como instrumento de construção de conhecimento

Adriano António Laina
Elvira Domingos
Almeida Meque Gomundanhe
Maria Isabel Moura Nascimento

Introdução

No processo de ensino e aprendizagem a avaliação se tem notabilizado como um instrumento de grande importância quando pretendemos aferir o nível de conhecimento adquirido pelo aluno durante as aulas. E para o professor funciona como uma bússola cujo resultado serve de análise das actividades por desenvolvidas.

É importante considerar que em todas as circunstâncias da vida o ser humano é submetido a avaliações de suas actividades de modo à aferir o seu nível conhecimento. Logo, podemos afirmar que a avaliação no processo de ensino-aprendizagem submete-nos a uma reflexão e consequentemente a mudança de atitudes, tomada de novas decisões sustentadas a partir dos resultados obtidos pelos alunos, sejam eles bons ou maus. A avaliação é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem pois permite ao educador analisar a tendência da sua actividade docente.

Outrossim, não se pode falar de avaliação de forma isolada uma vez que, um individuo aprende algo quando muda de comportamento e para tal, parte do processo de construção do conhecimento durante aprendizagem. Neste contexto, "a capacidade portanto, racional, distingue o homem dos outros animais e permite a ele, interpretar, enunciar, argumentar e abstrair", tal como refere (Bombassaro, 1992, p. 7).

Conhecer implica ter de forma detalhada informações a cerca de algo ou espaço físico. Entende Bombassaro (1992) que, "O acto de conhe-

cer é compreendido como o processo pelo qual o homem compreende o mundo, bem como o conhecimento é definido como o conjunto de enunciados sobre o mundo". Alem disso, "o conhecimento, portanto, é justificado pela racionalidade ao ponto que constitui uma "ação e um produto racional" (Bombassaro, 1992, p. 17).

Diante dos raciocínios supracitados, podemos perceber que a construção do conhecimento parte da compreensão de uma abordagem mediante uma avaliação que confirme a existência de um saber.

Para que haja conhecimento é necessário ter em conta os seguintes elementos: "o sujeito, que é o ser que conhece; o objecto, aquilo que o sujeito investiga para conhecer; e a imagem mental em forma de opinião, ideia ou conceito que resulta da relação sujeito-objecto e que passa a habitar a subjetividade daquele que conhece" (Cyrino e Penha 1992, p. 13.

Compreende-se que, trata-se de um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem.

Neste contexto, procuramos analisar a avaliação como instrumento de construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. De forma específica pretendemos a) descrever como se manifesta a avaliação na construção do conhecimento; b) identificar os factores que guião a construção do conhecimento com base em uma avaliação no contexto educacional; c) discutir estratégias que podem ser adotadas na construção do conhecimento na base de uma avaliação educacional.

1. Conceitos, modalidades e funções de avaliação

Na prática a avaliação escolar não pode ser feita simplesmente de forma mensurada ou assinalada por um valor numérico. Ela precisa estar investigando maiores interesses da sociedade construída pelo homem. Neste contexto, considera Luckesi (1998, p. 33) que a "avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Este autor julga que a avaliação pode ser

vista sob três aspetos: a) Juízo de valores mais satisfatório do ideal estabelecido e menos satisfatório e mais distante da definição ideal; b) Esse julgamento baseia-se em caracteres relevantes da realidade; c) a avaliação é uma tomada de decisão e posição sobre o objeto avaliado quando se trata de um processo de ensino-aprendizagem. Ela deve estar associada ao bem-estar social, deve ter, por parte do educador, propostas de acção interdisciplinar, que vise a situações práticas, e questões políticas reverenciando uma pedagogia envolvente. Neste contexto, Hoffmann (2002 apud Rocha; Barros, 2019, p. 3) dizem que,

> O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (p.3).

O ato de avaliar a "[...]aprendizagem na escola é um meio de tornar os actos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios" (Luckesi, 2006 apud Rocha & Barros, 2019, p. 2). Assim, não podemos desvincular a avaliação do aluno do processo de ensino do professor. Isso não quer dizer que se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou adequadamente. O processo de ensino e aprendizagem é muito mais complexo que isso. Para o mesmo autor a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem do aluno deve contribuir para a análise e para a decisão de quais acções pedagógicas deverão ser tomadas durante o processo de ensino.

A avaliação teve várias etapas e em cada uma delas desempenhou funções distintas das outras etapas. Na primeira etapa ou geração, a avaliação foi tomada como medida, a [...]unção: classificar, selecionar e certificar" (Fernande (2005, p. 3),. Nesta geração os conhecimentos são o único objecto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em gral, descontextualizada se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade, procurando garantir a neutralida-

de do professor (avaliador); a avaliação é referida a uma norma ou padrão (a média) e, por isso os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de aluno. Nesta fase a avaliação é sinónimo de medida ou seja, a avaliação era vista simplesmente como medidor dos saberes dos alunos.

A avaliação refere-se a um processo vasto que não se limita em medir o nível de conhecimento porque "[...]medida restringe-se aos aspectos quantitativos da educação, avaliação refere-se a um processo mais amplo que inclui tanto aspectos quantitativos, incluindo resultados obtidos pela própria medida, quanto qualitativos, que envolve julgamento e valor" (Popham, 1977, p. 65).

Muitos estudos salientam que o termo avaliação educacional vulgariza-se com os trabalhos de Ralph Tyler na década 30. No entanto, é nesta fase que a avaliação deixa de ser sinónimo de medida e portanto passa a ser um meio de serviço, (Guba & Lincoln, 1989 apud Marinho, Fernandes & Leite, 2014, p. 2). Por isso, a avaliação deve ser um meio pelo qual o aluno aprende a construir um conhecimento de forma individual ou colectiva, na sala de aulas ou fora dela. É nesta ordem de ideias que (Fernandes, 2005, p. 59) alerta que,

> A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação deve envolver os professores, os alunos, os pais e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (p. 59).

Já para Sordi (1995, p. 115),

> A prática de avaliação é um ato dinâmico onde o professor e o aluno assume o seu papel, de modo co-participativo, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, comprometendo-se com a construção do conhecimento e a formação de um profissional

competente. É um ato essencialmente político, expressando concepções de Homem-Mundo-Educação.

Por outro lado, Hoffmann (1998) avança que a avaliação é uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiencias vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Portanto, a avaliação é um meio pelo qual o professor e o aluno, de forma cooperada, tem a oportunidade de construir um conhecimento mediante alguns critérios que possa aferir o mérito de um objeto.

A avaliação apresenta funções interdependentes nomeadamente: diagnóstica, formativa e sumativa. No entanto, Méndez (2002, p. 14) diz que, "a avaliação diagnóstica visa identificar as causas das deficiências verificadas na aprendizagem do aluno". Entretanto, a avaliação diagnóstica deve ser realizada em momentos diferenciados do processo de aprendizagem de forma a detetar a evolução do conhecimento dos alunos.

A função formativa "deve ocorrer durante todo o processo permitindo que professores e alunos verifiquem como a aprendizagem está realmente ocorrendo" (Mendez, 2002, p. 14). Esta função permite que sejam tomadas medidas corretivas de forma antecipada, criando espaço para a recuperação da aprendizagem do aluno.

> A avaliação formativa pode: fornecer informações precisas ao aluno, mostrando-lhe pontos fracos que deve recuperar em sua aprendizagem; ajudar o aluno a estabelecer seu ritmo de estudo, indicando-lhe se o esforço despendido é suficiente ou se precisa investir mais tempo ou solicitar ajuda; apontar ao professor aspectos de sua prática que precisam ser mudados ou então mais explorados, quando se mostram eficientes (Mendez,2002, 14).

A avaliação formativa deve propiciar a análise dos erros, concebendo-os como reveladores das estratégias elaboradas pelos alunos em sua aprendizagem.

> A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser um processo contínuo e progressivo, levando-se em conta o ritmo próprio de cada um, para isto, o professor deverá lançar mão de um roteiro de observações diárias. O aluno deve ser levado em conta em sua totalidade não sendo portanto a avaliação vista como um critério de seleção mas como um instrumento possibilitador de uma progressão diagnóstica. A avaliação deve portanto, obedecer a um processo contínuo, posteriormente devem ser feitas avaliações com caráter de verificar o aproveitamento e as deficiências do aluno de modo que disfunções possam ser corrigidas. (Candau,1998, p. 39)

A avaliação formativa dada a sua especificidade de controlo permanente, opta pelo uso de instrumentos apropriados que vão desde os testes criteriosos, verificando de forma profunda o nível de aquisição ou de domínio dos conteúdos. Esta função visa desenvolver o intelecto do aluno.

A função sumativa visa identificar o grau em que os objetivos foram alcançados ao final de um período, bimestre, serie, ou curso, tal como refere (Méndez, 2002, p. 16). Para este autor, a função sumativa "é utilizada, em geral, para classificar os alunos, expressando os resultados de seu rendimento em notas ou conceitos, com finalidade de registro para o histórico escolar, os boletins e o conhecimento dos pais e ou responsáveis pelos alunos" (Méndez, 2002, p. 16).

Segundo os depoimentos de Méndez e Candau nota-se uma contradição nos pensamentos entre ambos. Para um, a função sumativa tende a classificar o aluno segundo o que aprendeu e através desta, achar a nota que define se o aluno passa de classe ou não, porém, o outro defende que, esta função está centrada na forma como o aluno aprende. Diante desta contraposição, conclui-se que, a avaliação sumativa está mais comprometida com a classificação quantitativa e não o diagnóstico ou acompanhamento da aprendizagem.

Importa referir que os professores ao valorizarem a classificação quantitativa em detrimento da qualitativa e desta forma estão cada vez mais a reduzir a função de controle da aprendizagem limitando-se na observância das notas obtidas nas provas pelos alunos.

1.1. Avaliação e Construção do Conhecimento

Para relacionarmos a avaliação e a construção do conhecimento, comecemos por conceituar o termo "conhecimento". O conhecimento está intimamente ligado a busca incansável de informação sobre um certo facto ou ambiente.

> Conhecimento é a capacidade, adquirida por uma pessoa, de interpretar seu meio ambiente. O conhecimento lhe permite atribuir significados consistentes aos conjuntos de dados que ela percebe nele, usando modelos mentais que representam sua forma de ver esse meio-ambiente. Assim, é o conhecimento que permite a uma pessoa obter informações a partir de conjuntos de dados que ela percebe em seu meio ambiente. (Hashimoto, 2019, p. 8)

Assim, conhecimento refere-se a capacidade que um individuo tem de interpretar o significado das informações adquiridas e/ou do meio ambiente.

De lembrar que o conhecimento nunca é estático porque, "quem conhece pode reconhecer novos dados, estabelecer novas relações, tirar novas conclusões, fazer novas inferências, perceber ou elaborar novos modelos, agregando assim novas informações e reformulando significados. Ao exercitar o conhecimento, ele se aperfeiçoa, se consolida e cresce", tal como alerta (Hashimoto, 2019, p. 8-9). Logo, podemos afirmar que o conhecimento não é apenas uma relação de sujeito – objeto mas uma relação do sujeito com partes do seu meio ambiente.

Segundo Oliveira (2010, p. 4), "existe um consenso em torno da classificação entre as principais características e procedimentos de avaliação, pois possuem bases filosóficas, psicológicas e sociais que refletem na prática avaliativa que se desenvolve nas salas de aula". Dentre as principais, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. Neste caso, iremos nos focalizar apenas nos dois tipos de avaliação (diagnóstica e formativa) como forma de compreender como tem sido o processo de construção de conhecimento com base na avaliação.

A avaliação diagnóstica submete-nos a uma busca do conhecimento que o aluno trás das suas vivências anteriores e que constitui como ponto de partida do próximo processo de ensino-aprendizagem. Como podemos apurar a partir de Alves, Silva e Silva (2014), avaliação diagnóstica é aquela que tem um propósito de "levantar, verificar e diagnosticar os pontos fortes e também fracos do aluno durante o processo de construção do conhecimento para que os mesmos possam corrigi-los quando necessário" (p.16).

