

Dinamara Pereira Machado  
Kátia Valéria Pereira Gonzaga  
Renata Burgo Fedato

Organizadoras

# INDAGAÇÕES CURRICULARES

## NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE E NO TERRITÓRIO



**Editora Escolha Certa**  
**2025**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Indagações curriculares [livro eletrônico] : na  
escola, na universidade e no território /  
organizadoras Dinamara Pereira Machado, Kátia  
Valéria Pereira Gonzaga, Renata Burgo Fedato.  
-- 1. ed. -- Curitiba, PR : Escolha Certa  
Editora, 2025.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-85446-23-5

1. Educação 2. Educação - Currículos 3. Prática  
pedagógica I. Machado, Dinamara Pereira. II. Gonzaga,  
Kátia Valéria Pereira. III. Fedato, Renata Burgo.

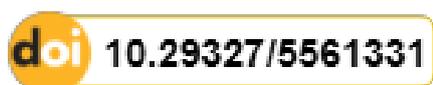
25-274779

CDD-375.001

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Currículos : Educação 375.001

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Dinamara Pereira Machado  
Kátia Valéria Pereira Gonzaga  
Renata Burgo Fedato  
Organizadoras

**INDAGAÇÕES  
CURRICULARES  
NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE E  
NO TERRITÓRIO**

**Editora Escolha Certa  
2025**

## AGRADECIMENTOS

---

*O impacto na vida pode ocorrer por meio de palavras, provocações e, muitas vezes, por aquilo que realizamos de forma habitual — e que, sem perceber, transforma profundamente a trajetória de outros. Durante os estudos no stricto sensu, eu Dinamara Pereira Machado, enfrentei desafios inesperados ao participar como autora de um livreto na área de Currículo. Vinda do ambiente corporativo e editorial, estranhei a morosidade, os custos elevados e a ausência de estrutura no meio acadêmico. Mas foi justamente nesse cenário que revisitamos aprendizagens e compreendemos a urgência de inovar. Agradecemos ao **Prof. Dr. Joe Garcia** que plantou a semente de uma transformação. Sua apresentação nesta obra é mais do que uma introdução: é um convite à reflexão e à ação. Que suas metodologias e provocações continuem permitindo que o coletivo e a paz floresçam, mesmo em terrenos áridos.*

*Ao **Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto**, nossa mais profunda gratidão por ter aceitado escrever o prefácio desta obra. Sua trajetória como formador de professores é uma referência ética e intelectual para todos nós que acreditamos na educação como prática de transformação. Sua escrita generosa, sua escuta atenta e sua defesa de metodologias participativas nos mostram que ensinar é, acima de tudo, um ato de compromisso com o outro. O prefácio que nos ofereceu não apenas contextualiza a obra, mas a ilumina com a sabedoria de quem dedicou a vida à formação docente. Agradecemos a ambos por suas contribuições singulares e complementares. Suas presenças nesta obra não apenas a legitimam, mas a fortalecem como espaço de diálogo, aprendizagem e esperança.*

**Admiração e Respeito.**

Dinamara Pereira Machado

Kátia Valéria Pereira Gonzaga

Renata Burgo Fedato

## PREFÁCIO

---

Ao receber o honroso convite para prefaciar este Livro intitulado “Indagações curriculares **na escola, na universidade e no território**” organizado por Dinamara Pereira Machado, Kátia Valéria Pereira Gonzaga e Renata Burgo Fedato, imediatamente nos chamou a atenção a característica de relevância e atualidade dos temas abordados, por sua relação com questões Curriculares desde a Estrutura Curricular até a perspectiva educacional de alguns currículos “na escola, na universidade e no território” aí contemplados.

O Relatório da Unesco 22 intitulado “Reimaginar nossos Futuros JUNTOS um novo contrato social para a Educação” em sua Parte II, “Renovar a Educação”, no cap. 4, analisa a perspectiva educativa como a fundamental dos Currículos Escolares em todos os níveis, desde a Escola Básica até os Cursos de Ensino Superior, incluindo o Ensino Fundamental e Médio.

Explicita esta perspectiva educacional baseando-a na concretização de um processo de aprendizagem no desenvolvimento integral da pessoa em suas diversas dimensões: construção de um conhecimento científico interdisciplinar, desenvolvimento de sua dimensão afetivo-emocional de interação social, cooperação, autoestima, desenvolvimento de competências e habilidades, de atitudes e valores.

Para a Unesco, as Prioridades Curriculares visam apoiar a inclusão, a igualdade de gênero, o dismantelamento das injustiças e a ampla luta contra as desigualdades necessárias para reimaginar nossos futuros juntos.

No cap. 5, o Relatório da Unesco dialoga sobre o Trabalho Transformador dos professores na construção dos novos currículos, salientando principalmente o trabalho em equipe, um trabalho cooperativo e integrado que possa dar sustentáculo e apoio para currículos diferentes e educativos.

Considerando os Temas abordados por este Livro na forma de “Indagações Curriculares”, deparamo-nos com análise e discussão sobre a grave questão da “estruturação curricular “incluindo problemas relacionados a “currículo e direitos

humanos”; “práticas pedagógicas emancipatórias”; “a educação em democracias emergentes e o olhar a partir de Paulo Freire e da realidade de Moçambique.” Com relação ao Trabalho do Professor, encontramos reflexões sobre as “Dimensões do professor” e “sua formação para a educação das relações raciais e educação de surdos”, sobre a competência digital nos currículos de formação inicial de professores”; “currículo, tecnologias e formação de professores: uma proposta formativa baseada em competências digitais e trilhas de aprendizagem”.

A Comissão que elaborou o Relatório da Unesco 22 , ao apresentar suas reflexões e contribuições para “Renovar a Educação” no mundo, visando a década de 2050, destaca seu papel de colaborar com suas reflexões e análises para a compreensão das necessidades educacionais do planeta, mas, ao final da página, 45 de seu Relatório, traz um convite a todos os Professores, Gestores, Pais, e Educadores em geral comprometidos com o processo de Educação no Mundo, que como protagonistas destas mudanças trabalhando no dia a dia nas Escolas e em outros tantos espaços, tempos e condições, engajados no processo educacional de nossas crianças, jovens e adultos, educando-se ao longo da vida, contribuam com a implementação destas novas perspectivas curriculares, porque só eles têm condições de fazer a diferença no Processo Educacional no Mundo, mudando CURRÍCULOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS à luz das novas dimensões das PROPOSTAS CURRICULARES EDUCACIONAIS apresentadas pela Unesco 22.

Entendemos que este Livro intitulado como “Indagações ....” se apresenta como a Resposta deste Grupo de Professores Educadores ao Convite formulado pela Comissão da Unesco 22 e por isso mesmo estão de Parabéns.

*Prof. Dr. Marcos T. Masetto*

# INDAGAÇÕES CURRICULARES: NA ESCOLA, NA UNIVERSIDADE E NO TERRITÓRIO

---

## Apresentação

Dentro da escola tudo é invenção. O que vemos e o que nos falta à percepção, em algum momento, foi inventado. Invenções respondem a necessidades, respondem a demandas sociais, atendem contextos históricos, econômicos e políticos. Este é o caso do currículo. Sua estrutura, conteúdos, princípios, finalidades, fundamentos e o seu próprio surgimento, tudo é invenção cultural. Ele é uma construção que notadamente atende a diversos interesses e agendas de poder. Não há neutralidade e inocência nessa construção e deveríamos seguir investigando continuamente como ela é feita e suas implicações. O currículo, assim, precisa ser indagado. Este livro faz isso.

No início, no primeiro capítulo, uma indagação que deveria estar sempre em nossas mentes. Temos em nossas escolas currículos que sustentam práticas pedagógicas emancipatórias? Uma questão fundamental e que nos lembra o pensamento de Paulo Freire. E mais além, uma questão central sobre como o currículo pode tornar-se um campo de prática de direitos humanos. O capítulo nos faz olhar as Escolas do Campo, suas inquietações, suas diferenças, trazendo nossa atenção a questões complexas sobre as escolhas que constroem o currículo e que afetam a todos que passam pela escola, para aprender ou ensinar. A leitura nos faz lembrar que na educação, como um campo social, há que se lutar pelos diferentes coletivos humanos, por justiça social, pela nossa humanidade, que segue em construção em cada escola. O currículo pode cumprir diferentes papéis e deveríamos estar atentos ao que ele efetivamente sustenta. Se em nossas escolas ainda não temos currículos que sustentam práticas pedagógicas emancipatórias, o que eles promovem então? O texto nos leva a conhecer o cenário recente das Escolas Itinerantes, no Estado do Paraná, a partir do qual ilumina diversas questões sobre currículo e práticas pedagógicas emancipatórias. Até seu final, este capítulo estabelece um tom interessante para o livro.

Um chamado a uma viagem além-mar, para novas indagações, aguarda o leitor no segundo capítulo. Há neste um estudo sobre a educação em Moçambique nos transporta a um contexto cultural distante onde encontramos inquietações familiares. O texto oferece

uma leitura sobre Paulo Freire, explorando noções teóricas conhecidas entre educadores brasileiros, bem como levanta questões cruciais a muitos professores ao redor do planeta. Nossas escolas sustentam experiências significativas? O que sobra aos educadores quando não estão envolvidos na construção do currículo oficial das escolas? O texto propõe aos educadores a coragem de resistir, de ousar uma pedagogia libertadora radical, no papel de intelectuais transformadores.

No terceiro capítulo encontramos indagações sobre a formação docente sustentadas em uma perspectiva teórica robusta sobre doze dimensões do ser professor, questões sobre formação inicial docente e o papel do supervisor pedagógico. O texto argumenta que as múltiplas dimensões do ser professor precisam ser integradas nas políticas e currículo de formação docente. A complexidade da educação contemporânea assim o exige e os professores precisam desenvolver, já na formação inicial, um conjunto de competências compatíveis ao contexto educacional atual, sensível às transformações sociais e tecnológicas, que demandam mudanças nas práticas de ensino. Os autores atribuem um papel central às instituições formadoras de professores no desenvolvimento de currículos alinhado às novas exigências da sociedade atual. Nas universidades estamos formando professores para uma cidadania global, plena e responsável? Este é um grande desafio que não será superado sem atenção à importância dos formadores que atuam no desenvolvimento de professores. O texto nos indaga sobre a importância da qualificação dos professores supervisores para atuar no desenvolvimento das muitas dimensões do ser professor, seja por ações formativas, reflexivas e de suporte emocional. A supervisão pedagógica é analisada como essencial para a formação de educadores críticos, éticos e comprometidos com as transformações sociais do nosso tempo. O capítulo também nos lembra que uma educação de qualidade, que todos certamente desejamos, exige responsabilidades dos professores, dos supervisores e das instituições formativas.

O quarto capítulo nos leva a diversas indagações curriculares valiosas, no pouco explorado campo de estudos sobre extensão universitária e formação docente. Há questões importantes aqui. Há uma grande diversidade cultural, social, racial e de gênero presente nas escolas, que mesmo reconhecida em seu valor e importância, contrasta com as lacunas no currículo, observadas nas práticas pedagógicas que nem sempre respeitam e alcançam tais diferenças. O texto nos indaga muito diretamente sobre diversas fragilidades do currículo, denunciando a existência de narrativas hegemônicas dentro dele que afirmam preconceitos, instalando valores que mantêm a escola retrograda. Há omissões no currículo que trabalham a favor de discriminação e nesse cenário, há pouco ou nenhum espaço para acolher as diferenças e os diferentes. Afinal, a construção de

conhecimento na escola respeita diferenças e identidade e a própria dignidade humana? Como está sendo feita a construção de conhecimento em nossas escolas, se tais diferenças estão excluídas dos seus processos. O texto nos indaga em profundidade, mas oferece perspectivas e direções de reflexão.

O quinto capítulo nos leva a indagações sobre o currículo do Ensino Religioso. Desde sua proposição na legislação em vigor, há poucas décadas, esse componente curricular tem sofrido com controvérsias, apesar de seu valioso papel na construção reflexiva e fundamentalmente humana dos alunos. O texto examina em profundidade um conjunto de propostas curriculares do Ensino Religioso, analisando suas possibilidades e limites. Mais além, nos oferece uma perspectiva histórica sobre o Ensino Religioso que destaca elementos para a construção de um modelo de currículo baseado em liberdade religiosa, que respeite a diversidade religiosa e que transcenda todos os tipos de preconceito e discriminação a todas as religiões. O capítulo nos indaga a perceber o currículo de um modo complexo. Ele nos inspira perguntas difíceis, mas essenciais. Como superar, em nossas escolas, currículos insípidos, inodoros e desprovidos de cor? A questão reside no complexo processo da construção do currículo, no diálogo entre sujeitos, na delicada teia que articula saberes. O texto afirma a transdisciplinaridade como uma base teórica para a construção de uma proposta curricular transconfessional para a disciplina de Ensino Religioso. Para concretizar a elaboração deste currículo, o necessário diálogo entre os professores. Há um desafio aqui e uma longa estrada a percorrer. O texto nos inspira a coragem intelectual para avançar.

O sexto capítulo apresenta ao leitor uma reflexão interessante sobre estruturação do currículo, que acrescentam indagações ao escopo de reflexões deste livro. Ele nos faz lembrar que a construção do currículo envolve muitas relações, contextos e elementos que se revelam em sua estrutura. O currículo que vemos nas escolas, em diferentes países, nasce da articulação de muitos elementos e conceitos. Precisamos revisitar e ampliar esses conceitos, para produzir diferenças e ampliações no modo de ver o currículo. O capítulo nos faz lembrar uma questão básica, mas fundamental sobre o currículo: este precisa ser bem estruturado, englobar objetivos claros e propor uma organização adequada de conteúdos. Há certamente muitos fatores a considerar na construção de currículos. Fatores externos à própria escola e ao alcance dos professores. Mas, não há como contestar a necessidade de uma estrutura e seu papel em todo o processo de ensino-aprendizagem. Sempre que nos colocarmos a analisar questões sobre a qualidade da educação ou o desenvolvimento integral dos alunos, por exemplo, iremos encontrar, em algum momento, interrogações sobre a estrutura do currículo. Indagar a estrutura do currículo é fundamental.

O sétimo capítulo oferece ao leitor uma análise comparativa sobre a construção de currículos para a formação inicial de professores na Finlândia, Nova Zelândia, Países Baixos e Noruega. Esses países, digitalmente muito avançados, têm um papel de liderança no campo da preparação digital e são referências no campo dos estudos sobre o currículo para a formação inicial dos professores no contexto planetário atual. O texto apresenta uma análise atenta a diversos desafios relacionados ao desenvolvimento de currículos que efetivamente integrem competências digitais na formação docente inicial. Aqui está uma indagação central, pois os avanços nos estudos teóricos ainda não estão pareados com currículos capazes de promover de forma consistente o desenvolvimento de competências digitais na formação inicial de professores. O capítulo nos entrega uma investigação documental comparativa robusta, considerando programas de formação inicial daqueles quatro países. A análise comparativa revela diversidade significativa naquelas abordagens, sobre competência digital docente. Além disso, aponta inconsistências entre os currículos para a formação docente e o que está proposto nas diretrizes e padrões nacionais relativos às competências digitais docentes. O reconhecimento da importância da competência digital docente, comum entre todos aqueles países, bem como a existência e variedade de currículos para a formação inicial de professores, deveriam também nos indagar. Ainda mais, a complicada integração, ainda a avançar, das competências digitais nas práticas curriculares. O capítulo nos leva a muitas indagações importantes sobre construção de currículos para a formação inicial de professores. Ele destaca a importância de um alinhamento mais eficaz entre a teoria e a prática. Também faz pensar sobre o papel da investigação contínua e produção de conhecimento que, afinal, são fatores fundamentais para sustentar avanços nas propostas e práticas de formação docente, para os desafios digitais que hoje enfrentamos, bem como outros que ainda estão por vir.

O último capítulo nos apresenta indagações curriculares relacionadas à formação de professores e tecnologias digitais. Nele encontramos uma análise do processo de transformação digital ocorrido na Universidade de Brasília (UnB), que envolveu adaptações no currículo especialmente relacionadas aos impactos da pandemia de COVID-19. O texto nos leva a uma instituição brasileira emblemática e ao interior de uma transformação digital recente dos seus processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, nos oferece uma perspectiva de base teórica profunda e muitas indagações que podemos explorar para pensar outros contextos institucionais. O leitor vai encontrar uma elaborada concepção sobre trilhas de aprendizagem e sua contribuição para compor uma proposta curricular para a formação de professores no campo das competências digitais. Este capítulo encerra o livro nos deixando indagações sobre diversas questões importantes, particularmente caras aos educadores que atuam na educação universitária. Ilumina o

papel da comunidade acadêmica em processos de transformação. Destaca o envolvimento constante, o apoio institucional e a avaliação contínua das ações formativas, e nos desafia a manter a vitalidade das transformações e inovações digitais que foram iniciadas há poucos anos, com a crise mundial instalada pela pandemia.

Finalmente, vale lembrar que o trabalho no contexto universitário requer reflexão contínua, investigação e publicação das nossas elaborações e descobertas. Este livro bem exemplifica esse processo.

Prof. Dr. Joe Garcia  
Shenzhen, China  
Maio, 2025

# SUMÁRIO

- 01** CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS NAS ESCOLAS ITINERANTES- **Dinamara Pereira Machado; Marcia Regina Mocelin; Renata Burgo Fedato** ..... 1
- 02** A EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIAS EMERGENTES E A IMPORTÂNCIA DA POSTURA RADICAL: OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE E DA REALIDADE DE MOÇAMBIQUE- **Orlando Chemane; Zaida Cuco**..... 20
- 03** DIMENSÕES DO SER PROFESSOR E COMO O PROFESSOR SUPERVISOR PEDAGÓGICO PODE CONTRIBUIR PARA O SEU DESENVOLVIMENTO- **Kátia Valéria Pereira Gonzaga; Vânia Gabriela Dias Graça; Carlos Manuel Ribeiro Silva** .....40
- 04** A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS- **Sara Moitinho; Marcia Cristiana Paulo dos Santos** .....67
- 05** ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA CURRICULAR TRANSCONFESSIONAL- **Jacirema Maria Thimoteo dos Santos** ..... 87
- 06** ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR- **Yohandra Rad Camayd**..... 107
- 07** ABORDAGENS À COMPETÊNCIA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE COMPARATIVA DE PAÍSES DIGITALMENTE AVANÇADOS- **Elisabete Cruz; Emily Sousa** ..... 132
- 08** CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA FORMATIVA BASEADA EM COMPETÊNCIAS DIGITAIS E TRILHAS DE APRENDIZAGEM- **Danielle Xabregas Pamplona Nogueira; Janáina Angelina Teixeira; Flávio Bezerra de Sousa**..... 156



## CAPÍTULO 1

# CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS NAS ESCOLAS ITINERANTES

---

Dinamara Pereira Machado<sup>1</sup>

Marcia Regina Mocelin<sup>2</sup>

Renata Burgo Fedato<sup>3</sup>

### RESUMO

As práticas pedagógicas emancipatórias se manifestam em espaços em que se faz presente o pleno entendimento e garantia dos direitos humanos. Desta forma, estas práticas pedagógicas perfazem o currículo de escolas que caminham lado a lado com a formação humana integral. As práticas pedagógicas das escolas do campo, em destaque, as escolas itinerantes do estado do Paraná, representam esta via de mão dupla que se faz entre o currículo e direitos humanos de forma a contemplar a identidade da escola do campo e suas necessidades. O método que orienta a pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético e os procedimentos resumem-se ao estudo bibliográfico e documental. Conclui-se que as práticas pedagógicas curriculares das Escolas Itinerantes do Paraná - Brasil formam-se sob influente incorporação dos fundamentos sociais das práticas da pedagogia emancipatória que lutando por autonomia pedagógica no currículo, constroem com as escolas itinerantes, novas práticas pedagógicas que contribuem com a ruptura e transformação da realidade de forma coletiva e consciente.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica Emancipatória; Currículo; Direitos Humanos; Escolas Itinerantes.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doutora em Educação: Currículo na PUC SP. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Qualidade e Educação. Graduação em Letras, Pedagogia, Geografia e História. Diretora e professora na Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas (ESEHL). Coordenadora Pedagógica da EJA e dos cursos técnicos do Centro Universitário Internacional Uninter. Pesquisadora convidada do Grupo Tecnologia, Atividade e Subjetividade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Diretora Administrativa e Financeira do Instituto Música e Arte (IMA). Diretora de EAD do SINEPE Paraná. Membro do Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas (COMPED).

<sup>2</sup> Pós Doutora em Educação - Derechos humanos y desafios en la socioeducacion - UNED - Madrid - Espanha (2019). Pós Doutora em Educação - políticas públicas e gestão da educação pela UTP e USAL - Espanha (2017). Doutorado em Educação - UTP (2014) Graduada em Filosofia, História, Pedagogia e Letras - Uninter (2019). Graduação em Educação Artística com habilitação em Música - UFPR (1997). Professora na Rede Estadual de Ensino do Paraná em ARTE;(1997 - atual). Professora de Musicalização no Centro de Socioeducação de Curitiba (2007 - atual); Presidente e Maestrina do Instituto Música e Arte-IMA (2019 - atual).

<sup>3</sup> Doutora em Educação- Universidade Tuiuti do Paraná (2022), Mestre em Educação – Universidade Pontifícia Católica do Paraná (2016), Graduada em Pedagogia- Universidade Tuiuti do Paraná (2009), Graduada em Letras, História e Filosofia. Atualmente professora da Escola Superior de Educação, Humanidades e Línguas (ESEHL- Uninter).

## INTRODUÇÃO

Para compreender as práticas pedagógicas emancipatórias e seus fundamentos<sup>4</sup> é necessário analisar a questão da formação humana, produzida historicamente como processo mediado pelo trabalho. No sentido do trabalho socialmente necessário e útil, que realmente distingue a natureza humana da dos animais, cada qual transformando sua realidade, sua materialidade, contanto que de forma humanizada permeado por ações planejadas, e esquematizadas anteriormente à sua finalidade.

Na visão marxista, materialista e dialética, há de se entender os fenômenos e suas conexões, em busca de transformação, advindos solidamente dos fundamentos que carregam os termos “Escola Única do Trabalho”. “Única” onde “todas as crianças devem entrar em um único e mesmo tipo de escola e começar sua educação igualmente[...]” Deve ser do “trabalho”, onde “conduz a um conhecimento criativo, vivo, e ativo do mundo” (KRUPSKAYA, 2017, p. 287-288).

Práticas pedagógicas emancipatórias refletem em ações e teorias que articulam a educação como fenômeno social capaz de transformar e superar relações que se expressem de forma desigual, opressora, produzida e mantida pela visão capitalista. É a partir desta perspectiva que o revelar da essência deste fenômeno social se faz necessário para alcançar o fundamento pedagógico socialista e suas práticas que se baseiam no princípio do trabalho “real” e “socialmente necessário”.

Sendo assim, buscando por refletir as práticas pedagógicas emancipatórias deve-se considerar os direitos humanos junto ao currículo escolar, insistindo na transformação real e necessária para a educação. O currículo pode ser um campo de disputa e transformação, onde diferentes abordagens e perspectivas contribuem para uma educação mais justa e inclusiva. Sem dúvida, a história do currículo se apresenta ao longo das décadas de forma cada vez mais construtiva e de transformação social.

Historicamente o autor a sistematizar a discussão sobre currículo foi Bobbit, em 1918, com sua obra “The Curriculum”. Segundo o autor, o currículo deveria imitar o modelo industrial, preparando os alunos para seu futuro trabalho envolvendo o desenvolvimento de habilidades úteis através de tarefas específicas; atividades escolares para atingir os objetivos do modelo industrial; e por consequência avaliação do progresso dos alunos em relação aos

---

<sup>4</sup> Este artigo é parte da tese de conclusão de doutoramento de Fedato (2022), “Influência da pedagogia socialista soviética nas práticas pedagógicas das escolas itinerantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) no Paraná”, disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/2065>. Acesso em abr. 2025.

objetivos estabelecidos. O final do século XIX e o início do século XX foram períodos de intensa industrialização. A Revolução Industrial trouxe avanços tecnológicos significativos, como a eletricidade e a produção em massa, transformando a economia e a sociedade, dando espaço para fábricas e indústrias crescerem rapidamente.

Nesse contexto, Bobbitt (1918) desenvolveu suas ideias sobre o currículo como uma ferramenta para preparar os alunos para suas futuras responsabilidades na sociedade industrial considerando currículo como um conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados por métodos padronizados e eficientes, refletindo a lógica da produção industrial.

Posteriormente o autor, Bobbit, foi muito criticado pelos representantes da nova sociologia da educação, pois massificava as escolas e suas práticas pedagógicas prezando pela eficiência e racionalização dos resultados.

No entanto, Silva nos alerta sobre o fato de que

professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos “como currículo (2007, p. 21).

Sendo assim, entende-se que o currículo está sempre em contradição e que no século XX muitas revisões do currículo foram realizadas, inclusive com Apple (1979) e Giroux (1983). Em sua obra "Ideology and Curriculum", Apple explora como as escolas auxiliam na manutenção das desigualdades sociais ao promover o conhecimento como legítimo da cultura dominante, destacando que o poder econômico e cultural está interligado e que as escolas desempenham papel crucial na reprodução dessas desigualdades. Insiste na resistência às reformas educacionais que buscam desafiar a hegemonia cultural, reforçando o papel dos educadores conscientes o enfrentamento às forças políticas e econômicas que influenciam a educação.

Para Giroux (1983) educação é uma forma de política cultural em que teoria e prática social se assumem como emancipação a serviço de uma nova sociedade. “[...] as escolas são as principais instituições para educar os alunos para a vida pública [...] as escolas devem funcionar para proporcionar aos alunos o conhecimento, o caráter e a visão moral que edificam a coragem cívica (GIROUX, 1999, p. 29). Sendo assim, a educação é uma luta constante de transformações críticas, que acompanham as transformações econômicas, sociais e políticas, exigindo assim do currículo, a formação para práticas emancipatórias e trabalho socialmente necessário. Aliados a pedagogia crítica sabemos que os

movimentos sociais, bem como os acadêmicos, têm a responsabilidade de usar seus conhecimentos, recursos, habilidades sociais e energias para abordar problemas sociais importantes enquanto fazem as pessoas pensarem criticamente, serem autorreflexivas sobre as questões públicas e o mundo em que vivem e aprender como governar em vez de ser governado. As instituições acadêmicas e os movimentos sociais devem ser faróis de uma esperança militante, proporcionando condições para que os alunos e outros pensem de outra forma para intervir no mundo de forma crítica e informada (Giroux, 2021, s/p).

Segundo Fedato (2024) a relação dialética das práticas pedagógicas emancipadoras para com suas intencionalidades, imersas na contradição, escancaram cada vez mais seu papel fundamental nas práticas revolucionárias estejam ela na escola ou não. O ser humano e sua relação com o meio podem fortalecer ou enfraquecer as práticas pedagógicas emancipadoras que resultarão em práticas sociais resistentes, excludentes e de manutenção daquilo que se impõe à classe trabalhadora.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS E AS ESCOLAS ITINERANTES**

No Brasil, o tema de pesquisa a respeito das práticas pedagógicas emancipatórias das Escolas do Campo, Escolas Itinerantes, ganhou espaço com muita representatividade, por isso, devido a sua importância a nível nacional e mundial deve-se aprofundar teórica e metodologicamente suas práticas que se articulam com os princípios socialistas soviéticos, expandindo cada vez mais suas práticas únicas e resistentes à capitalização da educação e da formação humana. Há o destaque das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, ressaltando no Art 13, que a Educação do Campo a partir do exercício da docência deverá contemplar em suas propostas pedagógicas curriculares

a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades (p. 3).

O estado do Paraná em relação a Educação do Campo, é o único a manter as Escolas Itinerantes ativas no Brasil, primeiro e atualmente o único a experienciar os Complexos de Estudo de Pistrak<sup>5</sup>, aprovados em sua proposta curricular desde 2009.

Se faz necessário compreender os novos sujeitos da prática social, que com novas possibilidades de ação e reação, encontram na educação e nas propostas curriculares, a

---

<sup>5</sup> Sobre Pistrak e suas obras, assim como a análise das categorias de trabalho nas escolas itinerantes, ver também a dissertação de mestrado de Fedato, 2016, intitulada “Ideário Educativo De Pistrak Em Orientações Educativas Para Os Anos Iniciais Da Escola Pública De Primeiro Grau Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra No Brasil (1987 - 1995), disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Disserta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tese> abr. 2025.

intencionalidade pedagógica e em suas práticas emancipatórias a possibilidade de inscrever na educação a luta pelos direitos humanos que conforme o artigo 27 afirma que "toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" significando ao trabalho a superação da mera produção de mercadoria.

Sem dúvida, radicalizado num período histórico em que segundo Sader (2010, p. 28) “pequenos movimentos que, num dado momento, convergem fazendo emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública” assim sendo, as Escolas Itinerantes, corroboram com a formação integral do jovem, do adulto e da criança, ultrapassando a realidade objetiva sintetizada no termo “classe em si” para a transformação da consciência para a “classe em si”<sup>6</sup>. Nas práticas pedagógicas emancipatórias que buscam a transformação de sua materialidade e totalidade, entende-se a necessidade do trabalhador como aquele que não mais dominado e transformado em mercadoria, ou seja, ‘classe em si’, caminhe conscientemente e que assuma controle dos processos econômicos, políticos e ideológicos que passam o processo de produção ou seja, ‘para si’.

Tratar sobre as Escolas Itinerantes transcende tanto as discussões sobre educação, como as de escolas e pedagogias. Transcende por referirmos a uma concepção cultural, sociológica, de conscientização política e humanitária, em busca da transformação, da superação social, em busca da emancipação e formação integral do sujeito.

O professor e pesquisador, escritor Miguel Arroyo se dedica em demonstrar a importância de reconhecer o direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado em assumir políticas públicas que garantam esse direito. Além disso, discute como os movimentos sociais do campo têm acumulado experiências de cursos de formação em parceria com escolas e cursos de pedagogia para formar educadores capacitados a atuar nas especificidades sociais e culturais dos povos que vivem no campo. Em se tratando das práticas pedagógicas curriculares emancipatórias das Escolas Itinerantes vale destacar que situam sua formação no bojo da educação formal, confrontando com a estrutura que o contexto do capitalismo impõe na correlação de forças das classes sociais do homem do campo em seu direito de viver e se reproduzir. Destaque foi dado à luta camponesa pela educação e por seu movimento de contestação as imposições, como a negação do direito de ser e estar no campo de modo ativo, cultural, educacional, social, a sua maneira, reconhecendo no indivíduo as

---

<sup>6</sup> Termos cunhados por Marx na obra “Miséria da Filosofia”.

possibilidades do direito a educação e a vida.

Em busca do exercício de ler o mundo e suas questões, as Escolas Itinerantes despontam no sentido de nascer com força no reconhecimento do direito a terra dos povos do campo em movimento de itinerância, alocando-se de forma autônoma, consciente, no contraponto do capital.

Visivelmente, a educação do campo compreende a educação como um ato político, como já afirmava Paulo Freire. Educação e luta pela terra dão as mãos num intuito coletivo<sup>7</sup>, dinâmico e orgânico.

O currículo com práticas pedagógicas emancipatórias, que asseguram os direitos humanos, se tornam a chave da transformação dos sujeitos que dele fazem parte, desenvolvendo segundo Freire (2020) a essência da consciência dos educandos e educadores (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, em que se encontram numa tarefa onde ambos são sujeitos do processo, no ato, não somente desvelando, mas criticamente conhecendo e recriando o conhecimento.

Após 12 anos de engajamento com escolas ainda não reconhecidas como itinerantes, nem formalizadas curricular e legislativamente, por meio do Parecer de 1.313/96, conforme destaca Camini (2009), no estado do Rio Grande do Sul é que o Conselho Estadual de Educação aprovou, a título de “experiência pedagógica” por dois anos, a Escolas Itinerantes no estado, experiência prorrogada, duas vezes, com as Resoluções 237/98 e 247/99. Contudo, mesmo legalizadas, as escolas foram fechadas em 2009.

A aprovação legal da Escola Itinerante é a busca pela valorização e pelo reconhecimento da educação do campo como fonte para transformação. Nota-se a escola, a educação, os encontros formativos, como momentos de muita reflexão a partir da vida no coletivo, valorizando a conquista e a luta por todos da classe trabalhadora, imersos num projeto que contradiz a hegemonia da escola capitalista realizados pelo movimento social Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda

---

<sup>7</sup> A noção de coletivo adotado para esta pesquisa se constitui a partir de Sader (2010) quando entende o sujeito coletivo como uma coletividade que se constrói como identidade e práticas que defendam seus interesses e expressem suas vontades, constituindo-se no processo de luta.

a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX, 1996, p. 37).

Nesse sentido, a escola não se torna um fim absoluto em si por não poder ter finalidades educacionais absolutas. Na perspectiva do materialismo histórico- dialético, compreende-se que o movimento de idas e vindas da Escola Itinerante é o que compõe suas contradições, ultrapassando desafios, dificuldades materiais e imateriais, fundamentadas na construção histórica do movimento. A experiência das escolas itinerantes no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul desemboca com entusiasmo para outros estados, como no Paraná (desde 2003 e único ainda vigente), Santa Catarina (2005 a 2009), Goiás (2006 a 2008), Alagoas (2005) e Piauí (2003 a 2008) ainda em luta pela sua formação e reconhecimento (MST, 2010).

## **ESCOLAS ITINERANTES NO ESTADO DO PARANÁ - BRASIL**

A primeira experiência do estado do Paraná, registra-se na história do Movimento, em 1999, com o acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguçu, em Curitiba (PR). Assim, organizou-se a primeira experiência de escola para as crianças em movimento de itinerância durante 14 dias, batizada de Escola Itinerante Terra e Vida (MST, 2008; MST, 2020) “foram desenvolvidas atividades educativas com crianças de dois a seis anos, da primeira à quarta série e também a educação para jovens e adultos” (p. 13).

Que formas novas de organização escolar, que garantem o direito a educação tem que ser inventadas? E tem que ser inventadas, esta é a palavra: inventadas. Não vão cair do céu, nem do Conselho Nacional, Estadual. Não vai cair de lugar nenhum. Precisam ser inventadas, sobretudo por nós educadores (ARROYO, 2005, p. 85).

É com a própria experiência reivindicações que o movimento “inventa” suas escolas e suas práticas pedagógicas emancipatórias. Quem melhor do que o próprio sujeito em luta para desenhar um projeto educacional que atenda seus objetivos e sua realidade? Quem melhor do que a própria coletividade em luta para pensar em suas escolas? Quem melhor do que os que estão envolvidos para pleitear o cumprimento dos seus direitos, e se são de um povo, são direitos humanos. Significar as experiências junto a sua realidade é uma tarefa árdua que num processo intenso de conscientização, sabe que para atingir a prática emancipatória necessita de reflexão, aprendizado, e posturas que podem vir com esta escola “inventada” pela escola do movimento. Portanto, “conquistar espaços cada vez maiores, chegando até mesmo em nível nacional,

entende-se que as experiências dos movimentos se recriam cotidianamente, mesmo frente às adversidades das situações que diariamente enfrentam” (FEDATO, 2016, p. 58).

Tais experiências educativas também estiveram em terreno das escolas públicas, com as escolas estaduais, que também foram palco para as escolas do movimento, mas como extensão, como o “Acampamento do Buraco”, na “Fazenda Pinhal do Ralo”, em 1996.

Entretanto, depoimentos do integrante do Movimento, Alessandro Mariano, integrante do Coletivo Estadual de Educação/ PR, afirma que as crianças, inseridas em outra materialidade sofriam com o preconceito, além de os conteúdos trabalhados nas escolas não condizerem com os princípios do movimento, foram fatores incentivadores para a criação das escolas do Movimento, além do

[...] avanço alcançado nas Conferências Nacionais por uma Educação no/do Campo sobre o entendimento do direito à educação; o número de pessoas que viviam em itinerância e a possibilidade do movimento poder interferir, tomar decisões em relação ao processo educativo destinado aos integrantes do Movimento (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019, p. 86).

Audiências e mais de 10 reuniões foram feitas com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e o Conselho Estadual de Educação, argumentando sobre a necessidade da Escola Itinerante evidenciando o número de famílias e crianças que estavam sem o direito a Educação. Segundo Caldart (2003) há que se atentar para a construção da escola do campo, pois

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção Por uma EBC n.º 1, 1999), ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização (p. 65)

Assumir o desafio é conscientizar-se de que não havia no momento histórico e não há, mágica ou efeitos fantásticos que formulem a escola da noite para o dia. Durante sua construção foi necessário muito diálogo, muita reflexão, para que a Escola Itinerante viesse ao encontro de princípios de uma educação popular, contudo não seria necessário “inventar a roda” como afirma Camini (2009), visto que as experiências do estado do Rio Grande do Sul já demonstravam bons resultados para o coletivo do Movimento.

Os espaços de diálogos e posturas efetivas em relação às práticas pedagógicas emancipatórias foram sendo realizadas pelo Movimento e na Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná(SEED).

o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica

de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (PARANÁ, 2006, p.18).

Houve então uma jornada de lutas em 2003 assegurando o projeto da Escola Itinerante. Com o parecer número 1012/03, seguido da Resolução nº 614/2004, percorrendo os espaços de diálogos nos vários setores da Secretaria, em regime de experiência por dois anos, foram apresentados vários motivos para a realização e legalização das escola itinerante, entre eles os 67 acampamentos com aproximadamente 13 mil famílias; o grande contingente de crianças com idade escolar fora das escolas; a falta de infraestrutura ou recursos para atender esta população, então, o Governo do Estado aceita a proposição da implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST (PARANÁ, 2003).

Vale enfatizar que antes mesmo da aprovação do Parecer 1012/03 vários acampamentos já realizavam suas práticas pedagógicas, ficando mais evidente ainda com o “Primeiro Encontro de Formação dos Educadores Itinerantes”, em Quedas do Iguaçu/ PR. Tais práticas se fizeram debaixo de lonas, a beira de estradas, debaixo de árvores, numa improvisação de materiais pedagógicos, no movimento da itinerância, que viessem a contribuir com a educação dos assentados na garantia do direito à educação.

Se o trabalho é educativo então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas[...] E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação não pode estar desvinculada delas (CALDART, 2012, p. 324)

A educação em movimento, através da escola itinerante, representa que o conhecimento se dá na relação dialógica com a realidade, com a materialidade dos educandos e educadores “no contexto em que os trabalhadores Sem Terra se encontram em situação de acampamentos, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo” (MST, 2020, p. 11). A centralidade da sala de aula e nos conteúdos ditados pela ordem dos de “cima para baixo” é colocada a prova, quando faz surgir a possível transformação social, coletiva e cooperativa, compreendendo que o movimento educativo é real e ativo.

Para legalizar as escolas, decide-se por uma Escola Base, que será a responsável por acompanhar e dar suporte, tanto legal quanto pedagógico para a vida escolar dos educandos/as e educadores/as nos acampamentos, reunirá toda a documentação, registros históricos, dando suporte legal às escolas no Estado. Assim, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

– CECISS<sup>8</sup>, do Município de Rio Bonito do Iguaçu foi o escolhido por ser o maior acampamento da América Latina e também por sua proposta pedagógica com a Resolução n.614/2004.

Todas as escolas itinerantes, independente de atuarem na educação infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são essencialmente parte da rede estadual de ensino (SAPELLI, 2019). O que deve se levar em conta nesse caso é a possível perda de autonomia do movimento frente as decisões para as Escolas Itinerantes, já que passam a compor a rede estadual de ensino, numa luta pela escola pública.

Entretanto, reconhece-se a necessidade em se fazer uma pedagogia com práticas emancipatórias, que contemplem os Direitos Humanos e o currículo como um campo de disputa e saberes, onde diferentes conhecimentos e práticas são selecionados, ensinados e legitimados. O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas também um espaço onde se articulam relações de poder e saber, influenciando a formação dos sujeitos. Por isso, advém a afirmação do princípio de que “o MST não segue uma pedagogia; o MST tem uma pedagogia”.

A expansão das Escolas Itinerantes no Paraná é visível em dados quantitativos, desde sua legalização, é possível notar que em 04 anos, desde 2004 a 2008, houve 48 Escolas Itinerantes no Paraná, segundo os dados da Coordenação do Educação do Campo-DEDI/SEED-Pr, 2008. Em 2008, segundo os estudos de Sapelli; Leite; Bahniuk (2019) com a implementação dos Projeto Político Pedagógico por Ciclos de Formação Humana nas escolas itinerantes houve a necessidade de mais uma escola base atendendo o Noroeste e Norte do Paraná o “Colégio Estadual do Campo Centrão”, localizado no “Assentamento Pontal do Tigre” em Querência do Norte (PR). Atendeu 8 escolas no decorrer de 2008 a 2012, ano em que vem a se encerrar, numa decisão e avaliação coletiva do Movimento, concentrando novamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Entretanto, a partir do ano letivo de 2018, do Parecer CEE/CEIF/CEMEP N° 15, do ano de 2016, o Conselho recomendou à SEED/PR “organizar as Escolas Itinerantes por Escola-base do mesmo município, que tenham credenciamento para a oferta da Educação Básica e Ensino Fundamental e Ensino Médio reconhecidos”. Desta forma, centralidade foi necessária às

---

<sup>8</sup> Apesar de ter se tornado a escola base para as Escolas Itinerantes, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – CECISS, as condições materiais, pedagógicas, financeiras cresceram ainda mais, visto que passou a ser responsável por mais de 2 mil educandos, demonstrando a negligência do governo no atendimento e reconhecimento das Escolas Itinerantes (SAPELLI; LEITE; BAHNIUK, 2019).

escolas bases, passando para 7 escolas responsáveis pelas Escolas Itinerantes, com 5 Núcleos Regionais de Educação:

Quadro 1: Organização das Escolas Base partir do ano letivo de 2018.