A avaliação diagnóstica é um meio que reposiciona o professor em primeira instancia, desde a seleção das metodologias que se adequam a realidade dos alunos, o nível de conhecimento de forma particular, a exigência a ter para cada aluno de maneiras que os mesmos estejam num nível de assimilação mais ou menos similar, porque "Não basta identificar que o aluno não sabe, ou rotulá-lo como aluno fraco, é necessário saber o que cada um não sabe e em que ponto estão aqueles que conseguem acompanhar de forma satisfatória o que está sendo trabalhado" (Alves, Silva & Silva, 2014, p. 16).

Pois, a avaliação diagnóstica permite ao professor ter um feedback sobre o conhecimento, habilidades e competências que o aluno detém e dele, partir para uma construção do outro. Por isso, sugere-se que esta avaliação seja feita geralmente no início do ano letivo. Para Libânio (1994, p.197), avaliação diagnostica é o momento de "apreciar os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcance resultados positivos", identificando o perfil do educando, no qual serão situados aptidões inicias, necessidades e verificar os pré-requisitos.

Assim, a avaliação diagnóstica é feita na perspetiva de fazer um acompanhamento do progresso na assimilação dos alunos. No ato do acompanhamento, o professor deve agregar as habilidades de ensino apresentadas pelo autor Carvalho (1987 apud Pessoa, 2014, p. 19), a saber: habilidade de olhar para os alunos, de introdução, de variação, de questionar, habilidade de reforço e de ilustrar como exemplo.

A avaliação diagnóstica tem um caracter contínuo no processo de ensino e aprendizagem, procura encontrar no aluno elementos de auxílio

ao professor sobre o trabalho a se realizar como forma de ajuda-lo a assimilar os conhecimentos transmitidos.

As avaliações apresentam cada uma delas, uma especificidade em termos de função dentro no processo de construção de conhecimento. Assim, a avaliação formativa preocupa-se no acompanhamento da evolução do conhecimento nos educandos. Ou seja, tem a função controladora.

Esta avaliação pela sua designação, é mais qualitativa e procura obter melhores resultados da aprendizagem, por meio de bom rendimento escolar. Pois, "a avaliação formativa, semelhantemente à diagnóstica, também busca detetar as dificuldades de aprendizagem, a fim de corrigi-las. Todavia, seu foco está na sondagem do processo educativo durante as situações de aprendizagem em andamento" (SENAC, 2015, p. 9). Refere o mesmo autor que, o principal foco deste tipo de avaliação está na sondagem do processo educativo durante as situações de aprendizagem em andamento, sempre com o propósito de avaliar se o aluno está realmente a aprender ou não.

A avaliação formativa tem como foco encontrar fragilidades na aprendizagem e buscar soluções necessárias e oportunas. Haydt (2008, p. 17), destaca que é "através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor".

Assim, tanto o professor como o aluno tem na avaliação formativa um espaço para detetar problemas e falhas na aprendizagem. Esta modalidade quando aplicada de forma mais eficiente e eficaz, ajuda o aluno a encontrar suas fragilidades e ao professor, avaliar se as estratégias aplicadas durante as aulas estão produzindo resultados. Por isso que, "a avaliação formativa, com função de controlo, é realizada durante todo decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades," (Haydt, 2008, p. 17). Por esta razão, a sua aplicação se torna obrigatória dentro do contexto educacional.

Sobre as implicações da avaliação formativa na aprendizagem do aluno é destacada por Teimoso e Gomundanhe (2022, p. 5), ao referir que "visa satisfazer às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Para tal, é necessário que se procure identificar as dificuldades encaradas pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e depois definir estratégias de como ultrapassá-las".

Seguindo o mesmo paradigma da avaliação formativa e seu grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, o Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário, através de Moçambique (2022, p. 6), considera esta, a principal modalidade de avaliação, pois "assume um caracter continuo e sistemático no processo de ensino e aprendizagem". Este instrumento regulador do processo avaliativo refere que a avaliação formativa "realiza-se durante o processo de ensino e aprendizagem a qualquer momento da aula, sendo da responsabilidade do professor em diálogo permanente com os seus alunos" (Moçambique, 2022, p. 6).

Fica claro que, a avaliação é um mecanismo que possibilita o aluno e o professor a construção de conhecimento. Ora, enquanto tivermos os resultados das avaliações, que por sua vez é feita para conhecer o nível do conhecimento atual sobre determinado conteúdo, teremos mais interesse de, sempre que possível aprimorar o conhecimento para adequar as necessidades atuais.

Porém, a modalidade de avaliação formativa tem três principais funções elencadas no regulamento de avaliação, nomeadamente: a) verificar, periodicamente, as competências desenvolvidas pelo aluno, de acordo com o plano curricular e os programas; b) intervir de forma corretiva, a partir dos dados recolhidos, na melhoria das competências a serem desenvolvidas pelo aluno; e c) fornecer ao professor, o aluno, pais e/ou encarregados de educação e aos restantes intervenientes do processo educativo informação sobre as competências desenvolvidas pelo aluno, de modo a permitir rever e melhorar a aprendizagem. Desta feita, a avaliação formativa é uma modalidade com interesse na melhoria da aprendizagem por meio de um trabalho contínuo e sistemático e de pesquisa dentro da sala de aulas.

Para a operacionalização e capitalização da avaliação formativa Hoffmann (2005, p. 25) elenca três princípios essenciais denominadas por "avaliação mediadora" os seguintes:

Princípio dialógico/interpretativo da avaliação: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educando e no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses sujeitos. A interação é a convergência de significados, de diálogos, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimento.

O princípio da reflexão prospetiva: avaliar como um processo que embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, olhares férteis em indagações, buscando ver além das expectativas fixas e refutando-se inclusive: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com quem aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.

O princípio da reflexão-na-ação: avaliar como um processo mediador que constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo de andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico.

Nos princípios acima referidos, nota-se o destaque de caracter processual, reflexivo e interactivo entre os sujeitos (aluno-professor) e a aprendizagem. A avaliação formativa preocupa-se com os instrumentos avaliativos na perspectiva da actividade docente. Mas é preciso ter em conta que para alterar a metodologia de trabalho em sala, "o ensino tenha sentido no mundo, possua uma conexão com a problematização e a dúvida seja respeitada, pois revelam ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento" (Vasconcellos, 2000, p.58).

Em suma, as avaliações no processo de ensino-aprendizagem constituem um meio importante na construção do conhecimento dos educandos, uma vez que estas tem por objectivo aferir o nível de evolução cognitiva e procuram ultrapassar dificuldades encontradas por meio de

novas metodologias de ensino que contribuem na aquisição de novos conhecimento, habilidades e ou competências. Assim, "a avaliação formativa consiste na melhoria da aprendizagem em curso; esta avaliação é processual" (Gomundanhe, 2020, p.127).

Considerações finais

Um dos fatores que está intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem é a avaliação da aprendizagem. A avaliação é uma apreciação qualitativa e quantitativa sobre dados importantes do processo de ensino-aprendizagem. Estes dados auxiliam o professor na tomada de decisão sobre o seu trabalho. Assim, esta pesquisa procurou discorrer sobre como é que a avaliação tem contribuído na construção de conhecimento nos alunos, quais são as funções da avaliação no processo educativo.

Ao longo do estudo constatou-se que, durante a abordagem a atenção esteve focada em duas categorias de análise: Modalidades e Funções de avaliação e Avaliação e Construção de conhecimento.

Diante do exposto no decorrer do estudo constatou-se que, a categoria modalidades e funções de avaliação, a função da avaliação escolar ainda prevalece a tradicional, que tem como objetivo medir o conhecimento que o aluno deteve ao longo das aulas através de provas escritas e ou orais. Contudo a avaliação deve ter a função não apenas de medir como também, de controlo da aprendizagem

Constatou-se ainda que, a avaliação escolar é necessária ao longo de todo o período letivo no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, considerando a dedicação de cada aluno, o seu esforço em superar as dificuldade e principalmente, o nível de aprendizado por ele adquirido e observado no seu dia-a-dia.

Ao longo do estudo ficamos a saber que, a avaliação não se limita apenas em julgar o aluno ou conferir requisitos de passagem de uma classe para outra mas, é uma forma de reflexão transformadora em ação. Esta reflexão parte do acompanhamento passo a passo do educador ao educando na sua caminhada de construção de conhecimento.

Na categoria de avaliação e construção de conhecimento constatou-se que, há determinadas modalidades de avaliação como por exemplo a diagnostica e a formativa, que quando adotadas no processo de avaliação escolar, ajudam ao aluno a construir conhecimento. Estas modalidades de avaliação, fazem com que o aluno entenda os seus erros e não voltem a comete-los novamente. Por isso, é importante desenvolver ações pedagógicas que levem aos professores a olharem para a avaliação como um meio mediador do aprendizado, que permite ao aluno desenvolver conhecimentos de modo coletivo ou individual.

Referências

GOMUNDANHE, Almeida Meque. **Avaliação diagnóstica no ensino superior e as suas implicações no trabalho docente**. Nampula, Nampula, Moçambique. 2020

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática. 2008

TEIMOSO, Agostinho Rosário; Gomundanhe, Almeida Meque. Análise da concepção de exame escolar aplicado em moçambique: Caso da disciplina de química da 10ª classe. **Revista Momentum,** Atibaia, v. 20, n. 20, p. 26-36. doi: https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v20n20-347. 2020

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial n.º ---/2015: **Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo: Ministério da Educação. 2022

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis: Vozes. 1992

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar**. In Futuro Congresso e Eventos (Ed.), Livro do 3º. Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. Curitiba: Futuro Eventos. 2005

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma didática nova**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8. ed., Porto Alegre : Mediação, 1998.

CYRINO, H. & PENHA, C. **Filosofia hoje**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

JONATHA, Silva Rocha; LÚCIA, Violeta Prata de Oliveira Barros**. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento matemático nas séries do ensino fundamental e médio.** ed. Conedu: Brasil. 2019

PESSOA, João. **A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar**: Um olhar reflexivo. 2014

OLIVEIRA, Vanuza Cecilia de. **Avaliação da Aprendizagem Escolar como construção de conhecimento.** 2005

8- Contributo das organizações não-governamentais no desenvolvimento da educação em Moçambique

Agostinho Rosário Teimoso
Margarida Alberto Teblo
Almeida Meque Gomundanhe
Maria Isabel Moura Nascimento

Introdução

O sector da Educação em Moçambique, conhece em 1992 um contexto diferenciado com a aprovação da lei 6/92 de 6 de Maio. Fruto de profundas análises sobre o estado da educação, considerando o seu impacto no desenvolvimento do capital humano, aliada aos fatores financeiros por se considerar ser elemento fundamental para a implementação de todas as políticas educacionais, Moçambique permite a participação de entidades externas ao Estado na gestão do ensino.

Com base nesta lei, o Estado moçambicano autoriza que entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas tenham a permissão para participar no processo educativo (MOÇAMBIQUE, 1992). Destacamos, portanto, que a Maio, a lei 4/83 de 23 de Maio, considerava a Educação um sector dirigido, planificado e controlado unicamente pelo Estado. Já com a aprovação da lei 6/92, o Estado cede a autonomia e o poder sobre a educação para outras entidades como mencionado anteriormente. Este processo, apesar de permitir que haja uma melhoria em vários aspetos como é o caso do financiamento fruto de parcerias, bem como do apoio material oferecidos aos alunos sob diversas circunstâncias, a título de exemplo o apoio a alunos desfavorecidos e assistência do processo de ensino e aprendizagem bem como na área de formação, perde os seus princípios básicos atinente as prioridades de formação da sociedade moçambicana.

Apesar de todo impacto tanto negativos como positivos que as entidades externas ao sector da educação podem causar a nível da gestão, podemos considerar que as organizações não-governamentais também designadas por ONG´s tem um papel fundamental no desenvolvimento do sector da Educação em Moçambique.