Nº	Escola Itinerante	Escolas Base	Município	Núcleo Regional de Educação
1	Herdeiros do Saber I	Colégio Estadual do Campo Iraci Salet Strozak	Rio Bonito do Iguaçu	Laranjeiras do Sul
2	Herdeiros do Saber II			
3	Vagner Lopes I	Colégio Estadual do Campo Chico Mendes	Quedas do Iguaçu	
4	Vagner Lopes II			
5	Vagner Lopes III			
6	Valmir Motta de Oliveira	Colégio Estadual do Campo Marques dos Reis	Jacarezinho	Jacarezinho
7	Herdeiros da Luta de Porecatu	Colégio Estadual Ricardo Lunardeli	Porecatu	Londrina
8	Semeando Saber	Colégio Estadual Eudice de Oliveira	Florestópolis	
9	Caminhos do Saber	Campo Vista Alegre	Ortigueira	Telêmaco Borba
10	Paulo Freire	Colégio Estadual do Campo João de Lara	Paula Freitas	União da Vitória

Fonte: MST (2020, p. 15).

Até 2020 no estado do Paraná 27 Escolas Itinerantes<sup>9</sup> foram formalizadas pelo governo. Observa-se que o número é expressivo e que desde 2008, conforme o Manifesto dos Educadores e Educadoras<sup>46</sup>, apresentado no III Seminário Nacional das Escolas Itinerantes dos

<sup>9</sup> Dados extraídos do documento “Proposta Educacional do MST/PARANÁ para escolas de assentamentos e acampamentos: Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo: Versão 2020”.

acampamentos da Reforma Agrária, em Faxinal do Céu (PR), o movimento apresenta suas inquietações quanto as possibilidades de as escolas cumprirem seu papel atendendo aos interesses da classe trabalhadora.

É evidente a resistência das Escolas Itinerantes do Movimento MST frente aos tempos difíceis que a educação pública vivência. Sob ataques de retrocessos se forja nas contradições do próprio sistema que a recusa. É nessa perspectiva que as experiências das Escolas Itinerantes possuem determinantes que recuperam experiências históricas e fortalecem seu coletivo.

## **FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS**

No Brasil, os debates sobre a Educação Popular e Educação do Campo se dão com a redemocratização do país a partir da década de 1980, sendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra um dos atores responsáveis por colocar a educação que ocorria no campo em pauta. Salienta-se que o termo “no campo” se consolida somente em 2002 e a Educação do/no Campo passa a se firmar como política pública embasada por suas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Historicamente, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Goiás em 1998, foi o marco para a Educação do Campo, pois reuniu muitos movimentos sociais e outros setores da sociedade, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade Federal de Brasília (UnB) Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) definindo compromissos e objetivos para a formação humana, extrapolando a concepção tradicional e hegemônica de educação, buscando por ações coletivas que atendam aos interesses culturais, econômicos e políticos do campo, em busca do projeto de uma educação popular.

A Educação do e no Campo e as escolas do e no campo, buscam romper com a força subversiva do modo de produção capitalista. Tal resistência advém também dos Movimentos Sociais, inclusive MST que desvela a lógica capitalista, focada no individualismo exacerbado, trazendo em sua essência e em seus projetos educativos princípios como coletividade, cooperação, auto-organização, entre outros, que, como fundamentos, conseguem assumir para o trabalhador do campo a força material que transformará sua realidade.

O grito de ordem para que as práticas pedagógicas sejam revolucionárias a partir da compreensão de que ao longo de mais de 37 anos do MST e da Pedagogia do MST luta e resiste para que a educação seja capaz de transformar e superar o “sistema doente” do qual vê-se constantemente sufocando aqueles que tentam denunciá-lo (FEDATO, 2022, p. 181).

Segundo Arroyo (2011) o currículo contribui para apagar determinados rostos, movimento que o MST luta para não acontecer com a educação do campo, as escolas itinerantes e seus militantes. “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (p. 262).

Desta forma, a Educação e a Escola do Campo, buscam reconhecer nas práticas e nos projetos pedagógicos do campo, no próprio currículo, o avanço massivo de conscienciados sujeitos, que auxiliem na transformação e reação social

Com o intento de que não é o Estado quem pode educar o povo, e sim o poder popular, o próprio povo, entende-se a Educação do Campo, como a conquista de iniciativas de movimentos sociais populares permeados por políticas em defesa da escola pública em reconhecimento aos direitos e deveres do trabalhador que vive e sobrevive do campo, tendo como elemento articulador a luta pela reforma agrária e a resistência ao modelo capitalista, efetivando a luta de classes.

Assim, a educação popular e os Movimentos Sociais, enquanto processos, em constante formação e reformulação, permitem compreender a expressiva presença do MST no Brasil, ao longo de seus 37 anos comemorados em 2021. Como movimento social, com intuídos socialistas soviéticos, imerso na resistência às relações e expressões capitalistas, tem princípios pedagógicos de formação humana, consciência de classe, que toma para si o trabalho em sua forma mais significativa, ou seja, como princípio educativo de transformação.

O MST e seu princípio educativo, em permanente construção, tem em seu processo organizativo a Pedagogia do Movimento, permeada por constante contradição, assim como historicamente o período revolucionário soviético e suas práticas pedagógicas revolucionárias, que exige de si a auto-organização para criar sua própria identidade.

Buscando, portanto, por “*parar de morrer*”, devido a tempos de desumanidade crescente, a Educação do Campo e suas práticas pedagógicas revolucionárias, procuram por uma formação radical de humanização em seu sentido mais inteiro e profundo num constructo de se “universalizar [...] por uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos” (CALDART, 2000, p.5).

É necessário superar a imposição do capitalismo, segundo Mészáros (2005) a recusa desta disjunção entre trabalho intelectual e trabalho manual se faz necessária, principalmente quando entendemos que “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. [...] tal contribuição pode cair nas categorias

contrastantes da ‘manutenção’ e da “mudança”” (p. 49).

Portanto, em vista da mudança necessária há que formar gente, seres humanos que assumam coletivamente a condição de sujeito de seu próprio destino, social e humano. Roseli Salete Caldart (2012), em sua tese de Doutorado de 1999, indaga sobre como se dá o Movimento MST a partir de ações formativas, e de que maneira sua pedagogia poderia se ocupar de intencionalidade para a identidade coletiva do sujeito social Sem Terra.

Considerar o Movimento como formador, foi um dos principais objetivos que Caldart contemplou em sua obra “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (2012). Buscou entender que o Movimento, e suas práticas pedagógicas já se constituíam como projeto educativo. Contudo, destaca que as práticas e o trabalho educativo existem desde que o Movimento surge formalmente (1984), mas atenta para o fato de que a Pedagogia do Movimento, como a entendemos hoje, sistematizada e organizada cientificamente, existe há pouco mais de 20 anos.

A obra educativa do Movimento refere-se a compreensão de que estando em constante movimento através de lutas, resistências, organizações, ocupações, demonstra a defesa da formação humana, a partir de suas transformações, resgatando a dignidade dos que vivem no/do campo.

A cada tempo histórico tem-se objetivos e necessidades sociais para o qual a educação e suas práticas pedagógicas se voltam para formar conscientes ou inconscientemente aqueles que se constituem como sujeitos históricos.

Não basta que grupos de intelectuais discutam os problemas postos e deixem à margem da discussão e do debate crítico a classe trabalhadora. É esta que está à margem de seus direitos no sentido mais amplo e que necessita também conscientizar-se para que as mudanças e transformação ocorram na raiz das intencionalidades de caráter devastador e elitizada.

O estudo científico, as pesquisas das Universidades devem à sociedade todo processo de indagação a que foi submetido, e além do mais, se luta pela transformação da educação e das práticas pedagógicas, há que se lutar por todos, como coletivo e humanos<sup>10</sup>.

Ao dissertar sobre práticas educativas emancipatórias, currículo e Direitos Humanos, há que obrigatoriamente, estar ciente de que as intencionalidades regem todo o ato educativo, e que como ressalta Caldart (2021), não inaugurou num processo explosivo de ações e reações, mas sim, no esforço de análise coletiva iniciado muito antes, e que vieram à tona quando

---

<sup>10</sup> Sobre a formação de educadores do campo e a educação básica, em parceria com o curso de Especialização em Educação do Campo na Unioeste, ver LEITE, V. J.; SILVA, J. Z. ; VERDÉRIO, A. CAMPOS, J. C. A formação de educadores do campo e a educação básica: por uma prática escolar emancipatória. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 1148-1172, set./dez. 2020

circunstâncias históricas a permitiram/exigiram” (p.1).

Compreende-se, portanto, duas “ideias-força imbricadas uma na outra” conforme relata Caldart (2001) uma centraliza-se na Pedagogia do Movimento, Pedagogia do Campo, e se constitui no movimento de luta social, e a outra, de que esta luta social toma maior proporção de formação, conforme o movimento da história consegue embrenhar os próprios sujeitos da história.

A Pedagogia do Movimento entende que o sujeito, antes excluído, mantido a parte das decisões que lhe constituíam enquanto ser humano, agora, movido pelo coletivo, reconstrói sua voz, passa a entender o Sem Terra como identidade, carregada de consciência que possibilita a luta por seus direitos na conquista de uma nova trajetória e identidade.

Assim o sujeito político, militante, caracteriza-se como ser social, imbricado pela história, pelo coletivo, reconhecendo-se no processo de luta e militância. A Pedagogia do Movimento, como práticas pedagógicas, em constante formação, se propõe a discutir, revisar e consolidar práticas que não se desvinculem do amplo conceito de formação humana. Desta forma, superar práticas pedagógicas que insistem em manter o sujeito alheio ao seu processo histórico, cultural e social, é certamente um dos valores do Movimento como princípio educativo.

Emancipar é a palavra-ação chave para o princípio educativo, visto que

Quando tratamos de práticas pedagógicas, estamos tratando de como a humanidade se faz a si mesma, em cada lugar, em cada tempo histórico, cada pessoa. Isso pode trazer junto ideia de um papel ativo dos educadores nas escolhas pedagógicas que podem ajudar seus educandos a ter um desenvolvimento humano mais pleno (CALDART, 2015, p. 27)

Escolhas pedagógicas resultarão em práticas pedagógicas, logo, tais escolhas, podem contribuir com a formação dos sujeitos e com seus objetivos formativos. Desbancar práticas pedagógicas que favoreçam a permanência do capitalismo e suas relações de individualismo, dominância e utilitarismo, é sem dúvida uma das vertentes do movimento desde o princípio.

Para Caldart, em seu trabalho (2021), fica claro que, “a Pedagogia do MST é obra do MST, em diálogo com uma construção histórica de que passa a tomar parte”.

No MST refletimos, depois de quase duas décadas de trabalho educativo, que já não tínhamos apenas uma “proposta de educação” (assim o nomeávamos) e sim uma pedagogia: práticas educativas refletidas coletivamente em diálogo com a construção histórica da teoria pedagógica (p. 4).

Ciente de que “não há um “senhor da pedagogia” e sim um “ambiente”, com as

contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores” também expressa suas práticas pedagógicas, a partir do fundamento pedagógico socialista soviético, baseados na emancipação humana, que segundo Caldart (2021) torna-se reflexão teórico-prática, a partir de todo arcabouço teórico e político vivenciado no período pós- revolução de 1917.

Sabe-se que, tanto a construção histórica como o revelar de suas práticas, foram construídas anteriormente e durante o fervor de um período emergente que trazia consigo a exigência de novas práticas, conceitos, e fundamentos, construídos historicamente na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido de universalizar práticas pedagógicas curriculares emancipatórias pode- se compreender a pedagogia do movimento como um método de apreensão da dimensão formativa que tenham como objetivo a preservação da vida humana, assim como afirma Caldart, que parta do princípio de que

A análise das práticas se torna então um guia de ação porque instiga a *realizar* mais plenamente o que já se faz e a *lutar* contra as circunstâncias que impedem esta realização. Ela nos convoca, afinal, a desentranhar das práticas as *possibilidades* sobre as quais as intencionalidades educativas precisam incidir. E uma delas se refere à compreensão destas circunstâncias, em seus fundamentos e desenvolvimento histórico, para que se mostrem as tendências de sua superação pela raiz... (2021, p. 10).

A partir do Setor de Educação do MST, muitos encontros e conferências foram organizados, entre eles: I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997 (I ENERA), em 1998 I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, assim como programas com políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), também em 1998, dando maior visibilidade às tensões e contradições da Educação do campo, evidenciando a busca pela transformação do currículo.

A relação dialética das práticas pedagógicas emancipatórias para com suas intencionalidades, imersas a contradição, escancaram cada vez mais seu papel fundamental nas práticas revolucionárias estejam ela na escola ou não.

Os Direitos Humanos coadunam com a luta de classes estabelecida. Sim, luta de classes, pois, se a luta for ignorada, os direitos aqui embricados estão desrespeitados de forma contínua e inequívoca. Proporcionar as escolas do campo e escolas itinerantes que possam estabelecer um currículo formativo que está de acordo com as suas vivências e existências, está sem dúvida

na mesma linha do pensamento de proporcionar cidadania e respeito com dignidade aos direitos humanos dessa população.

Transfigurar de um status de uma sociedade excludente para sociedade que configure-se como sociedade inclusiva, e que a igualdade de oportunidade esteja minimamente implantada requer o desenvolvimento de políticas públicas que pense o SER enquanto HUMANO, que possui limites e limitações, e que dentro do seu preceito pode contribuir socialmente a partir de suas diferenças. (Machado; Mocelin, 2018, p. 143).

Em meio a movimentos sociais expressa-se a coletividade sobrepondo-se à individualidade em busca de objetivos de transformação e consolidação de projetos revolucionários para a sociedade humanizada. O par dialético “ser e o meio” assume ao mesmo tempo um caráter formativo e de análise crítica desta formação (FREITAS, 2013). O ser humano e sua relação com o meio podem fortalecer ou enfraquecer as práticas pedagógicas que resultarão em práticas sociais resistentes, excludentes, ou com caráter de manutenção daquilo que se impõe à classe trabalhadora.

É a partir da contradição do modelo capitalista que as Escolas Itinerante elaboram suas práticas e ganham espaço para sua autonomia, forma e conteúdo.

Gramsci, mesmo em cárcere, refletiu e nos fez sonhar com uma nova sociedade, em que as instituições possam ir além da cultura arraigada. Acreditamos que é possível fazer o novo, assim trabalhamos diariamente: trazendo dos sonhos ações para transformação e concretização de uma nova realidade.

Desde sua origem, o MST busca proposições e ações que incorporem os fundamentos pedagógicos de Paulo Freire e da Pedagogia do Movimento. Esses princípios são determinantes para as práticas pedagógicas nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná, visando superar a visão unilateral e adaptativa imposta de forma camuflada nos currículos escolares tradicionais. Além disso, o currículo dessas escolas é desenvolvido para promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos humanos, integrando saberes que vão além dos conhecimentos tradicionais e que são essenciais para a luta pela justiça social e pela democratização dos saberes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Que Educação Básica para os povos do campo? In: *Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”*, Luziânia, GO. 2005.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 201.

BAHNIUK, C. *Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST*. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91897>. Acesso em 18 ago. 2021.

BAHNIUK, C. *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*. Tese. Universidade de Santa Catarina, UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136311>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em abr. 2025.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/download/pedagogia-do-movimento-processo-historico-e-chave-metodologica/>. Acesso em 21 ago. 2021.

CALDART, R. S. *Caminhos para transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. *O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos Avançados, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9832>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná - Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Curitiba, PR, 2006.

PARANÁ. *Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, 2001. PARECER CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002.

FREITAS, L C. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GIROUX, Henry. *Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux*, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZpDdgvdf3n4jczgFF665mZF/>. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147002001>

KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344p.

MACHADO, D. P; MOCELIN, M. R. A práxis revolucionária dos professores em EaD na concepção de Adolfo Sánchez Vázquez como garantia de direitos humanos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Adolfo Sánchez Vázquez: para pensar a educação*. Curitiba: CRV,

2018.

MARX, K. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Caderno De Educação N° 13*. Edição Especial. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990- 2001. 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências*. Caderno da Escola Itinerante – MST, Curitiba: SEED, Ano VIII, n. 1, abr. 2008.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Cadernos da escola itinerante MST*. Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores. Ano II, N° 4, nov. 2009.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Cadernos da Escola Itinerante N° 03 - Pesquisa sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola*. 2009. Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acesso em 26 ago. 2022.

MOVIMENTO SEM TERRA. *Cadernos da Escola Itinerante N° 04 - A Escola da luta pela terra - A Escola Itinerante nos estados do RS, PR, SC, AL e PI de 2010*;

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção Fazendo Escola n° 5. Setor de Educação do MST, São Paulo: Perez, 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Itinerante: a escola dos Sem Terra – trajetórias e significados*. Cadernos da Escola Itinerante – MST, Curitiba: SEED, Ano I, N°. 2, out. 2008.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Organização da Escola Itinerante de Educação Infantil ao Ensino Médio*. Curitiba, 2006.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Proposta Educacional Do MST/Paraná para Escolas de Assentamentos e Acampamentos: Ciclos De Formação Humana Com Complexos de Estudo*. Versão 2020.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Boletim da Educação N° 07 – Educação infantil: construindo uma nova criança de 1997*.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. *Boletim da Educação N° 08 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas de 2001*.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988 (Impresso no Brasil 2010).

SAPELLI, M. L. S; Leite, V; Bahniuk, C. *Ensaio da escola do trabalho na luta pela terra: 15 anos da Escola Itinerante no Paraná*. São Paulo, Expressão Popular, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



## CAPÍTULO 2

### A EDUCAÇÃO EM DEMOCRACIAS EMERGENTES E A IMPORTÂNCIA DA POSTURA RADICAL: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE E DA REALIDADE DE MOÇAMBIQUE

---

Orlando Chemane<sup>1</sup>  
Zaida Cuco<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo nasce de um certo desencanto ao constatararmos que Moçambique, depois da adopção de uma constituição mais democrática, a partir de 1990, a escola, ao invés de ser mais aberta, com liberdade, igualdade e solidariedade, caiu no autoritarismo, no controle e na burocracia. Enquanto isso, o contacto com o educador brasileiro Paulo Freire foi nos ensinando que numa sociedade em transição (de sociedade fechada para uma sociedade aberta e democrática) o povo desperta para a participação, mas podendo haver o risco de surgimento de alguns grupos, geralmente mais esclarecidos e urbanos, consciente ou conscientemente, a deter a tendência de tornar plena a democracia. A este comportamento Freire denominou de sectarismo. Para Freire, o enfrentamento da conjuntura de mudança democrática exige uma postura radical, marxista ou cristã. Tendo em conta a realidade moçambicana e a colocação teórica freireana, pretendemos argumentar que, o ambiente educacional vivido hoje nas nossas escolas (monolítico, autoritário, burocratizado), junto com as soluções oferecidos no terreno, devem ser contrapostas por uma outra postura: a radical. Para isso, iremos examinar, com base numa metodologia de enfoque qualitativa que tomará como seu recurso, a revisão bibliográfica, a entrevista, o estudo documental, a ideia de radical em Paulo Freire (PF), as dinâmicas no interior das escolas e apresentaremos a nossa sugestão de saída radical para a educação moçambicana.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; democracia emergente; postura radical em Paulo Freire; Moçambique.

---

<sup>1</sup> Orlando D. Chemane é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, e é docente na Faculdade de Educação e Psicologia (FEP), Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). É coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contemporânea (NEPEC)

<sup>2</sup> Zaida Cuco é licenciada em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) e é professora de carreira sendo actualmente docente na Escola Primária Completa de Chinonanquila. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Contemporânea (NEPEC).

## **1. Introdução**

O presente trabalho tem sua origem num certo desencanto em que Moçambique, com a transição a partir de 1990, de uma sociedade socialista para uma sociedade democrática representativa, que propiciaria, na educação, maior participação, mais liberdade de ensinar e de aprender, mais igualdade, a concentração do ensino nas necessidades dos alunos, mais relação entre a escola e a comunidade, e verificar-se que a escola tornou-se mais fechada, controladora, autoritária, vertical e unidirecional, em que a visão oficial não se presta a questionamentos.

Perante as dificuldades acima apontadas, na tentativa de procurar soluções, os actores escolares e aqueles interessados pela educação, agem, mas de forma inadequada, acabando por contribuir para a manutenção da situação existente.

Paulo Freire, baseando-se na realidade brasileira, afirma que uma sociedade de passado colonial, de escravidão e que ensaia os seus primeiros passos de democracia, pode-se deparar com situações em que alguns grupos podem inviabilizar, consciente ou inconscientemente, a abertura plena da vida democrática. Para alguns, por optimismo ingénuo e, para outros, por natureza reaccionária e/ou opressora. Às duas tendências, o pedagogo brasileiro, denominou de sectárias. Por sua vez, à aqueles que apresentam coragem cívica e intelectual, Paulo Freire chamou-os de radicais. A nossa ideia é a de que, talvez a nossa escola, necessite de radicais pois esta postura leva a que os trabalhadores da educação e os interessados pela mesma, pautem pela acção e reflexão e pela colaboração, com vista a transformação da escola e da sociedade. No fundo trata-se de nos perguntarmos como podemos passar da escola de comando e obediência para a escola de participação e autonomia?

Para levarmos a cabo esta pesquisa recorreremos a nossa experiência de observação de escolas dos últimos dois anos. Para isso servimo-nos dos nossos diários de observação. Outrossim, realizamos entrevistas com oito professores de escolas rurais e urbanas sobre a promoção semiautomática por as pesquisas terem demonstrado que esta é uma das inovações curriculares com menos aprovação por parte dos professores (MITÁ et. All., 2012) para sabermos como os docentes vem enfrentando esta questão. Valemo-nos igualmente do estudo documental em que analisamos alguns dispositivos legais e/ou regulamentares/políticos do sistema da educação de Moçambique e da revisão

bibliográfica de artigos e obras sobre a educação. No que toca as entrevistas, a identidade dos professores que usamos ao longo do artigo é fictícia para protegermos aos nossos informantes.

Os vários estudos sobre a educação em Moçambique preocupam-se com a temática da qualidade da educação (UNICEF, Banco Mundial, 2015), tal como este trabalho, mas muitas vezes, eles destacam factores como a incapacidade dos professores, as condições de salas de aulas e das escolas e os resultados da educação (Banco Mundial, 2015), e têm sido muito poucos os que se concentram no processo e nas dinâmicas escolares internas (PASTORE e BARROS, 2018). Os nossos resultados corroboram em muito, com as pesquisas internacionais de Giroux, que olham para as escolas como lugares onde os alunos devem ter experiências significativas (GIROUX, 1985).

No nosso percurso profissional de 20 anos de magistério<sup>3</sup> (formando professores de nível médio e superior), e cinco anos, de leccionação no ensino primário<sup>4</sup>, verificamos que os professores não são faltos de ideias para a melhoria das escolas, que mesmo com os poucos recursos de que dispõem os estabelecimentos de ensino, se houvesse cultura de debate e participação nas mesmas, a responsabilidade colectiva e apoio mútuo, seria encontrada a superação dos problemas existentes. Por isso, este trabalho é mobilizado não só pelo exercício cívico crítico, para além do académico, como pela crença de que nas nossas escolas ainda há esperança para os alunos e professores construírem experiências significativas. A seguir revisitamos a visão do Freire sobre a postura radical.

## **2. O radical em Paulo Freire**

Nesta secção iremos seguir o discurso de Paulo Freire nos seus livros sobre a postura radical. Começaremos pelo seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1975). Nesta obra o pensador brasileiro entende que na transição entre uma sociedade autoritária e uma sociedade democrática exige-se posições radicais. O radical caracteriza-se por interpretar e incorporar as vontades populares, abrir-se para o diálogo, bem como para o estudo sistemático e rigoroso dos assuntos e pela práxis para a transformação da situação problemática.

No livro, anteriormente mencionado (FREIRE, 1975), Paulo Freire escreve que a transição, consiste na passagem de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. A

---

<sup>3</sup> Orlando Chemane, antes de ser docente na Universidade Pedagógica, foi formador do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine entre 2001 e 2004

<sup>4</sup> Zaida é professora do ensino primário há 12 anos.

sociedade fechada, para Freire, caracteriza-se pelo domínio e imposição das aspirações sociais ao povo por uma elite dominante, pela separação desta com o povo; pela economia predatória, pela superposição da cultura dominante ao resto da sociedade, pela alienação popular e pela imersão. Significando uma maioria da população numa vida reflexa (ao contrário de reflexiva), que se pode considerar vegetativa, porque dominada por uma consciência ingênua, sem intervenção na história (Idem).

Em um certo período da história da sociedade brasileira, dirá o educador brasileiro, surgiu uma vontade genuína de mudar o *status quo*, construir uma sociedade aberta ou democrática. Uma sociedade democrática, sem discriminação, de progresso económico, baseado nos interesses brasileiros, de exaltação da cultura nacional, sem alienação. Com este tipo de sociedade o povo começou a participar, pretendendo ampliar a democracia e tomar o destino em suas mãos.

Em vista deste despertar do povo e de toda a sociedade, que começava a ostentar consciência activa, a elite inconformada com a perda de seu poder e de privilégios, vai tentar barrar a democratização da sociedade, servindo-se para isso da propaganda e dos mitos (FREIRE, 1975). Essa elite serve-se dos slogans, dos comunicados.

Perante esta incursão das forças dominantes, a classe média e instruída, sobretudo das zonas urbanas, vai-se destacar na esfera pública, para enfrentar este momento, mas infelizmente, demasiadas vezes, como sectários. Estes vão caracterizar-se pela emotividade, por explicações fabulosas da realidade e pelo ativismo. Encontraremos sectários tanto da direita como da esquerda. Os primeiros que são-no por nascença, na tentativa de manter privilégios, levantarão a bandeira de perda de conquistas como os valores da família, do cristianismo e sociais. Eles são pessimistas e pretendem parar a história com as mãos. Os sectários da esquerda têm um optimismo ingênuo (FREIRE, 1975).

Para o pedagogo pernambucano, na fase de emergência da nova sociedade a educação é muito importante porque com ela é que se pode conseguir a “plenificação” dos valores, as condições democráticas. Sem ela, há distorções, ativismos e voluntarismo. Ou seja, o ambiente propicia-se a emergência de sectários.

Para Freire (1975), nem os sectários da direita nem os da esquerda servem, num momento de emergência da democracia. Nesta esfera transitiva, precisa-se de radicais que se caracterizam pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais; por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Estes caracterizam-se ainda por despir-se ao máximo dos preconceitos

na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Eles negam a transferência da responsabilidade; recusam posições quietistas. Os radicais são capazes da segurança na argumentação, da prática do diálogo e não da polemica, da receptividade ao novo e da não recusa ao velho só porque velho, mas da aceitação de ambos, enquanto válidos; de inclinar-se sempre a arguições (FREIRE, p.61-62).

Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014), aprofunda as ideias do seu livro anterior. Nesta obra, que sai no ano de 1968, começa por constatar que havia um despertar da consciência dos oprimidos do mundo (proletariado, colonizados, negros, mulheres, juventude, etc) para uma história e realidade construídos com base na dominação e na exploração. Os homens e mulheres questionavam uma situação histórica e ontológica indigna, quando a vocação do ser humano é *Ser Mais* (dignidade). Com efeito, estava em efervescência o vigor pela libertação, em África, na América Latina, na Ásia, nas periferias dos países centrais, com feminismo, a teologia de libertação, a teoria crítica, as lutas pelas independências, os movimentos ecológicos, os movimentos estudantis, o movimento *hippy*.

Com a *Pedagogia do Oprimido*, pela primeira vez o mundo recebeu uma Pedagogia de baixo, assistia a um deslocamento ou a uma revolução copernicana na educação, do deslocamento da atenção do homem branco, proprietário, burguês, cristão, para os homens e mulheres operários, camponeses, pobres, explorados, escravizados e colonizados. Freire compreendia que neste cenário do despertar das consciências a pedagogia do oprimido, que se desdobraria em pedagogia da esperança, poderia jogar um papel importante fazendo da opressão o seu objecto de reflexão (FREIRE, 2014).

Para o educador brasileiro, a modernidade tinha sido construída com base na violência, no despojo, na possessão, no materialismo e num discurso legitimador das relações de produção capitalistas o que levou a constituição de duas consciências antagónicas e separadas. Os oprimidos percebiam-se como predestinados ao sofrimento (fatalismo), inferiores e com medo da liberdade. Os opressores por sua vez, sentiam-se superiores, destinados a conduzir aos outros, donos da verdade, vítimas da inveja. Por isso estes nunca poderiam libertar aos oprimidos.

Para Freire (2014), o papel da libertação dos oprimidos e dos opressores estaria nas mãos dos primeiros, portadores de uma experiência histórica de sofrimento e que por isso poderia se tornar em força. Só que havia uma dificuldade: como os oprimidos poderiam libertar-se e libertar aos outros se eles eram seres condicionados que, ao mesmo tempo que odiavam o opressor e as condições de opressão, invejavam os padrões de vida

do seu algoz? Não era por acaso que, muitas vezes, quando um camponês ascendia a capataz se tornava violento para com os seus companheiros. Isto acontecia porque ao longo do processo de dominação o oprimido tinha introjectado o opressor, o que o levava a que ora fosse ele ora não fosse ele; dividido, duplo, inautêntico.

Freire (2014) vai propor por isso que a pedagogia dos oprimidos era pedagogia para radicais, cristãos ou marxistas. Pois trata-se de uma pedagogia exigente, na ética, política e teoria. Exige a atitude de interpretar e compreender o processo histórico através do diálogo.

Por isso Freire critica a educação bancária (FREIRE, 2014) que foi aquela que serviu e serve ao mundo da opressão. Esta educação é uma educação que absolutiza a ignorância situando esta no educando e por isso considerando como legítimo a sua ação de depositar ideias e seu assistencialismo.

A libertação em Freire somente ocorreria pela ação cultural para a libertação em que os homens e mulheres libertar-se-ão em comunhão (FREIRE, 2014). Não através de slogans, de comunicados, de relação vertical. A educação para libertação só se pode realizar pela problematização baseado na confiança pelo povo, no amor, a solidariedade (Idem).

Já na década de 1970, Paulo Freire trabalhou em África. Aqui ele levou consigo a *educação como prática da liberdade, a pedagogia do oprimido* que se transformou em *pedagogia da esperança*. Freire, neste continente operou através não só dos seus postulados pedagógicos e experiências anteriores como pela teoria e prática que vinha sendo postos em prática pelos movimentos de libertação (que depois se transformaram em partidos das independências). Ele estudou Amílcar Cabral, Julius Nyerere, Samora Machel, e banhou-se no húmus da pedagogia revolucionária radical africana (FREIRE, 2011a).

Com os revolucionários africanos prosseguiu uma educação para a descolonização. Tanto ele como aqueles líderes entendiam a educação como política e que esta devia estar ao serviço da revolução (FREIRE, 2011b).

Em África em que Paulo Freire trabalhou, entendia-se que a escola devia ser completamente transformada como estava a mudar a sociedade mais ampla. Por isso a educação devia estar ligada com a comunidade sendo a escola desta e para esta (FREIRE, 2011a).

A pedagogia africana defendia “a paciência na impaciência”, como diria o próprio Freire (FREIRE, 2011a); o equilíbrio entre a pressa de vencer a guerra e a batalha pelo

desenvolvimento e a compreensão dos fenómenos. Por isso o intelectual, entre os líderes, se confundia com o revolucionário. Ele costumava afirmar em referência a Cabral que este não queria estar nem demasiado à frente do povo nem demasiado atrás, mas queria estar com este (FREIRE, 2011a), o mesmo que se pode afirmar, por exemplo, em relação a Eduardo Mondlane.

Tanto os africanos quanto o brasileiro pretendiam a formação do homem novo e de sociedade nova (FREIRE, 2011a). Todos percebiam que a educação devia estar ligada a prática e por isso não devia haver dicotomia entre a teoria e a prática, nem entre o trabalho intelectual e manual. Em África a educação devia estar ligado aos outros sectores como a agricultura, a saúde, a informação. Era sonho desses líderes e de Freire a emergência de escolas e universidades do povo a partir de conhecimentos produzidos com o povo e não para ele.

Freire já sinalizava nas suas *Cartas à Guiné Bissau* o perigo da escolha da língua portuguesa como língua de ensino e a ameaça do burocratismo, simplismo, espontaneísmo (FREIRE, 2011a).; este foi o poço em que acabaram caindo as revoluções africanas na década de 1980.

As ideias de Paulo Freire, contribuíram para a emergência de uma educação popular na América Latina, sobretudo entre os anos 70 e 80 do século passado (SEMERARO, 2009), para a ascensão da pedagogia crítica da América do Norte (Apple, McLaren, Giroux).

Em África, como afirmamos anteriormente, a pedagogia freireana foi posta em prática nos movimentos (FREIRE, 2011a) de libertação e nos partidos libertadores de África (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b) incluindo na África do Sul na luta contra o *apartheid*. A partir de 1990, os países africanos colonizados por Portugal, incluindo Moçambique, alteraram ou introduziram constituições novas que marcariam a sua transição de sociedades socialistas para regimes democráticos multipartidária como a seguir passamos a demonstrar para o caso de Moçambique.

### **3. A Emergência da democracia em Moçambique**

Em parte se afigura difícil afirmar, se nos atermos as questões ideológicas, quando inicia a democracia em Moçambique. Para os comunistas talvez a democracia em Moçambique começa mesmo logo depois da independência, mas para os liberais esta inicia em 1990, quando Moçambique introduz reformas políticas que o conduziram a democracia multipartidária. Nós não entraremos nesse debate para não extravasarmos o

âmbito deste artigo. Por isso adoptaremos, sem nos comprometermos com nenhuma posição ideológica, o ano de 1990 como o do início da transição democrática em Moçambique. Mesmo partindo desta data, nos parece necessário explicar um pouco a relação com o período anterior.

Moçambique quando ficou independente em 1975 seguiu a orientação ideológica marxista e adoptou o modelo socialista. Este período foi de um estado de partido único, de economia planificada, como a maioria dos países africanos no mesmo período. Este estado era mais presente, distributivo e responsável pela vida dos cidadãos. A educação, a saúde, o emprego, a habitação eram um direito (NGOENHA, 2004). Existem os que afirmam que os primeiros anos da independência foram uma verdadeira escola de participação, ao nível das aldeias e dos bairros (MARSHALL, 1990). As mulheres aprenderam a falar em público, a participarem na organização da sua vida (MARSHALL, 1990). Neste período eram exaltados os valores como unidade, trabalho, vigilância; autossuficiência, trabalhar e estudar para o bem comum. Mas o Estado se burocratizou, tornou-se autoritário e intrometeu-se demais na vida individual dos cidadãos o que acabou anulando as suas boas intenções (NGOENHA, 2004).

O filósofo Severino Ngoenha diz que o projecto social socialista não foi assumido por escolha livre dos moçambicanos (NGOENHA, 2004). Ele resultou do contexto mundial de polarização e do lado em que estavam os inimigos e os amigos de Moçambique. Portugal esteve ao lado do ocidente e Moçambique recebia apoio do bloco do leste (Idem).

Uma vez mais, para o filósofo S. Ngoenha, a entrada de Moçambique para a democracia liberal não foi voluntária, dependeu de quem tinha vencido a guerra fria (NGOENHA, 2004). O bloco capitalista, primeiro, ordenou o fim da guerra dos 16 anos em Moçambique, segundo, o mesmo bloco levou os vencidos a aceitar a sua ideologia (Idem). Por isso Moçambique adoptou uma constituição multipartidária, que reforçava os direitos civis e políticos que eram o défice do período anterior.

Para Forquilha, a transição democrática em Moçambique estava em função do sucesso da pacificação do país. Pelo que o processo implicou a gestão do acordo geral que incluía a reintegração dos antigos guerrilheiros da Renamo, a criação de condições para a transformação da Renamo em partido político, etc Isto levou a uma forte bipolarização política e marginalização dos partidos com uma “génese que não estava directamente ligado a guerra”. A ideia de que a transição política em Moçambique, muitas vezes, se confundia com a gestão do acordo de paz pode ser demonstrada pelas sucessivas

e sistemáticas revisões da lei eleitoral, a revisão constitucional de 2004 e mexidas na legislação autárquica (FORQUILHA, 2011).

Segundo Forquilha nas primeiras e segundas eleições multipartidárias de 1994 e 1999, a Frelimo e a Renamo estiveram numa situação de certo equilíbrio nos resultados do escrutínio. Mas nas eleições seguintes a Frelimo começou a ter resultados mais distantes do seu principal rival o que criou a situação do que Forquilha (2011) chama de partido dominante. Para este, a partir das eleições de 2004 principalmente com a subida do Guebuza a direcção do partido Frelimo, este ganhou mais fôlego e revitalizou as estruturas de base o que permitiu a reconquista das zonas rurais outrora sob a influência da Renamo e estabelecimento de alianças político-partidárias com sectores outrora favoráveis a Renamo como os chefes tradicionais. Ajudou ainda ao partido no poder o uso da burocracia e dos recursos estatais a favor da Frelimo o que levou o estado “a estar cada vez mais ao serviço do partido no governo”.

Para este autor, o partido dominante contribuiu negativamente na institucionalização da democracia em Moçambique, esta que seria “o processo pelo qual as instituições, normas e procedimentos criados no âmbito da “transição democrática” se transformam em atitudes, hábitos e práticas que estruturam o agir dos actores do jogo político no seu dia a dia” (FORQUILHA, 2011). Ainda para o pesquisador do IESE, o partido dominante enfraquece o poder legislativo e judiciário.

O severino Ngoenha alerta para o facto de que a democracia representativa que foi adoptado em Moçambique, dada a pressa com que foi posto em prática e, por isso de fraca clareza, foi dominado pelo económico que pelo político. Dai que ele fale de “dólarcracia” e de “partidocracia”. Isto é, não temos democracia, mas sim sistema movido pelo dólar e por um jogo de partidos.

Por sua vez Elísio Macamo, avança que a actual situação social não é marcada pela dominação da Frelimo, mas pelo poder que o imaginário de uma certa população (para nós os sectários) tem dado a este partido, o que acaba se constituindo em uma verdade. Para este sociólogo, Moçambique precisa de uma ousadia intelectual e cívica para a reversão do actual quadro, que é, no nosso entender, aquilo que nós chamamos de radical. E nós entendemos que a escola deve ser o espaço, por excelência, do radical.

#### **4. Escola do ensino básico moçambicano e a postura radical**

A pedagogia radical de Paulo Freire coloca algumas exigências como a reflexão, a colaboração, a organização e a síntese cultural. Devidas as dificuldades do tamanho deste artigo, trataremos só da reflexão e colaboração.

##### *Reflexão*

A reflexão é o processo dialógico no qual os professores e alunos desvelam a realidade para a transformar. Qual é a possibilidade de que isto aconteça nas aulas das nossas escolas do ensino básico? Primeiro, entendemos que isto é possível através de um ensino e aprendizagem críticos o que leva ao “que fazer educacional” (FREIRE, 2005); segundo, que para verificarmos isso podemos recorrer ao exame do processo de ensino e aprendizagem, aos discursos dos professores e aos documentos oficiais.

Descrever as salas de aulas do ensino básico leva-nos, por um lado, a dados já muito conhecidos e, por outro, facilmente caímos na desqualificação do trabalho dos professores. Por isso, para evitarmos esse quadro, pensamos, primeiro, que seria preferível ascender para a pergunta como a de que, porque tantos professores poderiam trabalhar da mesma maneira e, segundo, como consequência da primeira, que é melhor relacionarmos o que acontece na sala de aulas, aliás, como era o entendimento de Freire, com as questões mais amplas da educação e da sociedade.

Podemos reparar que os professores, seja em Maputo ou no centro do país, onde tivemos a ocasião de assistir as aulas, seguem passos, rota e recursos rígidos. Parece que a escola do ensino básico, a partir da década de 1990, foi concebida para fazer promoções em massa através da *pedagogia de gestão* (GIROUX, 1985).

Nas escolas visitadas, as aulas são uma sequência de passos muito bem determinados para o professor atingir as metas do plano de lição e do programa. Sobre isso uma professora da cidade de Maputo, da 1ª classe, foi clara: “a direcção fica preocupada com o programa”. Ela explicou que os professores precisariam mais tempo para alguns alunos aprenderem. Ela afirmou ainda que mesmo o aluno incapaz de acompanhar o ritmo normal das aulas devido as suas especificidades, como os que não passaram pelos centros infantis, ou que vivem com avós, tios e aqueles que são obrigadas a estar no comércio, não tem tido o seguimento desejado.

As aulas observadas revelam que há uma preocupação clara com o tempo estipulado. O tempo é oficial e não é do aluno nem do professor. Por isso uma das professoras duma escola rural disse: “eles controlam (...) temos que trabalhar com o tempo estipulado para cada aula” e acrescenta “se ouvem que estás a dar português

enquanto devia estar a dar Matemática eles perguntam porque não está a dar português?”, referindo-se a direcção a escola.