Os organismos internacionais tais como a UNESCO, a União Europeia (UE), o Fundo Monetário Internacionais (FMI) bem como Nacionais como a Fundação de Desenvolvimento da Comunidade (FDC), a Associação Progresso, a Associação Comunitária Estamos dentre outras, tem como foco a assistência ao sector da educação, onde tem desenvolvido diversas atividades em várias áreas como, a alfabetização da rapariga, a promoção da prevenção e combate dos casamentos prematuros, gravidez precoce tendo como epicentro a rapariga e os jovens adolescentes. Além destas atividades, estes tem ajudado em material escolar e na formação de quadros deste sector e das comunidades onde as escolas se inserem.

É neste contexto que procuramos nesta pesquisa compreender o contributo das organizações não-governamentais no desenvolvimento da Educação em Moçambique. Por isso de forma específica pretendemos: a) descrever as ações desenvolvidas pelas organizações não-governamentais no sector da educação; b) analisar o contributo das organizações não-governamentais no sector da educação.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, recorremos a pesquisa de natureza qualitativa suportado pelo estudo documental, onde utilizamos dos relatórios de atividades das organizações em estudo. Os dados foram analisados mediante o uso da técnica de análise conteúdos e triangulação de dados, pois "oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade" (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 27), e ajuda a alcançar a maior extensão da descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987). Os dados foram analisados com base na técnica de triangulação de dados e análise de conteúdos.

O sistema nacional de educação: contexto histórico e tendências de reforma

O Sistema Nacional de Educação vive um período atípico após a independência Nacional. Por um lado a necessidade de garantir uma educação de qualidade aos moçambicanos isentos das raízes colonias, e por outro, o desejo de implantação de uma política que permitiria o Estado deter o controlo total no campo educacional. Esta tendência fez com que o Estado criasse e implementasse a lei 4/83 de 23 de Maio que visava dentre vários aspetos, a erradicação do analfabetismo, por se considerar que grande parte da população não foi suficientemente alfabetizada pelo regime colonial português; à introdução da escolaridade obrigatória, pois, considerava-se necessário garantir que toda ou grande parte da sociedade tivesse um nível de escolarização que permitisse que este participasse nas políticas e estratégias de desenvolvimento do país; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação cientifica, tecnológica e culturais, pois acreditava-se que apenas a formação poderia impulsionar a preparação do individuo para os desafios do país.

Olhando para os princípios que delineavam e fundamentavam esta lei, o Estado posicionava-se como aquela instituição ou órgão de soberania e com o poder total e absoluto sobre o Sistema Educacional Nacional.

O período compreendido entre a Independência Nacional e o ano de 1992, carateriza-se por ser aquele cujo objetivo foi a de criação de uma educação totalmente moçambicana, independente da linhagem colonial. Era necessário libertar o cidadão moçambicano do pensamento de que esta fazia parte apenas de uma comunidade indígena em que não tinha os mesmos direitos do seu patronato "o colono". Esta natureza discriminatória e racista também verificava-se no contexto educacional em que "o processo de ensino era estruturado em duas formas distintas que refletiam a dicotomia social. Um sistema de educação para os europeus e assimilados[1] que era, diretamente, controlado pelas entidades governa-

1. Os *assimilados* eram os antigos indígenas que haviam adquirido a cidadania portuguesa, após provarem satisfazer cumulativamente os requisitos que transitavam do passado recente: a) ter mais de 18 anos; b) falar corretamente a língua portuguesa; c) ter bom comportamento e ter adquirido a

mentais (ensino oficial) e outro sistema de educação para os africanos dirigidos pelas missões católicas (ensino rudimentar) " (ASSANE; AGIBO, 2023, p. 22), estes últimos denominados indígenas[2].

Com passar dos tempos e com o instalar da crise militar (guerra civil) esta que curiosamente colocou em confronto irmãos da mesma pátria, no caso, a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO[3]) e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO[4]) e que teve a duração de 16 anos mais concretamente entre os anos de 1976 a 1992, Moçambique sente a necessidade de fortificar o sistema educacional com a permissão para a participação de entidades externas no desenvolvimento da educação.

O período compreendido entre 1976 e 1992 foi marcado fundamentalmente por uma grande preocupação com o nível em que a educação se encontrara. Considerando que o país encontrava-se numa época de livramento do fim da guerra de desestabilização, era necessário restruturar o sector da educação para responder a exigência do momento. Era também necessário que o crescimento em termos do efetivo escolar fosse maior para responder o princípio da educação para todos e da obrigatoriedade do ensino que foi emanado na lei 4/83 e que veio a ser definido igualmente na lei 6/92.

Podemos no entanto afirmar que as políticas adotadas pelas autoridades moçambicanas para o sector da educação a luz da lei 6/92 haviam sido em parte cumpridas pois "permitiu a extensão da rede escolar e, por conseguinte, o aumento do número de crianças na escola nunca visto"

---

ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor (ASSANE; AGIBO, 2023, p. 22).

2. Indígena era o termo oficial usado no tempo colonial pelos colonizadores para designar os nativos da colônia. Para este texto, para se referir a esse grupo da população no período colonial, passarei a usar o termo povo nativo ou os nativos como forma de marcar a nossa ancestralidade (ASSANE; AGIBO, 2023, p. 21).

3. A Resistência Nacional Moçambicana, mais conhecida pelo acrónimo RENAMO, 1975 após a independência de Moçambique como uma organização política anti-comunista é o segundo maior partido político de Moçambique. A RENAMO surgiu como uma reação externa e interna às políticas do partido único no poder, a FRELIMO, constituindo-se num movimento armado que combateu na Guerra Civil Moçambicana.

4. é um partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962 (como movimento nacionalista), com o objectivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

(ASSANE; AGIBO, 2023, p. 42). Este avanço foi muito importante para a garantir que grande parte das crianças pudessem ter acesso a educação. Mas isto não foi de lá benéfico para a sociedade, Assane e Agido (2023), consideram que embora com o aumento dos ingressos e dos estabelecimentos de ensino, o estado foi incapaz de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade para as que estavam na escola (p. 41).

A preocupação do Estado para com a educação não pode ser simplesmente mensurada pelo grosso ou ínfimo número de crianças que aderem ao sistema de educação, ou pelo número de infraestruturas. Estas duas componentes podem até certa medida ter contributo no processo de aprendizagem mas fica subentendido que a qualidade de ensino não depende exclusivamente do número de alunos que tem acesso a escola ou o número de infraestruturas, antes, é um processo complexo que resulta da melhoria e aprimoramento das políticas educacionais no seu todo. Ora, o sistema educacional moçambicano passou de um regime minoritário em termos de adesão ao ensino para um sistema em que todos tem acesso a educação, mas por outro lado não se tem em conta o elemento "qualidade", do ensino, é assim que não "se pode realizar a expansão sem a garantia de que as escolas tenham condições materiais adequadas" (ASSANE; AGIBO, 2023, p. 42) para o ensino.

Diante de todo este cenário caraterístico do sector da educação, aliada a preocupação com a qualidade de ensino, suportado pela Constituição da Republica de 1990 e por meio da lei 6/92, verifica-se "a adesão de Moçambique às instituições de Bretton Woods, como o FMI e o BM que esteve igualmente na origem de mudanças jurídicas profundas concernentes à legislação do sector da educação" (MUCHISSE, MBANGUINE; TOMÁS, 2024, p. 3). É justamente com esta nova realidade que várias organizações não-governamentais vê-se incluídas em dar sua mão ao sector da Educação através de diversas atividades, na área de financiamento, na formação de quadros, em atividades de promoção do género e manutenção dos jovens e da rapariga da escola, na construção e apetrechamento de infraestruturas etc.

Organizações não-governamentais no sector da Educação

A origem e o surgimento do termo ONGs que significa organizações não-governamentais, remota desde a década de 1940 em termos conceituais. Esta denominação tem como mentor a Organização da Nações Unidas (ONU).

Depois da sua criação pela ONU, devido ao foco e objetivo, estas organizações facilmente ganham aceitação entre os vários países do mundo como é o caso de Moçambique. Com o conflito da guerra civil que decorreu entre os anos 1976 a 1992, o país viu-se na necessidade de permitir que as organizações não-governamentais prestassem apoio e ajuda humanitária em áreas socias tal como a Educação.

O campo das organizações não-governamentais é também designado por terceiro sector e ela nasce com o objetivo de dar suporte aos diferentes Estados e governos na gestão, melhoria e garantia do cumprimento dos objetivos programados dentro da sociedade. É por esta razão que, esta constitui "[...] um composto de organizações sem fins lucrativas, criadas e mantidas pela ênfase na participação da ação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais de caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentimento para outros domínios" (FERNANDES, 1994, p. 27).

Em termos gerais e históricos, no período pós-independência, Moçambique conhece e reconhece a Cruz Vermelha como a ONG para desenvolver as suas ações humanitárias no país. Entretanto a Constituição da República de 1990, com a implantação do regime multipartidário, é criado um espeço mais permeável para as ONGs. Atualmente diversas organizações, tanto Nacionais como internacionais desenvolve duas ações dentro do país que incluem o sector da Educação em especial.

As ONGs e o Estado mantem uma relação muito forte motivada pelas cooperações e pelo objetivo focado no desenvolvimento das áreas sociais. Esta relação foi mantida por conta da aprovação do Decreto Ministerial 7/92, que visava regular a atuação das ONGs na República de Moçambique. Este Decreto é complementado pelo Decreto 55/98 de 13 de

Outubro, qual criava o quadro legal e que define os critérios de autorização, dos objetivos e dos mecanismos de atuação das ONGs internacionais (CHIVALE, 2005).

Pese embora estas ONGs tenham um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades moçambicanas por meio da implantação de projeto sociais, o Estado continua soberano e responsável na execução e fiscalização de tudo quando é desenvolvido pela ONGs, mas isto ficou subentendido, durante muito tempo, o Estado tem mesmo de maneira implícita perder seu poder em relação as estes organismos, devido a falta de credibilidade das instituições do Estado e o índice de corrupção que vem tomando conta destas instituições. Estes fatores contribuem para que o Estado seja "capturado" por estar organizações pois as decisões finais nem sempre provem das entidades estatais mas de quem tem o poder finaciador.

Das várias organizações internacionais, Moçambique admite a sua admissão a organismos como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) no ano de 1984, isto nos primórdios do processo de adesão. Este processo de aceitação destas instituições foi motivado pelas recorrentes crises de vária ordem como as calamidades naturais e guerra. Atualmente é possível encontrar tanto nos centros urbanos ou nas zonas rurais organizações não-governamentais operando em diversas áreas da sociedade, e particularmente no sector da Educação. É importante destacar que as ações destas organizações tem tido impactos muito fortes nas suas áreas de atuação. No campo da educação, destacamos os esforços que estes tem tido para manter, a título de exemplo, a retenção da rapariga na escola, apoio a alunos desfavorecidos, palestras de sensibilização dos alunos em matérias de saúde sexual e reprodutiva dentre vários.

O apoio que muitas organizações não-governamentais desenvolvem a nível das comunidades urbanas mas com mais enfases as rurais, garantem com que crianças, jovens e até mesmo mulheres tenham os seus direitos plasmados na Constituição da Republica que é o da educação para todos assegurados.

Estas organizações apesar de suas ações estarem restringidas a determinados distritos, atuam de forma natural tendo como foco o cum-

primento de vários acordos e convenções de cunho internacional de que Moçambique é signatário, a qual podemos destacar a Conferência de Jomtien (1990), sobre a educação para todos, a Declaração de Salamanca (1994), sobre a educação inclusiva; o Protoloco da SADC (1997), sobre educação e formação; a Conferência de Dakar (2000), sobre a educação para todos, bem como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (2015), PCES (2023), suas políticas estão devidamente alicerçadas na estratégia da educação sobre a erradicação do analfabetismo, a manutenção da rapariga na escola, o cumprimento de ações do governo sobre a melhoria da qualidade de ensino dentre várias.

Na Província do Niassa, é visível e evidente o papel que as organizações não-governamentais têm desenvolvido no panorama educacional. As suas ações são levadas a acabo em parcerias com a Direcção Provincial de Educação, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia e por meio de parceiras entre as ONGs que juntos e de mãos dadas vão ajudando o sector da Educação no cumprimento das suas metas e planos estratégicos.