Para o ensino da leitura, as escolas do ensino básico usam, tal como Paulo Freire, o método analítico-sintético, mas na nossa realidade este caminho é simplificado. Verificamos que contrariamente ao procedimento do educador brasileiro em que as palavras geradoras são recolhidas no mundo dos alfabetizados, de acordo com sua riqueza fonémica, complexidade fonética e teor pragmático, nas escolas moçambicanas estas são retiradas do manual do aluno sem a observância dos critérios acima mencionados. O professor, na sala de aulas, não abre espaço para a problematização. Este, ao evidenciar a palavra geradora (palavra chave), obedece a regra de destaque até alcançar a sílaba e/ou letra em estudo e só posteriormente trata da questão fonética (formação da palavra em estudo e/ou outras já aprendidas).

Nós consideramos que o procedimento seguido na realidade da escola dificulta a consolidação e sistematização da letra em estudo, a sua associação com as outras letras e com as palavras, no ambiente da vida do aluno, lentidão para levar o aluno à leitura, o que faz cair no fracionamento do ensino e a mecanização. Quando a criança sai da sala com o conhecimento fonético tem vantagem tanto para o aluno como para o professor pois que o primeiro pode relacionar o símbolo com uma estrutura viva do seu cotidiano (a palavra) e ele pode trazer as suas descobertas no dia seguinte para a sala de aulas: na sala ou fora da sala, a criança poderá formar mais palavras partindo da sílaba em estudo, como testemunha a infância de Freire, quando ele aprendeu a ler e a escrever, em que foi mais rápido porque a sua professora o desafiou a escrever, desde o estudo das sílabas, muitas palavras e frases, como ele conta no seu livro *À Sombra daquela Mangueira* (FREIRE, 1994).

A preocupação com o tempo da instituição, com o programa, leva as professoras e aos professores, por sua vez, para sobreviverem, a banir a espontaneidade dos alunos e a não tolerarem o desvio do seu percurso pelas questões consideradas “de fora da aula”. Esta situação leva, por sua vez, a que os docentes e as docentes fiquem absorvidos com o controle da disciplina e do comportamento dos alunos.

O que descrevemos acima não é por acaso, resulta, não só das questões estruturais já mencionados por outros trabalhos (UNICEF) como a superlotação das salas das aulas, mas também de um forte controle da actividade docente (GIROUX, 1985). Podemos sustentar isto com base nos planos de aulas. Estes materiais básicos e cotidianos do trabalho dos professores, têm sido materiais esquemáticos que preveem, entre outras

coisas, o tema da aula, os objectivos, os conteúdos, os métodos, as funções didácticas, os meios de ensino, as actividades do professor e do aluno. Os planos de aula têm a vantagem de recordar o professor até ao pormenor o que vai dar; a partir deles um outro professor pode conduzir a mesma aula.

Poderíamos afirmar, a partir da análise destes planos, que a maioria dos professores demonstra ter bem presente os verbos que exprimem o comportamento: estamos a falar de verbos como indicar, identificar, mencionar, contar, desenhar, o que demonstra a preocupação com a aprendizagem e critérios de aferição da mesma.

Mas estes planos são tão esquemáticos, meticulosos nas suas exigências, que conduzem, para quem os usa, ao confinamento nos seus estreitos limites burocráticos. Notamos na indicação das actividades dos alunos e dos professores um pensamento mecanizado, em que o professor escreve (no espaço do plano reservado as actividades do professor), “faz a chamada” e (no espaço das actividades do aluno), “responde”; acto contínuo, o professor “apresenta o tema no quadro”, o aluno “copia”; o professor “orienta exercício”, o aluno “faz os exercícios”. Este procedimento inusitado é consequência das orientações e exigências rígidas das direcções das escolas reforçadas pelos supervisores e inspetores. Os nossos actuais gestores do sistema da educação têm preferência pelas questões formais e menos pelas de fundo; pelo periférico que pelo essencial o que cria, por sua vez, no pessoal docente, a concentração no supérfluo, no formal e no mecânico, descurando assim do conteúdo e dos desafios da sua profissão. No fundo, homens e mulheres são proibidos de ser (FREIRE, 2014), ao serem presos em esquemas formais, burocráticos e controladores.

Podemos afirmar que este ensino permite só o conhecimento oficial e rejeita qualquer diálogo ou acréscimo do conhecimento dos professores e dos alunos. O ensino deve partir da curiosidade ingénuo para a curiosidade epistemológica (FREIRE), por um lado, por outro, a actuação do professor não se serve somente do conhecimento científico, das ciências humanas e pedagógicas, como é impulsionada pelos saberes da vida (PERRENOUD, 2001).

Para garantir que o sistema funciona dentro das prescrições superiores, há a adopção de avaliações nacionais para os alunos nas formas de exames nacionais e uma ficha de avaliação dos professores contemplando um item sobre as percentagens de aproveitamento: o professor que tiver uma percentagem abaixo de 71% fica com pontuação negativa.

O ensino como sistema burocrático, rígido e de controlo, parece que não resulta como um fenómeno isolado, mas sim como um projecto (de fracassar a educação). O início de implementação de uma formação artesanal de professores a partir de 2006, de 10+1<sup>5</sup>, parece corroborar com isso. Numa altura em que já se formavam professores de 10+1+1<sup>6</sup>, nos IMAP's, viu-se a formação dos professores a regredir. Cerca de 50% dos professores do ensino primário, hoje, saem deste sistema (de 10+1), em que o candidato é admitido com o nível secundário do 1º ciclo e é submetido a uma formação de um ano. Este modelo de formação foi considerado, na altura, transitório e, na verdade, já está sendo substituído pelo de 12+3<sup>7</sup>, mas aquela formação poderá ter trazido danos maiores para o nosso sistema da educação. Foi o docente saído com o nível de 10+1 que formou muitos jovens que hoje estão no ensino secundário e universitário, mas mais do que isso, esses professores são os que educaram e vão educar os candidatos a docentes com o nível de 12+3.

Os professores de 10+1 e 10+1+1 perfaziam, em 2020, 70% dos professores que actuam no ensino primário moçambicano, o que, não pode garantir um ensino crítico nas escolas. Nos dois casos os futuros professores são admitidos nas instituições de formação de professores com o nível secundário do 1º ciclo e sua preparação se limita a alguns rudimentos didácticos metodológicos. No currículo de formação destes docentes, não são contempladas disciplinas de formação científica e muito menos uma capacitação pedagógica reflexiva crítica. O que significa que os docentes saídos destas formações não têm, à priori, a capacidade de um graduado do ensino médio e não são preparados para uma postura político pedagógico crítico.

Este cenário contribui não só para a dificuldade para encontrar um corpo docente capaz de enfrentar os problemas cotidianos complexos da educação, como para o crescente desgaste e desmotivação dos professores, o que conduz, por sua vez, a que muitos voltem a tradição, fazendo o que é mais fácil e que agrada aos superiores hierárquicos mesmo que seja à custa da insatisfação dos alunos, dos pais e da sociedade.

A organização nacional dos professores (ONP), não tem força suficiente para reverter este quadro e cada dia vai caindo no descrédito dos professores, como dizia um

---

<sup>5</sup> No sistema 10+1, o/a candidato(a) a formação de professores é admitido (a) com 10 anos de escolaridade geral (1º ciclo do ensino secundário) e frequenta um ano de formação de professores/professoras.

<sup>6</sup> No sistema 10+1+1, candidato(a) a formação de professores é admitido(a) com 10 anos de escolaridade geral (1º ciclo do ensino secundário) e frequenta dois anos de formação de professores/professoras.

<sup>7</sup> No sistema 12+3, o/a candidato(a) a formação de professores é admitido (a) com 12 anos de escolaridade geral (ensino secundário superior) e frequenta três anos de formação de professores/professoras.

professor: “A ONP não funciona...só se fala da ONP no dia do professor”. Para os docentes a ONP, está sempre à margem das grandes preocupações dos docentes, como referia-se um deles sobre a questão das passagens semiautomáticas: “A ONP nunca se envolveu nisso...A ONP é aquela ONP nossa”

A sociedade limita-se a criticar os professores e o governo, mas sem uma agenda concreta e clara de enfrentamento. As chamadas organizações da sociedade civil ligadas directa e indirectamente à educação, têm alocado muitos fundos ao sector, são os que têm articulado uma voz mais sonante na crítica a situação da educação e desenvolvem projectos, mas estes têm sido, muitas vezes, para questões didácticas e metodológicas e, poucas vezes, para a visão do todo.

Por sua vez, as faculdades de Educação, no caso concreto da Faculdade da Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Pedagógica de Maputo, tem a sua maior atenção, em termos de pesquisa, nas didácticas e, por isso, sem apetência pelos fundamentos e pela teoria da educação que permitiriam uma maior reflexão sobre as dificuldades da nossa educação.

### *Colaboração*

Segundo Paulo Freire, a *colaboração* é o encontro entre os homens e mulheres mediatizados pelo mundo para a transformação.

A pedagogia radical como visão de crítica e de esperança, aposta na colaboração que pode tornar as escolas como empreendimentos colectivos de transformação da vida.

Para testarmos a nossa hipótese sobre a *colaboração* recorreremos, para além da revisão bibliográfica e estudo de documentos, a análise do enfrentamento, nas escolas, das passagens semiautomáticas que sabemos ser o ponto de maior descontentamento entre os professores (MITÁ, et all. 2012). Para isso perguntamos aos professores como eles costumam agir para mostrar a sua discordância e reverter a situação.

A análise das respostas dos professores demonstrou-nos que há nas escolas um bloqueio de circulação de ideias. As ideias que não correspondem ao discurso oficial não são tomadas em conta e/ou encaminhadas as instâncias superiores. Dizia um professor (Samuel): “não somos ouvidos”, “estamos limitados”. Por sua vez o professor L (Luís) exprimiu-se assim, mesmo concordando com as passagens semiautomáticas, “as nossas reclamações não são ouvidas”.

O outro professor duma escola rural explicou: “Discutimos em oficinas pedagógicas, nas ZIP’s, mas em função do comportamento, percebemos que as nossas discussões não são levadas a frente, no mínimo só se recolhem as informações e nunca dão feedback do assunto”. Ou seja, as preocupações dos professores não são encaminhadas a instâncias superiores, tal como disse também, professor António, falando das incursões já feitas para resolverem os assuntos que lhes apouquentam, “já tentamos pôr a direcção das escolas...as coisas acabam aqui na base...”. Isto é, as suas preocupações terminam na escola.

Há um sistema de castigos e recompensas ao nível de todo do sistema da educação para encorajar e desencorajar discursos e comportamentos a favor ou fora da linha oficial. A professora Virgínia contou que uma vez a escola dela, semiurbana, forçou a direcção a levar as suas posições à direcção distrital da educação e lá, nas suas palavras, e de forma popular, disse “levaram porrada”, para referir que a sua direcção da escola foi admoestada pelo seu comportamento “desviante”.

Nas escolas, tem voz o que está alinhado ao conhecimento e ideias oficiais. Por exemplo, o professor S contou que já teve uma ideia que resultava dos seus estudos na UPM<sup>8</sup> e a escola não quis ter em conta, mas para seu espanto, algum tempo depois, o director da escola voltou da reunião da direcção distrital com a mesma ideia e que a pôs em prática porque, no entender do professor S, desta vez, tinha saído dos seus superiores hierárquicos.

Há claramente um apartamento entre a concepção e a execução, em falando concretamente dos currículos e programas. Isto ficou demonstrado na avaliação do currículo de 2003 do ensino básico em que relatórios e pesquisa (OPEN SOCIETY FOUNDATIONS, 2012, BALEGAMIRE, DHORSAN e TEMBE, 2004) indicaram que tinha havido fraco envolvimento das comunidades ao nível provincial e distrital e que, no que respeita ao currículo de 2003, algumas contribuições sobre a História e a língua não tinham sido incorporadas no currículo (BALEGAMIRE, DHORSAN e TEMBE, 2004). Nas nossas entrevistas um professor referiu-se a isso: “Mesmo quando fazem o programa do ensino [não nos consultam] e acabam nos surpreendendo...isso acaba nos frustrando...estamos limitados”. Ou seja, as palavras deste docente corroboram com a nossa ideia de que há uma prática de uma pedagogia de gestão e que os professores são meros executores recebendo as ideias prontos a serem postos em prática.

---

<sup>8</sup> Universidade Pedagógica de Maputo.

Outro problema que prejudica o exercício de uma postura radical é a separação clara entre a educação e cidadania. A cidadania já foi ensinada na disciplina de Educação Moral e Cívica (MC) e como tema transversal, compondo alguns temas programáticos. A disciplina de MC, com base no que observávamos, era na verdade o regresso a disciplina de doutrina que existia na era colonial sem menção a Deus e a uma moral religiosa. Nela encontramos o ensino de um patriotismo e uma moral estreitos. Ensinam-se o respeito pelos símbolos nacionais, os três poderes democráticos, os heróis nacionais, tudo em unidades de ensino a serem memorizados pelos alunos e como conhecimentos separados. Primeiro, nem o programa nem as salas de aulas conduzem esses temas de forma reflexiva ou prática. Segundo, cria-se a ideia de que cidadania é obediência cega. Por fim, mesmo no ensino da cidadania, separa-se a escola da sociedade e se dá a entender que a escola só serve para ir estudar.

Em muitas aulas, verificamos que a maioria dos professores, mais de 95%, prevê nos seus planos de lição o método de elaboração conjunta, mas este, na maioria dos casos ou é usado de forma deficiente e/ou perversa ou nem serve como estratégia de ensino.

Tudo o que acabamos de afirmar neste ponto não é de estranhar pois no Regulamento Geral Escolas do Ensino Básico (REGEB) estão previstas uma série de estruturas de colaboração como o Conselho da Escola, o Colectivo de Direcção, o Conselho Pedagógico, Assembleia Geral da Escola, Assembleia Geral da Turma e o Conselho da Turma, mas estes são, na verdade, órgãos formais para gerir o processo de ensino. O que alimenta as actividades destes órgãos são as prescrições superiores e o cumprimento de um sistema de comando vertical. Não temos um sistema democrático animado por um projecto político pedagógico democrático.

Para tentarmos aprofundar esta questão, procuramos no REGEB e no Plano Curricular do Ensino Básico-, algumas palavras que estariam de acordo com um sistema democrático e participativo. Consideramos que essas palavras seriam crítica, participação, democracia, liberdade, igualdade. Com efeito, lendo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), denota-se que entre as palavras que exprimiriam escolas abertas e democráticas, não se identifica participação, podendo ser encontrada somente os seus derivados como participar (duas vezes), participativa (1), participam (1); Os outros termos não constam deste documento. Por sua vez, no REGEB, foi encontrada a palavra participar, que ocorre 4 vezes; a palavra democracia, que aparece uma vez (1) e, nos dois documentos não foi possível ler os outros termos (liberdade, igualdade, paz e crítica). Já o mesmo não se pode dizer dos termos com maior carga de gestão empresarial (ordenar,

controlar, promover, garantir) que são os que dominam os documentos, sobretudo o REGEB. Pelo que a pressa, o controle, a ansiedade, a autoridade exterior, vertical, que encontramos na sala de aulas, pode reflectir o regulamento do funcionamento das escolas e o próprio currículo oficial.

O que acabamos de afirmar acima parece poder ser sustentado pela documentação oficial sobre a educação concebida a partir do início dos anos 1990 para cá, como a lei 6/92, que introduz este sistema, a política da educação de 1995, os Planos Estratégicos da Educação (PEE I, PEEII e o PEEIII), que mesmo tendo sido concebidos numa fase de transição e de consolidação da democracia e da paz, não se comprometem claramente com a democracia e com a reconciliação nacional. Nos PEE's pode se ler a preocupação com a formação da mão-de-obra e crescimento económico.

Em vista deste cenário perguntamos aos professores como é que a ONP ajudava na criação de plataformas de diálogo com o sistema da educação e estes são claros na inoperância da sua organização o que, por sua vez, nos remete a perguntar porque é que eles, os professores e as professoras, sendo “donos da organização”, não ajudavam na sua revitalização?

##### **5. O que sobra aos educadores? Resistir ou morrer?**

A postura radical é uma atitude intelectual e cívica exigente do ponto de vista de conhecimentos, da ética e da política. Ela implica compromisso com os problemas (educacionais) do seu tempo tornando-se, por isso, imprescindível nos sistemas de educação de democracias emergentes como a moçambicana para contrariar as tendências ao sectarismo.

A ideia de radical em Paulo Freire deve ser complementada pela de intelectual transformador usado na pedagogia crítica por Henry Giroux(1985). A figura de intelectual transformador não seria nova em África uma vez que os movimentos de libertação foram organizações fundadas e enriquecidas por figuras que eram, nas mesmas pessoas, intelectuais e políticos.

Foi o intelectual transformador que lutou contra o colonialismo em África e que hoje deve ser recuperado para enfrentar o neocolonialismo, o neoliberalismo, o autoritarismo e o controle. Estes sistemas são responsáveis pelo bloqueio do pensamento, da cultura e da utopia. Eles é que promovem a cisão do mundo e das pessoas, o mecanicismo e o reducionismo. Minam o poder dos moçambicanos pela base e são os

responsáveis pelas crises artificiais. No fundo, são eles que promovem a maioria do sectarismo.

O que pretendemos afirmar é que a escola moçambicana, dentro da conjuntura actual, só a coragem intelectual e cívica pode ajudar que as crianças e adolescentes tenham experiências significativas e por isso de liberdade, de participação e de solidariedade pois que isso pressupõe uma reforma política cultural como um todo, a mudança do paradigma da formação de professores e o clima escolar.

O desafio que constatamos para a nossa escola hoje é a superação de uma pedagogia de gestão por uma pedagogia libertadora crítica radical, como a tarefa de mudança das aulas rotineiras e de passos bem determinados por aulas mais dinâmicas e criativas; a diminuição do tempo institucional para o aumento do tempo do aluno; a superação de aulas de controlo da disciplina e comportamento, por aulas cheias de aprendizagens. E isso, só a postura radical, nas nossas condições, poderá garantir.

Como espaço de colaboração, a escola deverá ter circulação de ideias, admitir vozes, culturas e identidades diversas; pôr em marcha uma educação que promova a cidadania; considerar os professores como intelectuais e por isso participantes da concepção de programas e políticas educacionais. Se a escola moçambicana atingir estes objectivos, ela mesma se tornará propícia a formação contínua de professores pois a maturidade profissional docente se pode ganhar na colaboração autêntica com os colegas para além da aprendizagem cívica que isso proporciona.

À escola e a sociedade moçambicana em geral, se a educação deve ser relevante, capaz de plenificar a vida democrática, formar homens e mulheres críticos, em que todos se beneficiem das riquezas nacionais e mundiais, não existe outra saída senão resistir e lutar juntos através de uma práxis libertadora com vista a hegemonia.

Reconhecemos que os nossos resultados, ao nível internacional, podem ser modestos, uma vez não serem novos (GIROUX, 1985), mas ao nível nacional tinha que haver alguém a demonstrar os mesmos a partir da pesquisa.

Temos consciência igualmente da necessidade da integração da voz dos gestores das escolas na pesquisa. Futuramente será importante averiguar porque a ONP não está à altura dos desafios impostos aos professores e a educação, como será interessante compreender a possibilidade de a clivagem político (militar) maior ter influência no clima actual da escola.

## 6. REFERÊNCIAS

BALEGAMIRE, J. et al. , *Curriculum reform, political change, and reinforçentement of National Identity in Mozambique*. In: Education, conflit an social cohesion. Geneve. UNESCO. 2004

BANCO MUNDIAL, *Moçambique: inquérito de prestação de serviços*. Edição março de 2014. Disponível em:  
<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/442101468187768256/pdf/95999-PORTUGUESE-WP-PUBLIC-Box391432B-ADD-SERIES-WB-Mozambique-SDI-Brief-PUBLIC.pdf>. Acessado em 14/07/2020

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto editora. 1994.

DONACIANO, B. *A formação de professores primários em Moçambique: desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o Estágio no modelo 10ª +1+1. Estudo de caso da província de Tete*. 2007 Disponível em:  
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp011065.pdf>. Acesso: 19/07/2020.

FORQUILHA, C. S. e ORRE, A. *Conselhos locais e institucionalização democrática em Moçambique*. 2011 Disponível em:  
[https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/Descent/IESE\\_Decimalizacao\\_3.3.ConLoc.pdf](https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/Descent/IESE_Decimalizacao_3.3.ConLoc.pdf) Acesso: 19/07/2020.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: Registo de uma experiência em Processo*. 5ª ed. Rio de janeiro. Paz e Terra. 2011a)

\_\_\_\_\_*Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 21ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2014a

\_\_\_\_\_*Pedagogia do Oprimido*. 57ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

\_\_\_\_\_*Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1994.

\_\_\_\_\_*A Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1975.

\_\_\_\_\_*O Povo diz a sua Palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe*. In: FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo. Cortez. 2011b)

\_\_\_\_\_*e NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. 8ª ed. Petrópolis. Editora Vozes. 2005.

GIROUX, H. *Teachers as transformative intellectuals*. v49 n5 p376-79 May 1985. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ317521> Acesso em: 14/07/ 2020.

MACAMO, E. *O poder da frelimo*. Facebook. Basileia. 9 de abril de 2020. Fecebook: Elísio Macamo Disponível em:

[https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=3364426730251806&id=100000535355788](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3364426730251806&id=100000535355788)

MATAVELE, H. J. *Formação e profissionalidade: um estudo de formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique*. Aveiro. 2016. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16001/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20profissionalidade\\_um%20estudo%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16001/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20profissionalidade_um%20estudo%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20de%20professores%20do%20ensino%20b%C3%A1sico%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf). Acesso: 01/07/2020.

MCLAREN, P. *O legado de luta e de esperança*. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. v.1, n.2, ago/out 1997.

MEC. *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo. DINEG/MEC. 2009 .

\_\_\_\_\_. *Plano Estratégico da Educação e Cultura: 2006-2010/11*. Maputo. 2006.

MINEDH. *Estatística da educação*. Levantamento escolar 2019. 2019.

MITÁ, S. et all. *Progressão por ciclos de aprendizagem no ensino básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo. Editora INDE e Educar-UP. 2012.

NGOENHA, S. *Tempos de Filosofia*. Maputo. Imprensa universitária. UEM. 2004.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre. 2ª. Artmed Editora, 2001.

PASTORE, M. e BARROS, D. *Vivências e Percepções acerca da Educação em Moçambique: Olhares etnográficos em uma escola primária no bairro da Matola A*. 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/2794>. Acessado em: 14/07/2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. 2ª ed. João Pessoa. Editora Universitária. UFPE. 1999.

SEMERARO, G. *Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos Movimentos Populares*. São Paulo. Ideias e Letras. 2009.

UNICEF. *A situação do sector da educação em Moçambique*. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/educa%C3%A7%C3%A3o#:~:text=Situa%C3%A7%C3%A3o%20do%20sector%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Mo%C3%A7ambique&text=O%20sector%20recebe%20a%20maior,da%20aprendizagem%20ficaram%20para%20tr%C3%A1s>.



## CAPÍTULO 3

### DIMENSÕES DO SER PROFESSOR E COMO O PROFESSOR SUPERVISOR PEDAGÓGICO PODE CONTRIBUIR PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

---

Kátia Valéria Pereira Gonzaga<sup>1</sup>

Vânia Gabriela Dias Graça<sup>2</sup>

Carlos Manuel Ribeiro Silva<sup>3</sup>

#### RESUMO:

A supervisão pedagógica assume um papel relevante para a formação de educadores críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. É, portanto, necessário refletir sobre os desafios e oportunidades da formação docente, assente no pressuposto que o supervisor pedagógico deve estar alinhado com as exigências desta era, com vista ao crescimento profissional do docente em formação. Desta forma, direcionamos o nosso olhar para as dimensões do ser professor, e, a partir delas, os conceitos, competências, habilidades, valores e /ou atitudes determinantes, como evidências na prática do seu desenvolvimento. Acreditamos, assim, que estas dimensões precisam de ser integradas nas políticas e currículo de formação docente, como transversais às unidades curriculares, para que o professor esteja preparado para os desafios complexos da educação no século XXI, considerando a prática do estágio supervisionado, espaço privilegiado para a consolidação dessas dimensões.

**Palavras-chave:** dimensões do ser professor; formação inicial docente; supervisão pedagógica.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil- Logos University International, Flórida, USA- Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto- Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-8351-9614>

<sup>2</sup> Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto- Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>

<sup>3</sup> Centro de Investigação em Estudos da Criança- Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-2916-5450>

## 1. Introdução

Refletir sobre a prática e a formação de professores implica analisar três aspectos que se interligam: as dimensões do ser professor, a formação inicial docente e o papel do supervisor pedagógico. Cada um destes pontos envolve diferentes elementos da profissão docente e da gestão educacional que são fundamentais para a qualidade do ensino e do desenvolvimento de um ambiente escolar eficaz e acolhedor. E o supervisor pedagógico, enquanto formador é um facilitador desse processo, apoiando o desenvolvimento contínuo dos professores e contribuindo para a construção de um ambiente educativo de excelência. O foco no desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser professor, torna-o capaz de lidar com a complexidade da educação contemporânea, preparando os estudantes em formação docente para uma sociedade cada vez mais diversa e em constante mudança. Reforçamos a ideia de se repensar um currículo direcionado para as exigências deste tempo, potencializador da construção do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-transformar, saber envolver-se, e saber ensinar.

Atualmente, os desafios globais a que a sociedade enfrenta, caracterizados pela incerteza e constante transformação, exigem do indivíduo novas competências e habilidades (MORIN, 2011). Neste sentido, a formação inicial de professores enfrenta diversos desafios que afetam tanto a qualidade da educação oferecida aos futuros docentes quanto a preparação destes para a prática pedagógica, que envolve saberes profissionais de formação, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Essa complexidade do contexto educacional atual, resultantes das mudanças sociais, tecnológicas exige um ensino cada vez mais personalizado e inclusivo. Para que tal ocorra, o docente deve desenvolver competências didático-pedagógicas, planejando, orientando e avaliando o processo de ensino e aprendizagem, mas também competências comunicativas e reflexivas, estabelecendo um diálogo construtivo com o contexto em que atua, tendo a capacidade de analisar criticamente a sua prática pedagógica. Para isso, é necessário construir uma “cultura de investigação” que transforme a sala de aula num laboratório em que o professor se assume como membro da comunidade científica (SLOMSKI & MARTINS, 2008), atribuindo um papel preponderante às instituições de formação de professores para que invistam em um currículo de formação de professores que vá ao encontro destas ideias e necessidades, deste novo tempo. Também as competências digitais são importantes serem desenvolvidas, dado que o professor deve ser capaz de aproveitar as potencialidades das tecnologias digitais inclusive para seu próprio desenvolvimento profissional (GRAÇA *et al.*, 2021; LUCAS & MOREIRA, 2018). Entre outros desafios.

É, portanto, urgente preparar os futuros professores para as escolas do século XXI, dotando-os de conhecimentos e competências a fim de promover a reflexão, a crítica e a criatividade numa sociedade multicultural e tecnológica (FLORES, 2015; GRAÇA *et al.*, 2023).

O currículo deve, também, estar alinhado com estas novas exigências da sociedade atual, com vista a uma formação ética e comprometida, no qual o desenvolvimento de competências heurísticas são potencializadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-transformar, saber envolver-se, saber ensinar, procurando transformá-la através de uma permanente reflexão (COUTINHO *et al.*, 2009). Pensar no currículo na formação inicial docente à luz desta Era digital implica que se reflita sobre um currículo digital – o *web* currículo, que pressupõe uma partilha de conhecimento e materiais *online*, em que o professor constrói uma rede de conhecimento assente numa partilha de ideias, projetos e materiais (ALMEIDA & PRADO, 2011; ALMEIDA & SILVA, 2016; ALMEIDA, 2010). Não deve, por isso, ser associado apenas a procedimentos, técnicas e métodos, mas como uma produção social e cultural.

Assim, formar professores para uma cidadania global, plena e responsável é um dos maiores desafios das instituições de ensino superior de formação de professores, dado que implica o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores que vão ao encontro da sociedade em que vivemos.

A metodologia utilizada para sistematizar essa partilha foi a revisão narrativa (ROTHER, 2007), cuja análise não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para busca e análise crítica da literatura, não precisando esgotar as fontes de informações, nem aplicando estratégias de busca sofisticadas e exaustivas, no entanto, rigorosamente científica. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas às subjetividades dos autores, no caso desse artigo, relacionada às experiências dos autores como formadores de professores e supervisores pedagógicos de Estágio Supervisionado em Cursos de Formação Inicial e Continuada de professores.

O texto se encontra organizado da seguinte forma; primeiramente discutimos sobre os conceitos-chave balizadores do nosso discurso. Em seguida identificamos as dimensões do ser professor a serem desenvolvidas para atender as demandas da contemporaneidade, como uma contribuição à reflexão das políticas curriculares e práticas da formação inicial e continuada de professores. E por fim destacamos a importância dos formadores de formação de professores,

em particular, o supervisor pedagógico, assumirem uma atitude que denominamos responsiva, no desenvolvimento dessas dimensões em suas reflexões e fazeres formativos.

### **1. Conhecimentos e competências na formação de professores**

A razão essencial de falarmos de competências e conhecimentos dos professores, e a partir daí estabelecer um perfil profissional do professor, é um exercício fulcral de sistematização de devir que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (ESCUADERO, 2006, p. 29). Deste modo, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, tanto de acesso como de sucesso, sem exceção, transporta os professores para um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais e culturais. De início interessa dizer que Benedito e Imbernón (2000) defendem que é necessário caracterizar o professor tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, além de certas características específicas referentes à sua especialização, conforme os diferentes níveis de ensino em que vai atuar. Segundo os autores a atividade docente revela que a experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, pois envolve diversos aspectos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a epistemologia, a biologia, entre outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia, a didática e o conhecimento curricular. De fato, a atuação do professor realiza-se num cenário psicossocial dinâmico, pautado pela múltipla influência de diversos fatores e condições, internos e externos à sala de aula e à própria instituição escolar.

Sabemos que o conceito de competência, complexo e dinâmico, emerge no contexto da pós-modernidade como uma nova abordagem para a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, procurando superar os limites de uma sociedade em crise e afastar-se de padrões acríticos, lineares e burocráticos (PERRENOUD, 2000a, b, 2001a).

Assim, de forma geral, o termo competência tem origem no latim, *competentia*, que designa a capacidade de resolver situações e tomar decisões adequadas com base nos conhecimentos disponíveis. Nesse contexto, Perrenoud (2000a) define competência como um conjunto de habilidades de solucionar problemas de maneira pertinente e eficaz, integrando de forma articulada diferentes recursos cognitivos, compostos por saberes, capacidades e informações.

Ainda segundo Perrenoud (2000b, p. 15-16) a competência é construída por três elementos complementares: os contextos das situações, os recursos necessários para enfrentá-

las e os esquemas de pensamento que possibilitam mobilizar esses recursos em tempo real. Para ser compreendida, a competência precisa ser operacionalizada, sendo inferida apenas a partir das práticas. Assim, nas suas palavras:

O reconhecimento de uma competência passa não só pela identificação das situações que é preciso gerir, dos problemas a resolver, das decisões a tomar, mas também pela explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das necessárias orientações éticas. Actualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2001b, p. 509)

Segundo Cano (2005, p. 17), o discurso sobre competências profissionais possui duas dimensões: uma técnica e restrita, baseada no modelo "Competence Based Teacher Education" (CBTE), desenvolvido nos Estados Unidos, pela National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), por volta da década de 1970, que foca nas competências específicas para aplicação prática na formação inicial e contínua dos professores; e uma mais abrangente. A visão abrangente da formação, segundo Perrenoud (2000b, 2001a, 2002), associa o desenvolvimento de competências a uma abordagem prática e reflexiva da docência, focada na integração entre reflexão e ação. Le Boterf (2003) define competências profissionais, incluindo as docentes, como a capacidade de gerir situações complexas e agir de forma pertinente em contextos específicos. Nesse sentido, Cano (2005, p. 21) reforça que "o que denominamos de competências são antes habilidades, capacidades, enquanto que a competência apenas se revela quando, na prática, [...] mobilizam-se diferentes recursos e conhecimentos" para enfrentar problemas.

Assim, uma relação entre competência e o perfil profissional do professor destaca-se pela necessidade de integrar valores, crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes que capacitem os docentes para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Como afirma Escudero (2006, p. 24), a competência docente:

Equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos.

Esse entendimento transcende uma visão técnica da profissão, defendendo um paradigma que articula prática e reflexão, como sugerido por Perrenoud (2000b, 2001a). Assim, a competência docente se constrói na interação dinâmica entre o ensino, a aprendizagem e o

contexto social mais amplo, abrangendo não apenas o domínio disciplinar e pedagógico, mas também a habilidade de atuar como mediador em processos educativos colaborativos e adaptáveis às demandas de uma sociedade em constante transformação (IMBERNÓN, 1994; ROLDÃO, 2003; CANO, 2005; ESCUDERO, 2006).

Esse perfil profissional, no que toca ao ensino, refere Alonso (1998, p. 165):

Enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma actividade eminentemente exploratória e investigativa superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica.

Diversas propostas de competências docentes, incluindo as de Perrenoud (2001a) e Cano (2005), contribuem para o perfil profissional do professor, destacando-se também as competências de Alonso e Silva (2005) e Escudero (2006), que aqui queremos aludir de forma sucinta. Deste modo, começamos por dizer que, de acordo com Alonso e Silva (2005), tendo como alvo de reflexão o perfil profissional dos professores, hoje em dia questiona-se o “*modelo de profissionalidade docente* adequado à natureza da escola na sociedade pós-moderna”. Os autores continuam o raciocínio, referindo que:

Deste debate realizado tanto a nível científico, como das associações profissionais, tem vindo a surgir uma *concepção construtivista e cultural da profissionalidade*, entendida como “o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades (e de valores) de que dispõe o professor e o conjunto do grupo profissional dos professores, no desempenho das suas actividades, num dado momento histórico” (Sarmiento, 1996:15). Assim, o conhecimento profissional é de tipo *praxeológico* já que se constrói fundamentalmente nos contextos em que se exerce a prática “como resultado do encontro de uma teoria com uma prática profissional que a interpreta, a desafia, a interroga e desenvolve” (Ibid.:15). O ensino, enquanto actividade prática, é concebido como uma espécie de *diálogo dilemático* entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de *consciência* e de *reflexão*, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, “conceber o ensino como uma actividade eminentemente exploratória e investigativa, superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica” (ALONSO, 2005, p. 48-49).

O perfil do professor atual, segundo Alonso e Silva (2005), “é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro”, uma escola “plural, dinâmica e multicultural” (p. 49). É complexa e requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes diversas, além de “uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos

processos de mudança” (p. 49). Assim, exige-se, hoje, “um profissional [que] terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, gerindo o currículo” (Roldão, 1999, p. 48). Autores como Alonso e Silva (2005) e Roldão (2005, 2007) destacam que, no ensino atual, a técnica deve ser vista apenas como um instrumento complementar no âmbito da intervenção, sendo esta envolta na valorização da compreensão e da ética, do relacionamento interpessoal, do envolvimento comunitário e do compromisso profissional para construir um perfil docente orientado às exigências das sociedades modernas. Perrenoud (2001a, p. 31-33) defende que desenvolver competências na escola é essencial para conectar os saberes à sua mobilização e aplicação em situações complexas, superando a visão tradicional em que os conhecimentos, muitas vezes estudados fora de contexto, tornam-se “letra morta” e sem utilidade prática. Alonso (2005) amplia essa visão ao afirmar que o conceito de competência ultrapassa o seu sentido tecnicista inicial, relacionado à cidadania e empregabilidade, “adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada”. A competência, nesse sentido, é entendida como a predisposição de “agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (ALONSO, 2000, p. 21), ou seja, mobiliza-se para a ação os conhecimentos considerados pertinentes para corresponder ao desafios da mesma, mediados por valores e significados que ajudam a enquadrar as respostas numa lógica de cidadania ativa e crítica.

Ainda segundo Alonso (2005, p. 23-24), o desenvolvimento de competências exige mudanças no “pensamento curricular dos professores”, passando de um ensino centrado em conteúdos para a sua utilização em estratégias que os integrem, relacionem e mobilizem em ações significativas. Para isso, é necessário formar esquemas de mobilização consciente dos conhecimentos em contextos específicos, integrar saberes disciplinares e transversais na resolução de problemas, equilibrar o estudo isolado dos conteúdos com a sua aplicação prática e criar, intencionalmente, contextos pedagógicos significativos que favoreçam a transferência consciente dos conhecimentos.

Como corolários destas ideias, Zabala e Arnau (2010) defendem que uma educação baseada em competências pode aprimorar modelos curriculares e processos de ensino quando promove e reforça a mobilização de experiências e conhecimentos prévios, adicionando novos conteúdos que enriquecem e ressignificam os saberes adquiridos. Assim, Perrenoud (2001a, p.

78) sugere que, em qualquer campo social, é indispensável dispor de competências que sustentem uma prática reflexiva e autônoma, como identificar e gerir recursos, necessidades e limites; conduzir projetos e estratégias; analisar situações e relações de forma sistemática; cooperar em coletivos, partilhando lideranças; criar e dinamizar organizações democráticas; lidar e ultrapassar conflitos; trabalhar com regras e construir normas negociadas que respeitem diferenças culturais.

Zabala e Arnau (2010), enfatizam a importância de práticas pedagógicas significativas e métodos globais para trabalhar as competências, considerando a sua mobilização e aplicação em situações complexas. Propõem ainda que a avaliação de competências se baseie em situações-problema que simulem e se aproximem da realidade, destacando a necessidade de uma abordagem educativa de integração curricular no sentido de dotar os alunos de instrumentos para os desafios da vida contemporânea.

No trabalho com competências, os conteúdos são mobilizados de forma integrada, conectando teoria e prática para desenvolver capacidades que possibilitem ao professor em formação enfrentar desafios complexos e contextos diversos com autonomia e eficácia (COLL, 1991; COLL, POZO, SARABIA & VALLS, 1995; ZABALA, 1998, 2006).

## **2. As dimensões essenciais do ser professor: pistas para as políticas públicas e currículo de formação de professores**

A pesquisa de mestrado de Gonzaga (1998) utilizou uma metodologia híbrida, incluindo revisão de literatura, memória de formação e investigação de campo, para identificar dimensões essenciais da prática docente. Através de entrevistas com professores bem-sucedidos, foram triangulados dados que revelaram dimensões comuns na literatura e na formação docente da pesquisadora. Gonzaga (1998) identificou sete dimensões básicas, abordando seis em sua dissertação, devido à falta de fundamentação teórica para a sétima. Posteriormente, em uma investigação independente, Gonzaga (2024) aprofundou a sétima dimensão e adicionou outras seis, totalizando 12 dimensões até 2024, observadas em seu cotidiano profissional como formadora de professores inicial e continuada, nos diferentes níveis de ensino (Básico e Superior), relevantes para a formação docente em um contexto de constante transformação.

Vejamos as dimensões e os conceitos, competências, habilidades, valores e /ou atitudes determinantes em cada uma delas, como evidências na prática de seu desenvolvimento:

A primeira dimensão identificada foi a **Dimensão Pessoal**, que define a identidade

pessoal, crenças e valores dos professores. Seus conceitos chaves são a *identidade pessoal*, ou seja, a compreensão de quem é o professor, suas crenças, valores e experiências que moldam sua prática docente. E as *crenças e valores*, seus princípios que orientam a vida pessoal e profissional do professor. O professor que tem essa dimensão desenvolvida tem as seguintes competências relacionadas: o *Autoconhecimento*, ou seja, a capacidade de reconhecer suas próprias emoções, forças e áreas de desenvolvimento, e, a *reflexão sobre a prática*, ser capaz de analisar e avaliar suas ações e decisões no âmbito de sua prática. E tendo conseqüentemente, por habilidades básicas: a *autoavaliação*, ou seja, a capacidade de avaliar seu desempenho, e, o *desenvolvimento pessoal contínuo*, buscando constantemente por crescimento e aprendizado pessoal. As atitudes presentes que caracterizam o desenvolvimento dessa dimensão no professor é a *autenticidade* (ser verdadeiro consigo mesmo e com os outros) e a *honestidade* (agir de maneira ética e transparente). E os valores presentes na prática desse professor são a *integridade* (mantem a coerência entre palavras e ações), e, o *respeito* (valoriza a dignidade a si mesmo e dos outros).

A segunda dimensão identificada foi a **Dimensão Ético-política** que define os professores como organizadores, decisores e gestores de seus espaços de atuação – define sua posição ideológica em relação à sua ação, o seu compromisso com o mundo. Exige conhecimento das bases legais da educação. Seus conceitos chaves são: a *posição ideológica*, ou seja, a compreensão das próprias crenças políticas e sociais frente as bases legais da educação, e, como elas influenciam a prática docente, e, o *compromisso social e político*: que trata do engajamento com questões sociais e políticas que afetam a educação. O professor que tem essa dimensão desenvolvida possui as seguintes competências: *tomada de decisões éticas*, ou seja, é capaz de fazer escolhas baseadas em princípios éticos, respeitando as bases legais do seu fazer profissional, e, *faz a gestão de espaços de atuação*, sendo capaz de organizar e administrar o ambiente educacional de forma justa e inclusiva, respeitando os direitos dos seus alunos. Conseqüentemente, possui habilidades de: *análise crítica da realidade*, possuindo a capacidade de avaliar criticamente as condições sociais e políticas que afetam a educação e a vida de seus estudantes, bem como a realidade local e global, e, a *participação ativa na comunidade*, engajando em atividades que promovam o bem-estar social e educacional. As atitudes presentes na prática do professor que tem essa dimensão desenvolvida são: *compromisso com a justiça social*, possui dedicação à promoção da equidade e da justiça, e, *responsabilidade cívica*, sentido de dever em contribuir para a sociedade, para a valorização de sua história e cultura. E seus valores são: *equidade*, promovendo a igualdade de oportunidades

para todos, adequando ao perfil de cada um, e, *democracia*, valorizando a participação e o diálogo de todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem na tomada de decisões.