Como destacamos, muitas organizações trabalham em união ou seja de forma conjunta. Neste estudo apresentamos de forma implícita as atividades desenvolvidas nos distritos de Mandimba, Cuamba e Mecanhelas ambas na Província do Niassa. Além das informações que foram colhidas a partir dos documentos destas organizações, apresentamos de forma separada os dados de uma ONG cujas atividades são desenvolvidas de forma independentes.

Ações desenvolvidas pelas organizações não-governamentais na província do Niassa em Moçambique

Para uma melhor sistematização das informações, os dados foram organizados em duas classes de categorias ou grupos. A primeira refere-se a dados das atividades desenvolvidas por um grupo de organizações cujo foco é único, designaremos este conglomerado de organizações por classe A e para classe B dedicaremos a descrição das atividades levadas a cabo pela ONGs independente.

Ações desenvolvidas pelas organizações não-governamentais de classe A

Apesar destas organizações terem sua área de atuação em várias Províncias de Moçambique, a nossa abordagem vai centrar-se na província do Niassa.

Estas classes de organizações implementam projetos que visam garantir a permanência da rapariga na escola. O projeto visa melhorar os resultados de aprendizagem e o empoderamento das raparigas em idade compreendida entre os 10-19 anos e têm como finalidade, aumentar a autoconfiança, o poder de tomada de decisão e a liderança exercida pelas raparigas para o acesso a educação e desenvolvimento de habilidades e competências. Neste sentido torna- se imprescindível garantir a formação dos professores em pedagogia sensível ao género que será incluída no desenvolvimento profissional dos professores.

O projeto de educação desenvolvido por estas organizações abrangem um grande número de crianças, jovens e mulheres bem como a comunidade que está diretamente ligada a escola onde o projeto é implementado.

Dentre várias estratégias desenvolvidas pela classe A das ONGs e que engloba as comunidades e escolas destacam-se as seguintes:

a) Criação de bancos de livros e clubes de leitura para melhorar os níveis de leitura das crianças e treinamento dos professores no âmbito do Programa de Desenvolvimento Profissional;

b) Adoção de estratégias para ultrapassar as barreiras económicas do acesso e retenção das raparigas na escola tais com oferta de pacotes de incentivo para a compra de material escolar para as raparigas entregues aos pais, ou através da disponibilização do relatório de assiduidade aos pais e familiares das raparigas;

c) Fornecimento de dispositivos de aprendizagem assistencial para meninas com dificuldades financeiras;

d) Fornecimento de dispositivos de aprendizagem assistencial para meninas com deficiência;

e) Desenvolvimento de abordagens alternativas para o ensino secundário em áreas remotas para responder uma das principais barreiras para a progressão das raparigas na educação tem sido a falta de escolas secundárias disponíveis perto das casas das raparigas – Ensino a distância, PESD II;

f) Apoiar reformas para melhorar a qualidade e segurança dos ambientes de aprendizagem nas escolas (construção de latrinas melhoradas, adequação de padrões globais de construção para tornar as escolas resistentes aos ventos fortes, inundações e aos desastres naturais que os distritos de implementação estão propensos);

g) Implementação de atividades de círculos de interesse nas escolas e na comunidade por forma a imponderar a raparigas e promover os seus direitos, particularmente o direito a educação;

h) Revitalização dos Conselhos de Escola e formação dos gestores escolares;

i) Desenvolvimento de clubes do TPC[5] para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos;

j) apear e estabelecer Centros de Educação Comunitária para posterior reintegração de raparigas ao Sistema Nacional de Educação quer na modalidade de ensino presencial, quer a distância.

Como podemos notar as atividades desenvolvidas pelas ONGs de classe A, demonstram determinação e compromisso que têm sobre o sector da Educação. Este compromisso reflete-se pelo nível e pela capacidade de desenvolvimento de estratégias, implementação dos projectos cujo grupo alvo que incluem as crianças, raparigas e mulheres sem antes desconsiderar os homens.

Dentro da província do Niassa, nos distritos de Mandimba, Cuamba e Mecanhelas estas organizações operam em escolas primárias, secundá-

5. Trabalho Para Casa que consiste em exercícios que os alunos devem realizar fora do tempo letivo da aula, de forma independente, individual e/ou coletiva (RA, 2022, p. 8).

rias, e abrangem alunos, alunas, professores como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1: Dados estatísticos da implementação do projeto classe A

ESCOLAS	Escolas abrangidas pelo projeto da classe A das ONGs			
	Mandimba	**Cuamba**	**Mecanhelas**	**Total**
Total de escolas	121	250	210	1061
Total de escolas primárias	118	244	204	1031
Total de escolas secundárias	3	6	6	15
Escolas primárias visadas	9	15	9	33
Total de escolas secundárias visadas	1	5	1	7
TOTAL DE ESCOLAS VISADAS	**10**	**20**	**10**	**40**
Total de alunos de escolas secundárias visadas	3771	10099	219	31412
Total de alunos de escolas primárias visadas	875	4611	2838	30616
Total professores de escolas secundárias visadas	86	277	8	805
Total professores de escolas primárias visadas	73	265	62	1235
TOTAL DE ALUNOS	**4646**	**14710**	**3057**	**62028**
TOTAL DE PROFESSORES	**159**	**542**	**70**	**2040**

Fonte: Projeto das ONGs classe A (2022)

Analisando os dados que constam da tabela 1, constatamos um desequilíbrio entre o número de escolas de cada distrito e o número de escolas visadas, ou seja, as escolas abrangidas pelo projeto. Esta discrepância nota-se igualmente em relação ao número de alunos e professores abrangidos. Ora, os números consideravelmente reduzidos dos alunos justificam-se pelo fato de estes serem alunos, professores pertencentes as respetivas escolas onde os projetos são implementados.

Podemos de igual modo fazer uma proporção do número reduzido de escolas abrangidas pelo projeto de ONGs classe A em relação ao número de escolas que fazem parte do distrito, bem o número de distrito abrangidos pelo projeto, três (Mandimba, Cuamba e Mecanhelas) em relação ao número total dos distritos da província do Niassa, é muito reduzido.

O investimento dos projetos ligados ao sector carecem são bastante altos, sendo que estes dependem fundamentalmente do tempo de duração destes projetos, do grupo alvo e da fonte de financiamento. Assim, os dados referentes ao ano civil de 2022, mostram que o projeto das ONGs de classe A, tem a duração média de 5 anos, compreendendo o período entre Agosto 2021 a Julho 2026. Sendo que estes encontram-se ainda em implementação e tem uma previsão de abranger cerca de 72.440 beneficiários diretos, sendo 32,506 raparigas, 20,116 rapazes; 11,380 mulheres, 8,438 homens.

No total os distritos de Mandimba, Cuamba e Mecanhelas, no ano de 2022 abrangeu um grande número de professores e alunos como mostra a tabela abaixo, a qual incluem alunos com necessidades educativas especiais:

Tabela 2: Dados estatísticos do grupo alvo do projeto classe A

Grupo alvo	Raparigas/mulheres	Rapazes/homens	Total
Alunos	44.692	48.775	93.467
Alunos com NEE[6]	277	206	478
Professores	513	1015	1528

Fonte: Projeto das ONGs classe A (2022)

6. Necessidades Educativas Especiais

Estatisticamente os números são inferiores considerando o elevado índice de alunos com ou sem necessidades educativas especiais que precisam de ajuda e de incentivo para manter-se no meio escolar. Entretanto, estes números tem um significado ainda maior, pois são crianças que por diversas razões poderiam em certo momento estar fora do Sistema Nacional de Educação. Estes dados mostram o quão é importante o papel e o contributo que as organizações não-governamentais desenvolvem no sector da Educação.

As parcerias Estado – Sector Privado têm catapultado o interesse que a escola tem no desenvolvimento sócio cultural e económico das comunidades onde estas organizações exercem suas ações. Dentro das sus suas ações está a inserção e a retenção da criança na escola. Além disso, os professores encontram seu motivo para continuar a contribuir para a aprendizagem cada vez melhor do processo de ensino e aprendizagem. Eis a síntese do grupo alvo das organizações de classe A, na tabela abaixo:

Tabela 3: mapa das escolas e efetivos abrangidos pelo projeto de ONGs de classe A

Tipo de Escola	Raparigas	Rapazes	Professoras	Professores
EPC[7]	1543 (5)	1578 (6)	138	99
ESG[8]	4428 (42)	5816 (42)	58	192
TOTAL	**5971 (47)**	**7394 (48)**	**196**	**291**

Fonte: Projeto das ONGs classe A (2022)

A tabela 3 demonstra de forma detalhada a relevância da implementação de projetos de promoção da educação nas zonas em que a adesão ao ensino é ainda considerável deficiente. O número de raparigas afetas ao projeto nas escolas do ensino primário é de (1578) e no ensino secundário (5816). Estes números tem um impacto significado na promoção da educação da rapariga garantindo deste modo a das crianças na escola permanência na escola.

7. Escola Primaria Completa
8. Ensino Secundário Geral

Os desafios sobre a educação da rapariga estão plasmados na agenda 30 que dentre vários prontos destacam-se o empoderamento da mulher e da rapariga. Além deste instrumento, o PCES (2022), determina como uma das suas prioridades a garantia da "equidade de género, por meio de ações que promovem o ingresso da rapariga e o desenvolvimento de estratégias para a sua retenção na escola. Estas incluem a criação de um ambiente seguro, a existência de professoras e a realização de atividades que atraiam as raparigas para a escola" (p. 6). As mesmas ações não são da responsabilidade exclusiva do Estado, cabendo a sociedade e as organizações da sociedade civil e comunitárias a garantia desses direitos a rapariga e a mulher. É neste contexto que, olhamos para as atividades desenvolvidas por estes conglomerados de organizações como de mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

A Politica Nacional de Educação em termos de sua visão encontra-se devidamente alinhada com as ações desenvolvidas por estas organizações, por se considerar que elas tem em vista o cumprimento e o alcance dos mesmos objetivos. Esta política determina que um dos seus desafios é o "aumento do acesso e da acessibilidade focalizada as disparidades do género, entre as províncias e, dentro destas, entre as zonas urbanas e as rurais, através da definição de normas de carta escolar sobre as áreas de recrutamento de alunos e a localização das escolas" (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 3).

Olhando neste prisma, podemos considerar que o projeto descrito neste estudo, tendo estes estando a desenvolver suas ações nas zonas rurais vão de forma minuciosa procurar encontrar um equilíbrio entre o nível de acesso a educação entre as zonas urbanas e rurais, considerando que nestas zonas, a adesão da rapariga a escola é bastante insignificante devido em grande parte aos hábitos e cultura e as tradições locais.

Ainda sobre o papel das ONGs e seu contributo no sector da educação, principalmente no campo da educação de alunos com necessidades educativas espaciais, o Estado reconhece o seu impacto. No Plano Nacional de Educação, o Ministério da Educação convida as ONGs para participarem em programas conjuntas de desenvolvimento de escolas espaciais, em que um dos mecanismos é identificar as crianças que de-

vem ser atendidas em escolas especiais e/ou normais" (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 5). Este constitui ainda um desafio, embora reconheçamos que as ONGs estejam a par do compromisso do Estado na participação destas organizações na busca de soluções de ensino para esta classe de alunos.

No âmbito de alinhamento da Política Nacional de Educação e os objetivos plasmados pelas organizações não-governamentais a qual designamos por A, está o desafio na "formação de professores com apoio atinente, ao fornecimento de material de ensino e equipamento e concepção de planos de estudos flexíveis para a criança com necessidades educativas especiais". Estas ações, embora tenham como finalidade o apoio aos alunos com necessidades especiais, as organizações não-governamentais têm desenvolvido programas de formação de professores a todos os níveis de ensino e com grupos alvos diversificados. Estas ações estão ligadas a programas de capacitação e treinamento de professores, em metodologias de ensino tanto para os alunos com necessidades educativas especiais assim como para os alunos normais.

Fazendo uma análise dos aspetos destacados, concluímos de forma consciente e positivista o contributo das organizações não-governamentais no plano de desenvolvimento do sector da educação em vários contextos mais especificamente no cunho da qualidade de ensino. Peca, porém, porque esta ações não têm tido a abrangência que se espera. De igual modo, o papel das organizações não-governamentais no campo educacional, não produz os resultados esperados por falta de acompanhamento, supervisão e monitoria das ações desenvolvidas. A formação é contínua, mas sem o devido seguimento, o que contribuí negativamente na aplicabilidade dos planos programados.

Ações desenvolvida pela organização não-governamental B

Semelhantemente ao conglomerado de organizações que neste estudo designamos por A, a organização não-governamental B, tem como missão fortalecer as capacidades das comunidades, com o objetivo de vencer a pobreza absoluta. Neste campo de ação, a organização B, têm

como uma das linhas principais de intervenção, o combate a desistência escolar da rapariga. Este pilar, retenção da rapariga na escola, alinha-se aos objetivos do Plano Estratégico da Educação 2020-2029 e da lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, em que um dos desafios é a melhoria da equidade do acesso e participação na educação com enfoque para a rapariga, e o equilíbrio de género.

Através de políticas ligadas a educação e a escola, a organização B também designada por comunitária, tem trabalhado na Província do Niassa em Moçambique, em muitos distritos sendo Mandimba um deles.

Em termos de ações concretas, no distrito de Mandimba, a organização não-governamental B, atua na área de mudanças de comportamento de adolescentes e jovens com mais destaque para as raparigas através de assistência junto dos professores por meio de mentores formados e ou capacitados pela organização. Os professores e os mentores desenvolvem atividades na sala de aulas ligada a mudanças do corpo e comportamento, sexo e sexualidade, menstruação, género, gravidez precoce, ritos de iniciação, consumo de **álcool e outras drogas.**

Fazendo uma an**á**lise sobre os temas abordados em sala de aulas pelos professores e mentores, constamos que, os conteúdos fazem parte dos problemas que afetam os adolescentes e jovens incluído a rapariga. Através destas atividades a organização B contribui para o combate ou redução destes problemas e consequentemente na construção de um futuro melhor para esta camada da sociedade.

Ao desenvolver estes programas juvenis, pretende-se sensibilizar a rapariga em especial, para conhecer o funcionamento do seu corpo na fase de adolescência, e que a prática do sexo deve ser adiada até a idade de 18 anos, fazendo com que o foco da rapariga seja o processo de ensino e aprendizagem.

Como forma de incentivar a manutenção da rapariga na escola, a organização não-governamental B, tem distribuído materiais escolares e *kit* de higiene pessoal e de saúde feminina e por meio disso faz-se campanhas de sensibilização para a não adesão às uniões prematuras.

No quadro de ações, a organização B, trabalhou em duas escolas secundárias e cinco escolas primárias do distrito de Mandimba, onde foram distribuídos vários matérias de apoio as raparigas, como podemos observar a tabela 4 abaixo. Serão atribuídas novas identidades as escolas por respeito as considerações éticas, neste contexto termos ES1 e ES2 (para as escolas secundárias) e EP1, EP2…EP5 (para as escolas primárias).

Tabela 4: Dados de alunos, escolas e material recebido no ano 2023

ESCOLAS	NÚMERO DE RAPARIGAS ABRANGIDAS	MATERIAL RECEBIDO/CADA ALUNA
EP1	41	• Roupa interior e material de higiene feminina e de gestão menstrual • 1 par de uniforme escolar
EP2	21	
EP3	22	
EP4	23	
EP5	46	
ES1	17	• 1 Pastas de colo para escolar • 10 Cadernos (tamanho A4) • 3 Esferográficas • 1 Par de uniforme • 5 Livros da 8ª classe (Português, Matemática, Física, Química e Biologia)
ES2	17	
Total	**187**	

Fonte: Dados fornecidos pelo ponto focal da organização B, 2023.

A luz dos dados apresentados na tabela 4, observamos que o material oferecido as raparigas tanto do ensino primário como secundário operam como incentivo para que a sua permanência na escola seja do sentimento individual. Muitas raparigas deparam-se com escassez de material escolar devido ao fraco poder financeiro das respetivas famílias, fato este que constitui um dos motivos para a propagação de uniões prematuras principalmente nas comunidades rurais.

Considerando que um dos grandes desafios do Estado através do PEE (2020-2029), seja "identificar e responder a casos de crianças em risco e práticas culturais nocivas tais como uniões prematuras e alguns ritos de iniciação (capacitação dos pontos focais de género e dos Conselhos de Escola (CE) para dar resposta a estes casos" (p. 74), o papel das organizações não-governamentais através de ações e projetos de incentivo a rapariga, cria um campo fértil para que se consolide cada vez mais a luta pela equidade do género na escola o que permite que o índice de desistência desta camada juvenil na escola seja sempre menor.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o contributo das organizações não-governamentais o sector da educação em Moçambique. Este estudo foi realizado no distrito de Mandimba, província do Niassa. Para o alcance dos objetivos propostos recorremos ao estudo qualitativo. Durante o estudo foi possível notar que as organizações não-governamentais sempre mostraram preocupação sobre o contexto socioeconómico e político de Moçambique no período após a Independência Nacional. No entanto só depois, com a implementação da lei 6/92 de 6 de Maio, como forma de cumprir com o preconizado na Constituição da República de 1992, o Estado moçambicano permite que as ONGs pudesse atuar no desenvolvimento da educação.

O envolvimento ativo e proativo das organizações não-governamentais no sector da Educação no distrito de Mandimba tem ajudado no processo de retenção da rapariga na escola por meio de projetos de apoio que se manifestam tanto na forma de materiais escolares, uniforme escolar, produtos de higiene feminino dentre outros.

As ONGs também atuam na formação e capacitação de professores no sentido de promoverem uma educação que visa garantir a equidade de género e que construa nas raparigas uma consciência positiva sobre o processo de ensino e aprendizagem. Este processo de capacitação levado acabo pelas ONGs no distrito de Mandimba, tem abrangido os gestores

escolares, as comunidades locais e os próprios alunos em forma de ação executora através de professores e mentores dos projetos.

Entretanto, apesar de se considerar que os projetos desenvolvidos por essas ONGs, é fundamental e que seja intensificada medidas de supervisão, fiscalização e monitoria no âmbito da implementação destes projetos. Ora, estas ações não podem ser executadas de forma superficial, carecem de medidas duras e com objetivo de garantir a mudança de comportamento das raparigas e de todo o grupo alvos dos projetos educacionais das ONGs.

Referências

ASSANE, Adelino Inácio; AGIBO, Júlio. **Um olhar retrospectivo da educação formal moçambicana: das mazelas coloniais às mudanças curriculares do início do século XXI.** In: Adelino Inácio Assane e Maria Luísa Lopes Chicote Agibo (Org). Politicas Educacionais em Moçambique. Ponta Grassa: UEPG, 2023, 19-58.

CHIVALE, Elias Arnaldo. **O papel das ONGs internacionais na promoção da educação: caso da Save the Children-USA no distrito de Bilene-Macia de 1994-2003**. 2005.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público:** o terceiro sector na América Latina. 3 ed. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)**, Maputo, 2022.

MOÇAMBIQUE, **Constituição da República de Moçambique de 2004.** Maputo: Plural, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83 de 23 de Março. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 de 6 de Maio. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. Da Politica Nacional de Educação**. I Série Número 41. Maputo, 1995.

MOÇAMBIQUE/MINED. **Plano Estratégico da Educação. 2020 – 2029.** Maputo. Moçambique, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Ministério da Educação, 2022.

MUCHISSE, Itélio Joana; MBANGUINE, Joaquim Mulamula Sabino; TOMÁS, Adelino Esteves. A educação em Moçambique: tempos e trajectos. **Revista Educação e Politicas em Debate.** v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2024. Disponível: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-68353

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

SCHEID, Liara Laís; MAFALDA, Marielle Picarelli; PINHEIRO, Mirian Teresinha. **O papel das organizações não-governamentais – ONGs para a divulgação da imagem turística do Brasil.** Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercusul. UCS, Brasil, 2010.

SCHEID, Liara Laís; MAFALDA, Marielle Picarelli; PINHEIRO, Mirian Teresinha. **O papel das organizações não-governamentais – ONGs para a divulgação da imagem turística do Brasil**. Universidade de caixa do sul. Brasil, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

9- O contributo do fundo de apoio directo às escolas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias públicas da cidade de Lichinga

José Marcelo Ánica
Momade Raúl Suquia
Almeida Meque Gomundanhe
Maria Isabel Moura Nascimento

Introdução

A mais diversas prioridades do governo moçambicano, a política educativa enquadra – se no Plano Estratégico 2020-2029, como principal instrumento de orientação na provisão do sistema educativo como prioridade desafiadora. Fazem parte dos desafios desse sector, factores económicos para garantir que aprendizagem dos alunos seja efectiva, uma vez que as escolas ainda clamam por condições estruturais e de infraestruturas adequadas para o desenvolvimento do sistema educativo.

É nesta perspectiva que reconhecendo as condições económicas das escolas e constrangimentos para a implementação do processo de ensino-aprendizagem, foi criado o fundo de Apoio Directo às Escolas, designado por ADE com intuito de promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino. A respeito Gussule (2018, p. 2) entende que, "em 2003, o governo de Moçambique introduziu o programa de Apoio Directo às Escolas com objectivo de garantir a qualidade da educação referenciada na agenda de Dekar por meio de alocação de findos públicos e outros recursos, a fim de dinamizar a gestão das escolas".

Com base na teoria deste autor, é possível perceber que o fundo de Apoio Directo às Escolas, foi introduzido pelo governo moçambicano, no

pretérito ano de 2003, numa altura em que o financiamento para o sector da educação era um grande paradoxo para garantir o decurso normal do processo de ensino-aprendizagem, bem como assegurar a formação efectiva dos alunos, num prisma designado educação para todos. Portanto, volvidas duas décadas, ou seja, depois de 20 anos da implementação do fundo de ADE, as escolas públicas primárias, fundamentalmente, que tem beneficado esta verba, ainda continuam a enfrentar dificuldades na aquisição do material didáctico para os professores e alunos para o processo de ensino-aprendizagem, incluindo, o apetrechamento das infraestruturas escolares e desenvolvimento de projectos ligados ao empoderamento das escolas.

O estudo tem como objectivo geral analisar o contributo do fundo de Apoio Direito às Escolas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primarias públicas na cidade de Lichinga. E, especificamente, pretende-se: (a) descrever o fundo de Apoio Directo às Escolas no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem; (b) discutir o contributo do fundo de Apoio Directo às Escolas Primárias públicas; e (c) explicar a importância da gestão dos fundos de Apoio Directo **às Escolas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.**

Quanto a abordagem é qualitativa associada ao método materialismo histórico dialético. Na recolha de dados será usado a técnica de entrevista aos gestores das escolas, pessoal docente e aos membros do conselho da escola. No tratamento de dados foi aplicada a técnica de análise de conteúdos associada a de triangulação de dados, fazendo uma discussão com as teorias defendidas pelos autores no quadro teórico.

Estruturalmente, o artigo apresenta: (a) uma introdução, onde-se destacam os objectivos, as questões de pesquisa e metodologia de investigação; (b) quadro teórico, onde se discute o contributo do fundo de ADE e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas; c) metodologia; d) resultados e discussão. E seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Quadro teórico

Neste artigo foram abordados os seguintes aspectos o fundo de ADE no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, o contributo do fundo de ADE às escolas primárias, e a importância da gestão do fundo de ADE na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O fundo de ADE no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem

O Apoio Directo às Escolas é um programa implementado pelo Governo moçambicano que visa alocação de fundos ou outro tipo de recursos para garantir a viabilização das actividades escolares e melhoria da qualidade de educação. De acordo com MINED (2004), o ADE é um fundo doado por parceiros externos, fundamentalmente o Banco Mundial que objectiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas nas instituições de ensino.