A terceira dimensão é a **Dimensão Científico-erudita** que trata do conhecimento e produção de conhecimentos, mobilizado a partir da curiosidade epistemológica, desenvolvendo o espírito investigativo e a capacidade de mobilizar os conhecimentos para resolver os problemas da realidade social e profissional, bem como a autoria, de modo inovador. Ela garante o domínio do conteúdo disciplinar a ser ensinado, indo a origem da disciplina até os dias atuais, para identificar sua função social, para melhor compreensão e contextualização. Os conceitos balizadores para o desenvolvimento dessa dimensão são: a *curiosidade epistemológica*, ou seja, o interesse em explorar e compreender o conhecimento, a partir de suas raízes epistemológicas e em diálogo com outros conhecimentos e áreas de conhecimentos (interdisciplinaridade), e, *produção de conhecimento*, gerando novos conhecimentos através da pesquisa e da investigação. O professor com essa dimensão desenvolvida possui as competências de: *investigação científica*, de conduzir pesquisa-ação, rigorosas e sistemáticas, e, de *mobilização de conhecimentos*, com capacidade de aplicar conhecimentos teóricos na prática educativa, ressignificando essa prática. E conseqüentemente, habilidades de: *capacidade de pesquisa*, habilidade de formular perguntas de pesquisa, coletar dados e analisar resultados, e, de *inovação na prática*, aplicando novas ideias e métodos no ensino, se preocupando com a fundamentação teórica que se encontra por trás de sua prática. São atitudes presentes na prática do professor que tem essa dimensão desenvolvida: *curiosidade intelectual*, com desejo constante de aprender e descobrir, e, *rigor científico*, possui compromisso com a precisão e a validade das informações. E os valores presentes em sua prática são a *valorização do conhecimento*, reconhecendo a importância do saber, e, o *compromisso com a verdade*.

A quarta dimensão é a **Dimensão Didático – pedagógica**, onde oferece ao professor o domínio técnico para planejar, organizar, dirigir, orientar e avaliar a aprendizagem do aluno, utilizando-se de diferentes linguagens. Os conceitos básicos para o desenvolvimento dessa dimensão são: *organização do ensino*: planejamento e estruturação das atividades de ensino, e, a *avaliação da aprendizagem* envolvendo métodos para medir e avaliar o progresso dos alunos, considerando a avaliação um processo e não um fim em si mesma. O professor que possui essa dimensão desenvolvida possui as seguintes competências: *planejamento pedagógico*, sendo capaz de elaborar planos de aula eficazes para a realidade e necessidades de seus alunos, personalizando-as e, *utilização de diferentes linguagens e recursos*, sendo capaz de usar diversas formas de comunicação e expressão no ensino, considerando o contexto e as

peculiaridades de seus alunos. E tem por habilidades: *gestão de sala de aula* mantendo um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo, e, *adaptação de métodos de ensino*, com flexibilidade para ajustar as estratégias de ensino conforme as características e necessidades de seu aluno e contexto escolar e social. São atitudes desse professor: *flexibilidade pedagógica*, com disposição para adaptar-se a diferentes situações e necessidades dos alunos e realidade, e, *inovação didática*, com abertura para experimentar novas abordagens e técnicas de ensino, a fim de atender a realidade de sua sala de aula. E os valores presentes na prática desse professor: *compromisso com a aprendizagem dos alunos*, com dedicação ao sucesso educacional de todos os alunos, sem deixar nenhum para trás e, *inclusão educacional*, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo.

A quinta dimensão é a **Dimensão Histórico-social**, onde o professor possui o compromisso com a construção da realidade social e sua transformação, enquanto sujeito histórico e social da realidade, exercendo sua cidadania. Os conceitos chaves dessa dimensão são a *construção da realidade social*, onde ele compreende como as ações individuais e coletivas moldam a sociedade, e, a *transformação social*, onde ele tem a percepção de como influenciar positivamente a sociedade através da educação. O professor com essa dimensão desenvolvida possui competências de: *análise histórica e social*, sendo capaz de contextualizar eventos e fenômenos educacionais, e, *exercício da cidadania*, com participação ativa na vida cívica e comunitária. E possuem as seguintes habilidades: *capacidade de contextualização*, de relacionar o conteúdo educacional com o contexto histórico e social, e, *participação social ativa*, engajando em iniciativas que promovam a justiça social. As atitudes que a caracterizam são: *consciência histórica*, com reconhecimento da importância do passado na formação do presente, e, *engajamento social*, se comprometendo com a melhoria da sociedade. E os valores característicos dessa dimensão são: *justiça social*, promovendo a equidade e a inclusão, e, *solidariedade*, oferecendo apoio mútuo e cooperação.

A sexta dimensão, é a **Dimensão Profissional**, que se caracteriza pela participação e organização de sua classe, construindo sua identidade profissional e definindo saberes e fazeres para o pleno exercício profissional. Os conceitos básicos dessa dimensão são: a *identidade profissional*, onde sua construção se dá a partir da compreensão do papel e das responsabilidades do professor, e, os *saberes e fazeres docentes* que define os conhecimentos e práticas necessários para o exercício da profissão. As competências que o professor que tem essa dimensão desenvolvida são: *desenvolvimento profissional contínuo*, em uma busca constante por aprimoramento e atualização, e, *participação em organizações de classe* como

associações, sindicatos profissionais, grupos de pesquisa sobre temáticas relevantes para a área de atuação etc. E por habilidades, a *gestão da carreira*, planejando e desenvolvendo a sua trajetória profissional, e, a colaboração *profissional*, ajudando na construção do trabalho em equipe com outros educadores, participando de comunidades de aprendizagem profissional. São atitudes presentes nas práticas desses professores que tem essa dimensão desenvolvida: *compromisso com a profissão*, dedicando-se ao ensino e à educação, e, *ética profissional*, através da adesão a princípios éticos no exercício da profissão. E como valores: *responsabilidade* no cumprimento das obrigações profissionais, e, *profissionalismo* na manutenção de altos padrões de conduta e desempenho.

A sétima dimensão, a **Dimensão Espiritual**, que é o amálgama das demais, porque a elas transcende – dá sentido a existência do professor, lhe dá luz própria, enquanto educador, estabelecendo e garantidor de conexões, comunicação, parceria, diálogo, sintonia. É o que possibilita ao educador enxergar além, ouvir sua voz interior, se conectando com a sabedoria do cosmos. É o lugar da intuição, o lugar do sagrado, da supraconsciência, na sua formação. Não deve ser associado com religião (que é um sistema organizado de crenças, práticas e rituais que geralmente está associado a uma tradição ou grupo específico. Inclui dogmas, textos sagrados, cerimônias e uma estrutura institucional.), mas com religiosidade (que é o grau de envolvimento e expressão da espiritualidade de uma pessoa. É uma experiência mais pessoal e subjetiva, que pode variar significativamente entre os indivíduos. A religiosidade pode incluir práticas de conexão com seu eu superior através de orações diárias, meditação, yoga, atos de caridade e busca pessoal por entendimento espiritual de si e do outro). Os conceitos chave dessa dimensão são o *sentido da existência*, a partir da reflexão sobre o propósito e o significado da vida e do seu estar na educação, e, a *conexão com a sabedoria do cosmos* na busca por uma compreensão mais profunda e holística do mundo, da vida e o papel da educação na realização e felicidade e realização do homem. Os professores com essa dimensão desenvolvida possuem as seguintes competências: *reflexão espiritual*, com capacidade de introspecção, meditação e conexão com seu eu superior, e, desenvolvimento *da intuição*, capacidade de ouvir e confiar na própria voz interior, como um canal privilegiado de fazer escolhas, de criatividade, resolução de problemas, mediação de conflitos, de forma mais assertiva. E possuem como habilidades: *capacidade de introspecção*, habilidade de refletir sobre si mesmo e suas experiências, e, *conexão com o sagrado*, sensibilidade para perceber e valorizar o transcendente, e de ser criativo. São atitudes desse professor: *abertura espiritual*, com disposição para explorar e valorizar diferentes dimensões da espiritualidade, respeito *pelo transcendente*, valorizando as

diferentes experiências e crenças espirituais, sua intuição, sua capacidade criativa, e, a prática constante de entusiasmo. E por valores a *harmonia*, através da busca por equilíbrio, paz exterior, prática criativa, e, a *paz interior* pelo cultivo de um estado de serenidade, entusiasmo e bem-estar.

A oitava dimensão, é a **Dimensão Tecnológica** que possibilita ao professor compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações. Os conceitos balizadores dessa dimensão são: *tecnologias digitais de informação e comunicação*, ferramentas e recursos tecnológicos utilizados na educação, e, *uso crítico e ético das tecnologias*: compreendendo os impactos e responsabilidades associados ao uso das tecnologias, colocando-as a seu serviço, a favor da qualidade de vida, de maneira ética, e, não o contrário. As competências do professor que tem essa dimensão desenvolvida são: *alfabetização digital*, capacidade de utilizar tecnologias digitais de forma eficiente e eficaz, e, *criação de conteúdos digitais e novas tecnologias*, desenvolvendo materiais e recursos digitais, a serviço da inovação. E por habilidades: *utilização e produção de ferramentas tecnológicas*, habilidade de usar softwares, aplicativos e plataformas digitais, facilitando e imprimindo qualidade ao seu trabalho, e, *integração de tecnologias no ensino*, incorporando as tecnologias nas práticas pedagógicas, produzindo novas tecnologias, e, incentivando inovações. São atitudes desse professor: *curiosidade tecnológica*: interesse em explorar e aprender sobre novas tecnologias, inclusive criando recursos e inovando sua prática, e, *responsabilidade digital*: uso ético e consciente das tecnologias. E como valores a *inovação*, valorizando a criatividade e a inovação tecnológica, e, a *ética digital*, comprometendo-se com a integridade e a responsabilidade no uso das tecnologias, colocando-a sempre a serviço da qualidade de vida humana.

A nona dimensão é a **Dimensão Socioemocional**, a do domínio de padrões de pensamentos, sentimentos, emoções e comportamentos, favorecendo o autoconhecimento, um bom relacionamento intra e interpessoal, sendo capaz de mediar e resolver conflitos, no espaço da sala de aula, com os pares e comunidade escolar em geral, refletindo no desenvolvimento pleno dos estudantes, expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar, com flexibilidade, resiliência, determinação e empatia. Os conceitos chaves dessa dimensão são: *autoconhecimento*, compreensão e domínio das próprias emoções e comportamentos, e, relacionamentos *intra e interpessoais*, capacidade de se relacionar bem consigo mesmo e com os outros. Os professores com essa dimensão desenvolvida possuem competências de: *gestão*

*emocional*, capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções e as dos outros, demonstrando empatia e, de *mediação de conflitos*, capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva. E por habilidades: *autocontrole*, capacidade de manter a calma e a compostura em situações difíceis, se recuperando de adversidades e mantendo a motivação, e, *adaptação a mudanças*, habilidade para ajustar práticas e abordagens em resposta a novas situações e desafios. São atitudes desse professor: *flexibilidade emocional*, com disposição para adaptar-se a diferentes situações emocionais, e, *determinação*, persistência em alcançar objetivos, apesar das dificuldades. E os valores predominantes desse professor são a *empatia*, valorizando a compreensão e o apoio mútuo, e, o *respeito*, reconhecendo a dignidade e os sentimentos dos outros.

A décima dimensão é a **Dimensão Intercultural** que permite conhecer e respeitar as diferenças, sendo capaz de dialogar com diferentes culturas, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais, abrindo-se para comunidades de aprendizagem. Os conceitos básicos dessa dimensão são a *diversidade cultural*, reconhecendo e valorizando as diferentes culturas, e, o *diálogo intercultural*, favorecendo a comunicação e interação com pessoas de diferentes culturas. Os professores que têm essa dimensão desenvolvida possuem competências de: *conhecimento de diferentes culturas*, compreensão e respeito às tradições, valores e práticas de diversas culturas, e, *valorização da diversidade*, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. E por habilidades: *comunicação intercultural*: habilidade de se comunicar eficazmente em contextos multiculturais, e, *adaptação a contextos multiculturais*: capacidade de ajustar comportamentos e práticas para respeitar e valorizar a diversidade. As atitudes desse professor são: *abertura para o diferente*, com disposição para aprender e valorizar novas culturas e perspectivas, e, *respeito pela diversidade*, valorizando as diferenças culturais e promoção da inclusão. E os valores predominantes são a *inclusão*, *comprometendo-se* com a criação de um ambiente acolhedor para todos, e, a *tolerância*, com aceitação e respeito pelas diferenças.

A décima primeira dimensão é a **Dimensão da Responsividade**, que o capacita a dar resposta rápida e apropriada aos problemas da realidade profissional e a uma liderança sustentável, baseada em um forte propósito, e em poder compartilhado. Os conceitos balizadores dessa dimensão são: *resposta rápida e apropriada* e ter capacidade de reagir de maneira eficaz a situações emergentes, e, *liderança sustentável*, promovendo práticas que garantam a sustentabilidade da gestão da sala de aula a longo prazo. O professor que tem essa dimensão desenvolvida tem por competências: *tomada de decisões rápidas*, com capacidade de

avaliar situações e tomar decisões eficazes rapidamente e de forma participativa, e, *gestão sustentável*, com capacidade de implementar práticas que promovam a sustentabilidade da gestão da sala de aula, com perspectiva inclusiva, a partir de um forte propósito que arrasta a todos os alunos. E como habilidades *capacidade de adaptação*, com flexibilidade para ajustar-se a novas situações e desafios, e, *liderança inclusiva*, com habilidade de liderar de maneira que valorize a diversidade, promova a inclusão, de ação e decisão de forma compartilhada. As atitudes predominantes nesse professor são a *proatividade*, com disposição para agir antecipadamente e resolver problemas de forma participativa, e, o *compromisso com a sustentabilidade da gestão*, com dedicação a práticas que promovam a sustentabilidade em todas as suas formas, a partir de forte propósito e compartilha de poder. E os seus valores são *sustentabilidade*, com valorização de práticas que garantam o bem-estar de todos, e, *participação*, com a promoção de um ambiente que valorize a diversidade e a equidade na tomada de decisões beneficiando a todos.

E a décima segunda, e última dimensão é a **Dimensão da Sustentabilidade** que enfatiza a capacidade de criar meios para suprir necessidades básicas do presente sem que afete as gerações futuras, as suas próprias necessidades, nos âmbitos pessoal, sociocultural, econômico e ambiental (sua prática precisa ser ecologicamente correta, economicamente viável, socialmente justa e culturalmente diversa). Os conceitos balizadores dessa dimensão são: *sustentabilidade pessoal, sociocultural, econômica e ambiental*, compreendendo e cuidando dos diferentes âmbitos da sustentabilidade, e, *práticas ecologicamente corretas*: Implementação de ações que minimizem o impacto na vida dos alunos, na vida sociocultural, na vida econômica e no meio ambiente. Os professores que têm essa dimensão desenvolvida, têm as competências de *gestão sustentável*, com capacidade de planejar e implementar práticas sustentáveis, e, *criação de práticas sustentáveis*, desenvolvendo estratégias que promovam a sustentabilidade em todas as suas formas e âmbitos. E por habilidades: *planejamento sustentável*, habilidade de desenvolver planos que considerem a sustentabilidade a médio e longo prazo, e, *implementação de práticas ecológicas*, capacidade de aplicar ações que reduzam o impacto pessoal, sociocultural, econômico e ambiental. Esse professor tem por atitudes, a *consciência ambiental ampla*, com reconhecimento da importância de proteger o meio ambiente e tudo que nele esteja presente, e, a *responsabilidade social*, tendo o compromisso com a promoção do bem-estar social e econômico dos alunos. E por valores: a *sustentabilidade*, com dedicação a práticas que garantam a viabilidade a longo prazo, e, a *justiça social*, promovendo a equidade e a inclusão em todas as práticas.

É importante ressaltar que essas dimensões não estão desconectadas, nem independentes na constituição do ser professor, e na sua ação. Elas estão ligadas e interdependentes, uma influenciando a outra, e, precisariam ser desenvolvidas de maneira integrada, garantindo ao professor a capacidade de enfrentar desafios na educação contemporânea, cujo contexto é complexo, cujas demandas são grandes, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e *eficaz*. No entanto, nos estudos de Gonzaga, entre 1998 e 2024, constatou-se que, o identificado até o momento, nos professores investigados, foi a não presença de todas essas dimensões desenvolvidas ao mesmo tempo, e em grande parte, fruto de uma busca e um despertar pessoal ou desafios da realidade, e, não no seu processo formativo inicial, o que nos incentiva a desafiar as políticas e práticas de formação de professores, pois o que se verifica na prática, é que o desenvolvimento dessas dimensões resulta em transformações significativas nas práticas docentes, e em resultados de sucesso.

### **O papel do professor supervisor pedagógico na formação dos professores e no desenvolvimento das dimensões do ser professor**

Um aspecto importante a considerar, no âmbito da formação inicial e contínua de professores, relaciona-se com a figura de professores tutores ou supervisores pedagógicos que desempenham um papel crucial na orientação e desenvolvimento profissional dos docentes. Nesta alusão à supervisão, recorrendo a Alarcão e Tavares (2003), interessa-nos estabelecer ligações entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a supervisão, pois o esclarecimento que dela aqui fazemos evidencia a lógica da “supervisão pedagógica”. Assim:

A supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência directa sobre uns e indirecta sobre os outros. Continuamos a acreditar que a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação dos profissionais, sejam eles professores, médicos, enfermeiros, ou actores noutras profissões (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 5-6)

Assim, verificamos a potencialidade desse profissional em contribuir com o desenvolvimento das dimensões do ser professor propostas por Gonzaga (1998; 2024).

Deste modo, orientações, oriundas da União Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2019), embora não diretamente orientadas para esse fim, fornecem orientações sobre as competências esperadas de supervisores pedagógicos, tanto na formação inicial como na contínua de professores. A partir dessas leituras efetuadas, podemos selecionar um conjunto

pertinente de competências essenciais para um supervisor pedagógico, a saber:

– *Conhecimento aprofundado das práticas educativas*, remetendo para a compreensão abrangente das metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e currículos educacionais;

– *Capacidade de observação e avaliação*, apontando para a habilidade de observar aulas, fornecer feedback construtivo e avaliar o desempenho docente de forma objetiva e empática;

– *Competências de comunicação e interpessoais*, manifestadas pelas aptidões para estabelecer relações de confiança, comunicar eficazmente e mediar conflitos, em caso de necessidade;

– *Liderança e mentoria*, compreendidas pelas capacidades de liderar equipas educativas, inspirar melhorias contínuas e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores.

– *Formação/atualização contínua*, como compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, mantendo-se informado sobre tendências e investigações em educação.

Esta questão da importância da qualificação de professores supervisores, como elementos-chave na formação inicial, se justifica pelo reconhecimento da necessidade e fortalecimento da profissão docente: a valorização da profissão, o continuum da formação, as condições de exercício da profissão e o profissionalismo docente (Recomendação n.º 3/2024, de 04 de fevereiro) do Conselho Nacional de Educação (CNE – PT, 2024) , no contexto português, tendo em conta como fundamentais para a dimensão do profissionalismo docente: “implementar programas de mentorias e de supervisão pedagógica promovendo dinâmicas de colaboração, de reflexão, de inovação e de investigação das práticas” (p. 06).

A seguir, trataremos de como o supervisor pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento das dimensões tratadas anteriormente, na formação dos professores, cumprindo com os objetivos esperados no exercício de seu fazer pedagógico.

### **Dimensão Pessoal**

A dimensão pessoal refere-se ao autoconhecimento e ao desenvolvimento individual do professor. O supervisor pode promover workshops de autoconhecimento e reflexão pessoal, ajudando os professores em formação a identificarem suas fortalezas e áreas de melhoria, que incentivem a autoavaliação e o desenvolvimento pessoal. Também mentorias individuais para ajudar os futuros professores a refletirem suas metas pessoais e profissionais. Além de diários reflexivos sobre suas experiências e sentimentos; Desenvolvimento do Projeto de vida nos

âmbitos: pessoal, profissional e acadêmico. Segundo Tardif (2014), o autoconhecimento é crucial para o desenvolvimento profissional contínuo.

### **Dimensão Ético-política**

A dimensão ético-política envolve a reflexão sobre os valores e princípios que norteiam a prática docente. O supervisor pode incentivar discussões sobre ética profissional, dilemas morais e responsabilidade social, ajudando os professores em formação a desenvolverem uma postura ética sólida. Também debates sobre dilemas éticos na educação, incentivando os professores a refletirem sobre suas práticas. Realizar estudos de caso sobre dilemas éticos na educação. Ainda, organizar palestras com especialistas sobre ética e política educacional. Freire (1996) destaca que a educação deve ser um ato ético e político, comprometido com a transformação social.

### **Dimensão Científico-erudita**

A dimensão científico-erudita refere-se ao domínio da produção do conhecimento científico. O supervisor pode promover formações continuadas e workshops que atualizem os professores sobre as novas metodologias científicas e uso das tecnologias educacionais como facilitadoras da investigação científica, do uso da inteligência artificial, além de refletir sobre o uso ético delas. Ainda formar grupos de estudo para discutir novas pesquisas e teorias educacionais. Promover jornadas acadêmicas onde os futuros professores possam apresentar e discutir suas pesquisas, fruto das observações nos estágios. Criar um clube de leitura focado em literatura científica e pedagógica. Propiciar acesso a recursos acadêmicos, em bibliotecas e base de dados científicos. Paulo Freire (1996) trata da importância de se incentivar a curiosidade epistemológica no professor, para que ele possa incentivar seu aluno ao mesmo. É preciso tornar o professor autor.

### **Dimensão Didático-pedagógica**

A dimensão didático-pedagógica envolve a capacidade de planejar, executar e avaliar aulas de maneira eficaz. O supervisor pode auxiliar os professores na elaboração de planos de aula e na utilização de estratégias didáticas diversificadas. Pimenta e Ghedin (2002) sugerem que a supervisão pedagógica deve focar na reflexão sobre a prática docente, promovendo um ensino mais crítico e reflexivo, assim, é importante desafiar os professores em formação na observação sistemática de aulas, seguidas de feedback construtivo, e, também workshops de metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos. Ainda, aulas

demonstrativas seguidas de discussões sobre as metodologias utilizadas. Laboratórios pedagógicos para produção de material didático e experimentação de novas técnicas de ensino, como a cultura e metodologia *maker* e STEAM. Além de explorar recursos tecnológicos que qualifiquem e dinamizem as práticas de ensino. Lück (2009) destaca a importância da gestão eficiente do tempo e dos recursos para a eficácia do trabalho docente.

### **Dimensão Histórico-social**

A dimensão histórico-social diz respeito à compreensão do contexto histórico e social em que a educação está inserida. O supervisor pode promover debates e estudos sobre a história da educação e suas implicações sociais, ajudando os professores a contextualizarem suas práticas, através de seminários. Também propor projetos interdisciplinares, incentivando a integração de conhecimentos históricos e sociais no currículo. Ainda visitas a museus e instituições que tenham relevância histórica e social para a educação. Também, projetos de história oral, incentivando a prática de resgate de história oral com a comunidade local, a fim de identificar problemas e busca de soluções. Segundo Apple (2006), a educação é um ato político e deve estar comprometida com a transformação social.

### **Dimensão Profissional**

A dimensão profissional envolve o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência, como espaço profissional. O supervisor pode oferecer suporte na organização de atividades pedagógicas e na gestão de sala de aula, promovendo sessões de planejamento colaborativo entre os futuros professores. Também oferecer orientação sobre desenvolvimento de carreira e oportunidades de crescimento profissional, com workshops de planejamento de carreira e desenvolvimento profissional. Também criar redes de colaboração entre os professores em formação para troca de experiências e boas práticas, participação em eventos da área e contato com grupos de trabalho docente. Além de conhecer a legislação que rege a profissão, bem como espaços de organização profissional como os sindicatos e associações profissionais docentes.

### **Dimensão Espiritual**

A dimensão espiritual refere-se à sensibilidade para questões transcendentais e ao desenvolvimento de valores humanos. Discutir sobre neurociências e áreas cerebrais da espiritualidade, da intuição e como desenvolvê-los. O supervisor pode promover momentos de reflexão e práticas que incentivem a espiritualidade e a ética, através de práticas de meditação,

yoga e mindfulness. Também facilitando discussões sobre valores humanos e espiritualidade na educação. Formar grupos de reflexão sobre temas espirituais e éticos. Dewey (1934) argumenta que a experiência estética e espiritual é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

### **Dimensão Tecnológica**

A dimensão tecnológica envolve a capacidade de utilizar tecnologias educacionais de maneira eficaz e ética. O supervisor pode promover formações sobre o uso de tecnologias na educação, ajudando os futuros professores a integrarem essas ferramentas em suas práticas pedagógicas no estágio. Oferecer oficinas sobre uso de ferramentas tecnológicas, inteligência artificial para o ensino, planejamento e avaliação, construção de relatórios etc. Também realizar laboratórios de inovação, onde os professores em formação possam experimentar novas ferramentas tecnológicas e metodologias como a cultura *maker*. Organizar *hackathons* educacionais para desenvolver soluções tecnológicas aplicáveis à educação. Oferecer cursos online sobre o uso de ferramentas tecnológicas na educação com oportunidades de aplicação prática no contexto do próprio curso. Promover grupos de discussão sobre o uso ético das tecnologias e como utilizá-las a serviço do humano. Segundo Demo (2000), a tecnologia é um instrumento fundamental para a inovação e a melhoria da educação.

### **Dimensão Socioemocional**

A dimensão socioemocional refere-se à capacidade de lidar com as próprias emoções e as dos outros. O supervisor pode oferecer suporte emocional e criar espaços de escuta e acolhimento para os professores em formação, de modo que reconheçam suas emoções e possam intervir positivamente nelas. Produzir o humorômetro pessoal, onde diariamente avaliam suas emoções e analisem ao final de um determinado tempo, o que pode melhorar, que fatores desencadeiam emoções positivas e negativas, estratégias de superação. Realizar dinâmicas de grupo focadas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Oferecer oficinas sobre inteligência emocional, como desenvolvê-la, e mediação de conflitos. Goleman (1995) destaca que a inteligência emocional é crucial para o sucesso profissional e pessoal.

### **Dimensão Intercultural**

A dimensão intercultural envolve a valorização e o respeito pela diversidade cultural. O supervisor pode promover atividades que incentivem a inclusão e o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de uma escola mais inclusiva. Pode organizar atividades que

promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural, que se observe o quanto a diversidade cultural agrega valor aos processos de ensino-aprendizagem, enriquecendo-os, como feiras culturais que celebrem a diversidade. Estabelecer relações com escolas de outros países para troca cultural. Estabelecer parcerias com comunidades locais para enriquecer o currículo escolar com perspectivas interculturais. Discutir questões vivenciadas por imigrantes no contexto da escola, a necessidade de seu acolhimento e condições para suas contribuições culturais para o grupo. Hall (1997) destaca a importância da valorização da diversidade cultural na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **Dimensão Responsividade**

A dimensão responsividade diz respeito à capacidade de responder às necessidades dos alunos e da comunidade escolar de maneira rápida. O supervisor pode incentivar práticas pedagógicas que sejam sensíveis às demandas dos alunos, promovendo um ensino mais personalizado e eficaz. Incentivar projetos de serviço comunitário que respondam as necessidades da comunidade escolar. Implementar um sistema de feedback para ajustar práticas pedagógicas conforme as necessidades do aluno. Criar situações de gestão da sala de aula de maneira participativa, compartilhando o poder de decisão. Segundo Schön (1983), a reflexão na ação é essencial para a adaptação às necessidades educacionais. E a participação apresenta-se como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, devendo expressar-se na educação ao modo freireano em: “participação como exercício de voz (...) de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso” (FREIRE, 2001, p. 73).

### **Dimensão Sustentabilidade**

A dimensão sustentabilidade envolve a promoção de práticas educativas que respeitem o meio ambiente como o todo (incluindo as pessoas, o contexto sociocultural, a economia e o meio ambiente) e promovam a sustentabilidade. O supervisor pode incentivar projetos e atividades que integrem a educação ambiental no currículo escolar e o desenvolvimento de projetos que promovam práticas sustentáveis dentro e fora da escola, como por exemplo, hortas comunitárias, explorando alimentação saudável, orgânica. Promover campanhas de conscientização sobre práticas sustentáveis como *second hand*, coleta seletiva do lixo, reaproveitamento e reciclagem do lixo, adoção de animais abandonados, revitalização de áreas públicas etc. Também discutir o projeto de vida dos professores em formação como um

instrumento favorecedor das suas sustentabilidades pessoais. Gonzaga (2024) destaca a importância de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade em geral.

### **3. Considerações Finais**

Cabe ao professor supervisor, em função das peculiaridades de suas atribuições, articular-se com seus pares profissionais e buscar construir coletivamente um projeto articulado que tenha como transversal às unidades curriculares as 12 dimensões definidas por Gonzaga (1998; 2024), e aqui tratadas.

Através de ações formativas, reflexivas e de suporte emocional, o supervisor ajuda a construir um ambiente educacional mais rico e propício ao desenvolvimento profissional dos professores. Assim, a supervisão pedagógica se revela essencial para a formação de educadores críticos, éticos e comprometidos com a transformação social, através de estratégias/ propostas de atividades de observação, experimentação, pesquisa e reflexão necessárias à sua construção como professor, desenvolvendo conceitos, competências, habilidades, atitudes e valores necessários para o sucesso de seu exercício profissional.

Este texto reflete sobre as condições e os caminhos necessários para que o professor em formação possa “aprender a ensinar” e a “tornar-se professor”. Como aponta Gonzaga (1998; 2024), cabe ao professor supervisor articular-se com os seus pares no sentido de construir um projeto formativo que integre dimensões essenciais à formação e ao desenvolvimento docente. Por meio de ações reflexivas, formativas e de suporte emocional, o supervisor estimula a construção de ambientes educacionais pertinentes, capazes de desenvolver educadores/professores críticos, éticos e socialmente implicados, fortalecendo as competências e os valores necessários ao perfil profissional, capaz de garantir uma educação de qualidade.

Garantir uma educação de qualidade como um bem social acessível a todos, exige que os professores assumam responsabilidades partilhadas com outros agentes educativos e forças sociais. Isso implica a construção de um referencial educativo capaz de responder de forma positiva às demandas contemporâneas.

Apesar de avanços na qualificação e no estatuto dos professores, retrocessos críticos têm desafiado a sua concretização. Contudo, é imperativo manter a esperança e o compromisso de valorizar a essência profissional do professor, colocando a educação no centro das prioridades sociais e culturais, garantindo escolhas livres e autônomas para uma aprendizagem transformadora, pensando nesse profissional como um ser multidimensional, e que precisa ser

desenvolvido nessa multidimensionalidade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. revista. Coimbra: Edições Almedina, 2003.

ALMEIDA, M. Integração de Currículo e tecnologias: a emergência de *web* currículo. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. *Anais...* UFMG, 2010.

ALMEIDA, M.; SILVA, M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de *web* currículo. *Revista e-Curriculum* 7(1), 1-19, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/5676> . Acesso em: 08 Nov. 2024.

ALMEIDA, M.; PRADO, M. *O computador portátil na escola*. Mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, 2011.

ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa uma perspectiva de formação ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação em Educação, 2007, p. 109-130.

ALONSO, L. (Coord.); SILVA, C.; CANDEIAS, I.; MAIA, I. Supervisão e construção da profissionalidade docente. Comunicação apresentada na **Reunião da Comissão de Prática Pedagógica IV**, Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, Braga, Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 04 dez. 2002.

ALONSO, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, v. IX, n. 1, p. 53-68, 2000.

ALONSO, L. *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Vol. I e II. 1998. Tese (Doutorado em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10840>. Acesso em: 15 nov. 2024.

ALONSO, L. M. et al. (coord.). *Projecto Curricular de Prática Pedagógica IV/Estágio*. Orientações para a Supervisão e Avaliação da Prática Pedagógica. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança, 2001.

ALONSO, L. Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In: AREAL EDITORES (Ed.). *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, 2005. p. 15-29.

ALONSO, L.; SILVA, C. Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 43-63.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F. A profissão docente. In: MATOS, A. J. (Dir.). *Enciclopédia geral da educação*. Volume 1. Alcabideche: Liarte Editora de Livros, 2000. p. 31-92.

CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y el construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones PAIDOS, 1991.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1995.

EUROPEAN COMMISSION . *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office, 2019. Disponível em: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE – PT). Recomendação n.º 3/2024, de 2 de abril: *Dimensões estruturantes da profissão docente*. Diário da República, 2.ª série, n.º 65, 2024. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2024-858595489>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 2000.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Lisboa: Martins Fontes, 1934.

ESCUADERO, J. M. La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. In: ESCUDERO J. M.; GÓMEZ A. L. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 21-51.

FELÍCIO, H.; SILVA, C. Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/45711>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FLORES, M. A. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ed.) *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção questões da nossa época; v. 23).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZAGA, K. *Dimensões do Ser Professor*. No prelo, 2024.

GONZAGA, K. Do voo dos gansos ou da construção de quem educa o educador – uma contribuição à reflexão acerca da formação de professores. *Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

GRAÇA, V.; QUADROS-FLORES, P; RAPOSO-RIVAS, M. RAMOS, A. As TIC na formação inicial de educadores e professores. *Revista Latino-Americana de Tecnologia Educativa*, V. 20, n. 1, 2021, p. 27-37. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27> . Acesso em 20 abr. 2023.

HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1994.

IMIG, D.; WISEMAN, D.; NEEL, M. A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In: FLORES, M. A. (Ed.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Livraria Almedina, 2014. p. 61-80.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNIO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, H. *Gestão educacional*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fé (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7-38.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

PERRENOUD, Ph. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Ph. Construindo competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. *Nova Escola* (Brasil), setembro, p. 19-31, 2000a. Disponível em: <https://bit.ly/48WmlH1>. Acesso em: out. 2004.

PERRENOUD, Ph. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, Ph. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*. Porto Alegre, Brasil, n. 17, maio-julho, p. 8-12, 2001b. Disponível em: <https://bit.ly/3Z9wxZ7>. Acesso em: 30 out. 2024.

PERRENOUD, Ph. *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores, 2001a. (Cadernos do CRIAP, n.º 28).

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. A formação como projecto – do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: B. P. CAMPOS (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001, p. 06-20.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 13-26.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, ano 10, n. 15, p. 18-42, 2007.

ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1999.

ROLDÃO, M. C. *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROTHER, E. T.. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v.20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SLOMSKI, V. ; de ANDRADE MARTINS, G. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 2008, p. 6-21. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001781119> Acesso em 12 nov. de 2024.

SILVA, C. M. Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho (Vol. I e II). *Tese (Doutoramento em Estudos da Criança )* – Universidade do Minho/Instituto de Educação, Braga, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/20779> . Acesso em: 12 nov. de 2024.

SILVA, C. Tornar-se professor ou o itinerário formativo: entre formação inicial, indução profissional e formação contínua. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (Orgs.). *Formação e aprendizagem profissional de professores – contextos e experiências*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016. p. 17-40. <https://hdl.handle.net/1822/54629>

SILVA, C.; FELÍCIO, H. Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, V. 9, N. 18, 357-379, 2017. <http://hdl.handle.net/1822/47162>

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ZABALA, A. *A prática educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Uma Proposta para o Currículo Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *11 chaves para desenvolver competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ; A. L. (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 311-340.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 61(1-2), 89-99, 2010.



## CAPÍTULO 4

# A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

---

Sara Moitinho<sup>1</sup>

Marcia Cristiana Paulo dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO:

O artigo teve como objetivo o desenvolvimento de um Curso de Extensão para a formação dos extensionistas na área das relações raciais e da educação de surdos, com foco nos surdos negros. O trabalho foi construído como uma formação pedagógica para docentes da educação básica, alunos do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional Bilíngue, tendo como proposta a criação de um produto para apresentação ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto foram realizadas observações e análises a partir do material coletado, que permitiu a utilização de diversas formas de linguagem e expressão, como as fotografias, a música, os materiais didáticos, os vídeos e as lives que foram produzidas durante a extensão. Além disso, foram realizadas as transcrições das 7 lives realizadas pelo ZOOM, tendo como foco as reflexões dos palestrantes e cursistas que participaram da extensão. O produto apresenta algumas contribuições para a área das relações raciais e educação de surdos como também a

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Professora do Curso de Pedagogia Bilíngue Presencial da mesma Instituição. Tem Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio. É Coordenadora do grupo de Pesquisa – GEPESB – Grupo de Estudos e Pesquisas na Educação de Surdos Bilíngue cadastrado no diretório da CAPES. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2625-3925> e-mail [saramoitinho@ines.gov.br](mailto:saramoitinho@ines.gov.br)

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Professora de Libras da Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail [marciapaulo251@gmail.com](mailto:marciapaulo251@gmail.com)

importância da Extensão no contexto dessas temáticas e no contexto da formação de docentes da Educação Básica e alunos, que serão futuros docentes. A Extensão se revelou como uma proposta de trabalho fundamental para a formação docente, produção de materiais pedagógicos, encontros, reflexões e debates com todos os envolvidos no presente trabalho. A extensão constitui-se como resultado central com implicações nos planos curriculares, metodológicos, políticos e da intervenção social com um olhar para uma prática emancipatória, transformadora e intercultural.

**Palavras-chave:** Extensão; Surdo-Negro; Metodologias Participativas; Relações Raciais.

## 1-INTRODUÇÃO

Vivemos em um país com grande diversidade cultural, seja ela social, racial, ou de gênero. No entanto, é possível notar que ainda existem diversas lacunas nos conteúdos e nas práticas escolares no que se refere ao respeito pelas diferenças nesse ambiente. Sabemos, também, que as diferenças no cotidiano da escola, são muitas vezes silenciadas e permeadas por práticas preconceituosas e que há uma tendência de se acreditar que, ao se trabalhar com as diferenças, o caos irá desestabilizar este espaço, marcado historicamente pelo controle social dos corpos e das mentes. Trabalhar com as diferenças neste espaço tão marcado por práticas monoculturais e homogeneizadoras, tornar-se-ia uma resistência a essas práticas padronizadas e homogêneas.

Mas podemos perceber um crescimento maior por parte de grupos organizados que buscam a valorização e a afirmação de suas diferenças e identidades e, também, de suas culturas, que são: os grupos de mulheres, grupos indígenas, grupos de cultura negra, de homossexuais, de jovens.

Essas novas organizações buscam dialogar e construir práticas compromissadas com um novo movimento social; buscam se articular a partir das diferenças: etnia, raça, gênero, sexo, orientação sexual, idade etc. Desse modo, a diferença que sempre foi excluída dos processos de construção de conhecimento passa a ser centralizada como ponto de articulação entre o “respeito às diferenças” e, acima de tudo, o “respeito às identidades” e o “respeito à dignidade humana”. As diferenças que eram antes excluídas passam a ser consideradas como ponto de partida de luta por novas formas de convivência e respeito ao outro e ao diferente.

Nilma Lino Gomes (2003), ao refletir sobre a educação e a diversidade étnico-cultural, nos fala que não basta apenas reconhecer o outro como diferente, mas é

preciso pensar na relação entre o eu e o outro. A escola é um dos espaços socioculturais em que as diferenças se encontram, assim, passa-se a compreender a escola como espaço sociocultural. Para a autora, surge a necessidade de entender como se dão as relações no cotidiano escolar e como essas relações socioculturais são construídas, e então, a partir dessas relações, possibilitar o diálogo entre a educação, a cultura e a diversidade étnico-cultural.

Qual a situação atual da população de surdos negros no Brasil? Existe desigualdade entre o surdo negro e o surdo branco? Será que o preconceito e a discriminação estão presentes nas relações com os seus pares surdos brancos? Que imagens os alunos surdos negros vão tecendo no cotidiano escolar e da sociedade? O que o currículo escolar propõe para ensinar os alunos surdos negros? Essas são algumas questões que pretendemos dialogar ao longo do presente trabalho.

Para ampliar a nossa discussão no presente texto, será necessário inserir as contribuições da Lei 10.639/03 – MEC - que altera a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação do ensino da História da África e dos Africanos e a Luta dos Negros no Brasil no currículo escolar, o que ainda não foi plenamente realizado. Percebemos a importância dessa lei para a valorização da cultura da matriz África como um avanço para se trabalhar a inclusão étnico-racial no espaço tempo da escola e para que professores e crianças afrodescendentes possam conhecer a sua história para além dos processos de escravização, possibilitando a construção de uma imagem positiva e de acordo com a sua cultura africana.

A Lei Federal nº. 10.639/03 alterou as diretrizes e bases da educação nacional fixadas pela Lei nº. 9.394/1996, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em todos os sistemas de ensino. Essa lei vem reconhecer a existência dos negros e negras, seus ancestrais (os africanos), sua trajetória na vida brasileira, na condição de sujeitos na construção de uma sociedade. Sendo assim, a diversidade racial, cultural, étnica, linguística e religiosa vem crescendo nas escolas, sendo preciso, então, articular uma educação intercultural para que todos os estudantes possam vivenciar a igualdade educacional.

Na visão de Vera Candau (2018) a educação intercultural é um processo contínuo que tenta viabilizar metas idealizadas – como igualdade educacional e erradicação de todas as formas de racismo e discriminação. Um dos principais objetivos é ajudar alunos a adquirir conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para se tornarem cidadãos.

## 2-METODOLOGIA

Para a presente pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa que tem por objetivo buscar entender e relatar as experiências, as percepções sobre a temática estudada: relações raciais, surdez e surdo negro. Para pesquisar os temas propostos, buscamos realizar um Curso de Extensão com o objetivo de uma formação pedagógica em articulação com as demandas sociais, em busca de produção de conhecimentos e saberes práticos em libras sobre a temática relações raciais e o surdo negro na educação, na escola e na sociedade.

Primeiramente deixamos claro que essa pesquisa foi cadastrada e autorizada pelo Programa de Extensão do Departamento de Ensino Superior – DESU/INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. O título da Extensão foi: “*História e Cultura Surda Afro-Brasileira e o diálogo com Pesquisadores Surdos Negros sobre a Educação de Surdos, Currículo, Escola e Cultura e Práticas Pedagógicas.*”

A presente investigação possui uma abordagem qualitativa-descritiva, baseada em diálogos e reflexões com os participantes que se inscreveram para participar do curso. Foi divulgado uma chamada para a participação do Curso pelo Site do INES e recebemos 90 inscrições, mas apenas 70 cursistas participaram da extensão durante os 7 encontros. Os encontros aconteceram pelo Zoom, das 17h às 19h, e cada novo encontro era convidado um palestrante para falar sobre a temática relações raciais e surdo negro. Não fizemos entrevistas, mas as lives eram participativas, dialógicas e dinâmicas com momentos de apresentação pelos palestrantes e momentos de debates e trocas de experiências com todos os cursistas e com o contato direto, pessoal e de forma aberta com os participantes da extensão. O curso foi gravado e após a gravação fizemos as transcrições para analisar as vivências e experiências, que serviram de base para as análises dos dados qualitativos.

A pesquisa, então, procurou captar os conhecimentos produzidos na área das relações raciais e do surdo negro no contexto da sociedade e da escola com o objetivo da formação, produção de conhecimentos com o apoio da Extensão universitária. A Extensão nos ajudou a compreender uma complexidade de ações, sentidos e experiências, pois o pesquisador está sempre aprendendo a ver uma dada realidade a partir de pressupostos epistemológicos e teóricos para olhar o material coletado e fazer uma leitura interpretativa dos dados recorrendo aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim, a sua sensibilidade, “ (ANDRÉ MARLI,

2013, p. 61), muito além do nosso alcance, que implica também uma ruptura nos modos do pensamento, conceitos, métodos que têm ao nosso favor. Marli André (2013) reforçar essa ideia ao afirmar que “é esse o movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tomando possível a descoberta de novos conhecimentos” (p.61).

### **3-A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NEGROS.**

Para Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira em seu Art. 3º diz que a Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, e tecnológico, que promove a interação, o texto do decreto, possibilita, ainda, a concepção de extensão universitária transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 estabelece, no inciso VII do Art. 43 como uma das finalidades da universidade a promoção da “extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996).

Sendo assim, a extensão universitária, a partir da LDB nº 9.394/1996, concebida como finalidade da educação superior no art. 43, inciso VI, prevê que se deve “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Mas é no inciso VII determina “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”, e, ainda, entendida “como cursos e programas de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” no art. 44, inciso IV. Além desses artigos, a LDB nº 9.394/1996 faz outras duas menções à extensão. O art. 53 assegura às universidades, entre outras atribuições “estabelecer planos, programas e

projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão”. Assim sendo, a lei atual oferece uma ampliação para a extensão universitária, restrita, anteriormente, à oferta de cursos, conferências e, mais tarde, prestação de serviços

A extensão universitária está presente, de modo claro, nos objetivos e metas do PNE para a vigência de 2014-2022. Especificamente, no que se refere à educação superior, dos vinte e três objetivos e metas, a extensão está presente em quatro deles, a saber:

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa. [...]
21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

A Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira em seu Art. 5º estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, tais como:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Contudo, é no Art. 6º que ressaltam sobre a importância de se estruturarem a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior em busca de uma verdadeira contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável. Buscando estabelecer o diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando

e promovendo a interculturalidade e a promoção de iniciativas que expressam o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena.

As Diretrizes irão afirmar também o compromisso com a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa e sempre em busca do incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural a partir do apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação e a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

#### **4- Apresentando os dados da Extensão: surdos negros, relações raciais e educação de surdos**

Os dados que serão apresentados foram coletados no período de novembro de 2021 a dezembro de 2021 a partir de 7 palestras com pesquisadores negros surdos e pesquisadores ouvintes negros que trabalham e pesquisam com a temática proposta pela Extensão “*História e Cultura Surda Afro-Brasileira e o diálogo com Pesquisadores Surdos Negros sobre a Educação de Surdos, Currículo, Escola e Cultura e Práticas Pedagógicas*” e as demandas que envolvem o surdo negro na educação de forma geral e, também, na educação de surdos na sociedade e na escola.

Todo o material foi transcrito, analisado e foram realizadas várias leituras em que a partir delas chegamos a conclusão de construir três categorias de análises para apresentarmos os dados coletados, que perpassam toda a organização do trabalho, tais como: *A Extensão e as reflexões práticas e identitárias como proposta de formação docente e discente, a Extensão e o papel para a Formação Profissional e a Extensão e as diferenças e currículo no contexto da escola*. Essas três categorias abarcam todo o trabalho realizado através da Extensão, que teve como objetivo central refletir sobre a temática das relações raciais com o olhar para o surdo negro na escola e na sociedade a partir do contexto da educação de surdos e das diferenças no contexto da escola.

#### **4.1-A Extensão e as reflexões práticas e identitárias como proposta de formação docente e discente.**

Partindo do pressuposto de que a Extensão pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e o fortalecimento profissional do professor e considerando que em suas experiências de aluno vão se desenvolvendo representações sobre a docência e sobre o que é ser professor neste contexto. Assim, essa categoria foi desenvolvida pensando nas reflexões que foram sendo construídas pelos palestrantes, cursistas ao longo do desenvolvimento da extensão.

Ressaltamos a importância da criação de cursos de extensão que desenvolva atividades para atender as demandas em torno das relações étnico-raciais e com toda a fundamentação das Legislações que temos, tais como: a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004) e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006).

Todos esses marcos temporais a respeito da responsabilidade com os problemas sociais e educacionais em relação a população negra brasileira, bem como as reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos comprometidos com a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com uma educação fundamentada nas diferenças, nas relações raciais justas e respeitadas e, também, comprometido com uma educação bilíngue para os surdos negros ou surdos brancos, surdos pardos, enfim, com um olhar cuidadoso para as diferenças na nossa sociedade e da nossa escola.

Ressaltamos também os marcos legais para a fundamentação da Educação Bilíngue que é reconhecida como meio legal de comunicação a Lei 10.436/02, que já em seu artigo 1º, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Em 2005 surge o Decreto 5.626/05 para dar respaldo e regulamentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. No presente Decreto há um marco significativo, pois este expõe de modo claro a distinção entre surdez e deficiência auditiva. O Decreto considera como pessoa surda considera-se

pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por radiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005, p. 1).

Em 2021, a Lei 14.191, de 2021 (BRASIL), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino. A educação Bilíngue deve ter a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. De acordo com a legislação a modalidade de ensino deverá ser iniciada na educação infantil e deverá ser instituída em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos.

A autora Vera Candau (2023) também apresenta a pesquisa intercultural com a introdução da perspectiva multi/intercultural no dia a dia das escolas e na formação de professores, pois a autora essas demandas não podem se limitar a questões de caráter político, sociológico e antropológico da educação e de princípios orientadores da teoria curricular. Segundo Candau estas dimensões são imprescindíveis, mas insuficientes. Para a autora a perspectiva multi/intercultural provoca muitas questões relacionadas com a seleção dos conteúdos escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o sistema de avaliação, a concepção de disciplina/indisciplina, os modos de conceber o “ofício de ser aluno”, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extraclasse, entre outras. (Candau, 2023, p. 16).

Podemos perceber que a relação da educação bilíngue, a educação das relações raciais e as demandas dos surdos negros perpassam o contexto da educação intercultural, pois trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros.

Candau (2023, p. 18) nos explica que a interculturalidade vem “apontar à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente, igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe promover processos de empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados.”

Sendo assim, a extensão e as reflexões práticas e identitárias como proposta de formação docente e discente vem ao encontro de uma educação intercultural proposta por Vera Candau, pois propõe o trabalho com as diferenças, refletir sobre a importância de

dialogar com a realidade dos alunos, dos professores e aprofundar em práticas potencializadoras que trabalhem com práticas comprometidas com o respeito e valorização das diferenças no cotidiano das escolas e da sociedade para um avanço de uma educação bilíngue e uma educação étnico racial em uma perspectiva bilíngue intercultural.

Um cursista surdo faz a seguinte pergunta para a palestrante na Extensão:

*“Queria fazer uma pergunta em relação ao ensino de forma geral, as pessoas zombarem, falarem palavras pejorativas por ser surdo, eu ainda tenho essa questão por ser gordo e não por ser negro e eu acredito que eu sofro bullying por isso, então essa é a questão que me traz maior aflição e é uma questão que não se discute muito, são perspectivas diferentes, mas isso também faz parte da comunidade surda; mas a gente precisa ficar em quê? Nas línguas de sinais ou no que a gente sofre ou nas questões ligadas a cor da nossa pele, eu queria entender melhor, porque todos nós somos humanos, temos ouvidos iguais, temos físicos iguais, mas só que as pessoas se incomodam com as nossas experiências diferenciadas, a gente também não tem informação de como se dar essas relações com as pessoas surdas, que estudam na escola da prefeitura, às vezes, as pessoas não têm esse contato com o surdo, e isso é bem complicado. Precisamos evitar o bullying, abandonar esses preconceitos e pensar no prejuízo que isso causa nas pessoas surdas ou ouvintes. (Extensão, 2021)*

A palestrante responde para os cursistas neste momento:

*Será preciso trabalhar para que essas práticas de bullying e de racismo possam ser evitadas porque os alunos não têm esses tipos de conhecimento. Então a gente como profissionais precisamos observar e criar estratégias para melhorar. Sabe quando as crianças não querem trocar olhares, não querem se ver, tem que se colocar no lugar do outro para ter empatia, para que ele possa se relacionar. (Extensão, 2021)*

Por fim, Candau (2002) nos fala na reconstrução de uma prática pedagógica que promova o empoderamento de diferentes grupos e que para isto deve estar atenta aos processos de reconstrução da cultura escolar e da organização, para que os diferentes grupos raciais, étnicos e classes sociais possam participar de diferentes experiências pautadas na igualdade e nos próprios processos de empoderamento. O processo de empoderamento dos diferentes grupos visa contribuir para a promoção de uma consciência

*de que todos possam aprender independentemente de sua condição social, de gênero ou étnica, seja propiciando entre os alunos(as) e professores(as) uma prática democrática, na qual a participação e o envolvimento de todos é uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites deste processo.” (Candau, 2002.p.118).*

**A extensão tem um papel fundamental para a formação dos discentes**, pois tem o objetivo de tornar a educação mais humanizada e preparando os alunos para os desafios atuais da sociedade, pois vai envolver os alunos em diferentes contextos e não

apenas no contexto dos conteúdos disciplinares, mas contextos de trocas de conhecimentos, de colaboração entre as diferentes áreas de conhecimento com uma atuação mais completa e humanizada com o envolvimento direto dos alunos contribuindo para a formação dos estudantes de forma prática e para o desenvolvimento social essencial para qualquer área de atuação, pois a extensão tem um foco na prática de acordo com a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e o regimento disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014. (BRASIL, 2014).

*Então, dentro da escola é necessário ter disciplinas que voltem a formação desses sujeitos. Que possamos consertar certas questões para que o mesmo possa compreender e entender a sua identidade. Possa entender a sua identidade e vivenciar isso em comunidade. A família às vezes não utiliza uma comunicação em libras. Às vezes, a família, ela sabe que tem histórias da comunidade surda, mas não tem informações que são passadas para o surdo, falta de comunicação; faltam questões que acontecem um desprezo, mas precisamos mudar e valorizar a nossa negritude dentro de sociedade. (Extensão, 2021)*

*Então, na escola é necessário ter disciplinas de libras, questões e o aluno, às vezes, ele é prejudicado e é algo preocupante para nós educadores, para a formação desse sujeito em sociedade. Ele vai acabando perdendo informações, perdendo conhecimentos. Isso choca realmente. Eu fico bastante preocupado com crescimento educacional desse aluno. Então, no Brasil as pesquisas que são realizadas mostram que às vezes na escola questões de violência, de segregação, de preconceito, de questões familiares, mas pensamos nos surdos nas escolas, nos institutos, o quão é importante para a gente perceber e pensar em questões que possam auxiliar esses sujeitos surdos e surdos negros. (Extensão, 2021)*

Respeitar as diferenças é uma forma de entendimento e enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo e desse modo, buscar construir práticas emancipatórias e democráticas com compromisso político social e cultural que respeite os processos de inclusão dos diferentes sujeitos que sempre foram excluídos da nossa sociedade e do sistema educacional.

*“Eu lembro da história da minha família, o meu pai falava que no meio do caminho sempre surge um novo caminho, e que era para continuar a estudar mesmo com sofrimento e sempre me falava para olhar para as árvores, pois mesmo cortada, com espinhos, sofrendo, mas em um dia de sol, com poucas nuvens no céu, com o tempo abafado, coração apertado, as árvores voltavam a crescer e a florescer. E eu passava a refletir com as orientações do meu pai. Esse calor que me angustia, quanta imposição pra eu falar, quantas barreiras pra eu me comunicar? Angustiada, continuo refletindo... E tento me acalmar. Respiro fundo, sinto o vento que bate no meu corpo. Respiro fundo e continuo o meu caminhar com as reflexões sobre as exclusões sociais na sociedade e da falta de comunicação para com a comunidade surda e os surdos negros.” (Extensão, 2021).*

*“A língua de sinais está em minhas mãos. É minha língua. Luto pelo direito de usá-la. Não me obrigue a oralizar. Eu tenho a língua de sinais, não me obrigue a falar. Tenho a língua de sinais para me expressar. Sou batalhadora, mulher, negra, surda. Como aquela árvore. Eu tenho raízes resistentes e profundas, sim eu sou como uma árvore a minha luta é pela mulher negra, surda, militante somos a resistência. Junte-se a nós nessa luta. Respiramos, sentimos, ouvimos com os olhos nós somos assim. Que nossas raízes cresçam e se espalhem, que encontrem outras árvores.”* (Extensão, 2021)

4.2 Uma outra categoria analisada é que a **extensão tem um papel fundamental para a formação profissional** com o olhar sensível para as diferenças, pois como nos afirma Antônio Novoa (2002) que a formação de professores deve assumir um forte componente prático centrado na aprendizagem dos alunos e na prática concreta da cultura da escola e sempre em busca de uma pedagogia que não negue a existência do outro, mas o reconhecimento e o respeito às diferenças, pois o direito a ser diferente é também um direito humano na luta por reconhecimento das diferenças como condição humana em uma perspectiva multi//intercultural na educação que respeite à diversidade/diferença.

*“Educação, igualdade, relações étnico-raciais e a experiência do aluno negro surdo na escola. Esse é o tema importantíssimo para discutirmos sobre essas questões na escola, da organização de atividades que possam angariar essa participação desse sujeito na escola. Pensando no aluno surdo, ele possa participar dessas discussões, o aluno surdo negro, ele possa ter essas questões e como a Maria colocou que e, às vezes, há um certo desrespeito, um certo preconceito e falta as vezes informações que possam trazer essa instrução em libras. pra esse sujeito surdo negro. pra que ele possa participar e compreender questões voltadas a formação da alteridade, a formação das suas questões identitárias e por conta de certos abandonos, certos preconceitos, a pessoa não consegue construir, não consegue entender a sua persona e como é que, às vezes, é um choque da pessoa para ela poder compreender por que faltam informações que possam receber uma instrução, uma formação em sua própria língua - a Libas.”* (Extensão, 2021)

Assim, podemos perceber que a escola, trabalhando a partir de valores eurocêntricos, contribui para que alunos afrodescendentes e também alunos surdos se sintam inferiores aos demais, ao enfrentarem e conviverem com imagens estereotipadas, causando sérios problemas para a construção de sua identidade étnica e cultural no sistema escolar. Cabe perguntar: como a escola pode desenvolver uma cultura que valorize a construção dos sentidos de pertencimentos dos alunos surdos negros afrodescendentes no cotidiano escolar? Como a escola atua diante da diversidade étnica racial? Quais as imagens que os alunos negros surdos vão adquirindo no cotidiano escolar? Esses alunos recebem informações em sua própria língua?

*“Crianças negras e surdas, visibilidade maior é a língua. O preconceito vai logo por quanto da fala, porque a criança fala outra língua e a escola não valoriza e também por causa da invisibilidade, o preconceito racial é visível, mas a escola tenta colocar uma invisibilidade e por quanto a escola e a sociedade colocam essa invisibilidade para que nós possamos dizer que é*

*invisível, e as crianças acabam não falando sobre o preconceito e discriminação que elas sentem e passam essa questão do preconceito pelo emocional. Eu já trabalhei com crianças pequenas e elas se afastam, não querem ficar no grupo, então quando a gente percebe essas ações que estão acontecendo com as crianças negras, ali tem um preconceito por traz, que as escolas, as práticas, nós fomos formados para dizer que não existe preconceito e quando a gente fala, sentimos até vergonha, exemplo, eu não sou muito de falar que sou nordestina porque se eu falar, dizem que eu estou querendo me desculpar e para ser aceita por isso, é um preconceito por traz que a sociedade tenta nos calar pra dizer que não tem. E por isso, que quando vamos pesquisar, mas quando vamos pesquisar crianças o preconceito maior é da língua porque está visível.” (Extensão, 2021)*

Candau (2006) nos ajuda a pensar na concepção de uma sala de aula que valorize as diferenças e as múltiplas narrativas que se dão no contexto escolar, combatendo as desigualdades no contexto educacional e social e proporcionando uma educação que respeite às diferenças e buscando desconstruir as narrativas hegemônicas que são construídas através do currículo escolar com o objetivo da reprodução do outro e o enquadramento da diferença como deficiência.

#### **4.3-A Extensão, as Diferenças e o Currículo no Contexto da Escola.**

*Em se tratando dos alunos surdos precisamos pensar em formas de mediar, formas nas instituições, nos institutos educativos, é obrigatório a processo de mediar, de motivar, de conciliar esse sujeito em sociedade. Criando estratégias que possam promover, ter métodos, ter um currículo que possa ser perceptível na sua formação. Temas com formações, questões voltadas ao preconceito, a segregação que também possam fazer parte também desse currículo, questões voltadas a formação identitária, ao movimento negro, aos movimentos sociais as diversas eh eh questões que possam estar nesse currículo a ser formado esse sujeito a percepção crítica das suas questões (Extensão, 2021)*

Essas foi uma categoria que perpassou todo o trabalho da extensão desde a sua organização até a concretização das atividades e a organização do relatório da extensão para produzir o produto do trabalho final, pois o currículo está presente em todas as ações e práticas que envolvem as atividades curriculares da escola e das universidades.

*O currículo, né? A construção desse currículo para que possamos construir um currículo de excelência, de multiplicidade, de diversidade, a gente não pode desprezar diversas questões a gente não pode precisa realmente angariar a polarização desse currículo pra que ele possa mediar, que ele possa conciliar certos conflitos e condicionar a esses sujeitos a ao aprendizado, o conhecimento da sua formação identitária, da sua formação de criar um espaço de autoridade nesse sujeito a partir de um currículo que traga uma existência de múltiplas diversidades. Então, nos institutos, nas escolas, eu percebo que falta um currículo sobre questões voltadas à negritude, à formação identitária para o sujeito surdo, negro. (Extensão, 2021)*

Para a professora Janaína Corenza (2017) a temática sobre currículo na educação brasileira ainda é hegemônica, ou seja, não existe ainda uma pluralidade de culturas em nosso currículo mesmo existindo diversidade de culturas em nossa sociedade. O currículo é um ponto central de referência na melhora da qualidade de ensino, na mudança das condições das práticas, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Com esse cenário destacamos e constatamos que o currículo é também uma forma de poder e de domínio, pois o sistema educativo serve a certos interesses concretos e esses interesses se revelam no currículo. É possível afirmar que o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e, por vezes inconscientes, que concordam com valores e as crenças dominantes com os valores da sociedade.

Para a professora Janaína Azevedo Corenza (2017)

o currículo pode, assim, ser alvo de reflexões, na busca da construção de um conjunto de saberes que sobressaem os modelos até então difundidos nas salas de aulas. A Lei em questão visa uma mudança curricular e para isto o professor precisa compreender quais ideologias estão presentes nos currículos escolares. As questões como “o que ensinar” e “por que ensinar isso e não aquilo” são pertinentes quando buscamos compreender e criticar saberes que, aparentemente, são neutros, mas, que ao investigarmos mais a fundo, constatamos que a neutralidade é algo inexistente. (2017, p, 15)

Neste sentido, temos como objetivo compreender qual a função da extensão para despertar nos alunos, professores e futuros professores formados, principalmente, nos cursos de Pedagogia que vão atuar na primeira etapa da educação básica do 1º ao 5º ano, com as demandas sociais que envolvem as questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, também, com as demandas culturais da educação dos surdos e dos surdos negros na sociedade e na escola.

Pensar na desconstrução de um currículo hegemônico branco, ouvintista e pensar na construção de um currículo multi/intercultural, com base em um currículo racial e fundamento nas demandas dos alunos surdos e alunos surdos negros para o fortalecimento de construção de identidades negras e identidades surdas na diferença e não na homogeneização e padronização das diferenças culturais, raciais e diferenças surda, mas que tenha como objetivo uma educação para todos e na superação do processo de exclusão social.

*Pensando também nessa história que já foi passada, como concentrar a questão de luta, de resistência, de entendermos o conhecimento para que possamos mostrar e implementar essas novas gerações que possam de certa maneira imergir e compreender que há diversos outros surdos negros, que têm essas histórias, têm essas identidades, suas produções, com as constituições voltadas a libras, que possamos ter isso como formação e percepção de uma autoridade positiva ao que me traz bastante alegria. (Extensão, 2021).*

Candau (2003) ressalta que é preciso desconstruir as narrativas curriculares pautadas por processos discriminatórios, pois o currículo desenvolve uma importante contribuição no processo de inculcação desses valores imaginários dos alunos e das alunas, através da omissão de componentes culturais diversos e da presença de estereótipos e preconceitos nos conteúdos curriculares. apesar dos 20 anos de implementação da Lei 10.639/2003.

*Então, questões voltadas à educação, como a questão do racismo, ou a discriminação, a história, o que aconteceu a questão da escravidão como foi esse processo tão doloroso no nosso país, mas isso é preciso ser colocado também em libras. São línguas de instrução para que esse sujeito eles possam ter autonomia e construir também a sua formação, e entender essa história em língua de sinais. Mas não é somente ser colocada, somente a população ouvinte. (Extensão, 2021)*

Para Nilma Lino Gomes (2006) o preconceito racial é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. Para a autora “o preconceito racial trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si e também do outro.” (p.182)

*A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para produzir as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial pois esses três processos: “(...) se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial (...)” (p.183).*

Para a autora o termo Discriminação racial remete a palavra discriminar, que significa distinguir, diferenciar, discernir. Segundo Gomes a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. “Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (Gomes, 2006, p. 55)

Na extensão há a reflexão sobre todas essas demandas pautadas na exclusão social e no racismo contra a população negra e também acaba afetando os surdos e mais ainda os surdos negros, pois sabemos que os surdos também sofrem para que eles possam ter o direito linguístico respeitado e valorizado nos ambientes da escola e da sociedade.

*Mas esse currículo também precisa ser colocado também as questões culturais surdas<sup>3</sup>, as questões também informativas das pessoas surdas. Pensar também em questões que tragam a uma questão de igualdade essa porque muitas vezes essas informações são colocadas somente para a população ouvinte, mas em libras ou em língua de sinais isso às vezes não é tratado. Então ter uma disciplina de artes, uma ter uma multiplicidade de informações é de grande valia. Que esse sujeito possa compreender e vivenciar isso. Mas tem outros conteúdos que possam pensar nesse currículo escolar. (Extensão, 2021).*

Refletindo sobre os depoimentos, notamos que alguns conhecimentos realmente não são totalmente traduzidos para os alunos surdos porque a estrutura do currículo é baseada no português escrito e oral, mas como podemos realizar a transposição didática desses conhecimentos tão importantes para os alunos surdos, como trabalhar os conceitos de racismo, discriminação racial, preconceito racial e o mito do preconceito racial no cotidiano escolar? O cursista nos questiona sobre a igualdade de conhecimentos para todos, mas não apenas para a população ouvinte, mas também para a população surda.

Pensando na diferença surda<sup>4</sup> e como construir um currículo que não tenha por base apenas um parâmetro ouvintista, mas um base pautado na diferença surda e essa questão também precisa ser respalda no currículo e nas práticas escolares e tentarmos desconstruir um currículo pautado em um único modelo, ou seja, um modelo ouvinte e branco. A diferença surda e a diferença surdo negro não podem ser apagadas pelas práticas escolares e para que isto não ocorra um fator primordial é o aprendizado da Língua- a Libras e que essa língua seja incluída de fato nos currículos das escolas, pois não basta apenas ter como objetivo ensinar a Língua Portuguesa para os alunos surdos,

---

<sup>3</sup> O termo cultura muito usado na antropologia e na educação como um conjunto de regras, costumes, crenças e particularidades vivenciadas pelas pessoas de um determinado grupo. A cultura surda também é um conceito muito utilizado na educação de surdos e nasceu na comunidade surda, de forma natural e espontânea. A cultura surda é um modo próprio de ser surdo, que suas experiências de vida acontecem através das percepções visuais a partir da sua própria língua a Libras. Para Strobel “a cultura surda é um jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajudando-se com sus percepções visuais que contribuem para as definições das identidades surdas e das almas das comunidades surdas” (2018, p.24)

<sup>4</sup> Estamos falando da diferença surda pautada nas contribuições do Carlos Skliar (2013) de pensar a surdez como uma diferença cultural e linguística a partir das contribuições críticas dos estudos culturais do Stuart Hall (2003) e rompendo com a ideia de deficiência que orientava as leituras da surdez e do sujeito surdo. Os estudos culturais que nomeia a surdez enquanto uma diferença que constitui uma cultura própria, a cultura surda. Para Carlos Skliar a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida, a surdez é uma experiência visual, que busca o reconhecimento político dos sujeitos surdos a partir de suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

mas o desafio é fazer com que as duas línguas transitam pelo espaço escolar para que os alunos sejam autônomos e produtores de conhecimentos a partir de sua primeira Língua, a Libras.

*Pra que nessa integração social, o sujeito surdo negro, ele possa construir sua identidade, possa construir as suas relações, então como a partir dessa lei 10.639 a gente possa conciliar num currículo, com disciplinas voltadas a disciplinas de libras, que tragam questões sobre a história, sobre a cultura negra, que possa marcar e a gente pensar e refletir sobre essas questões em língua de sinais. Então a gente possa sim criar um currículo de libras que tragam questões voltadas a história, a cultura negra brasileira, com conteúdos diversos, que possam estar relacionados a essa construção desse sujeito. (Extensão, 2021)*

Temos consciência de que o entendimento dessas demandas implica na conscientização de professores para compreenderem que os alunos têm histórias diferentes, experiências diferentes e culturas diferentes, pois somos diferentes e os alunos são diferentes. O respeito à diferença é a primeira atitude que todo educador deve ter para possibilitar uma educação plural e de respeito a todos para um bom desenvolvimento de práticas pedagógicas que saibam dialogar com os processos discriminatórios e busque uma prática coletiva para lutar contra as opressões e pela transformação social.

Os depoimentos evidenciam a importância do diálogo entre os diferentes sujeitos do contexto escolar para a potencialização e transformação das práticas pedagógicas com o objetivo de mudança de postura e a busca pela sensibilização da capacidade de acolher a diferença surda, a diferença racial nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos espaços das salas de aula

## **5-CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Extensão apresentou-se como um processo educativo, cultural e científico, constituindo-se num espaço potencialmente importante para a realização da prática, produção e troca de saberes entre a academia e a sociedade, além de ser uma potente ferramenta de formação acadêmica e profissional.

O presente trabalho caracterizou-se como atividade de relevância social e a articulação entre o Ensino e a Pesquisa para a produção de novos conhecimentos, pois a extensão nos mostrou que é uma ferramenta potencializadora para atender uma parcela da população que muitas das vezes não têm acesso ao que é produzido na Universidade para grande parte dos docentes que atuam na educação básica. A extensão universitária possui, em sua essência, um caráter potencialmente formador.

Uma outra reflexão a ser acrescentada é sobre a temática relações raciais e o fortalecimento de ações educativas de combate ao racismo e a discriminação como ferramenta de formação para que professores e alunos possam enfrentar e superar os conflitos e valorizando as diferenças dos diferentes grupos sociais e culturais na sociedade e no contexto da escola.

Outra reflexão é a possibilidade que a extensão nos oferece para realização de formação, reflexão, produção e divulgação dos conhecimentos que são produzidos e construídos na academia e nos fez enxergar que é uma ferramenta potente, pois nos coloca em diálogo com a sociedade com uma proposta de transformação social, produção, divulgação e ampliação de conhecimentos produzidos na Universidade em diálogo e reflexões com a sociedade, com os docentes, com os alunos em diferentes espaços educativos.

A extensão contribuiu para fazer avançar as ações práticas concretas que são produzidas no contexto da escola e da universidade e, também, produzir novos conhecimentos em uma perspectiva do diálogo, da troca de conhecimentos e complementariedade aos conhecimentos já existentes e produzidos no contexto das Universidades. A extensão universitária apresenta uma potencialidade de utilizar-se de toda a produção de conhecimentos já elaborados para fazer emergir outros conhecimentos situado socialmente por meio de uma troca horizontal com os envolvidos, principalmente, alunos que serão futuros docentes e docentes que já atuam na educação básica.

Por fim, esses momentos de reflexões, diálogos, do fazer acadêmico de forma indissociável onde pudemos articular o Ensino e a Pesquisa em uma proposta de Extensão com o objetivo da Formação Humana, prática e reflexiva prevista na LDB - Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL), busca o atendimento ao tripé universitário, bem como ao Plano Nacional de Educação como fundamento para um currículo bilíngue e intercultural, que vise uma educação de surdos, com o olhar para as diferenças na área da educação de surdos e surdos negros na nossa educação e na sociedade desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96*.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em 22 março. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)> Acesso em 22 agosto.  
2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: Decreto nº 5626  
([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)) Acesso em 22 agosto de 2024.

BRASIL. *Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: L10639  
([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)). Acesso em 22 agosto. 2024.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.  
Disponível em: MIOLO\_OUTUBRO ([inep.gov.br](http://inep.gov.br)). Acesso em 20 de março de 2024.

BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais – Ministério da Educação/ Secretária Continuada, Alfabetização de Diversidade*. Brasília: SECAD, 2006.  
Disponível em: Livro MEC.indd . Acesso em 20 de março de 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.005 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível:  
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2021.

BRASIL, *Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. D19851 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)). Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 001/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Cultural.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002

CANDAU, V. M. *Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios*. In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2. Anais. UFSC, Florianópolis, abr. 2003.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar* (Org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, V. M. (Org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018

- CANDAU, V. M. *Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas / organização Vera Maria Candau*. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro, RJ : Ed. da Autora, 2023.
- CORENZA, Janaína de Azevedo; Bannell, Ralph Ings A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de negação? Rio de Janeiro, 2017. 278p. *Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão*. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2003.
- GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafio colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: CANDAU, Vera e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 2002.
- STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.



## CAPÍTULO 5

### ENSINO RELIGIOSO: UMA PROPOSTA CURRICULAR TRANSCONFESSIONAL

---

Jacirema Maria Thimoteo dos Santos<sup>1</sup>

#### RESUMO:

Inserida num conjunto de controvérsias, a disciplina de Ensino Religioso é usualmente percebida como desnecessária ao sistema educacional brasileiro, passando por uma falta de compreensão e respeito por parte de muitos educadores e da própria sociedade. Vários motivos levam a este posicionamento, dentre eles a falta de uma identidade. A partir dessa perspectiva, para a concretização desse objetivo, foi realizado um estudo bibliográfico, como procedimentos metodológicos, para a fundamentação dos conceitos trabalhados, dentre eles: três propostas curriculares do Ensino Religioso existentes e utilizadas pelo sistema educacional brasileiro, as questões relativas ao estado laico, à liberdade religiosa, bem como alguns conceitos relacionados à área pedagógica e a proposta curricular teológica/pedagógica denominada de transconfessional que transcende a confessionalidade. Por fim, este capítulo busca apontar que o Ensino Religioso é um direito constitucional que precisa olhar os alunos enquanto ser humano integral. Nesse sentido, o Ensino Religioso pode ser uma contribuição incontestante para a Educação.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino Religioso; Proposta curricular.

#### Introdução

O Ensino Religioso é um componente curricular e está inserido na escola como uma disciplina a ser oferecida na mesma, porém com algumas particularidades que acabam culminando em seu descrédito, uma das principais diz respeito a ser uma disciplina facultativa

---

<sup>1</sup> Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Aposentada). Doutora em Teologia - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC, Rio de Janeiro. E-mail: jaciremats@gmail.com / Orcid: 0000-0002-6755-9269. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537767283766535>

ao aluno. Todavia, ele existe e é respaldado pela lei maior do Brasil: Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 § 1º.

Relembrando, a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que foi promulgada, afirmava em seu artigo 33 que o Ensino Religioso seria de caráter obrigatório, porém sem ônus para os cofres públicos. Todavia, nesse mesmo ano, a Lei nº 9.475/97 mudou a redação do artigo, sendo suprimida a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. A nova redação pontuava que os professores para ministrarem essa disciplina deveriam ser concursados.

Mediante esse quadro, no ano 2000, o Governador em exercício do Estado do Rio de Janeiro, assina a Lei Estadual nº 3.459 de 14 de setembro de 2000 que institui o Ensino Religioso Confessional e Plural nas escolas públicas estaduais, prevendo, portanto, abertura de concurso público. Em 2003, sai o edital para esse concurso onde as vagas foram divididas por credos e cada candidato deveria se candidatar para o seu credo e ao ser aprovado deveria comprovar a sua relação com o mesmo através de um documento oficial da Instituição religiosa.

Dessa forma, cerca de 500 professores tomaram posse no ano de 2004, chegando às escolas acreditando no potencial da disciplina, pois o Ensino Religioso deve compreender a individualidade do ser pessoa enquanto pertença de um credo, mas saber articular com a relacionalidade entre os vários credos, ou seja, mesclar confessionalidade e pluralidade com relacionalidade. Visto que qualquer proposta curricular que leve em consideração ser pessoa na sua individualidade e na sua relacionalidade transcende questões doutrinárias/religiosas e veda quaisquer formas de proselitismo.

Esta era e é a visão desta autora que, durante 6 anos, ministrou a disciplina de Ensino Religioso. Por conta desta visão foi que seu Mestrado e Doutorado versou sobre a mesma, pois acreditava e acredita nela como um instrumento potencializador de mudanças pessoais. A intenção primordial era legitimar o conteúdo que já ministrado nas aulas: questões referentes ao sentido na/da vida.

É sabido que a transformação de cada aluno perpassa por uma educação de qualidade, uma educação crítica que reflita sobre a injustiça social, estimule a discussão sobre os limites humanos e a compreensão do outro como outro, a fim de ajudar a sociedade a superar os impasses que contribuem para a exclusão social, fazendo com que o ser humano saia do seu casulo que, na maioria das vezes, o leva a uma mediocridade.

Dessa forma, este artigo surge a partir de um recorte da Tese de Doutorado apresentada no ano de 2015, cujo cerne foi à elaboração de uma proposta curricular

teológica/pedagógica denominada de transconfessional, pois sua essência é antropológica e relacional, indo além da confessionalidade e da pluralidade e o seu objetivo principal é reconhecer que qualquer proposta curricular para o Ensino Religioso deve considerar, ao mesmo tempo, a individualidade e a relacionalidade, pois a pessoa humana deve ser a medida de todas as coisas.

A partir dessa perspectiva, para a concretização desse objetivo, foi realizado um estudo bibliográfico, como procedimentos metodológicos, para a fundamentação dos conceitos trabalhados, dentre eles: três propostas curriculares existentes e utilizadas pelo sistema educacional brasileiro, as questões relativas ao estado laico, à liberdade religiosa, bem como, alguns conceitos relacionados à área pedagógica: educação, transdisciplinaridade, currículo/temas geradores e a proposta transconfessional criada pela autora.

Em consonância com essa introdução e com todos os escritos que estarão nas próximas páginas, acredita-se que contribuirá para mais um trabalho acadêmico nessa área, proporcionando uma nova percepção da disciplina de Ensino Religioso.

## **1 - Propostas Curriculares do Ensino Religioso**

A primeira proposta curricular abordada é a do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, mais conhecido pela sua sigla FONAPER com sede na cidade de Florianópolis no Estado de Santa Catarina.

O mesmo nasceu no ano de 1995 com um grupo de educadores militantes do Ensino Religioso que se reuniu para reavaliar e refletir sobre um novo conteúdo programático para o mesmo, que atendesse a toda diversidade religiosa brasileira sem qualquer forma de proselitismo. Esse fato ocorreu na Assembleia dos 25 anos do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) em Florianópolis/SC, que recebeu, como hóspede, o Fórum Nacional do Ensino Religioso de 24 a 26 de setembro, aprovando a Carta de Princípios (1996) com a seguinte definição para o FONAPER: “Espaço pedagógico, centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente” (s/p.).

A partir de sua criação, sessões são realizadas todos os anos, como seminários de capacitação e congressos, sempre com o objetivo de divulgar a disciplina de Ensino Religioso. No ano de 1996, o grupo sabedor que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) iria lançar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) das disciplinas que compõem a Base Nacional Comum do currículo de toda a Educação Básica, criou os PCNs de Ensino Religioso e o

entrega ao MEC, mas o mesmo não é contemplado por este órgão. Em 1997, em uma produção independente, o FONAPER lança pela Editora Ave Maria os PCNs.

Nos PCNs de Ensino Religioso são encontrados elementos históricos do Ensino Religioso; critérios para organização e seleção de conteúdo e seus pressupostos didáticos; Ensino Religioso nos Ciclos de Aprendizagem. Vale dizer que merecem destaque os conteúdos para o Ensino Religioso que ficaram estruturados dentro dos cinco eixos do campo religioso, a saber: Culturas e Tradições Religiosas; Textos Sagrados (orais e escritos); Teologias; Ritos; Ethos.

Da mesma forma, no ano de 2000, o FONAPER começa a confecção de Cadernos Temáticos sobre o Ensino Religioso, a intenção era fazer 10, porém somente dois foram publicados. O objetivo principal dessa publicação era colocar os PCNs de Ensino Religioso em ação de acordo, é claro, com as propostas pedagógicas de cada escola e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o que se desenvolveu no primeiro Caderno temático foi o Referencial Curricular do Ensino Religioso. Vale ressaltar que o FONAPER tem a preocupação de focar o Ensino Religioso como uma disciplina escolar, cuja finalidade é reler o fenômeno religioso.

Releitura do fenômeno, eis a essência desse modelo, o seu objeto de conhecimento:

A disciplina Ensino Religioso tem como objeto de estudo o fenômeno religioso (...). Como em qualquer área, o Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo a ser perseguido. Esse conhecimento visa subsidiar o educando no entendimento que ele tem a respeito do fenômeno religioso que experimenta e observa em seu contexto. Por isso, é um conhecimento que gera o “saber de si”, superando as concepções conteudistas de uma escola tradicional, de doutrinação religiosa e/ou ensino de religião. Dessa forma, há uma interação entre educando/sujeito, fenômeno religioso/objeto e conhecimento/objetivo (FONAPER, 2000, p. 16-17).

E no decorrer desses anos o FONAPER tem lutado para fazer a disciplina de Ensino Religioso relevante para a sociedade. Em 2010 e 2015, ele lança obras comemorativas pelos anos de existência e luta em prol do Ensino Religioso, onde a primeira apresenta uma caminhada histórica do FONAPER e a segunda se pauta nas questões epistemológicas do Ensino Religioso. Seu último lançamento foi em comemoração aos 29 anos de FONAPER no dia 26 de setembro de 2024 ao lançarem a “Cartilha: implementação do Ensino Religioso nas Redes de Ensino”.

A presente cartilha é mais um instrumento para somar ao Ensino Religioso no que se refere a construção de um currículo pautado na diversidade cultural e religiosa do Brasil, tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e que cita o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do conhecimento. Na realidade, ratifica as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, promulgadas nos anos de 1998 e 2010, respectivamente.

Segundo esta cartilha, seus objetivos permeiam pelo conhecimento das diversas tradições religiosas até a questão da intolerância religiosa e sua metodologia, a ser desenvolvida nas aulas de Ensino Religioso, precisa integrar, dialogar e investigar de forma interdisciplinar.

Como perceptível, a proposta do FONAPER nasce com o objetivo de “lançar” a disciplina de Ensino Religioso no mundo acadêmico, mostrando que ela não faz mais parte do contexto eclesial e, ainda hoje, labuta nesta perspectiva.