Assim, olhando para a situação sócio económica das escolas públicas, em Moçambique, em termos de recursos financeiros para o seu funcionamento, o fundo de ADE é importante e necessário para garantir o avanço dos processos educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para promoção efectiva da aprendizagem pelos alunos de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios impostos pela sociedade (MINED, 2004).

Portanto, o fundo de ADE tem uma interferência relevante no processo de ensino-aprendizagem na medida em que ele possibilita o desenvolvimento da arte ou da acção de mediar levada acabo pelos professores, procurando formar e informar o aluno para a sua integração e participação no desenvolvimento das suas comunidades locais. Ánica, Garcia e Nadal (2023) afirmam que o fundo de ADE no processo de ensino- aprendizagem, permite o professor desempenhar uma acção crucial na medida em que assegura o desenvolvimento de competências dos alunos e ajuda o pessoal docente a desenvolver a sua nobre missão no processo de ensino-aprendizagem.

O Governo de Moçambique ciente da necessidade de potenciar fundos para a operacionalização de actividades no sistema educativo, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, em coordenação com os parceiros de educação ao nível interno e externo, lançou uma campanha de angariação de recursos financeiros, visando o desenvolvimento do sistema educativo. Este facto, esteve associado as reformas educativas introduzidas através da Lei nº 6/92, de 6 de Maio, dando um novo alento, no que concerne participação financeira do sector privado e outros segmentos sociais em projectos ligados ao desenvolvimento do sistema educativo. No entanto, A mesma teoria é sustentada por Bonde e Matavel (2022, p. 2) ao afirmar que:

> Na incapacidade de gerir e financiar a educação, o Estado moçambicano optou pela privatização da educação desde 1990 como forma de se livrar dos encargos financeiros. Portanto, Moçambique esqueceu que não há uma única experiência no mundo que desenvolveu altos padrões educacionais com discursos, mas, sim, com recursos.

A partir deste paradigma é possível compreender que a privatização foi uma alternativa encontrada pelo Estado moçambicano para reduzir os encargos financeiros e o financiamento ao sector educativo. Mas este cenário tem implicações no processo de ensino-aprendizagem na medida em que "quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso a educação, essa abordagem pode entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas" (Bonde; Matavel, 2022, p. 2).

A partir deste Lei nº 6/92, de 6 de Maio, é possível compreender que o sistema educativo moçambicano, desde a proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975, parece ter enfrenado dificuldades em termos de financiamento do sector educativo, com maior destaque, o orçamento incipiente e a guerra dos 16 anos que assolou o país logo após a independência nacional. É neste contexto que:

> […] O país, mais tarde, optasse por pedir apoio a seus parceiros internacionais para ajudar a financiá-la. Numa primeira fase os

> financiamentos externos provinham de vários países (bilaterais e multilaterais), desde o período de orientação socialista (1975-1986) e na fase posterior do Multipartidarismo (1990) (Bonde; Matavel, 2022, p. 2).

Devido a falta de recursos para o Estado moçambicano financiar projectos do sector educativo, foi estabelecendo parcerias junto das entidades internas e outros países na diáspora para colmatar o défice orçamental e viabilizar acções levadas acabo pelas instituições de ensino. Portanto, a falta de recursos financeiros para incrementar o sistema educativo em Moçambique continua preocupante, apesar de algum financiamento externo. Este especto veio se agravar em 2015. Ou seja:

> Nos últimos anos, o número de parceiros e o volume de contribuição do grupo da fase reduziram, porque alguns parceiros que apoiavam Orçamento do Estado e o financiamento do sector de educação em Moçambique abandonaram o País quando se despoletaram as famosas dívidas ocultas de 2,2 milhões de dólares em 2015 (Bonde; Matavel, 2022, p. 4).

É nestas circunstâncias que surge o fundo de ADE, com intuito de ajudar as escolas primárias públicas a resolver problemas de varia ordem, que naturalmente, vão enfrentando no seu quotidiano, contribuindo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Bonde Matavel (2022, p. 2), o fundo de ADE "contribui para o financiamento de programas-chave com enfoque no financiamento de programas para o ensino básico, como o livro escolar, formação de professores, supervisão e construção acelerada de salas de aula, Apoio Directo às Escolas".

O fundo de ADE faz parte do Fundo de Apoio ao Sector de Educação, designado pela sigla FASE, criado pelo Estado moçambicano para responder as necessidades da escola. Em regra geral, os apoios financeiros disponibilizados pelos parceiros internos e outros países, eram disponibilizados através da conta geral do Estado são endossados ao Ministério de Educação, este por sua vez, canaliza as instituições de en-

sino para a efectivação de acções planificadas pelo sector da educação. É neste âmbito que em 2001:

> Foi criado o Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE), que é o instrumento principal para a canalização de fundos externos ao sector – o fundo comum (FASE) é um instrumento mais alinhado para a canalização dos fundos externos para o financiamento do plano anual do sector, usando os procedimentos e instrumentos do Estado no que respeita à planificação, orçamentação, execução e monitoria (Bonde; Matavel, 2022, p. 2).

Fazendo uma analogia a partir da teoria do autor pode se perceber que os fundos doados em apoio ao sector de educação pelos parceiros externos são controlados pelo Estado, desde o seu manuseamento, incluindo os relatórios de prestação de conta.

Conforme foi ditado anteriormente, o fundo de ADE surgiu em 2003, beneficiando as escolas primárias públicas, principalmente, e numa perspetiva de suprir algumas dificuldades que apoquentam o sector de educação. Bonde e Matavel (2022, p. 2) "são unanimes em afirmar que foi por meio da Iniciativa Acelerada de Educação para Todos (FTI) que se introduziu o ADE por organismos internacionais, sendo o Banco Mundial o maior financiador. Ou seja, o ADE foi criado pelos parceiros externos para financiar directamente actividades do sector de educação, devido a fragilidade do Estado moçambicano, na componente orçamental".

Portanto, o ADE é um pacote de financiamento para o sector de educação, disponibilizado por parceiros externos para viabilizar projectos de desenvolvimento das escolas primárias, potenciando, procurando, desta forma, potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, volvidos 21 anos, parece ser fundamental uma discussão sobre como é que o ADE interfere na qualidade de ensino, em Moçambique.

O contributo do fundo de ADE às Escolas Primárias

Conforme foi dito anteriormente, o fundo de ADE alocado às escolas visa melhorar as condições das escolas para proporcionar uma aprendizagem desejada e alcançar a qualidade de educação almejada, através de aquisição de material didáctico diverso às escolas. Portanto com a criação desses fundos, as escolas tendem a adquirir material diverso para os professores e alunos com vista a melhorar o seu desempenho. Assim, o ADE visa melhorar as condições de ensino-aprendizagem através da disponibilização de fundos às escolas para a aquisição de bens (materiais) e serviços diversos, com enfoque para o material didáctico:

> Neste sentido, não basta apenas receber fundos, mas é necessário que estes sejam canalizados para fins concretos e sua gestão deve ser transparente, através de um maior envolvimento da comunidade e dos Conselhos de Escola na aplicação dos recursos da escola. O ADE tem ainda por objetivo contribuir para a retenção dos alunos através do apoio aos alunos mais carentes, material escolar, pastas, fardamento, etc (MINED, 2014, p. 1).

A partir desta teoria do autor pode se perceber que a gestão do fundo de ADE parece ter alguma dificuldade nas escolas na medida em que ainda prevalecem vários problemas em termos de gestão participativa, assim como, na aquisição de material de trabalho para os funcionários docentes, incluindo material didático para alunos carentes. Portanto este cenário pode estar relacionado aos procedimentos que o manual de ADE apresenta, limitando até certo ponto as iniciativas das escolas ao nível local. Bonde e Matavel (2022, p. 6) sustentam que "a respectiva política de financiamento depõe o manual de procedimento de ADE com as orientações a serem seguidas". Por outro lado, existe elemento que também pode contribuir na gestão de ADE nas instituições de ensino tem haver com a forma e o momento em que é feito o tal financiamento. Trata se de um período em que os alunos estão de férias escolares. Ou seja, o valor é disponibilizado numa altura que decorre interrupção lectiva, neste período, os alunos estão fora do recinto escolar. Portanto,

> A falta de conhecimento do período exato que se terá o valor de ADE constitui um dos constrangimentos para a sua planificação. Muitas vezes, quando o valor e disponibilizado, se esta no fim do ano letivo, não se permite assistência dos alunos no mesmo ano em que ele é disponibilizado (Bonde; Matavel, 2022, p. 6).

Na gestão do fundo de ADE, fazem parte todos membros do Conselho de Escola que inclui gestores das escolas. Neste sentido, na visão de Bonde; Matavel, (2022, p. 7) "para garantir a transparência na gestão dos fundos alocados, o sector instituiu um órgão próprio chamado de Conselhos das Escolas (C.E.)".

> [...]que aprovam o material a ser comprado pelas instituições de ensino, Antes da sua liberação, o director da escola convoca uma reunião na qual participam o Conselho da Escola, a direcção da escola, representante dos professores e dos alunos e após a decisão, é feita uma acta para a justificação dos fundos usados, (Bonde; Matavel, 2022, p. 7)

Apesar do manual de ADE prever várias sensibilidades que de forma direta participam na gestão deste fundo, no uso deste fundo ainda prevalece dificuldade em termos de gestão e transparência. Isso pode afectar o desenvolvimento das escolas e implicar o desempenho das escolas. O outro elemento que pode afectar a evolução das escolas tem haver com:

> O financiamento educacional dependente da adopção de ênfases e abordagens específicas. Ainda mais claramente afectando as educações surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e pelo FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento (o que evidentemente, tem implicações enormes para quem é suposto aprender alguma coisa (Dale, 2004, p. 21).

A partir desta teoria é possível compreender que a dependência de financiamento no sistema nacional de educação pode ditar o desenvolvimento das escolas. E isso, remete-nos a uma reflexão para compreenderem as formas ou requisitos que são usados para o desembolso dos fundos. Dale (2004, p. 22) diz que a forma como são feitos os financiamentos são "frequentemente sujeitos à imposição, não passando pela adopção voluntária".

Relativamente aos critérios de atribuição dos valores, de acordo com Manual de ADE (2014), os valores atribuídos dependem mais do número de alunos matriculados e os melhores resultados, isto quer dizer quanto maior for o número de alunos e melhores resultados maior será o fundo a ser recebido. Parece que a maior parte dos professores só sabem que o ADE serve para comprar o material escolar, desconhecendo assim outros benefícios, como por exemplo, o apetrechamento da sala de professores e outras actividades administrativas.

Mas, a base de gestão desse fundo na maior parte das escolas não é gestão escolar participativa ou democrática. Contudo, o fundo do ADE contribui no desenvolvimento das actividades educativas se as escolas continuarem assumindo um compromisso de proporcionar na comunidade escolar um clima transparente, não apenas no âmbito do desenvolvimento das técnicas pedagógicas, mas sim, em todos os aspectos do desenvolvimento psicológico (cognitivos, afectivos e psicomotores) visto que, ser professor significa assumir um compromisso de levar valores morais, éticos e científicos de forma responsável.

Diante disso, Libâneo (2013, p.89) sustenta que, "resguardado o princípio da gestão transparente, faz-se necessário considerar que a escola apresenta funções sociais explícitas, objectivos próprios, projecto pedagógico-curricular, estrutura de gestão, formulados de forma colectiva e pública, dentro do critério do respeito aos papéis e competências".

A actuação da escola seria extremamente importante no seio da escola uma vez que traria grande contributo para o desenvolvimento físico e materialmente para escola em análise. Para garantir a gestão transparente do ADE, a escola, é responsável pela gestão e busca divulgar de forma transparente os fundos do ADE para:

> [...]elaborar um plano de desenvolvimento da escola que inclua articulação dos fundos do ADE para sua implementação; garantir a participação do conselho da escola na gestão dos fundos do programa ADE e sua fiscalização; proceder a aquisição dos matérias e serviços selecionados; assegurar a prestação de contas em tempo útil e conforme as regras estabelecidas neste manual de procedimentos. (MINED,2014, p. 1).