Outra proposta curricular que surgiu na década de 70 no Estado de Minas Gerais e durante, pelo menos, três décadas serviu de base para alguns professores de Ensino Religioso foi a Educação para a Religiosidade, proposta esta defendida pelo Padre Wolfgang Gruen (1927-2024) que define religiosidade como:

A atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido este sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas: quando presente, a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa; melhor, está à raiz da vida humana na sua totalidade. A religiosidade também poderia ser chamada fé; mas em sentido amplo. Pois a disponibilidade do homem ao sentido fundamental da sua existência não se identifica sem mais com a atitude de quem, conscientemente, explicita tal sentido da vida. A religiosidade é condição indispensável para que religião e crença possam ser autênticas (GRUEN, 1995, p. 75-76).

Pautou o seu modelo no pensamento do filósofo e teólogo alemão Paul Tillich (1886-1965), que defendia o diálogo interreligioso, tendo um compromisso com o ecumenismo. A natureza do mesmo é essencialmente antropológica e percebe o ser humano como um ser simbólico, o *homo symbolicus*, que se apropria do símbolo, quando “não possui uma linguagem mais apta a apresentar diretamente as significações que ele pretende evocar” (MESLIN, 1992, p. 195).

Concluindo, nesta proposta existe certo cuidado ao respeito a todas as tradições religiosas e a fé não é o ponto de partida ou chegada. A escola não precisa abordar a mesma como algo singular de uma determinada religião e como um único esclarecimento acerca das questões existenciais, pois os alunos procuram mais, eles querem encontrar o sentido da vida e a educação para a religiosidade pode ser uma porta aberta para proporcionar, de forma dialética, esse encontro.

A terceira proposta é a Confessional e Plural, proposta esta que norteou o Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro a partir do ano 2000 quando é promulgada a Lei

Estadual nº 3.459 que dispunha sobre o Ensino Religioso Confessional e Plural nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e em 2002 o Decreto nº 31.086 que o regulamenta. O Estado queria mostrar à sociedade que tanto a Lei quanto o Decreto reconheciam e respeitavam os vários sujeitos e tradições religiosas, garantindo que todas fossem contempladas.

No final de 2003, a Secretaria Estadual de Educação abre o primeiro concurso público, que ofereceu 500 vagas, sendo distribuídas da seguinte forma: credo católico – 342; credo evangélico – 132; demais religiões – 26. Essa distribuição foi pautada a partir dos dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Apesar dos questionamentos resultantes da aplicação da Lei e do primeiro concurso, o que ocorreu no estado do Rio de Janeiro foi à legitimação da proposta confessional, estabelecendo uma sucessão de debates, que trouxe à baila uma grande discussão, começada desde o início da República, referentes às diversas significações concedidas à ideia da laicidade do Estado, bem como sobre o direito garantido pela Constituição de liberdade religiosa.

Na reflexão realizada por Meneghetti (2004) em um de seus textos, ela diz: “Toda proposta para o trabalho realizado no Ensino Religioso está baseada no respeito à diferença (...). Mas, na perspectiva do Ensino Religioso confessional, tal constatação cria a diferença” (p. 98). Esta proposta tem como prioridade trabalhar os diferentes credos, porém com o grupo específico de cada um: católico com católico, evangélico com evangélico, mulçumano com mulçumano e os demais.

Em 2013, um segundo concurso é aberto com o mesmo padrão de exigência do primeiro, só acrescido de outro credo: o Hare Krishna. Porém, era cadastro reserva e até o mês de agosto do ano de 2014, cerca de 338 professores foram convocados. Não se tem mais notícias de outros concursos para essa disciplina.

No ano seguinte, em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/SEEDUC estabeleceu um núcleo comum que não fizesse apologia a nenhum dos credos credenciados na Rede. Uma equipe de professores da disciplina participou da elaboração desse Currículo Mínimo para o Ensino Religioso. Contemplar a diversidade religiosa existente nas escolas estaduais foi a principal proposta do presente documento. Esse currículo já não está mais disponível no site da SEEDUC.

Após alguns anos, em 2022, o Estado publica a “Cartilha contra Intolerância Religiosa” a ser utilizada nas escolas estaduais a partir do ano de 2023. A presente cartilha tem como

[...]objetivo fomentar a reflexão sobre a intolerância religiosa no currículo escolar de toda rede estadual.

Desta forma, acreditamos que esta cartilha será um marco importante na difusão e na garantia de um Estado verdadeiramente laico, na preservação democrática da liberdade de crer e de não crer e, sobretudo, uma ferramenta para a formação de uma sociedade mais justa, harmoniosa e respeitosa com o outro (p. 3-4).

Da mesma forma, como a cartilha elaborada pelo FONAPER, é uma contribuição para os professores, ela aponta para um tema central que é a liberdade de crer ou não crer.

À guisa de conclusão deste ponto, observa-se que existe um empenho, por parte dessas três propostas, de apresentar ao Ensino Religioso um arcabouço teórico/pedagógico que o possibilite não ir de encontro ao Estado laico e a liberdade religiosa, assunto do próximo ponto.

## **2 - Estado laico e liberdade religiosa**

O Ensino Religioso tem um papel, como as demais disciplinas, no Estado laico. Não existindo, dessa forma, uma violação a laicidade proposta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 5º e 19 inciso I.

É perceptível, nesse momento, que existe uma legalidade da separação Estado/Igreja, porém é assegurada a liberdade e a igualdade de cultos para os cidadãos, ou seja, o Estado delega o mesmo *status* jurídico para todas as religiões e reconhece, também, o *status* religioso. Todavia, é sabido por todos que pesquisam e defendem o Ensino Religioso que a tensão Estado-Igreja-Escola é muito antiga. Desde a promulgação do Decreto 119-A pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, primeiro Presidente do Brasil, que separou o Estado da Igreja até a Constituição de 1988.

Rui Barbosa, jurista republicano e um dos relatores do decreto buscou construir suas ideias no modelo norte-americano e não no modelo de laicidade da França. O modelo norte-americano tinha como premissa não demonstrar animosidade no que diz respeito à religião. O próprio Rui Barbosa nunca atacou a Igreja Católica e sim foi ao encontro ao poder que a mesma exercia no Estado e mais, ainda, nas escolas públicas:

Desde 1876 que eu escrevia e pregava contra o consórcio da Igreja com Estado, mas nunca o fiz em nome da irreligião, sempre, em nome da liberdade. Ora a liberdade e religião são sócias, não inimigas. Não há religião sem liberdade. Não há liberdade sem religião (Barbosa, 1966, p. 664).

É bem verdade que o Brasil foi colonizado por um país católico que ao descobri-lo, como primeiro ato, realizou uma missa. Isto não tem como ser descartado, o Estado brasileiro

foi formado com a presença da Igreja Católica que, apesar da visão religiosa, contribuiu para esta formação.

Mesmo assim, houve e ainda há uma tentativa por parte do Brasil de importar o modelo francês. A conquista da laicidade na França foi um processo progressivo, porém muito conflitivo e com derramamento de sangue e que teve a duração de mais de um século. A laicização do ensino francês começou com o movimento de independência do poder público em 1879, realidade esta que não aconteceu no Brasil, pois laicidade no Brasil e, também, no sentido jurídico não é sinônimo de separação radical como na França.

Retomando o fio condutor, a ideia de Estado laico aparece como atributo do Estado Moderno no século XV com o avanço do capitalismo mercantil. Tinha como pressuposto a soberania do Estado e a sua total separação da sociedade civil, ou seja, a separação orgânica e formal entre a Igreja e o Estado desencadearia no surgimento do Estado nacional/nação e no fato histórico que hoje pontuamos como laicidade. Maquiavel (1469-1527), historiador do Renascimento, foi considerado o fundador do pensamento e da ciência política moderna e o primeiro teórico a defender esta separação ao escrever a obra “O Príncipe”. Esta obra era uma espécie de manual político para os governantes melhorarem suas atuações e se manterem por mais tempo no Governo. Os filósofos Descartes, Condorcet e Comte tiveram, também, uma participação nas questões acerca da laicidade. Logo, é uma construção histórica e cultural da modernidade ocidental.

Por ser um assunto complexo e pertencer à área do Direito, muitos atores sociais acabam tendo, na prática, uma noção errada do significado dos presentes termos. Em primeiro lugar, o termo laicidade não diz respeito a apenas uma norma que decreta a concepção dos assuntos religiosos nos Estados democráticos, mas é um princípio constitucional que está sobre todo o sistema jurídico e, conseqüentemente, nas políticas públicas em geral. Como exemplo, tem-se questões que envolvem direito à família e ao direito civil: casamento, divórcio, direitos hereditários e sociais dos casais homoafetivos, entre outros.

Etimologicamente o termo laicidade vem de laico-leigo do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo, desta expressão derivou a palavra grega *laikós* que originou o termo latino *laicus*. Porém, laicidade é um neologismo francês que só surgiu em 1871 no contexto do ideal republicano da época. Como substantivo aparece, pela primeira vez, em 1887 no Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária de Ferdinand Buisson, no verbete está registrado o seguinte: “Esta palavra é nova (...) não é ainda de uso geral. No entanto, o neologismo é necessário, não havendo nenhum outro

termo que permita exprimir sem perífrase a mesma ideia na sua amplitude” (BUISSON *apud* DOMINGO, 2008, p. 157).

O cerne do seu princípio está na separação entre o poder político e o poder religioso, ou seja, possibilita a diferenciação entre a vida privada da pessoa e a sua dimensão pública de cidadão. É um fenômeno político que implica na neutralidade do Estado no que diz respeito à religião. Para Blancarte (2008), ela pode ser definida como “um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas principalmente pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos” (BLANCARTE *In*: LOREA, p. 19).

Tendo como pressuposto a explanação sobre laicidade realizada até o presente momento e a não compreensão correta que muitos têm sobre o termo, é viável afirmarmos que laicidade é uma expressão distinta de laicismo. A laicidade não exclui a religião e suas manifestações, ou seja, não é antirreligioso, mas não privilegia nenhuma religião, não tem vinculação ou ingerência do Estado e vice-versa. Destarte, neste princípio existe uma neutralidade por parte do Estado, ocorrendo à liberdade religiosa e o respeito à diversidade religiosa do Brasil. Como afirma Léger-Hervieu (2008) “(...) não é a religião enquanto tal que a laicidade se opõe, mas à tutela clerical que a instituição religiosa entendia fazer pesar sobre o poder político” (p. 187).

Logo, Estado laico é aquele que não elege uma religião oficial, é imparcial. Mas, tem o direito de garantir ao cidadão a sua opção religiosa, ou seja, aceita a existência de Deus sem, porém, o “mesmo” ter interferência nas políticas públicas, não apoia a religião, contudo não dificulta as manifestações religiosas.

Neste momento, surge o conceito de liberdade religiosa, pois tem na laicidade uma garantia institucional. É dever desse princípio salvaguardar as várias confissões religiosas existentes de alguma intervenção abusiva do Estado, contemplando crentes e não crentes. É um princípio cidadão da modernidade política cujo objetivo é transcender a pluralidade religiosa existente, fazendo do espaço público um ambiente neutro, comum a todos, independente da crença que professe. Não seria um erro afirmar que a laicidade permitiu a liberdade religiosa, os dois conceitos nasceram juntos, de forma paulatina na história do Estado Moderno, tendo o seu reconhecimento nos textos constitucionais de muitos países ocidentais, dentre eles o Brasil.

Assim sendo, pode-se afirmar que o conceito de liberdade religiosa perpassa pela questão do respeito à dignidade humana e aos direitos humanos que culminam numa nova concepção de cidadania “cosmopolita baseada no reconhecimento da diferença (...). Essa nova cidadania requer a invenção de processos dialógicos de construção de novos modos de

intervenção política” (SANTOS, 2003, p. 24). Atualmente, alguns cidadãos, desta sociedade excludente, buscam respeitar a liberdade religiosa através da dignidade humana, considerada um atributo universal do ser humano. Ao garantir a liberdade religiosa, garante-se, também, o repúdio a qualquer forma de discriminação a todas as religiões.

As aulas de Ensino Religioso precisam compreender e permitir esta liberdade com um modelo de currículo que transcenda todos os tipos de preconceito através de uma educação que liberte.

### **3 - Educação, currículo/temas geradores e transdisciplinaridade**

A proposta deste ponto é abordar os conceitos de educação, transdisciplinaridade e currículo/temas geradores para a compreensão do último ponto que é a apresentação da proposta curricular.

O objetivo central da educação é fazer a diferença na vida da pessoa em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais e sociais desta pessoa. Por isso que a educação é um processo ativo e vitalício. Para tal, a educação oferecida nas escolas precisa desenvolver no aluno uma consciência crítica e participativa que o tornará mais emancipado, fazendo-o libertar-se das diversas formas de opressão que existem na sociedade, atuando como um elemento que irá contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Assumindo, desta forma, um compromisso cada vez maior para com a formação da cidadania de cada pessoa. Esta escola de hoje precisa passar por uma redefinição do seu papel enquanto instituição social e conquistar o seu espaço enquanto provedora que gera e possibilita a cultura ao ser humano para uma perspectiva melhor de vida. Precisa ser uma escola para todos, onde todos possam se apropriar do saber não mais como meros expectadores, mas como coparticipantes deste saber.

Este novo paradigma de educação e de escola não é estático, não se concretiza pela transmissão passiva do conhecimento. Pelo contrário, se faz na relação dinâmica entre professor e aluno, levando em consideração as experiências que acompanham este aluno: “A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p. 84).

A concepção de educação que a sociedade precisa é uma concepção onde a autonomia e a autogestão constituem-se em horizontes de construção de relações humanas e sociais fundadas na ética. Trata-se de uma concepção de alteridade que eduque o ser humano para ser cada vez mais humano nesta sociedade das diferenças. O processo educativo realiza-se na

sociedade, pela sociedade e para a sociedade, viabilizando o desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais, morais, sociais e religiosos do aluno.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário repensar, redefinir e reencantar a educação na/da escola, objetivando um novo olhar por parte de todos os envolvidos, principalmente os professores:

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar (ASSMANN, 1998, p. 34).

Inserido nesse cenário chamado escola surge um elemento que pode ser o catalisador para contribuir com o que Morin (2003) afirmou em seu livro clássico *A Cabeça Bem – Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*: “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa” (p. 21). Currículo é o elemento!

No decorrer da história da educação, vários estudiosos deram definições acerca do que venha a ser currículo. O mesmo é um fenômeno histórico. Geralmente é usado para designar um programa quer seja de uma disciplina, quer seja de algum curso. O mesmo precisa responder as seguintes questões: Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Isto significa que currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar diferenciada e não se limita à estruturação dos conteúdos das disciplinas:

A função mais importante do currículo escolar, a sua razão de ser, é a de explicitar o projeto que preside, guia e justifica a educação escolar; em outros termos, o currículo deve concretizar e precisar os aspectos do desenvolvimento pessoal do aluno que devem ser promovidos, as aprendizagens específicas mediante as quais pode-se conseguir este efeito e o plano de ação mais adequado para consegui-lo (SALVADOR, 2007, p. 124).

Assim sendo, o currículo deve superar a lógica da “grade curricular” que os professores devem trabalhar com seus alunos e a ideia de que existam propostas curriculares que consideram que algumas ciências agregam valores de importância maiores que às outras ou uma cultura melhor que a outra, estabelecendo assim uma hierarquia de saberes que pode subordinar as relações humanas no processo de ensino e aprendizagem.

Perceber o currículo como um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências, aberto, flexível, que deve ter como principal objetivo a problematização, também, é papel dessa escola. Essa concepção de currículo veicula um conjunto de concepções: pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os alunos

pertencem. Isto significa que os envolvidos no processo curricular devem ser vistos não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais. O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Porém, nem sempre é assim, na grande maioria das escolas, o currículo se resume apenas aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades, não dando oportunidade ao mesmo de contribuir com a sua vivência ao processo de ensino-aprendizagem, em consequência desta realidade. É um currículo insípido, incolor e inodoro para todos os envolvidos no processo educacional. Consequentemente, o aluno acaba por desestimular-se e, muitas vezes, fracassando no seu dia a dia escolar.

É nesse sentido que Freire (2014) alerta sobre a relevância do papel do professor em ser um agente participativo na construção de um currículo que promova a diferença. Para tal, o professor ou educador, como Freire gostava de ser chamado e chamava a todos de educadores, precisa partir da realidade do educando, do “aqui” dele, levando em consideração o seu saber, a sua bagagem intelectual que muito irá contribuir para a troca de aprendizagem.

Devido a esta visão de Freire, na década de 50, surgem os temas geradores. Eles foram/são uma “espécie” de proposta metodológica para a concretização do projeto de educação libertadora de Paulo Freire. Eles devem ser extraídos da realidade concreta dos alunos, por isso não podem ser considerados uma invenção ou mesmo uma teoria:

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limites”, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos. Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 2002, p. 93).

E o que seriam estas “situações-limites”? São questões impostas ao sujeito que podem ser percebidas como obstáculos, impossível de transpô-los, ou como obstáculos, possíveis de superação, isto é, a opressão e a libertação que caminham lado a lado. Por isso, da existência de atos-limites que são as ações para eclodirem as situações-limites, dizendo não a passividade de aceitar todas as coisas que são impostas como verdades absolutas. Logo, na concepção da educação libertadora, cada sujeito e grupo possuem os temas geradores dentro de si e os mesmos devem ser considerados pontos de partida para a aprendizagem. A partir deste fato acontece o diálogo sobre como ele (educando) percebe o mundo e como é a visão do mesmo para a escola, pois para a Pedagogia não existe aprendizagem passiva, sempre ocorre uma ação ativa por parte de quem quer tomar posse do conhecimento.

Logo, a educação libertadora está preocupada em colocar o educador e o educando numa relação interpessoal, pois ela compreende os dois como seres humanos que crescem juntos. Sendo assim, passa o conhecimento de uma forma que o educando o apreenda criticamente e o utilize no seu dia a dia para a compreensão da realidade em que está inserido, contribuindo para uma sociedade mais democrática, para uma sociedade dos incluídos, para uma sociedade da alteridade.

Neste momento, entre em cena, também, a transdisciplinaridade que viabilizou a criação da proposta curricular transconfessional. De forma concisa, a transdisciplinaridade transmite a ideia de integração global de várias ciências, não existindo mais fronteiras entre as disciplinas, através e além das mesmas. Uma espécie de religação dos saberes que culmina na cooperação de diversas disciplinas para elaborar conceitos para um mesmo fenômeno, ultrapassando o campo próprio de cada ciência, visto que o todo é muito mais que a soma das parcelas que o compõe. É o reconhecimento de que todos os saberes estão interligados e de que a vida deve ser o objeto central das discussões que ocorrem no meio acadêmico e no mundo. A transdisciplinaridade proporciona ao aluno ter vários olhares possíveis para um determinado assunto, ajudando-o a entendê-lo. Ela aponta para uma postura de respeito para com a diversidade cultural existente no Planeta.

É considerada uma democratização do intelecto, na qual ocorre a passagem do conhecimento estático para o conhecimento dinâmico e relacional. O equilíbrio entre mente, sentimento e corpo é a sua marca registrada, pois não existe neutralidade, sujeito e objeto interagem, ou seja, existe a ruptura da dicotomia sujeito e objeto. Este enfoque permite a possibilidade de um conhecimento total, ou melhor, permite recompor a fragmentação do conhecimento imposto por este novo modelo de sociedade planetária e trabalhar com a questão de que determinados conceitos de alguma teoria e seus conceitos fundantes podem transmigrar através das fronteiras disciplinares.

Ocorre uma abertura àquilo que é contrário ou diferente: o diálogo com outros e entre saberes, ciências exatas e ciências humanas. Um de seus objetivos é apresentar uma nova visão de ser humano e de sociedade. O artigo terceiro da Carta de Transdisciplinaridade (1994) resume tudo o foi pontuado:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (p. 2).

#### **4 - Proposta Curricular: um Ensino Religioso Transconfessional**

Como citado no ponto anterior, a transdisciplinaridade foi uma das bases teóricas para a proposta curricular que será apresentada, pois a disciplina de Ensino Religioso precisa ir além ao que diz respeito a uma visão pontual de pessoa, ou seja, percebê-la naquilo de mais precioso que possui: sua identidade e dignidade, independentemente de sua condição social, racial, emocional e cognitiva, que emanam da sua característica de imagem e semelhança com Deus para àqueles que acreditam.

Outra base teórica desta proposta foi o conceito cristão de pessoa que não fere, em nenhum momento, as ideias aqui pontuadas. O conceito cristão de pessoa perpassa pela ideia de que a pessoa é dotada de autenticidade, é a sua coprodutora. É necessário a pessoa compreender que viver é, também, um movimento de relação interior e que precisa ser aprendido e apreendido por ela para que possa dizer não a qualquer ato de desumanização e despersonalização, como a escravidão, a exclusão social, a violência, dentre outros.

Liberdade e responsabilidade fazem parte deste conceito. Elas remetem a escolha, a opção, ao livre arbítrio. A pessoa percebe que é livre para tomar as suas decisões, mas que precisa as assumir com responsabilidade, ou seja, “o que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção” (FREIRE, 2005, p. 71). Por último, a pessoa vale por si (perseidade), isto é, pelo simples ato de existir. Possui em si auto finalidade na macro-história da humanidade e, dentro dessa perspectiva, ela autorrealiza-se, buscando o sentido para a sua vida.

Resumindo, este conceito cristão de pessoa percebe a mesma em sua singularidade. Ela é única, é um ser consciente de si mesmo, da sua originalidade e que se apresenta responsável pelos seus atos. Mas, por um paradoxo que é apenas aparente, todas essas questões pontuadas se completam na relação com o outro. Na realidade, precisa ocorrer uma legitimidade por parte do outro para que a pessoa se encontre na sociedade, esteja presente nela, mapeando sua história para atender, de forma digna, os diferentes papéis sociais.

Dessa forma, a proposta curricular transconfessional visa possibilitar a compreensão e a interação entre os vários credos tendo esta visão do conceito de pessoa. A ideia é destacar que a relacionalidade não se dá apenas no âmbito das experiências religiosas semelhantes, como é o caso do relacionamento entre católicos e protestantes. Para efeitos desta proposta, transconfessional implica abertura radical ao diálogo entre as mais diversas experiências religiosas, como por exemplo, entre católicos, protestantes, judeus, religiões afro-brasileira,

hindus, islâmicos... pois envolve a confessionalidade, a pluralidade e a relacionalidade. A seguir, uma explicação destes três termos para o entendimento da proposta.

O termo confessional se refere à identidade, ultrapassando os limites de um ensinamento genérico demais, ou seja, não pode existir uma neutralidade no sentido de não se afirmar identidade religiosa alguma. Existe uma dificuldade por parte da sociedade em compreender o modelo confessional na medida em que, na sua aplicação, não se respeite a diversidade, não se abordem os grandes temas universais nem se estabeleça o diálogo entre as várias confissões religiosas. Mas, essa mesma sociedade tem igual dificuldade em aceitar um modelo de Ensino Religioso que confunda universalidade com perda da identidade religiosa.

O termo plural se refere exatamente à liberdade religiosa. Num mundo cada vez mais diversificado, onde o campo religioso produz diversas possibilidades de viver a relação com o transcendente, faz-se necessário acreditar que o processo educacional, no sentido maior do termo, só será efetivamente válido na medida em que ajudar o aluno a exercer a liberdade de escolha, também, num campo tão importante como é a relação com o Transcendente (seja qual for). Além disso, diante da intolerância que cresce a cada dia, um ensino plural, que seja capaz de acolher diferenças, poderá contribuir bastante para o respeito mútuo, para a aceitação do diferente, tendo um efeito educativo e social muito grande. Logo, não se pode compreender o conceito de plural, como simples coexistência no mesmo espaço, sem efetiva relação.

O termo relacional se refere, como o próprio nome indica, à articulação entre as confessionalidades, termo este que vai além, que permite uma abertura e, como citado, uma articulação de todos os credos. Este termo não passa a ideia de uma simples coexistência no mesmo espaço, sem efetiva relação.

Com certeza, não se tem a pretensão de negar o valor das aulas individualizadas por confissão religiosa ou mesmo o valor das celebrações em comum, conforme o exemplo do Dia de Ações de Graças que muitas escolas celebram e todos participam, independente do credo que professam. O questionamento é se esta atitude é suficiente para atender a tudo que o Ensino Religioso pode fornecer ao aluno. Esta disciplina pode oferecer muito mais do que o que se costuma chamar de *política da boa vizinhança*.

É por isso que foi acrescentado aos termos confessional e plural, o termo relacional. Os alunos têm o direito de serem atendidos em suas confessionalidades. Têm igual direito a serem educados para a relacionalidade, hoje denominada de tolerância com o diferente. Também, o direito de serem ajudados a dialogar continuamente, partilhando suas crenças, seus valores maiores e suas motivações. Encontros formais, festivos, podem ajudar, mas não

bastam. Projetos interdisciplinares, também podem cooperar, mas são passageiros, geralmente duram uma semana.

Faz-se necessário que, ao longo do ano letivo, os alunos de confessionalidades distintas se reúnam para o diálogo no sentido mais amplo que esta palavra pode ter. Pode ser o diálogo a respeito de temas bem concretos, como, por exemplo, o bullying na escola, ou o uso das redes sociais, ou uma campanha para ajudar alguma entidade carente. Pode ser o diálogo sobre grandes questões mundiais como a ecologia ou a paz, diante do terrorismo e da destruição do planeta. Estes são apenas exemplos.

Além deles, os alunos devem ser levados a dialogar sobre as diferenças religiosas, não, porém, em clima de disputa e combate, como acontece, por exemplo, na antiga questão a respeito do uso de imagens. Este tema pode ser usado, mas há outros que podem também ser incorporados de modo que se fale também de como cada um crê, de como cada um vive sua relação com o Transcendente. É possível que uma proposta que alcance este nível possa causar receio nas pessoas mais temerosas da perda de identidade. Um grupo confessional mais preparado na arte de conversar e convencer poderia levar consigo todo o outro grupo, pois o risco do proselitismo acontece sempre. Porém, se não há diálogo, mas apenas fechamento na própria identidade, a pessoa humana não está plenamente atendida. Relacionamento implica necessariamente falar sobre as compreensões mais profundas da vida.

Em consequência, acredita-se num Ensino Religioso que, no seu projeto pedagógico, apresente um currículo básico e um currículo aberto. Estes dois termos podem ser compreendidos como termos técnicos.

O currículo básico se refere ao que é indispensável para caracterizar uma confessionalidade. É o núcleo da crença. É aquilo em que se crê e que distingue das demais crenças. O currículo básico deve ter, também, como prevê a lei, a participação das instituições religiosas reguladoras das diversas crenças de modo que se estabeleça uma relação entre a escola e as instituições religiosas, pois não nos cansamos de repetir que ensinar é também a arte de estabelecer relações.

Ao professor, que vive direta e imediatamente com os alunos, deve ser dada autonomia para que trabalhe tais conteúdos com seus alunos, sem que se torne mero repetidor de atividades já detalhadamente previstas pelas referidas instituições. Também não pode o professor se tornar uma espécie de ministro religioso da confissão à qual está ligado. São papéis diferentes. São funções pedagógicas e religiosas diferenciadas. Devem estar em relação, mas não podem ser confundidas.

O currículo aberto, mas que poderia ser também chamado de universal, ou outro termo semelhante, é aquele em que os temas comuns, do dia a dia da vida ou do sentido na/da vida devem ser abordados.

E como concretizar a elaboração deste currículo? Os professores, em primeiro lugar, precisarão dialogar. Uma prática já vivenciada em suas aulas, o tripé professor – aluno – objeto do conhecimento só se faz concreto por meio do diálogo, ou seja, por meio de uma ação dialogal. Freire (2005) afirmava que pedagogia sem diálogo não existe. A seguir, partirem para os momentos ou fases do método que são: estudo da realidade, escolha dos temas e problematização.

O estudo da realidade não deve ser compreendido apenas como uma simples coleta de dados, ele deverá ir ao encontro da real situação do aluno e de toda a comunidade escolar. Após este estudo, surgem os temas geradores a serem trabalhados e que poderão ser desdobrados em temas mais específicos, dependendo da demanda do dia a dia dos alunos e comunidade escolar. A problematização é a concretização de outra visão acerca do tema, ou seja, uma visão crítica que conduza o aluno a uma tomada de decisão. Aqui, participam personagens distintos: aluno, professor, escola, bairro, instituições religiosas etc. Não importa quantos personagens sejam. Importa o modo como se relacionam, adquirindo destaque a figura do professor de Ensino Religioso.

Para tal, conteúdos que versam sobre alguns temas podem ser trabalhados, a saber: os temas anuais da Campanha da Fraternidade, cidadania, ética, as várias constituições familiares, a mensagem da Páscoa judaica e cristã. Também podem ser acrescentados nomes de pessoas significativas que contribuíram para o seu tempo: Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, Sidarta Gautama (Buda), Martin Luther King Jr., entre outros.

Sendo assim, o professor fazendo uso deste modelo de proposta curricular de Ensino Religioso Transconfessional, não apenas reforça a identidade confessional de cada aluno, mas também contribui, muito de perto, para a transformação da sociedade e da mentalidade tão fechada e tão individualista de hoje, pois educará para a diferença. Uma diferença que assuma a responsabilidade relacional, a doação gratuita de todos a todos.

### **Considerações finais**

A educação é uma mola propulsora que permite ao aluno compreender o sentido da/na vida percebendo-se como parte no meio do todo. E a disciplina de Ensino Religioso pode contribuir para a construção de um ser humano melhor. Essa pessoa humana que pode e deve

ser a medida de todas as coisas, como sinaliza o conceito cristão de pessoa, foi que permitiu a elaboração de uma proposta curricular, que levou em consideração a individualidade e a relacionalidade da pessoa, bem como sua identidade religiosa. Esta proposta não descarta a identidade religiosa do aluno, a sua crença.

Por isso, a nomenclatura transconfessional. *Trans* no sentido de ir além, de atravessar, o que se entende de dialogar com o outro lado e *confessional* no sentido de reconhecer que o aluno não pode deixar de crer, de professar uma religião só porque está em uma escola pública e laica, ou seja, a ideia do transconfessional junta as três questões que foram refletidas no último ponto: confessionalidade, pluralidade e relacionalidade. Questões estas viáveis, que se acredita ser possível fazer pelo fato da estrutura da proposta em currículo básico e currículo aberto que perpassa por esta visão de individualidade (identidade religiosa) e relacionalidade. Onde no primeiro, são pontuadas questões relativas a cada credo que reforçam a identidade religiosa do aluno. Já no currículo aberto são os temas comuns (temas geradores) que deverão ser compartilhados com toda a escola.

Mediante, o decorrer destes breves escritos, tem-se a certeza de que existe uma longa estrada a percorrer no que tange a disciplina de Ensino Religioso. A afirmação da identidade do Ensino Religioso como confessional, plural e relacional não exaure as exigências de uma pesquisa sobre o tema, novos estudos poderão surgir. Encerra-se este artigo com a frase de Anna Eleanor Roosevelt “Você ganha força, coragem e confiança a cada experiência em que você enfrenta o medo. Você tem que fazer exatamente aquilo que acha que não consegue”.

## REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBOSA, R. *Escritos e discursos seletos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora, 1966.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9475 de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de jul. 1997. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm). Acesso em: 14 nov. 2024.

DOMINGOS, M. F. N. *Escola e Laicidade: o modelo francês*. In: *Interações – Cultura e Sociedade*/v. 3 n. 4/p.153-170, 2008. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). *Carta de Princípios*. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Edição integral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRUEN, W. *O Ensino Religioso na escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÈGER-HERVIEU, D. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOREA, R. A. (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

MENEGHETTI, R. G. K. A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar. In: GUERRIERO, S. (Org.). *O Estudo das Religiões: desafios contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2004. Parte II, p. 89-99.

MESLIN, M. *A experiência humana do divino: fundamentos de uma antropologia religiosa*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PORTUGAL. Convento de Arrábida. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. *Carta de Transdisciplinaridade*. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144518/mod\\_resource/content/0/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144518/mod_resource/content/0/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf). Acesso em: 15 nov. 2024.

POZZER, A. et al. *Ensino Religioso nas escolas públicas (recurso eletrônico): guia prático para implantação/implementação desse componente nos currículos escolares*. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso. Florianópolis: FONAPER, 2024. Disponível em: <https://fonaper.com.br/#>. Acesso em 15 nov. 2024.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Lei nº 3459/2000*. Dispõe sobre o Ensino Religioso Confessional nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), Rio de Janeiro, 14 de set. 2000. Disponível em <http://www.see.rj.gov.br/dados2.asp?tipo=L>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Cartilha contra Intolerância Religiosa*. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, J. M. T. A pessoa humana: implicações de um conceito teológico para a compreensão do Ensino Religioso. 2015. 210 f. *Tese (Doutorado em Teologia)* - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC, Rio de Janeiro, 2015. DOI 10.1771/PUCRio.A Teo.27105. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_ateo.php?strSecao=fasciculo&fas=27130&NrSecao=X3&secao=TESES&nrseqcon=27105](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_ateo.php?strSecao=fasciculo&fas=27130&NrSecao=X3&secao=TESES&nrseqcon=27105).



## CAPÍTULO 6

### A ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

---

Yohandra Rad Camayd<sup>1</sup>

#### RESUMO

A estruturação curricular é fundamental para organizar o conteúdo educacional de forma eficiente e adequada às necessidades dos alunos. O currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, mas uma integração de objetivos pedagógicos e sociais. Este processo envolve a definição dos objetivos educacionais, que direcionam o ensino e a aprendizagem, e a seleção dos conteúdos apropriados. O ambiente escolar desempenha um papel crucial como um contexto que modela e mediatiza as aprendizagens. Componentes como a arquitetura da escola, os materiais tecnológicos, o papel do professor e as interações interpessoais influenciam diretamente o processo educativo. A estrutura curricular pode ser organizada em cadeiras ou áreas, permitindo diferentes abordagens pedagógicas, desde a interdisciplinaridade até a sequencialidade de conteúdos. Essa organização possibilita uma maior flexibilidade no ensino e facilita a adaptação do currículo às necessidades individuais dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e integradoras. O planejamento curricular eficaz considera ainda a avaliação dos objetivos e o desenvolvimento de competências nos alunos, ajustando-se ao seu ritmo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estruturação curricular; Ambiente escolar; Objetivos pedagógicos.

#### INTRODUÇÃO

A estruturação curricular é um componente central do planejamento educacional, desempenhando um papel vital na organização dos conteúdos, definição de objetivos e na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Álvarez de Zayas (1995), o

<sup>1</sup> Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação Superior, Pós-graduação em Ciências da Educação, Professora auxiliar do Instituto Superior Politécnico Sinodal-Angola, Investigadora da Fundecit-Angola. Doutoranda em Ciências da Educação pela FUNIBER e Professora Desenho Curricular da Pós-graduação em Agregação pedagógica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6366-9727/> E-mail: [hacamay2017@gmail.com](mailto:hacamay2017@gmail.com)

currículo reflecte as exigências sociais e o modelo de ser humano que uma sociedade busca formar. Neste contexto, o ambiente escolar é considerado um subsistema social aberto, que interage constantemente com factores internos e externos, moldando a educação formal e informal. A elaboração de um currículo envolve decisões complexas sobre o que ensinar e como ensinar, levando em consideração os objectivos pedagógicos e as necessidades dos alunos (Gimeno Sacristán, 1985). Assim, a organização dos conteúdos pode se dar por meio de disciplinas isoladas ou áreas de conhecimento integradas, permitindo diferentes abordagens pedagógicas que buscam proporcionar uma formação significativa e coerente. Este trabalho visa explorar os componentes fundamentais da estruturação curricular, com foco nos objectivos educacionais, na selecção de conteúdos e nas influências do ambiente escolar no desenvolvimento dos alunos.

A estruturação curricular é um processo essencial para garantir que o ensino atenda às demandas educacionais e sociais contemporâneas. Ela envolve a organização dos conteúdos e a definição de objectivos claros que orientem o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas uma selecção de conteúdos, o currículo deve ser visto como um projecto pedagógico que considera o contexto escolar, os recursos disponíveis e as interações sociais que ocorrem no ambiente educativo. A escola, nesse sentido, é um subsistema social aberto, influenciado por factores internos e externos que moldam as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Esta introdução discute a importância de organizar os conteúdos de forma coerente, enfatizando a interdisciplinaridade, a adaptação às necessidades individuais dos alunos e a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento integral do estudante.

### **O contexto ou ambiente escolar no currículo**

A escola, actualmente, não é mais vista como uma instituição fechada e limitada à instrução de aspectos específicos do indivíduo. Pelo contrário, ela é entendida como um subsistema social aberto, que interage com o meio e com o ambiente ao seu redor. Dessa forma, o contexto escolar se torna uma extensão da organização curricular. O ambiente escolar é uma condição essencial para que determinados resultados possam ser alcançados, pois ele representa uma dimensão significativa das actividades de ensino e aprendizagem.

Esse ambiente, onde o currículo é aplicado, desempenha um papel fundamental como um modelador ou mediador das aprendizagens, oferecendo estímulos que são independentes do projecto cultural e curricular em si. Juntos, formam o projecto educativo e socializador da instituição. O contexto escolar e o ambiente que se cria dentro da escola constituem um "currículo oculto", que, de maneira não explícita, proporciona inúmeras aprendizagens aos alunos.

Dessa forma, o ambiente escolar não se restringe apenas ao espaço físico, mas abrange também as relações interpessoais, os materiais disponíveis, as metodologias de ensino e o clima institucional, todos influenciando directamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Que aspectos compõem o ambiente escolar?

### **Componentes e dimensões do ambiente escolar**

De acordo com Apple (apud Gimeno, 2000), são 6 os componentes básicos do ambiente escolar. Estes são:

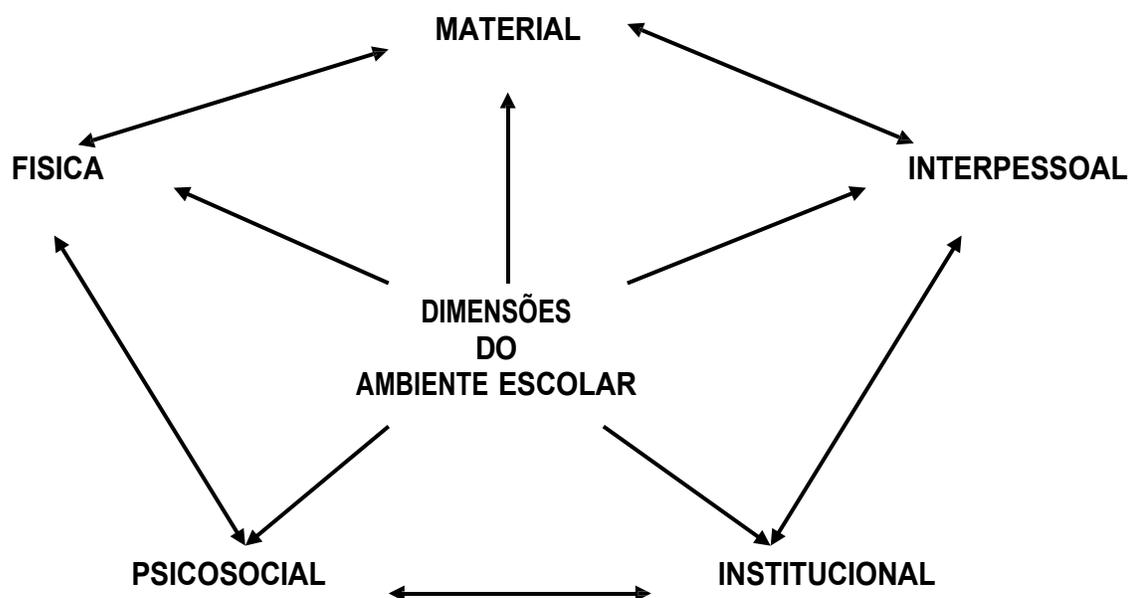
- O conjunto arquitectónico das escolas.
  - Os aspectos materiais e tecnológicos.
  - Os sistemas simbólicos e de informação.
  - Habilidades do professor.
  - Os estudantes e outro tipo de pessoal.
  - Componentes organizativos.
- 
- *Conjunto arquitectónico das escolas:* regula, como qualquer outra configuração espacial, um sistema de vida, de relações, de conexão com o meio exterior, etc. A arquitectura de uma creche moderna é um espaço muito diferente ao de qualquer sala de aula de ensino, por exemplo. A disposição do espaço para professores e para alunos expressa uma forma de entender o poder, a relação humana, os usos comportamentais quotidianos.
  - *Aspectos materiais e tecnológicos:* a dotação de materiais, aparelhos, modelos, etc., fornecem diferentes possibilidades de estimulação e de aprendizagem muito diversas.
  - *Os sistemas simbólicos e de informação:* é o aspecto mais próprio do currículo. Representa o currículo explícito ou escrito da escola, os conteúdos que se ensinam.
  - *As habilidades do professor:* o professor é uma fonte de estimulação particular, o primeiro e mais definitivo recurso didáctico do ensino, ao mesmo tempo que é

transmissor e modulador de outras influências exteriores. Daí que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade do ensino. Mas não podemos esquecer que suas habilidades profissionais não são tudo, porque, em grande medida, seu papel pedagógico está marcado pela divisão de competências profissionais que a prática de desenvolvimento do currículo lhe reserva. Nas actuais circunstâncias, o professor, é tanto o executor de directrizes marcadas a partir de fora, quanto o criador das condições imediatas da experiência educativa.