Portanto, para uma gestão eficiente e transparente dos fundos de ADE, que consta do respectivo manual de ADE, assume-se que as escolas devem adoptar uma gestão transparente envolvendo gestores, professores e a comunidade escolar para alcançar uma educação de qualidade, pesembora, haja riscos de adulterar os resultados para que seja alocado maior volume de fundos pelo número de alunos matriculados e melhores resultados alcançados.

Assim, a participação da comunidade escolar na gestão do ADE é importante, porque promove a organização e gestão da escola oferecendo novas formas de relações entre a escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo.

O fundo de ADE tem um contributo na medida em que possibilita a aquisição de bens materiais para professores e alunos bem como a operacionalização de alguns serviços que podem contribuir de certa forma para o desenvolvimento das instituições de ensino e por conseguinte melhorar a qualidade de ensino.

Importância da gestão do fundo de ADE na melhoria do processo de ensino-aprendizagem

A gestão do fundo de ADE tem importância no processo de ensino-aprendizagem dado que contribui na melhoria da qualidade do ensino através da redução das taxas de desistência dos alunos, com maior destaque para alunos carentes ou com Necessidade Educativas Especiais-NEE, reduzindo despesas em termos de aquisição de material didáctico, redu-

zindo os índices de reprovação, uma vez que no passado, os pais encarregados de educação eram responsáveis na aquisição de material escolar, assim como no pagamento das taxas de matrícula. O fundo de ADE é recebido pelas escolas duas vezes por ano através dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, e é proveniente de doadores de educação, mediante a emissão cheques ou entregam o dinheiro às escolas, com base num plano de despesas elaborado pelo conselho de cada escola. A fragilidade de alguns Conselho de Escola aliada a falta de transparência desse fundo, a competência de alguns directores de escolas e seus quadros, incluindo professores afecta a qualidade de ensino nas escolas e o alcance dos resultados qualitativos no sistema educativo. É nesta óptica que Ayako (2006, p. 7) entende que é preciso apostar na "melhoria e manutenção das escolas, a expectativa era que a introdução do mecanismo iria melhorar a qualidade do ensino ao estimular o desempenho, tanto dos docentes como dos alunos".

A participação da comunidade escolar na gestão do ADE é importante, porque promove a organização e gestão da escola oferecendo novas formas de relações entre a escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo. Para tal, Libâneo (1989) sustenta que, "resguardado o princípio da gestão participativa, faz-se necessário considerar que a escola apresenta funções sociais explícitas, objectivos próprios, projecto pedagógico-curricular, estrutura de gestão, formulados de forma colectiva e pública, dentro do critério do respeito aos papéis e competências".

A gestão do fundo de ADE tem uma grande importância na melhoria das condições da escola fazendo com que a escola tenha o material de uso diário; facilitando a actividade profissional docente. A gestão do fundo do ADE de forma transparente irá melhorar a qualidade de educação, através de envolvimento de vários segmentos sociais, desde a direções das escolas, conselhos de escolas, professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A gestão participativa do fundo de ADE enfatiza a importância de cada grupo social participar e contribuir de melhor forma no desenvolvimento da unidade escolar, como também

a relevância que as famílias e as comunidades apresentam na participação dos processos de tomadas de decisões da instituição escolar.

Diante disso, pode se dizer que a importância da gestão do fundo de ADE, é abrir possíveis caminhos para uma gestão educacional que reforce a definição de educação que envolva princípios éticos, políticos e ideológicos, onde todos actores socias participam de forma activa nas actividades de desenvolvimento da escola. Portanto, a outra vantagem da gestão do ADE é de estimular o engajamento dos pais e encarregados de educação. Ou por outra, o fundo de ADE melhora e motiva o desempenho escolar do aluno. Aos gestores do fundo de ADE, facilita o processo de tomada de decisões importantes e diminui o isolamento físico, administrativo e profissional dentro da própria equipa de trabalho. Por outro lado, a vantagem de gestão do ADE para a Sociedade é que ajuda no desenvolvimento dos objectivos comuns à escola e à comunidade, atendendo melhor às demandas da comunidade e dá voz a pessoas que costumam ser excluídas dos processos de tomada de decisão, como por exemplo, os funcionários. Na mesma senda, Libâneo (1990, p. 173) indica que a gestão de fundos de ADE deve priorizar aquisição de meios de ensino, que na sua opinião são designados por "meios de ensino todos os materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem".

Neste contexto, os objectivos do processo de ensino-aprendizagem só podem ser alcançados se a escola tiver criado condições e uma gestão de fundos participativa, para aquisição de meios como: carteiras ou mesas, quadro-negro, projector de slides ou filmes, toca-disco, gravador e toca-fitas, flanelógrafo e outros.

A gestão do fundo de ADE tem maior impacto no processo de ensino-aprendizagem, e com implicações directas nos estabelecimentos de ensino dado que permite a aquisição de material escolar e a realização de certas actividades. No entanto, a gestão transparente e participativa do fundo do ADE pode influenciar a qualidade de ensino.

Metodologia

Neste estudo, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, associado ao método de materialismo histórico dialétcico. Este método permitiu descrever sobre o contributo do fundo de ADE as escolas e discutir a sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas primárias da cidade de Lichinga. Foi adoptada a revisão bibliográfica para a construção do embasamento teórico. Para a colecta de dados, optou-se pela técnica de entrevista estruturadada. Estas técnicas permitiram fazer uma abordagem exaustiva da temática em estudo. No tratamento e interpretação de dados, foram adoptadas as técnicas de análise de conteúdo e a de triangulação de dados, desde o quadro teórico até a análise e discussão de resultados (Bogdan; Biklen, 1994).

Em relação aos participantes do estudo é composta por cinco (05) elementos sendo dois (02) Gestores de escolas, dois (02) Professores e um (01) Membro do Conselho de Escola. Importa referir que dos 02 Membros de Conselho de Escola previstos para a entrevista, apenas um mostrou sua disponibilidade.

Relativamente ao nível académico, dois 02 com nível básico profissional, um (01) com nível médio profissional e dois (02) têm nível superior. Quanto as idades, variam entre 22 à 57 anos**.**

Por questões éticas de pesquisa, não foram revelados os nomes do grupo alvo e a identidade das escolas onde foi desenvolvido o estudo. Assim, foi atribuído um código para identificar o grupo alvo. Entretanto, para os gestores das escolas foi-lhes atribuído o código "GE", seguido de número (G1 e G2). Para os Professores, foi-lhes atribuído o código "P", seguido de número (P1 e P2). E para o Membro do Conselho de Escola, foi-lhes atribuído o código "MCE", seguido de número (MCE), respectivamente.

Análise e discussão de Resultado

Nesta secção procura-se compreender o contributo do fundo de ADE às escolas e sua influência no processo de ensino-aprendizagem nas

escolas primárias públicas da cidade de Lichinga, tendo em consideração as seguintes categorias de análise: (a) o fundo de ADE no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem; (b) o contributo de fundo de ADE às escolas primárias públicas; e (c) importância de gestão do fundo de ADE na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para melhor análise e discussão de resultados, os dados foram organizados em categorias. Sendo que os dados obtidos foram recolhidos usando a técnica de entrevista.

a) Fundo de ADE no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem

Nesta categoria tendo como objectivo perceber dos entrevistados o conhecimento que têm sobre ADE e sua influência no processo de ensino--aprendizagem, pelo que obtivemos as seguintes respostas:

> Fundo disponibilizado pelos parceiros externos para ajudar nos projectos de desenvolvimento das escolas primárias com objectivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem" **(G1);**
>
> "[…] ADE é financiamento do sector de educação alocado, devido a fragilidade do orçamento do Estado moçambicano" **(G2);**
>
> "ADE são fundos alocados as escolas para garantir aquisição de material para viabilização do processo de ensino e aprendizagem e melhoria da qualidade de educação" **(P1 e P2);**
>
> "É fundo escolar destinado a compra de material escolar para resolver problemas dos alunos e professores" **(MCE).**

A partir das respostas obtidas pelos entrevistados, o fundo de Apoio Direito às Escolas, tem uma interferência relevante no processo de ensino-aprendizagem na medida em que ele possibilita o desenvolvimento da arte ou da acção levada acabo pelos professores, procurando formar e informar o homem para a sua integração no desenvolvimento das suas comunidades. Este fundo ajuda na promoção do processo de ensino e aprendizagem uma vez que possibilita sanar défice de material para alu-

nos e professores, como cadernos para alunos carenciados, aquisição de giz, quadro preto ou material de uso quotidiano dos professores.

O fundo de ADE contribui para o financiamento de programas-chave "[...] com enfoque no financiamento de programas para o ensino básico, como o livro escolar, formação de professores, supervisão e construção acelerada de salas de aula, apoio direto às escolas". (Bonde e Matavel, 2022, p. 2), A luz dos dados colhidos pelos entrevistados, o referido fundo contribui no processo de ensino e aprendizagem e tem implicações directas na qualidade de ensino.

b) Contributo de fundo de ADE às Escolas Primárias

À luz do contributo que ADE tem para as escolas primárias da Cidade de Lichinga, quando perguntamos aos entrevistados obtivemos as seguintes respostas:

> […] Contribui para a retenção dos alunos através do apoio aos alunos mais carentes (material escolar, pastas, fardamento **(G1);** Como recurso adicional a escola, o fundo contribui na criação de condições favoráveis para aprendizagem através de disponibilização de mais recursos didácticos **(G2);** "O contributo do fundo de ADE ajuda a escola a ter o material ou meios de ensino no caso de giz, apagador, resma, pauta, caderneta, sebenta e mais matérias do uso quotidiano no processo de ensino aprendizagem" **(P1);** "[…] O ADE contribui sobremaneira nesta escola, facilitando a escola a ter material para o seu funcionamento tais como: bola, cadernos, quadro, giz, apagador, livros de ponto, de turma e mais materiais do uso diário no ensino aprendizagem" **(P2)**.
>
> "[…] Estimula aos alunos matriculados a frequentarem na escola na sua participação activa em sala de aulas". **(MCE).**

Em conformidade com as respostas tidas a partir dos entrevistados pode deduzir que estão cinetes do contributo do fundo de ADE as escolas. Apesar de algum desconhecimento de vários benefícios, como por exemplo o apetrechamento da sala de professores e outras actividades ad-

ministrativa eles não veem o contributo disso. Assim, a partir dos dados obtidos e, atendendo que a base da gestão escolar deve ser participativa ou democrática, podemos afirmar que, nessa escola em estudo, os professores desconhecem o contributo do fundo do ADE nas outras actividades. No entanto, Libâneo (1989) sustenta que, resguardado o princípio da gestão transparente, faz-se necessário considerar que a escola apresenta funções sociais explícitas, objectivos próprios, projecto pedagógico-curricular, estrutura de gestão, formulados de forma colectiva e pública, dentro do critério do respeito aos papéis e competências.

Dai que, é necessário que as escolas envidem esforços para contrariar este cenário através de realização de encontros de divulgação do fundo de ADE. E por outro lado, as escolas devem optar por uma gestão transparentes, envolvendo a comunidade escolar para manter um clima transparente, não apenas no âmbito do desenvolvimento das técnicas pedagógicas, mas sim, em todos os aspectos do desenvolvimento psicológico (cognitivos, afectivos e psicomotores) visto que, ser professor significa assumir um compromisso de levar valores morais, éticos e científicos de forma responsável.

O fundo de ADE tem um contributo significativo no desenvolvimento das escolas primárias ao permitirem a aquisição de material didáctico de trabalho para os docentes assim como para alunos que provenientes de famílias carentes públicas. Portanto, uma gestão transparente pode até ponto contribuir para a qualidade de ensino.

c) Importância de gestão do fundo de ADE na melhoria do processo de ensino-aprendizagem

Para percebermos da importância da gestão desse fundo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, colocamos aos entrevistados a seguinte pergunta: qual é a importância do Fundo de ADE na melhoria da qualidade de aprendizagem? E obteve-se os seguintes dados:

> O fundo é de extrema importância porque ajuda na aquisição de material escolar para os alunos" (**P1);** […] "Melhora a qualidade de

aprendizagem dos alunos" **(P2);** Ajuda na aquisição de material didáctico e na melhoria das infraestruturas escolares" **(G1 e G2);**

[…] "ajuda na redução de desistência e abandono escolar de alunos carenciados" **(MCE)**;

Pelas respostas pode se depreender que os entrevistados têm noções da importância do fundo de ADE na melhoria do processo de eninо-aprendizagem. No entanto, existem elementos a reter no roal das respostas apresentadas pelos entrevistados, como: aquisição de material escolar, qualidade de ensino, melhoria das infraestruturas, redução de desistência escolar. Entende que é preciso apostar na melhoria e manutenção das escolas, "[...]com isso a expectativa era que a introdução do fundo é mecanismo que iria melhorar a qualidade do ensino ao estimular o desempenho, tanto dos docentes como dos alunos". (Ayako, 2006, p. 7),

Apesar dos entrevistados estarem cientes sobre a importância do fundo de ADE no processo de ensino-aprendizagem, na prática parece haver uma contradição em termos de gestão do fundo e os serviços prestados no âmbito da qualidade de ensino e influencia nos resultados da aprendizagem, isto quer dizer a fragilidade de alguns Conselho de Escola aliada a falta de transparência desse fundo, a incompetência de alguns directores de escolas e seus quadros, incluindo professores que afecta a qualidade de ensino nas escolas e alcance dos resultados de aprendizagem.

O fundo de ADE no meio escolar poderia ser um meio estimulador para o desenvolvimento das actividades com o objectivo de oferecer a tranquilidade e a qualidade profissional dos professores e alunos, tanto no sentido de investigação científica, como na organização e gestão escolar.

Os fundos de ADE têm maior importância no processo de ensino-aprendizagem na medida em que permite a compra de material didáctico e a realização de vários serviços, apesar do manual apresentar recomendações ou propostas de material a ser adquirido pelas escolas. Portanto, a gestão participativa pode garantir a transparência do uso dos fundos do Apoio Direito às Escolas no sentido de ter vários contributos

em termos de ideias ou opiniões que concorrem para a melhoria da qualidade de ensino.

Considerações finais

Na incapacidade de o governo de Moçambique resolver as dificuldades ligadas ao financiamento das escolas primárias públicas, foi estabelecendo parcerias com o sector público-privado para angariação de apoios com vista a viabilizar actividades de desenvolvimento do sistema educativo.

O fundo de ADE tem influência directa no funcionamento do processo de ensino-aprendizagem na medida em que permite ultrapassar dificuldades que as instituições de ensino vão vivendo no seu dia a dia através de aquisição de bens e serviços. Por outro lado, este fundo ajuda a adquirir material escolar e fardamento aos alunos desfavorecidos e com Necessidades Educativas Especiais.

No entanto, o fundo de ADE tem um contributo significativo às escolas primárias públicas na medida em dinamiza actividades planificadas e impulsiona a construção de salas de aulas e de forma directa no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a gestão do fundo de ADE nas escolas não é participativa e muito menos transparente, visto que os professores não sabem como são manuseados os fundos da escola. Isto quer dizer, não há envolvimento da comunidade escolar na gestão do fundo de ADE.

O fundo de ADE é muito importante para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, apesar do manual de ADE apresentar imposições ou recomendações que o que até certo ponto podem contribuir para a qualidade de ensino, pois, isso pode limitar as escolas a desenvolverem iniciativas que não estão previstas no manual de ADE, mas que são de suma importância para o desenvolvimento das escolas e na aprendizagem dos alunos.

Estudos revelam que há fraca divulgação dos fundos de ADE junto dos actores do sistema educativo e consequentemente fraco desconheci-

mento dos benefícios deste fundo para o desenvolvimento da aprendizagem. Um estudo sobre como é feita a gestão do fundo de ADE junto a comunidade escolar pode ser pertinente para a qualidade de ensino em Moçambique.

Referências

ÂNICA, J. M; GARCIA, R. H; NADAL, M. D. C. Avaliação da educação no contexto da Covid-19 em Moçambique e Brasil. In: Maria Isabel Moura Nascimento; Claúdia Maria Petcbak Zanlorenzi & Joana D'Arc. **Educação em debate: vários tempos e vários espaços brasil e Moçambique.** Teste e Contexto Editora. Brasil, 2023, p. 122.

AYAKO, A. **Licções da Experiência com Mecanismo de Apoio Direto às Escolas:** uma Síntese. Artigo apresentado na Bienal ADEA sobre Educação em África, Libreville, Gabão, 2006

BONDE, R. A; MATAVEL, P. A. **O financiamento da educação em Moçambique e seus desafios**. Educação & realidade, Porto Alegre. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01, 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DALE, R. **Globalização e educação: demostrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?** Educação & Sociedade. Faculdade de Educação, Universidade de Aucklang. Brasil, 2004, p. 21-27.

GUSSULE, E.T **Impacto do Programa Apoio Directo às Escolas na garantia da qualidade de Educação em Moçambique: Implicações na prática docente e resultados de aprendizagem**, UEMS, Campo Grande. Brasil, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didáctica**, Editora, São Paulo, Cortes, 1990

LIBÂNEO, J. C .**Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. Editora Atlas, São Paulo, 1999.

MINEDH, **Programa de apoio direto às escolas 2015:** Manual de procedimentos do ensino primário, Moçambique: Maputo, 2014.

Sobre os autores

Adriano António Laina - mestrando em Avaliação Educacional no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa e Licenciado em Administração e Gestão Educacional.

→ e-mail: adrianolaina50@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0000-4491-9359
→ https://lattes.cnpq.br/9335027507906884

Agostinho Rosário Teimoso - mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE), instituição: Escola Secundária Geral de Mandimba–Niassa.

→ email: agostinhoteimosorosario@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0001-5566-2958
→ http://lattes.cnpq.br/4303576334888468

Almeida Meque Gomundanhe - doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e Pós-Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Brasil. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE); Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação; Coordenador dos Cursos de Mestrado em Avaliação Educacional e de Doutoramento Internacional em Educação e Director Adjunto de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma-Niassa. Professor Visitante da Universidade Federal de Sergipe-Brasil.

→ e-mail: amequegomundanhe@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0003-0011-6399
→ http://lattes.cnpq.br/3889311011093081

Amone Alfredo Manuel - doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Ciências de Educação. Graduado em Ciências Militares na Especialidade de Fuzileiros Navais. Presidente e Fundador da Associação de Apoio às Viúvas e Filhos de Militares em Moçambique.

→ e-mail: amonecolial@gmail.com
→ e-mail: amonecolial@outlook.com
→ https://orcid.org/0000-0002-9931-4864

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi - professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX(UNESPAR/UV) e GEPPEI (UNESPAR -UV). Dedica pesquisas e discute as temáticas: Alfabetização (história, políticas, ensino, perspectiva inclusiva), história da educação (especialmente periódicos educacionais), narração oral de histórias.

→ e-mail: aecmari@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002-8937-6308
→ http://lattes.cnpq.br/5635517055338323

Eliane Tramontin Silveira Moleta - formada em Licenciatura em Pedagogia, com Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná. Professor pedagogo do Governo do Estado do Paraná. É diretora da Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC/UEPG.

→ e-mail: etsmoleta@uepg.br
→ https://orcid.org/0009-0003-9881-9515
→ https://lattes.cnpq.br/7694506731160744

Elvira Domingos - mestranda em Avaliação Educacional no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências - Niassa. Licenciado em Ensino Química pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências - Niassa. Correio eletrónico.

→ e-mail: elviradomingos11@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0001-6254-8245?lang=pt

Felismina João Baptista Vantitia - doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Brasil). Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica – Moçambique, Bolsista CNPq.

→ e-mail: felisminvantitia@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002-9114-1954l
→ http://lattes.cnpq.br/4152409988731577

Gabriele Bonck - mestranda em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

→ e-mail: gabrielebonck@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002-9101-2132
→ http://lattes.cnpq.br/7685947239540515

Gabriela Migon - possui graduação e mestrado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/I). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente é professora na rede pública municipal paranaense.

→ e-mail: migon.gabriela@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0001-5532-2507
→ http://lattes.cnpq.br/4879100471546240

Gilberto Daniel Rafael - doutorando em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais – PR: HISTEDBR/UEPG, bem como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar na UniRovuma (GEPECE). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. É docente na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma, em Moçambique.

→ https://orcid.org/0000-0002-5448-5520
→ http://lattes.cnpq.br/2653053343950907.

Gamito Tiago Jemusse - mestranda em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural Biociências.

→ e-mail: gamitojemusse@gmail.com
→ https://orcid.org/ 0009 0005 7553 6306

Hemili Taynara Maruim - mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Brasil). Pós-graduada em Cultura afro-brasileira. Possui graduação em Licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, e ensino-médio pelo Colégio Estadual Polivalente.

→ e-mail: hemilimaruim192@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0003-2983-1759
→ http://lattes.cnpq.br/7003523953903694

Ismael Xavier Choveque - mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural Biociencia e Licenciado em Ensino de Francês pela Universidade Rovuma. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização no Ensino NUPECE).

→ e-mail: clesioismaelxavierchoveque@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0000-0853--9420

Jaime Adamo Caisse - mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma, Instituto Superior de Desenvolvimento Rural Biociências.

→ e-mail: jaimeadamocaisse@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0009-3096-9254.

José Marcelo Ánica - mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa e Licenciado em Ensino de História pela Delegação de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização no Ensino (NUPECE).

→ e-mail: josemarcelo1984@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002-3969-6602.

Jussara de Fátima Ivanski Ruppel - mestra em educação-Universidade Estadual do Centro Oeste, Campus Irati. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Unicentro, sob a orientação da Prof Dr. Michelle F. Lima.

→ e-mail: juruppel146@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002-5645-3039

Marcelo de Jesus Meira - formado em Licenciatura em Pedagogia, com Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. É professor de 2º ano do Ensino Fundamental do CAIC Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha.

→ e-mail: eiramarcelo.meira@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0005-4821-0191
→ https://lattes.cnpq.br/5466543895359916

Margarida Alberto Teblo - mestranda em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa. Licenciada em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Pedagógica – Delegação de Niassa. Membro e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE).

→ e-mail: margaridateblo79.mt@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0006-9546-9275
→ http://lattes.cnpq.br/3652582280407475

Maria Isabel Moura Nascimento - prof. Produtividade CNPq, Prof. do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado UEPG, Prof. Convidada da Universidade UniRovuma campus Niassa. Lider do Grupo e Pesquisa HISTEDBR.

→ e-mail: misabelnasc@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0001-6243-9973
→ http://lattes.cnpq.br/9271546918567505

Momade Raúl Suquia - mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE), instituição: Formador nos Órgãos Eleitorais–Niassa.

→ e-mail: momadesuquiaa@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0002 -6686 - 9433.
→ http://lattes.cnpq.br/8643445068075006

Raquel Zanedin - graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Letras Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul e em Pedagogia pela Unifaveni. Pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Direitos Humanos, pela Faculdade São

Luís aprofundou seu conhecimento e prática na área da inclusão e diversidade educacional. Atua como professora na rede estadual de educação do Paraná.

→ e- mail: rah.zanedin@gmail.com
→ https://orcid.org/0009-0000-7086-9236
→ http://lattes.cnpq.br/5529116125253940

Stephany Collares - professora da Rede Municipal de Ponta Grossa. Graduada em pedagogia, especialidade em Psicopedagogia Clinica e Escolar. Mestranda em Educação pela UEPG.

→ e-mail: stephanycollares@gmail.com
→ http://orcid.org/0000-0002-3766-8173
→ http://lattes.cnpq.br/9058803436059426

Simone Aparecida Migon - intérprete de Libras, graduada em Geografia e Letras Libras. Especialização em educação especial com ênfase em Libras. Doutoranda em letras (UNICENTRO/G) com pesquisa voltada a surdez. Membro do grupo de estudos CEVEP.

→ e-mail: simonemigon17@gmail.com
→ https://orcid.org/0000-0003-1399-3497
→ https://lattes.cnpq.br/7445556466042972