- *Os estudantes e outro tipo de pessoal:* a influência entre iguais é considerada como um dos âmbitos educativos mais importantes da educação escolarizada e extra-escolar. O grupo de iguais é básico no desenvolvimento social, moral e intelectual e como fonte de estímulos e de atitudes de todo tipo. São conhecidos os correlatos entre diferentes aspectos da sociabilidade dentro da aula e o rendimento académico ou as atitudes para com a escola, etc. Outro tipo de pessoal, como podem ser as auxiliares na educação infantil, são elementos componentes do ambiente de aprendizagem.
- *Componentes organizativos e de poder:* pautas de organização do tempo, do espaço, do pessoal, com suas rotinas, forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos numa estrutura hierarquizadora. Estes componentes, são fonte de aprendizagens muito importantes.

Por outras palavras, o ambiente escolar estará configurado pelas seguintes dimensões:

Figura 1.1 Dimensões do ambiente escolar. Fonte: A autora



- *Dimensão física:* elementos materiais da aula e da escola, desde o edifício até o mobiliário, a disposição dos espaços, os serviços, etc.
- *Dimensão material:* disponibilidade de materiais didáticos na escola, sua acessibilidade para os alunos, normas de uso.
- *Dimensão interpessoal:* relativa ao tipo de organização dos grupos humanos, critérios de agrupação de alunos, relações entre professores, etc.
- *Dimensão institucional:* o estilo de gestão e governo que afecta o clima de trabalho e de aprendizagem, incluída a avaliação.
- *Dimensão psicossocial:* é a atmosfera psicossocial criada pelas relações sociais.

### **Os objectivos no currículo**

Os objectivos desempenham um papel crucial no processo educacional, uma vez que são a representação ideal do resultado que se busca alcançar por meio das actividades de ensino. Eles expressam as intenções pedagógicas, reflectindo os fins que a educação pretende atingir, tanto no âmbito prático quanto no cognitivo e axiológico. Ao definir os objectivos, estabelecem-se os valores e as metas que orientam o processo de ensino-aprendizagem, sendo uma manifestação da relação entre o indivíduo e a sociedade.

No contexto do planeamento curricular, os objectivos são fundamentais, pois representam o propósito que guia as acções dos professores e alunos. Para o professor, o objectivo é uma antecipação do resultado a ser alcançado, condicionada socialmente e vinculada ao processo educacional como um todo. Assim, os objectivos têm um carácter projectivo, orientando a prática docente e a construção do conhecimento. Sua essência se manifesta na intencionalidade, na enunciação dos propósitos que segue o processo docente educativo.

Esses objectivos não são estáticos, mas derivam de um sistema de aspirações sociais que se manifesta em diferentes níveis. Eles podem ser divididos em metas gerais, que reflectem valores científicos e culturais aceitos pela sociedade; objectivos gerais, que indicam o que o aluno será capaz de realizar ao término de um curso ou disciplina; e objectivos específicos, que descrevem comportamentos e aprendizagens esperadas em contextos mais concretos.

Por fim, os objectivos são essenciais para garantir a clareza e a precisão no processo educacional. Eles devem ser formulados de maneira realista, levando em consideração as condições de ensino, as necessidades dos alunos e os recursos disponíveis, garantindo que possam ser atingidos de maneira eficaz e significativa.

Constituem a categoria didáctica que melhor reflecte o carácter social do processo, resultando uma configuração do processo que mediatiza a relação entre o processo docente educativo e a sociedade. É uma expressão do vínculo da escola com a sociedade, já que expressam em linguagem pedagógica as exigências sociais, o modelo de homem de uma sociedade concreta num momento concreto. Segundo Álvarez, C., (1995) são a "expressão pedagógica do encargo social". Representam o elemento central do plano, de onde derivam os demais elementos.

Tendo em conta os diferentes níveis de sistematização do desenho curricular, podemos dizer então que existem diferentes níveis de planeamento e também de concretização dos objectivos, que determinam a existência de objectivos, enunciados em forma de metas gerais, de objectivos gerais, objectivos, específicos e objectivos didácticos (instruccionais, de aprendizagem).

### **Tipos de objectivos, conforme os níveis sistematização do desenho curricular**

Os objectivos educacionais podem ser classificados em diferentes níveis, conforme o grau de sistematização do desenho curricular. Essa hierarquização é importante para organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma estruturada e coerente. A seguir, são apresentados os principais tipos de objectivos:

- *Metas gerais: As metas gerais estão relacionadas aos valores científicos e culturais aceitos pela comunidade social. Esses objectivos são definidos no nível do sistema educativo como um todo e nos Projectos Educativos dos Centros (PEC). Eles dão sentido ao planeamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, representando as grandes finalidades que a educação deve atingir ao longo do tempo.*
- *Objectivos gerais: Os objectivos gerais têm um carácter finalístico, descrevendo o que o aluno será capaz de realizar após a conclusão de um curso, ciclo, ano, disciplina ou módulo.*

Esses objectivos estão vinculados ao desenvolvimento de capacidades e atitudes ao longo de períodos mais longos de escolarização. Eles focam em comportamentos e competências amplas que os alunos devem adquirir até o final de sua formação.

- *Objectivos específicos* ou de aprendizagem: Os objectivos específicos se referem aos comportamentos e aprendizagens esperadas dos alunos ao final de uma disciplina, unidade ou bloco de conteúdos. Esses objectivos estão directamente relacionados às actividades e experiências de aprendizagem concretas e descrevem o que o aluno deve ser capaz de fazer, de maneira detalhada e prática. Sua formulação depende dos conteúdos abordados e das tarefas realizadas no processo de ensino.

### **Características dos objectivos úteis**

Para que os objectivos educacionais sejam eficazes, eles devem possuir certas características que garantam sua clareza, aplicabilidade e alinhamento com o processo de ensino-aprendizagem. As principais características dos objectivos úteis são as seguintes:

#### ➤ *Referência ao desempenho dos alunos*

Os objectivos de aprendizagem devem estar directamente relacionados ao desempenho dos alunos, ou seja, devem indicar claramente o que se espera que eles sejam capazes de saber ou fazer ao final de uma unidade de ensino. A formulação deve ser específica, com foco nas acções ou resultados observáveis que os alunos deverão alcançar.

#### ➤ *Clareza e precisão:*

Um objectivo útil deve ser claro e preciso, eliminando qualquer ambiguidade quanto ao que se espera do aluno. Evitar o uso de termos vagos ou abertos a múltiplas interpretações, como "compreender" ou "aprender", é essencial. Em vez disso, recomenda-se o uso de verbos de acção, como "explicar", "analisar", "definir", "comparar", que descrevem com exactidão o comportamento ou a habilidade que o aluno deve demonstrar.

#### ➤ *Realismo*

Os objectivos precisam ser formulados de forma realista, ou seja, alcançáveis dentro do contexto específico de ensino. Isso significa que o professor deve assegurar-se de que os

alunos possuem os pré-requisitos necessários para atingir o objectivo, além de dispor dos recursos e tempo adequados para trabalhar com esse objectivo durante o processo de ensino.

### **Dimensões dos objectivos de aprendizagem**

Os objectivos de aprendizagem podem ser analisados a partir de diferentes dimensões, cada uma delas associada a aspectos específicos do desenvolvimento do aluno. Essas dimensões são essenciais para garantir que o processo educativo seja abrangente, contemplando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afectivo. As principais dimensões são:

- **Dimensão cognitiva:** Esta dimensão está relacionada ao conhecimento e às capacidades intelectuais dos alunos. Abrange o desenvolvimento de habilidades mentais como a memorização, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação de informações. É a dimensão mais enfatizada nas escolas e universidades, pois envolve a aquisição e utilização do conhecimento científico e técnico necessário para a formação acadêmica.
- **Dimensão afectiva:** A dimensão afectiva envolve sentimentos, atitudes e valores. Ela diz respeito ao desenvolvimento emocional e à formação de valores, como a ética, a empatia, o respeito e o comprometimento. Os objectivos nessa dimensão buscam promover mudanças nas atitudes dos alunos, ajudando-os a construir uma consciência crítica e a desenvolver relações saudáveis com o mundo ao seu redor.

Assim, os objectivos de aprendizagem podem ser instrutivos, quando visam o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas, ou educativos, quando focam na transformação de atitudes e valores. Essas dimensões devem ser integradas no planeamento pedagógico, de forma que o processo de ensino-aprendizagem favoreça o desenvolvimento integral do aluno.

## **Vantagens dos objectivos**

Os objectivos são fundamentais para o planeamento eficiente do ensino, servindo como guias para o desenvolvimento e avaliação do processo educativo. Entre as principais vantagens de definir objectivos claros e bem formulados, destacam-se as seguintes:

- **Base para o planeamento:** Os objectivos constituem a base para o planeamento racional do ensino. Eles facilitam a organização dos conteúdos, métodos, recursos de ensino e estratégias de aprendizagem, garantindo que cada elemento do currículo esteja alinhado com as metas educacionais.
- **Facilitam a definição de outros elementos do currículo:** A partir dos objectivos, é possível estruturar de forma adequada os conteúdos, as formas de organização das actividades pedagógicas e as experiências de aprendizagem. Eles orientam a selecção dos materiais e métodos mais apropriados para alcançar as metas estabelecidas.
- **Guia para a avaliação:** Os objectivos servem como um critério claro para avaliar o progresso dos alunos. Através deles, o professor pode verificar em que medida os alunos atingiram os resultados esperados, ajustando o processo de ensino conforme necessário para melhorar os resultados.
- **Incentivam a reflexão pedagógica:** Definir objectivos específicos obriga os professores a pensar de forma sistemática sobre suas práticas pedagógicas, promovendo uma análise crítica tanto nos momentos de planeamento quanto na execução e revisão do processo de ensino-aprendizagem.
- **Ajudam os alunos a direccionar seus estudos:** Os objectivos fornecem aos alunos uma orientação clara sobre o que se espera que eles aprendam, facilitando um estudo mais selectivo e focado.
- **Melhoram a comunicação:** Os objectivos informam a todos os interessados – estudantes, pais e demais educadores – sobre as intenções e metas do curso, promovendo uma

compreensão compartilhada do que se espera que seja alcançado ao longo do processo educativo.

Essas vantagens tornam os objectivos essenciais para a criação de um ambiente de ensino mais eficiente e direccionado, favorecendo tanto o desenvolvimento docente quanto o sucesso dos alunos.

### **Os conteúdos no currículo**

Os conteúdos desempenham um papel central no currículo, pois são os elementos que concretizam o projecto pedagógico e formam a base do processo educativo. O currículo pode ser entendido como uma selecção de conteúdos culturais e científicos com o objectivo de promover a formação integral dos alunos. Esse conteúdo é escolhido de maneira estratégica, com base nas demandas sociais, científicas e culturais, sendo direccionado ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e prático do educando.

Tradicionalmente, o conteúdo foi tratado como um conjunto fixo de conhecimentos a ser transmitido pelo professor e assimilado pelo aluno de forma passiva, especialmente no modelo da Escola Tradicional. Nesse modelo, o conteúdo é visto como um repertório de conhecimentos imutáveis, com uma única interpretação que o professor repassa aos alunos. No entanto, com o avanço das abordagens pedagógicas, esse entendimento foi ampliado. Na Escola Activa, por exemplo, o conteúdo não é o fim em si, mas um meio para promover o desenvolvimento pessoal do aluno, priorizando seus interesses e a resolução de problemas reais.

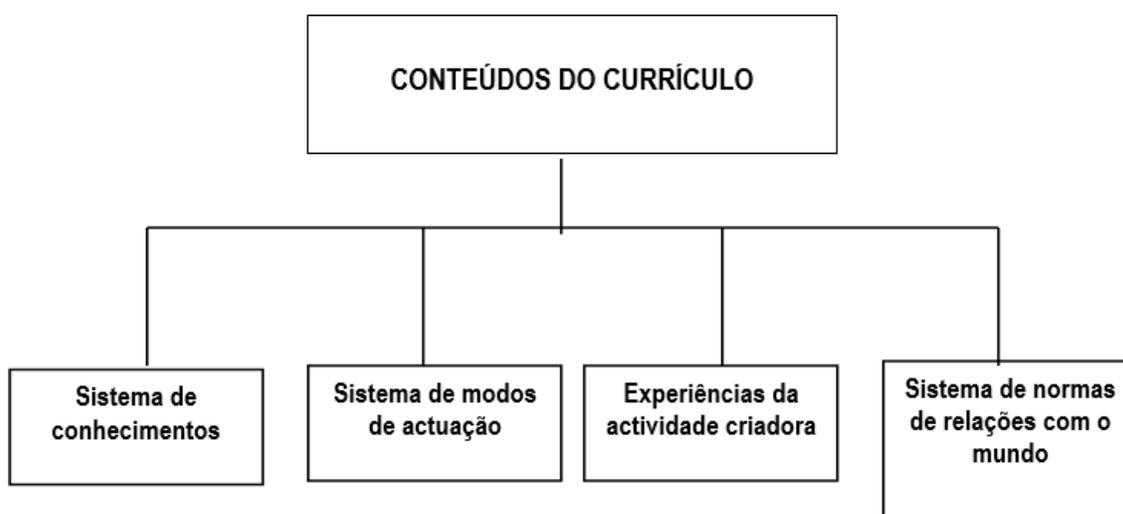
Actualmente, a psicologia cognitiva e as teorias construtivistas ajudaram a reformular o conceito de conteúdo no currículo. Hoje, os conteúdos abrangem não apenas os conhecimentos científicos, mas também os modos de pensar, agir e se comportar. Além de fatos e conceitos, o currículo incorpora habilidades, valores e atitudes, permitindo que o aluno se aproprie do conhecimento e o transforme em novas aprendizagens e formas de actuação no mundo. Assim, o conteúdo curricular é multidimensional e visa promover o crescimento integral do aluno, capacitando-o para interagir com a sociedade e contribuir para seu desenvolvimento.

O conteúdo refere-se assim aos conhecimentos científicos: factos, conceitos, teorias, enfoques, paradigmas. Inclui ademais, os modos (modelos, métodos) de pensamento e actuação aceites progressivamente pela sociedade para a compreensão efectiva dos saberes científicos, do domínio das fontes requeridas para a actividade e para a comunicação social. O conteúdo inclui as atitudes, normas, e valores, produtos da acção humana. "O conteúdo reflexo da ciência e, da sociedade em geral, leva implícito as potencialidades para que o homem o enriqueça, o transforme e se transforme a si mesmo" (Alvarez, R. M. 1997, p. 43).

Da definição infere-se a **natureza multidimensional** dos conteúdos curriculares, os quais compreendem:

- O sistema de conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos de actuação, cuja assimilação ou apropriação garante a formação duma imagem do mundo correcta, e de um enfoque metodológico da actividade cognoscitiva e prática.
- O sistema de hábitos e habilidades gerais, intelectuais e práticas, que são a base de múltiplas actividades concretas.
- A experiência da actividade criadora
- O sistema de normas de relações com o mundo, de uns com outros, que são a base das convicções e ideais.

Figura 2: Natureza multidimensional dos conteúdos. Fonte: A autora



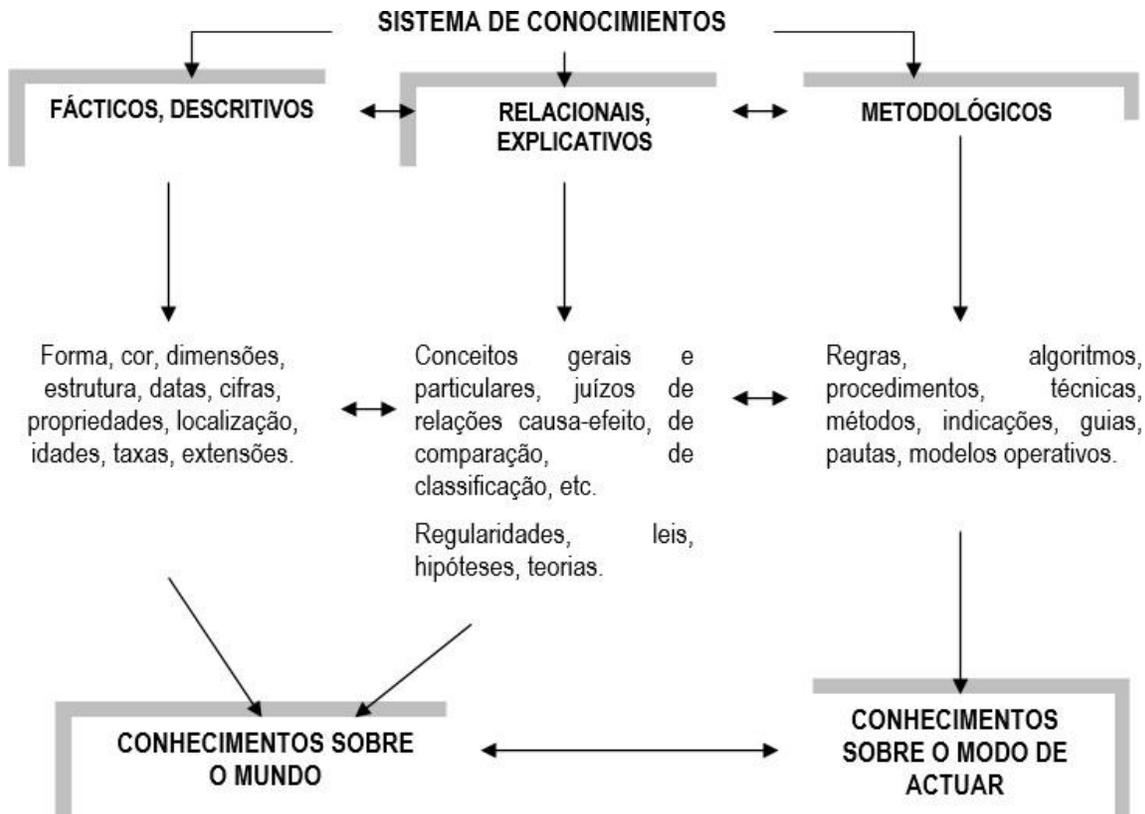
*SISTEMA DE CONHECIMENTOS: Permitem a formação duma imagem do mundo e fornecem ao sujeito do enfoque metodológico para a actividade cognoscitiva e prática. São o resultado de processos psíquicos que servem de instrumento de qualquer processo de carácter teórico e prático,*

Se estrutura no pensamento em forma de representações, abstracções e generalizações numa dinâmica que ascende do concreto ao abstracto e do abstracto ao concreto pensado, do **fenoménico** ao essencial, quer dizer, da contemplação viva ao pensamento abstracto e de este ao concreto pensado, ou seja de novo à prática.

O sistema de conhecimentos, como ilustra a figura 3, está integrado por conhecimentos de diferentes tipos:

- Fácticos ou descritivos.
- Relacionais ou explicativos.
- Metodológicos.

Figura 3: Componentes do sistema de conhecimentos. Fonte: A autora.



Fáticos o descritivos: oferecem informação sobre o externo dos objectos, fenómenos e processos: forma, cor, dimensões, estrutura externa e interna, funcionamento, posição, etc. Por exemplo um facto, um dado é uma informação que afirma ou declara algo sobre o mundo. Todos nós conhecemos muitos factos: os Invernos são mais frios que os verões, o vento é ar em movimento, etc. Interpretar esses factos, lhe dar significados, requer utilizar conceitos, e estabelecer relações causais, leis dentro duma rede de significados que explique porque se produzem e que consequências têm.

Relacionais ou explicativos: são os que oferecem informação sobre o essencial e interno da realidade; são os conceitos, a informação sobre as relações causais e valorativas, as regularidades e leis, as teorias e as hipóteses científicas. Dentro destes temos os conceitos, leis, princípios, teorias.

Metodológicos: é o conhecimento sobre os *modos de actuação*, sobre os procedimentos para a actividade (e o saber sobre o fazer).

*SISTEMA DE MODOS DE ACTUAÇÃO*: é o tipo de conteúdo que supera o saber, identificando-se com o *saber fazer*. Estes modos de actuação ou saber fazer, levam implícito, em íntima relação *modos de actuação de tipo prático*, os quais se manifestam no domínio de habilidades, destrezas de tipo externa, ou *modos de actuação de tipo intelectual*, quando se trata de acções ou operações internas. Estes por sua vez, podem ser gerais, quando formam parte de diversos tipos de actividade, ou particulares, quando só formam parte de actividades específicas.

*EXPERIÊNCIA DA ACTIVIDADE CRIADORA*: está relacionada, como o nome indica, com a faculdade criativa dos sujeitos de aprendizagem. A mesma manifesta-se em: transferência independente de conhecimentos e habilidades a novas situações; visão de novos problemas numa situação conhecida; visão duma nova função dum objecto; combinação independente de métodos conhecidos para criar um novo; estruturação de um princípio, dum novo método de solução; pensamento alternativo.

*NORMAS DE RELAÇÃO COM O MUNDO*: relação valorativa e emocional com o mundo. Nem as palavras, nem as ideias, nem incluso nossa própria actuação, pode expressar mais nítida e certamente nossa relação com o mundo, que nossos próprios sentimentos.

As motivações, as vivências afectivas, etc., são uma forma especial de reflectir a realidade, que embora se relacionam iniludivelmente com os conhecimentos e destrezas adquiridas se diferenciam deles, por isso sua formação não sempre coincide. Se trata de componentes diferentes.

Quadro 1 Diferenças entre os três tipos de conteúdos . Fonte: Alvarez, Ilsa (2003). Monografia, Didáctica do Ensino Superior. Centro de Estudos de Educação Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente.

CONTEÚDOS CONCEPTUAIS	CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	CONTEÚDOS ATITUDINAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzem ao saber.</li> <li>• São factos, conceitos, dados, ideias, acontecimentos, princípios, leis e teorias que fornecem a informação necessária para assimilar, acomodar e adaptar-se à realidade concreta.</li> <li>• São unidades com as que se pensa, ao combina-los, ordena-los e transforma-los.</li> <li>• <b>Constituem o saber</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzem ao saber fazer.</li> <li>• Estão intimamente relacionados com o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e práticas sociais das pessoas, como também com os conteúdos conceptuais e atitudinais.</li> <li>• São acções ordenadas conducentes a um fim.</li> <li>• São habilidades e destrezas psicomotoras, mentais e instrumentais, procedimentos e estratégia, técnicas e métodos de laboratório, investigação, estudo, etc.</li> <li>• São estratégias de aprendizagem, cognitivas, etc.</li> <li>• <b>Constituem o saber fazer.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conduzem ao ser.</li> <li>• Desde uma perspectiva axiológica, formam aos educandos numa escala de valores.</li> <li>• São práticas sociais, através das quais se manifestam ideais e aspirações das pessoas e as normas de convivência entre eles.</li> <li>• São práticas de atitudes e valores.</li> <li>• Dão valor ao saber e saber fazer.</li> <li>• Permitem avaliar de um modo determinado, pessoas, fenómenos, processos, objectos.</li> <li>• Têm três componentes: cognitivo, afectivo comportamental.</li> <li>• <b>Constituem o ser</b></li> </ul>

## **A selecção dos conteúdos**

A selecção dos conteúdos no currículo é um processo fundamental e complexo, pois envolve a escolha criteriosa dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que serão transmitidos aos alunos. Essa escolha deve considerar diversas fontes, que influenciam directamente o que é ensinado e como o ensino é estruturado. Entre as principais fontes de conteúdo, destacam-se:

Para a selecção dos conteúdos é importante ter em conta, para começar, as fontes dos conteúdos.

### ***Fontes do conteúdo***

- A cultura (fonte cultural)
- A sociedade (fonte sociológica)
- O sujeito (fonte psicológica)
- Os objectivos (fonte pedagógica)
- A estrutura lógica dos conteúdos (fonte epistemológica)

### ***A fonte cultural: a cultura***

A cultura representa o conjunto de valores, conhecimentos e práticas que uma sociedade acumulou ao longo do tempo. A selecção dos conteúdos deve reflectir os saberes científicos, tecnológicos, artísticos e quotidianos que compõem essa cultura. O objectivo é garantir que o currículo transmita conhecimentos que sejam significativos e relevantes para a formação integral do aluno, incluindo tradições e valores éticos e morais.

### ***Fonte sociológica: a sociedade***

A sociedade exerce grande influência sobre o que deve ser ensinado. Os conteúdos seleccionados precisam reflectir as demandas sociais, preparando o aluno para actuar como um cidadão consciente e responsável. Isso inclui temas relacionados à identidade, cultura, cidadania, economia e questões sociais emergentes, de modo que os alunos possam compreender o mundo ao seu redor e contribuir de forma positiva para ele.

### ***Fonte psicológica: o sujeito***

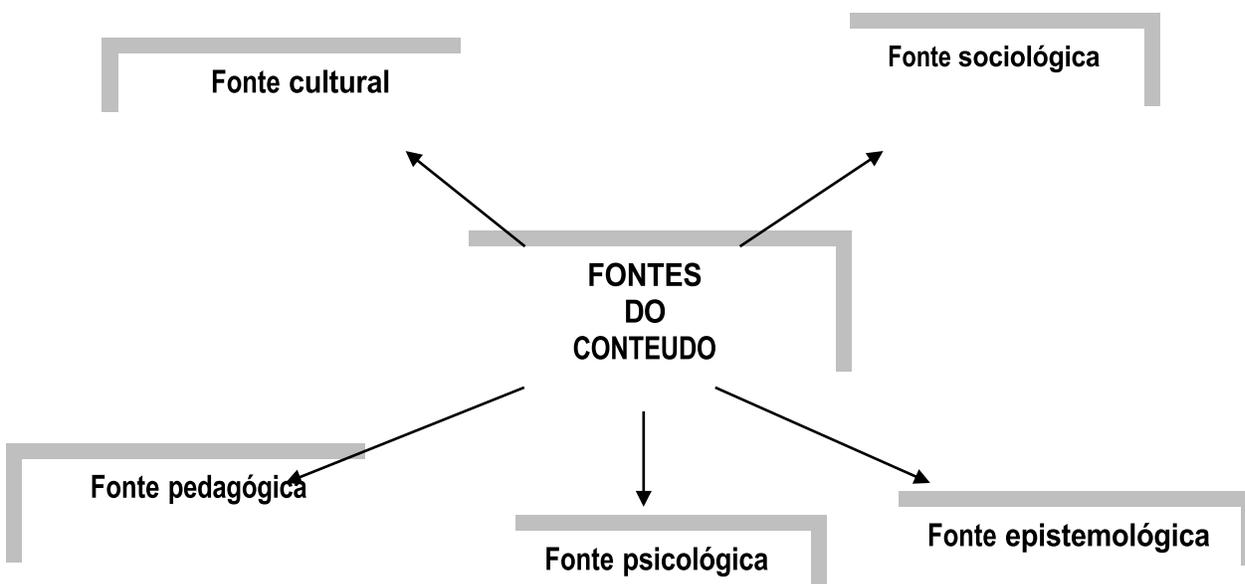
O aluno, como sujeito da aprendizagem, também é uma referência importante na selecção dos conteúdos. O conhecimento sobre as características psicológicas dos alunos, suas

necessidades, interesses e estágios de desenvolvimento cognitivo e emocional, ajuda a adequar os conteúdos ao seu nível de compreensão e às suas capacidades de aprendizagem.

### ***Fontes pedagógicas: objectivos, experiência e tradição pedagógica***

Os próprios objectivos educacionais, estabelecidos no currículo, orientam a selecção dos conteúdos. A experiência pedagógica acumulada ao longo do tempo, bem como as teorias educacionais que fundamentam a prática docente, também desempenham um papel relevante na escolha dos conteúdos que serão ensinados.

Figura 4: Fontes da selecção do conteúdo. Fonte: A autora.



### ***Fonte epistemológica***

A estrutura interna dos conhecimentos científicos e sua lógica disciplinar também influenciam a selecção dos conteúdos. Cada disciplina possui sua própria organização de conceitos e metodologias, e esses aspectos devem ser respeitados para garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento sistematizado de maneira coerente e progressiva.

Atendendo a que os conteúdos constituem a parte da cultura seleccionada com sentido pedagógico, para a formação integral do educando - os quais incluem conhecimentos científicos, tecnológicos, métodos de pensamento, modos de actuação, normas de relação com

o mundo - importa significar que a determinação do que passa a ser conteúdo do currículo provoca conflitos e contradições, visto que não existe campo ou aspecto cultural que não esteja submetido a valorizações sociais diversas.

As formas culturais, não são senão elaborações sociais valorizadas de forma peculiar em cada caso. Deve-se ter presente, seja qual for a opção curricular que em cada caso se adopte, que todos esses componentes culturais transformados em conteúdos do currículo oferecem desiguais oportunidades de conexão entre a experiência escolar e a extra-escolar, nos alunos procedentes de diferentes meios sociais.

A selecção dos conteúdos envolve, portanto, a consideração de múltiplos factores que, em conjunto, garantem uma formação equilibrada e integrada. O desafio está em escolher conteúdos que promovam o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social dos alunos, ao mesmo tempo em que atendem às demandas culturais, sociais e epistemológicas.

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstracto, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar. Não é fácil portanto, pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatório para todos, frente aos quais os indivíduos tenham iguais oportunidades de êxito escolar. Daí que um currículo comum para todos não seja suficiente, se não se consideram as oportunidades desiguais frente ao mesmo, e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais.

### **Estruturação curricular do conteúdo**

A estruturação curricular do conteúdo refere-se à maneira como os conhecimentos e habilidades são organizados e apresentados no currículo, garantindo coerência e relevância para o processo de ensino-aprendizagem. O currículo não é apenas uma colecção de conteúdos justapostos, mas sim um projecto cultural e pedagógico cuidadosamente organizado para atender às necessidades educacionais de um grupo de alunos em um determinado nível escolar.

Essa estruturação é baseada em princípios pedagógicos, epistemológicos e sociais que influenciam a forma como os conteúdos são seleccionados, organizados e transmitidos. Segundo Gimeno (2000), a estrutura curricular pode ser entendida como a aplicação de critérios que ordenam a seleção, a sequência e os métodos de ensino. Esses critérios vêm de diferentes códigos, incluindo opções políticas, concepções científicas, princípios pedagógicos e psicológicos, bem como estratégias organizativas.

Duas formas principais de organizar o currículo podem ser destacadas:

1. Organização em áreas e disciplinas: Nesse modelo, os conteúdos são divididos em disciplinas ou cadeiras específicas, cada uma com seus próprios conhecimentos e métodos. Essa estruturação linear permite uma sequência ordenada de conteúdos ao longo dos anos escolares, com cada disciplina progredindo em complexidade conforme o aluno avança. No entanto, essa separação pode levar a uma fragmentação do conhecimento, com pouca integração entre as diferentes disciplinas.
2. Organização em áreas integradas: Aqui, o currículo é estruturado em áreas que englobam conhecimentos de várias disciplinas, permitindo uma abordagem interdisciplinar. Essa forma de organização busca eliminar redundâncias e sobreposições, favorecendo uma visão mais holística dos conteúdos. A integração curricular permite que os alunos abordem temas complexos de forma mais global, desenvolvendo uma compreensão mais ampla e significativa.

A escolha da forma de estruturação curricular impacta directamente o ensino e a aprendizagem, influenciando desde o planeamento do professor até a experiência do aluno em sala de aula. Enquanto a organização por disciplinas oferece um enfoque mais especializado e profundo em cada área, a organização por áreas integradas favorece uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar, facilitando a conexão entre diferentes campos do conhecimento.

A estruturação curricular deve, portanto, ser cuidadosamente planejada para garantir que os alunos tenham acesso a conteúdos organizados de forma lógica e progressiva,

permitindo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de maneira eficiente e significativa.

### **A organização dos conteúdos do currículo em áreas e cadeiras**

A organização dos conteúdos curriculares pode ocorrer de duas formas principais: em disciplinas (cadeiras) ou em áreas integradas. Cada uma dessas formas reflecte uma maneira distinta de estruturar o conhecimento e de abordar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bernstein (apud Gimeno, 2000), os currículos se distinguem de acordo com a relação que mantêm entre si os diferentes conteúdos que o formam, ou seja, em função do tipo de barreiras e fronteiras que se estabelecem entre eles, se estão ou não isolados uns em relação aos outros independentemente do status de campo de conhecimento de que se trate. É assim, que sob este critério, o autor divide a forma de estruturar os conteúdos dos currículos, de duas formas:

a) Estruturação tipo *collection (mosaico)*, esta abordagem organiza o currículo em disciplinas separadas e bem definidas, como Matemática, Ciências, História, entre outras. Cada disciplina ou cadeira possui fronteiras claras, com seus próprios conteúdos, métodos e objectivos específicos. Os conteúdos são transmitidos de forma sequencial e linear, com progressão de complexidade ao longo do tempo. Nesse modelo, as disciplinas são tratadas de forma isolada, e o foco está na especialização de cada área do conhecimento, permitindo um aprofundamento específico em cada campo. Essa estrutura proporciona uma organização clara, mas pode resultar em pouca integração entre as diferentes disciplinas, fragmentando o conhecimento.

b) Estruturação *integrada*, Nesta abordagem, os conteúdos são organizados em áreas amplas que combinam conhecimentos de diferentes disciplinas. Ao invés de dividir o currículo rigidamente em cadeiras, a organização por áreas permite uma maior interdisciplinaridade. Isso facilita a conexão entre conteúdos e promove uma visão mais global e contextualizada dos conhecimentos. Um exemplo seria a integração de conteúdos de Ciências Naturais, Matemática e Geografia para explorar um tema como "meio ambiente" de forma mais abrangente. Essa organização reduz a redundância entre os conteúdos e permite um

tratamento mais flexível e significativo do conhecimento, abordando a complexidade da realidade em sua totalidade.

A estruturação em áreas oferece vantagens pedagógicas, como a promoção de aprendizagens mais significativas e globais, uma vez que os alunos conseguem relacionar conceitos de diferentes disciplinas em torno de temas ou problemas comuns. Além disso, essa organização facilita o uso de metodologias mais dinâmicas e a adaptação às necessidades e interesses individuais dos alunos, permitindo uma maior flexibilidade no planejamento e na prática pedagógica.

A organização dos conteúdos em cadeiras promove uma abordagem especializada e profunda em cada disciplina, enquanto a estruturação em áreas integradas favorece a interdisciplinaridade e uma visão mais ampla e conectada dos saberes. Cada modelo tem suas vantagens e desafios, e a escolha entre eles depende dos objetivos educacionais e das necessidades dos alunos.

Também está o *princípio da globalização*, através do qual se estabelece uma relação contínua e totalizadora entre o que é a realidade e o modo em que o aluno tem de perceber essa realidade como um todo. Dito princípio, responde mais à perspectiva psicológica do aluno, em particular, a sua estrutura cognitiva, que a exigências dos conteúdos, que haverão de se adaptar a aquela. Assim, o desenvolvimento de uma proposta curricular que considere como prioritário um processo organizador do conteúdo acorde com os princípios que regem a formação e o desenvolvimento da estrutura cognoscitiva (Bruner e Ausubel) exigirá identificar os elementos fundamentais do conteúdo e organizá-los num esquema hierárquico e relacional, o que seguindo o esquema de Coll (apoiado nas colocações de Novak) permite estabelecer uma série de ideias reitoras de acordo com as leis da organização dos conteúdos numa sequência de aprendizagem significativo. São estas ideias reitoras as seguintes:

- Todos os alunos podem aprender significativamente um conteúdo se dispõem de conceitos inclusores em sua estrutura cognoscitiva.
- Precisamente, esta ideia determina a seguinte: os conteúdos de aprendizagem devem organizar-se de modo que os conceitos mais amplos e inclusivos se proponham ao

início, pois permitem o desenvolvimento de aqueles conceitos inclusores de que se falava.

- Cada sequência de aprendizagem se deverá de estruturar tendo em conta as ideias anteriores; isto é, apresentar inicialmente os conceitos mais gerais antes de passar aos mais específicos. Deste modo há maiores possibilidades de promover uma estrutura cognoscitiva integradora e coerente.
- Não obstante, não basta respeitar a ordem indicada nas ideias anteriores, senão que deve de ser completado o processo com o estabelecimento das adequadas relações entre os distintos conceitos, tanto entre os primeiros e os segundos ou entre os de cada categoria.
- Para uma melhor fixação dos conceitos prévios, estes deverão de propor-se de uma forma intuitiva e experiencial, fazendo com que a exemplificação prática ou de natureza empírica sejam facilitadores de tal processo.

### **A organização curricular em ciclos ou cursos académicos**

A organização curricular pode ser estruturada de duas maneiras principais: por ciclos ou por cursos académicos. Ambas as formas têm implicações distintas para o planeamento do ensino, a sequência dos conteúdos e a avaliação dos alunos.

- Organização em ciclos: Nesse modelo, o currículo é estruturado em ciclos de vários anos escolares, o que proporciona uma maior flexibilidade no desenvolvimento dos conteúdos e na adaptação ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Os ciclos oferecem mais tempo para que os alunos alcancem determinados objectivos educacionais, permitindo que o professor organize o ensino de maneira mais abrangente e com maior tolerância à diversidade de ritmos de aprendizagem. A estrutura em ciclos facilita a globalização dos conteúdos, possibilitando uma abordagem mais integrada e menos fragmentada. Além disso, essa organização permite ao professor propor alternativas pedagógicas que considerem o desenvolvimento progressivo das competências e habilidades dos alunos ao longo de um período mais extenso.

- Organização em cursos académicos: Diferente do modelo por ciclos, a organização por cursos académicos é linear e compartimentada, com o conteúdo distribuído em unidades anuais ou semestrais. Cada curso tem objectivos específicos a serem atingidos dentro de um período delimitado de tempo, geralmente um ano ou semestre escolar. Esse modelo é mais rígido, pois exige que os alunos alcancem certos resultados dentro de prazos estabelecidos, o que pode gerar pressões maiores em relação ao ritmo de aprendizagem. Além disso, a organização por cursos tende a fragmentar os conteúdos, com cada curso focando em tópicos específicos, o que pode dificultar a visão integrada do conhecimento.

A organização em ciclos permite maior flexibilidade e adaptação às necessidades individuais dos alunos, enquanto a organização por cursos exige uma progressão mais rápida e estruturada, com avaliações periódicas mais frequentes. A escolha entre os dois modelos depende dos objectivos educacionais, da estrutura da escola e das características dos alunos. Em ambos os casos, é essencial que o planeamento curricular seja cuidadosamente alinhado com as necessidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

## **CONCLUSÕES**

A estruturação curricular desempenha um papel vital no processo educativo, proporcionando uma organização eficiente dos conteúdos e métodos que guiam o desenvolvimento dos alunos. Como visto ao longo deste trabalho, a escolha dos objectivos e a selecção dos conteúdos não devem ser aleatórias, mas baseadas em critérios pedagógicos, culturais, psicológicos e sociais. Essas decisões reflectem não apenas as necessidades do contexto escolar, mas também as demandas de uma sociedade em constante transformação.

A estruturação curricular é um processo central na educação, pois determina como o conhecimento será organizado, transmitido e assimilado pelos alunos. Este artigo explorou os diferentes aspectos que envolvem a selecção, organização e objectivos dos conteúdos no currículo, destacando a importância de uma abordagem bem planejada que considere tanto as necessidades sociais quanto individuais.

Os objectivos educacionais, claramente definidos, servem como base para a orientação das práticas pedagógicas e a avaliação dos resultados obtidos. A utilização de objectivos

específicos, gerais e metas gerais oferece uma estrutura sólida para o desenvolvimento do currículo, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem tenha um propósito claro e atenda às expectativas da sociedade e dos alunos.

O ambiente escolar, como parte integrante do currículo, é uma fonte rica de aprendizagens formais e informais. A interacção entre a arquitectura, os recursos disponíveis, as habilidades dos professores e as dinâmicas interpessoais entre alunos e educadores contribui significativamente para a experiência educativa. Considerar esses aspectos permite a criação de ambientes mais propícios para a formação integral dos estudantes.

O ambiente escolar também desempenha um papel crucial, influenciando directa e indirectamente as aprendizagens. Componentes como a arquitectura, os recursos materiais, as habilidades dos professores e as interacções interpessoais moldam as experiências educacionais, contribuindo para um "currículo oculto" que complementa o conhecimento formal.

Além disso, as diferentes formas de organizar o currículo, seja em cadeiras, áreas integradas, ciclos ou cursos académicos, oferecem modelos flexíveis ou estruturados que devem ser adaptados às características dos alunos e aos objectivos educacionais. No contexto de Angola, por exemplo, onde o sistema educacional enfrenta desafios de infra-estrutura e diversidade socioeconómica, uma organização curricular que promova a interdisciplinaridade e a adaptação ao ritmo de aprendizagem dos alunos pode contribuir para uma educação mais inclusiva e eficaz.

Assim, é essencial que o planeamento curricular continue sendo objecto de reflexão crítica e adaptação constante, para que as escolas possam oferecer uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também forme cidadãos capazes de enfrentar os desafios do futuro. Em suma, um currículo bem estruturado, com objectivos claros e uma organização adequada dos conteúdos, é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Ele promove o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para compreender e actuar no mundo de maneira crítica e responsável.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *La Escuela en la Vida*. Sucre, Bolívia: Editorial Universidad San Francisco Javier, 1995.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. *Hacia un currículum integral y diferenciado*. Havana: Editorial Academia, 1997.

ÁLVAREZ, I. *Monografía Didáctica do Ensino Superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudos de Educação Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, 2003.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge, 1975.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

COLL, C. *El marco curricular en una escuela renovada*. Barcelona: Editorial Popular, 1991.

DÍAZ BARRIGA, F. *Currículum. Estados del Conocimiento*. México: Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya S.A., 1985.

GONZÁLEZ, M. et al. *Currículum y Formación Profesional*. Havana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, 2003.

GRUNDY, S. *Currículo: Product or Praxis*. Londres: The Falmer Press, 1991. (Trad. cast.: *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata, 1991).

HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1982.

MEDINA, R.; SEVILLANO, M. L. *Didáctica. El Currículo: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, 1990.

PALMADE, J. *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea, 1979.

PANSZA, M. *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo*. Perfiles Educativos, México: CISE-UNAM, n. 42, 1990.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1987.

TABA, H. *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Ediciones Troquel, 1991.

TYLER, R. W. *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1976.



## CAPÍTULO 7

# ABORDAGENS À COMPETÊNCIA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE COMPARATIVA DE PAÍSES DIGITALMENTE AVANÇADOS

---

Elisabete Cruz<sup>1</sup>

Emily Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO:

Este estudo examina a integração da competência digital nos currículos de formação inicial de professores em quatro países considerados líderes na preparação digital: Finlândia, Nova Zelândia, Países Baixos e Noruega. A pesquisa parte da hipótese de que países digitalmente avançados têm abordagens mais consistentes para o desenvolvimento da competência digital docente. A componente empírica que suporta o estudo é fundamentada na análise documental e inclui uma análise comparativa dos currículos e documentos normativos de formação inicial de professores em cada país. Foram analisados os requisitos de elegibilidade para a profissão docente, os padrões relacionados com a competência digital e a forma como essa competência é abordada nos programas de formação inicial. Os resultados encontrados sugerem que, mesmo em contextos altamente digitalizados, há um certo conservadorismo na formulação dos currículos de formação inicial de docentes, que parece não acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas e as expectativas internacionais. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem a influência das políticas e diretrizes nacionais nas abordagens institucionais,

---

<sup>1</sup> Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Portugal- Título de maior grau: Doutora em Educação, com especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular - e-mail: elisabete.cruz@uevora.pt / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8497-3322>

<sup>2</sup> Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Portugal- Título de maior grau: Doutoranda em Ciências da Educação; Mestre em Educação, com especialização em Inovação em Educação- e-mail: d61000@alunos.uevora.pt / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3364-0023>

com foco em estratégias práticas e didáticas que promovam o desenvolvimento da competência digital docente na formação inicial.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação Inicial de Professores; Competência Digital Docente

## 1. Introdução

Nos últimos anos, a transformação digital tem reconfigurado profundamente a forma como os sistemas educativos preparam os futuros professores. À medida que a competência digital se torna essencial para o ensino e a aprendizagem, muitos países têm procurado integrar estas competências nos seus programas de formação de professores, ampliando, por inerência, o rol das expectativas sociais, académicas e científicas para o desenvolvimento pleno de um novo perfil docente do século XXI (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018; JAN, 2017; PÉREZ-ESCODA, 2024). A literatura científica tem-se focado, de forma substantiva, no mapeamento, análise e avaliação do nível de proficiência da competência digital, tanto de estudantes que frequentam programas de formação inicial de docentes (ALASTOR; GUILÈN-GÁMEZ; RUIZ-PALMERO, 2024; GALINDO-DOMÍNGUEZ; BEZANILLA, 2021), como de professores com experiência ou recém-formados (COLÁS-BRAVO; CONDE-JIMÉNEZ; REYES-DE-CÓZAR, 2019; SANTOS *et al.*, 2021).

Paralelamente, têm-se desenvolvido diversos enquadramentos conceptuais e modelos teóricos que, no seu conjunto, vão servindo de *corpus* para estudos que se ocupam da análise das diferenças e semelhanças de tais referenciais, com propósitos mais descritivos (MATTAR *et al.*, 2020; RAKISHEVA; Witt, 2023) ou adotando abordagens mais críticas e mais holísticas para analisar os diferentes aspetos que conformam a identidade profissional dos docentes (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018), como os diversos enquadramentos paradigmáticos que sustentam tais propostas (FIGUEIREDO, 2019). Outros trabalhos têm dirigido mais a sua atenção para a análise de documentos curriculares produzidos especificamente no âmbito da formação inicial de docentes, como é o caso de análises que exploram a integração de competências digitais em orientações nacionais, regulamentos e programas curriculares (SILVA; COSTA, 2022), evidenciando a relevância das diretrizes existentes para o desenvolvimento e avaliação das práticas curriculares.

Contudo, revisões sistemáticas de literatura realizadas recentemente (PAZ; PONTAROLO; PELOSO, 2022; PETTERSSON, 2018; RODA; MORGADO, 2019; ZHAO; PINTO LLORENTE; SÁNCHEZ GÓMEZ, 2021) indicam que, apesar das várias contribuições de que já dispomos sobre “o quê” da competência digital (MATTAR *et al.*, 2020), há poucas evidências sobre a sua operacionalização (REVUELTA-DOMÍNGUEZ *et al.*, 2022). Regista-se, ainda, uma confusão frequente entre conceitos como competência digital, competências em TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e outros termos relacionados. Por exemplo, Patrício e Mesquita (2017) mostram que os estudantes, futuros docentes, ainda se encontram pouco esclarecidos sobre os vários aspetos que conceptualizam a noção de competência digital. Esta lacuna é corroborada por Rakisheva e Wit (2023), Skantz-Åberg *et al.* (2022) e Hidalgo Pulgarín (2024), que salientam a multiplicidade de definições atribuídas à competência digital docente, com significados que variam consideravelmente em função dos contextos sociais, culturais e académicos. Apesar de algumas *frameworks* de competência digital serem amplamente reconhecidas a nível internacional, muitas vezes, não respondem adequadamente às necessidades atuais da formação inicial de professores, exigindo, por isso, uma adaptação mais contextualizada e relevante (RAKISHEVA; WITT, 2023).

Adicionalmente, persistem desafios relacionados com o desenvolvimento de estratégias concretas para apoiar a integração da competência digital na formação inicial de docentes (COLÁS-BRAVO; CONDE-JIMÉNEZ; REYES-DE-CÓZAR, 2019; PETTERSSON, 2018). Essa dificuldade, refletida na escassez de estudos sobre a transposição didática do que vem sendo conceptualizado como competência digital docente (RODA; MORGADO, 2019), requer, de acordo com Reinsfield (2021), um maior investimento em estratégias que apoiem os futuros professores a gerir as disparidades entre o que os professores em exercício consideram relevante e que os investigadores apontam como crucial para uma abordagem educativa orientada para o futuro das novas gerações.

Em suma, os estudos revistos evidenciam que, apesar dos progressos teóricos e conceptuais, a integração da competência digital nos programas de formação inicial de professores requer um maior aperfeiçoamento e estruturas de suporte intencionalmente direcionadas para esse fim. Perante estas evidências, este estudo procura expandir e densificar o problema da diversificação e inclusão de novos conteúdos curriculares, de natureza transversal, com ênfase na competência digital que hoje se exige a qualquer

profissional comprometido com os desafios da inovação e da mudança em educação (CASTAÑEDA; ESTEVE; ADELL, 2018; REINSFIELD, 2021). Embora se reconheça a importância de ações concertadas em diversos âmbitos do sistema curricular, o desafio aqui centra-se em países considerados líderes em termos de preparação digital, analisando como a competência digital docente é abordada nos currículos de formação inicial oferecidos por instituições de referência.

Partindo da hipótese de que os países digitalmente mais avançados tenderão a desenvolver programas mais consistentes para instigar o desenvolvimento e reforço da competência digital nas suas ofertas formativas, este estudo procura responder à seguinte questão: De que forma os currículos de formação inicial de professores, em países digitalmente avançados, abordam o desenvolvimento da competência digital docente? Através de uma análise comparativa entre diferentes contextos nacionais, pretende-se identificar as similaridades e variações na integração da competência digital, mas também discutir as implicações das abordagens identificadas para o desenvolvimento profissional docente no século XXI.

Para além desta introdução, o texto descreve com detalhe a metodologia empregue e apresenta os resultados em dois momentos distintos. Primeiramente, procede-se a uma sistematização de pendor descritivo para dar conta dos aspetos que elegemos para caracterizar a abordagem adotada em cada caso. Além do foco em programas oferecidos por instituições de referência nacional e internacional, a análise também explora os requisitos para se tornar docente, com especial incidência no ensino básico, assim como as diretrizes curriculares e normativas de cada país. Num segundo momento, é realizada uma análise comparativa, destacando semelhanças, diferenças e implicações entre os casos estudados. Por fim, em jeito de conclusão, destacam-se as ideias-chave, as limitações e alguns potenciais caminhos para futuras investigações e inovações curriculares.

## **2. Enquadramento metodológico**

### **2.1 Método de investigação**

A componente empírica que suporta este estudo é fundamentada na análise documental, método definido por Bowen (2009) como um procedimento sistemático para analisar evidências documentais e responder a questões específicas de investigação. Assim como outros métodos utilizados na pesquisa qualitativa, a análise documental

envolve várias etapas de leitura e interpretação dos documentos. Este processo é iterativo, ou seja, é necessário rever, examinar e interpretar os dados várias vezes para se conseguir compreender profundamente e extrair informações relevantes sobre o conceito ou o fenómeno em estudo.

## 2.2 Seleção dos casos

Antes de iniciar o processo de revisão, exame e interpretação dos dados, foi necessário seleccionar os casos de estudo que melhor ilustrassem o foco desta investigação. Esta seleção envolveu, primeiramente, a identificação dos países digitalmente mais avançados e, posteriormente, a escolha das universidades mais prestigiadas na área da educação dentro desses países.

No que respeita à primeira tarefa, tomou-se como referência o relatório recentemente divulgado pela OCDE sobre as competências essenciais para prosperar no mundo digital. Com base neste documento, considerou-se que a Bélgica, a Dinamarca, a Finlândia, os Países Baixos, a Nova Zelândia, a Noruega e a Suécia são os países digitalmente mais avançados, com cidadãos equipados com "competências adequadas e apoiadas por sistemas eficazes de aprendizagem ao longo da vida, que lhes permitem beneficiar da digitalização" (OECD, 2019, p. 12).

Em seguida, procedeu-se à identificação e seleção de universidades com cursos na área da educação, posicionadas em primeiro lugar a nível nacional de acordo com o *ranking SJR* (<https://www.scimagoir.com/>). Para além da relevância nacional, o estudo foi restringido aos casos mais representativos a nível internacional, seleccionando-se as universidades posicionadas acima da 50ª posição nos *rankings* globais. Os resultados deste processo, detalhados na Tabela 1, levaram à seleção de quatro instituições de ensino superior com relevância nacional e internacional, reconhecidas pelas suas práticas educativas de excelência e inovação na área da educação: University of Helsinki (FIN), University of Auckland (NZL), Utrecht University (NLD) e University of Oslo (NOR).

Tabela 1. Universidades identificadas e seleccionadas para o estudo. Fonte: As autoras.

País	Relevância nacional	Relevância internacional	Inclusão (S/N)
Bélgica (BL)	<a href="#">Catholic University of Leuven</a>	63º	N
Dinamarca (DKN)	<a href="#">Aarhus University</a>	152º	N
Finlândia (FIN)	<a href="#">University of Helsinki</a>	33º	S
Países Baixos (NLD)	<a href="#">Utrecht University</a>	42º	S

Nova Zelândia (NZL)	<a href="#">University of Auckland</a>	40°	S
Noruega (NOR)	<a href="#">University of Oslo</a>	47°	S
Suécia (SWE)	<a href="#">University of Gothenburg</a>	108°	N

## 2.3 Procedimentos de recolha e análise dos dados

Os dados examinados e interpretados nesta investigação foram de natureza textual, disponíveis *online* em *sites* oficiais. A análise envolveu a compilação e o estudo de regulamentos, políticas educativas, diretrizes curriculares e currículos de universidades criteriosamente selecionadas. Considerando as recomendações da literatura especializada na análise documental, o processo de recolha e análise dos dados pode ser descrito em quatro etapas fundamentais, que designamos por Abordagem RITA (Reunir, Interrogar, Testar, Analisar). Estas etapas foram percorridas de forma sistemática, como se descreve seguidamente.

### *Reunir os documentos (R)*

Os documentos foram compilados de forma progressiva, país a país, a partir de *sites* oficiais das universidades e de organizações nacionais relevantes para a educação e formação de professores, que produzem normativos, diretrizes e relatórios fundamentais para a compreensão do contexto educativo digital de cada país. Entre outras, estas organizações incluíram ministérios da educação, agências nacionais de qualificação docente e outras entidades que promovem o uso de tecnologias digitais no ensino. Para organizar eficientemente os documentos, foi criada uma biblioteca no Zotero, com subpastas dedicadas a cada país analisado. A extensão "Zotero Connector" foi utilizada para adicionar os materiais diretamente a partir do navegador usado durante a pesquisa.

### *Interrogar a qualidade dos documentos (I)*

À medida que a biblioteca crescia, tornou-se fundamental interrogar a qualidade dos documentos encontrados, aplicando-se, para o efeito, quatro critérios fundamentais, conforme proposto por John Scott: autenticidade, credibilidade, relevância (“meaning” no original) e representatividade (SCOTT, 2016). Para garantir a autenticidade, optámos por obter os documentos diretamente de fontes oficiais; embora não tenhamos realizado verificações técnicas de alteração, a utilização de fontes institucionais ajuda a assegurar que os documentos são originais e não foram manipulados. Paralelamente, para assegurar a credibilidade das informações, avaliámos a reputação e a autoridade das fontes que

emitiram os documentos, garantindo que estes provêm de entidades reconhecidas e respeitáveis. Além disso, só incluímos documentos com relevância para os objetivos do estudo. Finalmente, ao incluir documentos de diferentes tipos (ex. regulamentos, diretrizes e programas curriculares), assegurámos a representatividade da amostra documental, possibilitando obter uma visão mais abrangente e contextualizada sobre o lugar e o papel das competências digitais nos currículos de formação inicial de professores.

No final desta etapa, elegemos como fundamentais os documentos que se identificam no quadro 1.

Quadro 1. Fontes documentais fundamentais. Fonte: As autoras.

País	Fontes documentais principais
Finlândia (FIN)	<p>Finnish National Agency for Education (EDUFI) &gt; Decisions on eligibility for a profession &gt; <a href="https://www.oph.fi/en/services/recognition-and-international-comparability-qualifications/recognition-foreign/decisions-on-eligibility">https://www.oph.fi/en/services/recognition-and-international-comparability-qualifications/recognition-foreign/decisions-on-eligibility</a></p> <p>University of Helsinki &gt; Faculty of Educational Sciences &gt; Aptitude test for teachers &gt; <a href="https://www.helsinki.fi/en/faculty-educational-sciences/education-and-studying/aptitude-test-teachers">https://www.helsinki.fi/en/faculty-educational-sciences/education-and-studying/aptitude-test-teachers</a></p> <p>Ministry of Education and Culture (MEC) &gt; Teacher Education Development Programme 2022–2026 &gt; <a href="https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179">https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179</a></p> <p>Finnish National Agency for Education (EDUFI) &gt; National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education &gt; <a href="https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education">https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education</a></p> <p>University of Helsinki &gt; Faculty of Educational Sciences &gt; (Klasslärarutbildning (Formação de Professores de Turmas), <a href="https://www.helsinki.fi/sv/program/pedagogik-kandidatprogram/studier/klaslarare">https://www.helsinki.fi/sv/program/pedagogik-kandidatprogram/studier/klaslarare</a></p>
Nova Zelândia (NZL)	<p>Our Code, Our Standards, <a href="https://teachingcouncil.nz/professional-practice/our-code-our-standards/">https://teachingcouncil.nz/professional-practice/our-code-our-standards/</a> Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession, <a href="https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Our-Code-Our-Standards-Nga-Tikanga-Matatika-Nga-Paerewa.pdf">https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Our-Code-Our-Standards-Nga-Tikanga-Matatika-Nga-Paerewa.pdf</a></p> <p>Standards for the Teaching Profession, <a href="https://teachingcouncil.nz/professional-practice/our-code-our-standards/#code">https://teachingcouncil.nz/professional-practice/our-code-our-standards/#code</a></p> <p>Code of Professional Responsibility, <a href="https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Code-of-Professional-Responsibility-English-one-page.pdf">https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Code-of-Professional-Responsibility-English-one-page.pdf</a></p> <p>Approved ITE Programmes leading to Teacher Registration, <a href="https://teachingcouncil.nz/professional-practice/ite-providers/approved-ite-programmes/">https://teachingcouncil.nz/professional-practice/ite-providers/approved-ite-programmes/</a></p> <p>Graduate Diploma in Teaching (Primary), <a href="https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/find-a-study-option/graduate-diploma-in-teaching-primary-graddiptchprimary.html">https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/find-a-study-option/graduate-diploma-in-teaching-primary-graddiptchprimary.html</a></p>
Países Baixos (NLD)	<p>Werken in het onderwijs, <a href="https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs">https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs</a></p> <p>SBL competenties leerkracht primair onderwijs, <a href="https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php">https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php</a></p> <p>Handreiking professionalisering ict-bekwaamheid, <a href="https://www.kennisnet.nl/professionalisering-leraar/handreiking-professionalisering-ict-bekwaamheid/">https://www.kennisnet.nl/professionalisering-leraar/handreiking-professionalisering-ict-bekwaamheid/</a></p>

	<p>De 16 ICT-bekwaamheden van de leraar, <a href="https://www.kennisnet.nl/app/uploads/Kennisnet-de-16-ict-bekwaamheden.pdf">https://www.kennisnet.nl/app/uploads/Kennisnet-de-16-ict-bekwaamheden.pdf</a></p> <p>Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO),  <a href="https://students.uu.nl/fsw/alpo">https://students.uu.nl/fsw/alpo</a> Studie programma ALPO,  <a href="https://students.uu.nl/fsw/alpo/studieprogramma">https://students.uu.nl/fsw/alpo/studieprogramma</a></p>
Noruega (NOR)	<p>Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7,  <a href="https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2023-06-30-1218">https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2023-06-30-1218</a></p> <p>Framework for Basic Skills,  <a href="https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf">https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf</a></p> <p>Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse,  <a href="https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/">https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/</a></p> <p>Master programmes at ILS,  <a href="https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/master/index.html">https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/master/index.html</a></p> <p>Teacher Education Programme, <a href="https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/teacher-education-programme/index.html">https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/teacher-education-programme/index.html</a></p>

#### *Testar a abordagem para extração e organização dos dados (T)*

Após explorar diversas abordagens possíveis para a análise dos documentos, optámos por uma análise qualitativa descritiva devido à sua flexibilidade e adequação ao propósito exploratório deste estudo. Inicialmente, considerámos a aplicação de métodos mais formais de codificação e categorização, no entanto, foi decidida a utilização de uma abordagem indutiva e iterativa, permitindo identificar e sintetizar os aspetos mais relevantes para o estudo. Como descreve Sandelowski (2000), este tipo de análise de conteúdo qualitativa oferece flexibilidade, privilegiando a compreensão profunda dos dados sem necessariamente seguir passos rígidos de codificação. Em termos práticos, foram realizadas múltiplas leituras e releituras dos documentos, o que possibilitou a construção gradual de sínteses textuais baseadas em três tópicos: 1) Requisitos de elegibilidade para ser professor; 2) Padrões relacionados com a competência digital docente; e 3) A competência digital nos programas de formação inicial.

#### *Analisar e tratar os dados (A)*

O processo de análise foi realizado a dois níveis: primeiramente, procedeu-se a uma caracterização detalhada por cada país, considerando as categorias temáticas previamente estabelecidas; posteriormente, capturou-se o que de mais essencial foi apurado em cada país e procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados obtidos, procurando-se identificar similitudes e discrepâncias entre os países estudados. Para assegurar a produção de sínteses robustas e que refletissem uma visão mais abrangente dos documentos analisados, recorreu-se ao cruzamento de modelo pedagógico enfatiza

o multilinguismo, a diversidade e a justiça perspectivas entre as duas autoras do estudo. Neste processo, a primeira autora foi responsável pela produção inicial das sínteses, enquanto a outra reviu criticamente essas sínteses preliminares. Durante a revisão, discutiram-se as interpretações e, quando necessário, ajustaram-se os conteúdos para garantir que as sínteses refletissem de forma fiel os dados recolhidos. Este processo de triangulação entre investigadores (CARTER *et al.*, 2014; FUSH; FUSH; NESS, 2018), além de enriquecer o processo de análise, permite minimizar vieses individuais e validar as interpretações realizadas.

### **3. Análise descritiva**

#### **3.1 O caso da Finlândia**

**Requisitos de elegibilidade para ser professor.** Na Finlândia, a profissão de professor é extremamente valorizada e respeitada, refletindo-se nos requisitos rigorosos para a formação e entrada na carreira docente. Para se tornar professor, os candidatos devem possuir um mestrado em Educação, obtido numa universidade reconhecida, juntamente com estudos específicos em pedagogia e na disciplina que pretendem ensinar. A formação inicial de professores é altamente seletiva, envolvendo um processo de admissão muito competitivo e que passa por uma avaliação baseada no desempenho académico dos candidatos, mas também requer a realização de testes de aptidão que examinam as suas competências comunicativas, motivação, atitude profissional, capacidade de interação social, competências de colaboração, capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas (FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES, [s. d.]). Apenas uma pequena percentagem dos candidatos é admitida nos programas de formação, o que assegura a excelência da educação finlandesa. O *Ministry of Education and Culture* define os requisitos gerais para a formação de professores, mas os currículos específicos são elaborados e implementados pelas universidades. Para os professores do ensino primário, a formação inclui um forte componente pedagógico, com ênfase no desenvolvimento infantil, na didática específica de várias disciplinas e na preparação para trabalhar com crianças dos primeiros anos de escolaridade (dos 7 aos 12 anos).

**Padrões relacionados com a competência digital docente.** A importância das competências digitais na Finlândia é reconhecida, desde logo, no âmbito do currículo nacional do ensino básico, onde se assume a “Competência em TIC” como parte integrante de cada disciplina (abordagem de integração transversal). Em conformidade com as diretrizes curriculares estabelecidas pela *Finnish National Agency*

for Education (EDUFI), “as competências transversais são sempre ensinadas, estudadas e avaliadas como parte das diferentes disciplinas” (FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2024). Paralelamente, o programa de desenvolvimento da formação de professores desenhado para o período 2022–2026 (MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, 2022), estabelece três grandes objetivos estratégicos que definem um perfil de professor altamente qualificado. Primeiro, os professores devem possuir uma “competência nuclear abrangente” que inclui uma base sólida e diversificada de conhecimentos, competências pedagógicas e a capacidade de utilizar a digitalização no ensino. Segundo, espera-se que os professores demonstrem “expertise e ações que gerem novos resultados”, adotando abordagens criativas, inquisitivas, audaciosas, empreendedoras e baseadas em investigação. Terceiro, os professores devem comprometer-se com o "desenvolvimento contínuo da sua competência e da instituição educativa", investindo na aprendizagem ao longo da vida e no planeamento da sua carreira, o que implica, entre outros aspetos, o desenvolvimento de competências de liderança e gestão, além de competências comunitárias, para fomentar valores, práticas e procedimentos colaborativos eficazes. Embora a competência digital não seja explicitamente destacada como um objetivo autónomo, este programa incentiva a inovação na formação de professores, em particular, aludindo ao uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento e aplicação de novas metodologias pedagógicas.

**A competência digital nos programas de formação inicial.** A *University of Helsinki*, uma das instituições mais prestigiadas da Finlândia, lidera a formação de professores no país. A unidade organizacional responsável pela formação inicial de professores é a *Faculty of Educational Sciences* que segue as diretrizes nacionais estabelecidas para a qualificação de professores na Finlândia. Entre os programas disponíveis destaca-se, no âmbito desta análise, o curso de Formação de Professores de Turmas (*Klasslärarutbildning*) que faz parte do Programa de Licenciatura em Pedagogia e está alinhado com a obtenção de uma qualificação simultânea para o Programa de Mestrado em Pedagogia (FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES, 2024). Disponível tanto em finlandês quanto em sueco, trata-se de um programa fundamental para a qualificação de professores que irão lecionar várias disciplinas nos primeiros seis anos do ensino básico. Neste sentido, a formação, particularmente na vertente em sueco, prepara os futuros educadores para serem especialistas multifacetados em educação, ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional com base em conhecimento científico. O

social, preparando os futuros professores para atuarem em ambientes cada vez mais heterogêneos em termos linguísticos e culturais. Contudo, a informação disponível *online* acerca do curso não faz referência específica à competência digital dos professores, indicando que esta dimensão não é explicitamente priorizada no currículo divulgado. No entanto, é possível que a competência digital esteja integrada de forma transversal nas práticas pedagógicas, refletindo a abordagem mais ampla da educação finlandesa, que valoriza a adaptação contínua dos professores às novas tecnologias e metodologias digitais.

### 3.2 O caso da Nova Zelândia (NZL)

**Requisitos de elegibilidade para ser professor.** Para lecionar na Nova Zelândia, é necessário possuir uma qualificação adequada, normalmente, um diploma de ensino superior em Educação (*Bachelor of Education*) ou um diploma de pós-graduação em Ensino (*Graduate Diploma in Teaching*) se o candidato já tiver um diploma em outra área. Além da qualificação acadêmica, é obrigatório o registo no *Teaching Council of Aotearoa New Zealand*, que estabelece os padrões profissionais para a docência (*Standards for the Teaching Profession*), supervisiona o processo de certificação, certifica a aptidão e a qualificação do candidato para lecionar. Este processo inclui a verificação de antecedentes criminais, referências profissionais, a demonstração de competências essenciais em alfabetização e numeracia, e uma declaração atestando a adesão ao código de conduta e às normas profissionais estabelecidas (TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND, 2024A, 2024B).

**Padrões relacionados com a competência digital docente.** Os padrões profissionais para a docência, introduzidos em julho de 2019, substituíram os anteriores padrões para professores graduados e refletem um enfoque mais holístico e adaptável na formação inicial e avaliação de professores. Estes padrões aplicam-se a todos os professores e são compostos por seis dimensões principais que descrevem o que constitui uma prática de ensino de alta qualidade. Embora não mencionem especificamente a competência digital dos professores, os padrões têm o mérito de clarificar complexidade do trabalho docente e destacam a importância do conhecimento tecnológico para a modernização das práticas de ensino e para a adaptação às diversas necessidades dos alunos. Em particular, o Padrão 6 (Ensino) alude ao uso variado de tecnologias para ensinar e responder aos alunos de uma forma conhecedora e adaptativa, facilitando a

progressão da aprendizagem a uma profundidade e ritmo adequados (EDUCATION COUCIL, 2019).

**A competência digital nos programas de formação inicial.** A *University of Auckland* é uma das principais instituições responsáveis por desenvolver e implementar programas de formação inicial de professores aprovados que levam ao registo de professores em Aotearoa, Nova Zelândia (TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND, 2024C). Em particular, a *Faculty of Education and Social Work* é a que concentra a maior parte dos recursos e expertise na formação de professores e na educação em geral, oferecendo uma variedade de programas e diplomas focados em preparar futuros educadores para a prática docente. Entre os programas oferecidos para satisfazer os requisitos do *Teaching Council of Aotearoa New Zealand*, garantindo que os graduados possam obter a certificação necessária para lecionar em escolas primárias e secundárias na Nova Zelândia, destaca-se o *Graduate Diploma in Teaching (Primary)*. Este programa tem uma duração de um ano a tempo integral, mas também é possível realizá-lo a tempo parcial, o que pode prolongar a duração do curso. É oferecido em regime presencial, com um equilíbrio entre teoria e prática, totalizando 120 créditos ECTS, correspondendo ao padrão de um diploma de mestrado. O curso combina o ensino teórico com experiências práticas em escolas primárias e inclui módulos de estudos académicos e atividades práticas em sala de aula. Embora não registre qualquer referência explícita ao desenvolvimento da competência digital dos futuros professores, o programa reconhece a importância da aprendizagem digital e o uso de tecnologias ao serviço de práticas de ensino modernas (UNIVERSITY OF AUCKLAND, 2024). Apesar da timidez no que toca à importância da competência digital dos docentes, esta abordagem, quando considerada à luz dos *Standards for the Teaching Profession*, reflete um alinhamento substantivo indicando que a tecnologia é uma ferramenta crucial para a adaptação e personalização da aprendizagem a realizar nas salas de aula do século XXI.

### 3.3 O caso dos Países Baixos (NLD)

**Requisitos de elegibilidade para ser professor.** Tornar-se professor nos Países Baixos requer formação específica, reconhecimento de diplomas (se obtidos no estrangeiro) e o cumprimento de requisitos adicionais como a obtenção de um certificado de antecedentes criminais (*Verklaring Omtrent het Gedrag, VOG*).

<sup>3</sup>“Develop the tools you need to prepare you for 21st century classrooms where digital learning is key” (UNIVERSITY OF AUCKLAND, 2024)

Os requisitos são definidos pelo governo neerlandês, mais especificamente pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, OCW*), variando conforme o nível de ensino. Para lecionar no ensino primário (*Basisonderwijs*), é necessário concluir uma formação específica equivalente à licenciatura, conhecida como PABO (*Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs*) e que, geralmente, dura quatro anos. Para além disso, é necessário ter um bom domínio da língua neerlandesa, dado que a maioria das escolas utiliza o neerlandês como a língua de ensino. Atualmente, a *Onderwijscooperatie* assume a responsabilidade pelos perfis de competências dos professores que datam de 2006, prevendo-se para breve a disponibilização de listas de competências atualizadas (WIJ-LEREN.NL, 2023).

**Padrões relacionados com a competência digital docente.** Nos Países Baixos, o incremento da competência digital docente é reconhecido como uma área de desenvolvimento profissional importante, mas não existem requisitos legais que obriguem os professores a possuírem competências digitais. Entre as diretrizes existentes especificamente para os professores do ensino básico, destaca-se o perfil de competências estabelecido nacionalmente, em 2006, pela *Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL)*. Neste documento, que define o perfil profissional docente, a posse de “conhecimento de design educacional (baseado em pesquisa), didática e materiais didáticos de aprendizagem, incluindo TIC”, constitui um requisito essencial para alcançar a Competência 3: conhecimento do conteúdo da disciplina e competência didática (WIJ-LEREN.NL, 2016). Além das diretrizes da SBL, releva-se o guia para a profissionalização da competência em TIC (SCHOUWENBURG, 2023), que integra um referencial de competências TIC para os professores, denominado "De 16 ICT-bekwaamheden van de leraar". Este documento, elaborado e publicado pela *Kennisnet* (Kennisnet, s.d), visa apoiar a integração bem-sucedida das TIC na prática pedagógica e identifica 16 competências, descritas e organizadas em quatro áreas de competência digital: 1) Planeamento e design do ensino com TIC; 2) Uso pedagógico e criação de materiais; 3) Avaliação e gestão; e 4) Desenvolvimento profissional e literacia digital. Dado que o "De 16 ICT-bekwaamheden van de leraar" não possui carácter vinculativo, as instituições de ensino podem utilizar este documento para desenvolver e ajustar as suas próprias políticas e programas de formação de acordo com as suas necessidades e contextos específicos.

**A competência digital nos programas de formação inicial.** Na *Utrecht University*, a responsabilidade pela formação inicial de professores está centrada na *Faculteit Sociale Wetenschappen*. Nesta instituição, a formação de professores para o ensino básico é organizada de forma a atender aos padrões estabelecidos para a profissão docente, com um foco significativo no desenvolvimento de competências pedagógicas avançadas e na capacidade de refletir criticamente sobre práticas educativas. Um exemplo desta abordagem é o *Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO)*, um curso de quatro anos a tempo inteiro que combina a licenciatura em Ciências da Educação pela *Utrecht University* com o diploma PABO pela *Hogeschool Utrecht* (UTRECHT UNIVERSITY, 2024A). Iniciado em setembro de 2008, este curso é pioneiro na integração de dois percursos formativos e reflete o compromisso da universidade com uma formação abrangente e atualizada para futuros professores. O objetivo geral do curso é formar professores capazes de refletir sobre os fundamentos da profissão, avaliar criticamente as suas próprias práticas e considerar questões éticas e normativas no exercício da docência. Nesse sentido, a formação é interativa e baseada em projetos, com um forte enfoque no desenvolvimento de atitude e capacidades investigativas, reflexivas e de aprendizagem. Os estudantes participam em estágios desde o primeiro ano, o que lhes permite adquirir experiência prática desde cedo e, assim, desenvolver a capacidade de atuar de forma eficaz em todos os aspetos da prática docente diária (com as crianças na sala de aula, com os colegas na escola, com os pais e na comunidade). No entanto, ao analisar o conteúdo disponível e documentado na página oficial do curso (UTRECHT UNIVERSITY, 2024B), não se encontra qualquer referência explícita à promoção da competência digital docente ou a tecnologias digitais que possam ser usadas em sala de aula.

### **3.4 O caso da Noruega (NOR)**

**Requisitos de elegibilidade para ser professor.** Para ser professor na Noruega, é necessário cumprir uma série de requisitos estabelecidos principalmente pelo Ministério da Educação e Investigação (*Kunnskapsdepartementet*) e que variam consoante o nível de ensino em que se pretende atuar. Em termos gerais, todos os professores devem possuir as qualificações académicas adequadas, o que inclui a conclusão de um programa de formação de professores reconhecido e acreditado pelo governo norueguês. Especificamente, para lecionar nos primeiros anos de escolaridade (do 1.º ao 7.º ano), os candidatos devem completar um programa de mestrado integrado em Educação de cinco anos. Além disso, é exigido que os futuros

professores demonstrem um bom domínio da língua norueguesa, tanto a nível oral como escrito. Este requisito é avaliado através de exames de proficiência linguística, que podem ser realizados antes ou durante o curso de formação de professores. O regulamento denominado “Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7” (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016) faz parte das diretrizes nacionais que orientam a formação de professores. Este documento, além de fixar os resultados de aprendizagem que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial dos professores, define a estrutura geral dos programas de formação e estabelece requisitos obrigatórios que as instituições de ensino devem seguir na elaboração dos planos de estudos.

**Padrões relacionados com a competência digital docente.** Na Noruega, a competência digital docente é explicitamente reconhecida como essencial para a formação inicial de professores. Esta competência não é considerada um componente adicional, mas uma capacidade fundamental que todos os futuros professores devem desenvolver ao longo do seu percurso formativo, conforme estabelecido por diversos documentos normativos e orientadores que definem a importância e os requisitos para a sua integração na educação. O “Framework for Basic Skills” (NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING, 2012) apoia a inclusão das competências digitais no currículo escolar dos alunos, considerando-as como um pré-requisito para a aprendizagem e o desenvolvimento na escola, no trabalho e na vida social. Estas diretrizes sobre a integração das competências digitais no currículo escolar, são diretamente aplicáveis à prática pedagógica e, por extensão, à formação inicial de professores. Reconhecendo que a necessidade de fornecer um quadro comum de referência e terminologia para todos os que trabalham no desenvolvimento das competências digitais dos professores, a *Utdanningsdirektoratet* publicou recentemente o “Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse”(KELENTRIĆ; HELLAND; ARSTORP, 2024). Este referencial de competências digitais profissionais para professores está estruturado em sete áreas de competência, cada uma abordando diferentes dimensões das competências digitais consideradas essenciais e que os professores devem possuir e desenvolver ao longo de sua carreira: 1) disciplinas e competências fundamentais; 2) a escola na comunidade; 3) ética; 4) pedagogia e didática da matéria; 5) gestão dos processos de aprendizagem; 6) colaboração e comunicação; e 7) mudança e desenvolvimento. Por fim, destaca-se o “Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn

1-7" (KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, 2016), documento extremamente relevante para a formação inicial de professores, que estabelece as bases e requisitos específicos para formação inicial de professores, que estabelece as bases e requisitos específicos para a competência digital na formação dos futuros professores do ensino básico. De acordo com preconizado neste regulamento, após a conclusão do curso de mestrado em Educação, os candidatos devem demonstrar a capacidade de "avaliar e usar materiais didáticos, ferramentas e recursos digitais relevantes na formação e fornecer aos (seus) alunos formação em competências digitais". Além disso, sublinha a importância da competência digital docente não apenas no contexto educativo, mas também como uma competência geral essencial para o desenvolvimento de outras dimensões da prática docente. Nesse sentido, é esperado que, no final da formação, o candidato seja capaz de "transmitir e comunicar a um nível avançado sobre questões profissionais relacionadas com a prática pedagógica, bem como demonstrar uma competência digital profissional sólida." Em suma, os documentos normativos e orientadores da Noruega proporcionam uma base robusta para a integração da competência digital na formação inicial de professores, refletindo a crescente importância das competências digitais na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional contínuo.

**A competência digital nos programas de formação inicial.** Na *University of Oslo*, a oferta formativa direcionada especificamente para a formação de futuros professores não se enquadra no formato tradicional de "formação inicial de professores" oferecidos por outras instituições de ensino superior norueguesas, como a *OsloMet* ou a *Nord University*, que disponibilizam cursos de mestrado integrado para futuros professores do ensino básico, conhecidos como "Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7" (NORD UNIVERSITY, S.D; OSLOMET, S.D). No entanto, a *Faculty of Educational Sciences* da *University of Oslo* oferece vários programas de mestrado que são relevantes para a formação de professores, principalmente em áreas mais especializadas de educação, como é o caso dos cursos de mestrado em didática de uma variedade de disciplinas Norueguês, Inglês, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Religião e Ética (UNIVERSITY OF OSLO, 2015A). De entre a oferta disponibilizada, destaca-se, no âmbito deste estudo, o *Teacher Education Programme*, pois oferece qualificação para trabalhar como professor no ensino básico (anos 5 a 13 no sistema escolar norueguês), bem como na educação de adultos. Este programa tem a duração de um ano para alunos que concluíram os estudos obrigatórios em Humanidades, Ciências Sociais ou Ciências Naturais em *University Colleges* ou *Universities*,

mas também é oferecido como parte dos cursos de mestrado em didática de cinco anos oferecidos pela *University of Oslo*. O programa é oferecido tanto como curso de tempo integral, ao longo de dois semestres, quanto como um curso de tempo parcial ao longo de três semestres. Em ambos os casos, o programa é ministrado apenas em norueguês, sendo necessário ter um nível proficiente de norueguês para ser admitido. Os dois componentes principais do programa são a prática de sala de aula e a teoria educacional e didática (UNIVERSITY OF OSLO, 2015B) Em geral, os programas de formação de professores incluem uma componente formativa em metodologias que podem abranger o uso de tecnologias digitais. No entanto, a informação disponível online não confirma explicitamente a inclusão ou o foco específico na competência digital docente como parte do currículo definido para este programa.

#### 4. Análise comparativa e discussão

A análise comparativa dos casos estudados revela uma diversidade significativa na forma como a competência digital docente é abordada nos programas de formação inicial de professores, refletindo as prioridades nacionais e o contexto normativo-curricular mais amplo. O quadro comparativo que se apresenta seguidamente (Quadro 2), resume as principais características de cada país em relação: a) aos requisitos de elegibilidade para a profissão docente; b) aos padrões relacionados com a competência digital; e c) à integração da competência digital nos programas de formação inicial.

Quadro 2. Quadro-síntese da abordagem dada à competência digital docente nos documentos constituintes do *corpus*. Fonte: As autoras

	Finlândia	Nova Zelândia	Países Baixos	Noruega
Requisitos (a)	Mestrado em Educação com especialização em pedagogia e na disciplina; processo seletivo competitivo.	Diploma de ensino superior ou pós-graduação em Ensino; registo no <i>Teaching Council of Aotearoa New Zealand</i> .	Diploma específico (PABO); domínio do neerlandês; certificado de antecedentes criminais.	Mestrado integrado em Educação; domínio do norueguês; requisitos académicos específicos.
Padrões (b)	Competência digital integrada no currículo nacional; objetivos estratégicos incluem o uso de tecnologias digitais.	Padrões profissionais mencionam o uso de tecnologias como parte das práticas de ensino.	Diretrizes nacionais (voluntárias) e perfil de competências destacam a integração de TIC; sem ênfase explícita na competência digital.	Competência digital é uma capacidade fundamental, destacada em documentos normativos.

Programas (c)	A competência digital é implicitamente considerada no curso de Formação de Turmas, em termos de exigências para preparar os futuros professores.	O Graduate Diploma in Teaching (Primary) não faz referência explícita à competência digital, mas reconhece a importância reconhecida da aprendizagem digital e das tecnologias modernas.	O currículo divulgado do Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs não faz referência específica ao desenvolvimento da competência digital docente.	O currículo divulgado do Teacher Education Programme não faz referência específica ao desenvolvimento da competência digital docente.
---------------	--	--	--	---

Considerando o exposto, observa-se que, apesar das diferenças significativas na abordagem da competência digital docente, há algumas semelhanças e discrepâncias notáveis entre os países analisados. No que diz respeito às semelhanças, constata-se que, em todos os países analisados, a competência digital é reconhecida como uma parte importante da formação docente, de forma mais ou menos direta, por via dos diversos quadros de referência existentes em cada contexto. Na Finlândia e na Noruega, a competência digital é integrada explicitamente nos currículos nacionais e documentos normativos, refletindo uma abordagem mais robusta para garantir que os futuros professores desenvolvam as competências digitais. Na Nova Zelândia e nos Países Baixos, embora o desenvolvimento da competência digital docente não seja obrigatório por lei, existe um reconhecimento da importância das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem.

Neste sentido, a presença de padrões ou diretrizes que mencionam a importância da competência digital é comum em todos os contextos, mas, na Nova Zelândia e nos Países Baixos, observa-se uma tendência mais flexível e menos normatizada. Na Nova Zelândia, a competência digital está implícita nos padrões profissionais, e o *Graduate Diploma in Teaching (Primary)* reconhece a importância das tecnologias modernas, mas não a enfatiza explicitamente. Nos Países Baixos, a competência digital é mencionada nas diretrizes e nos perfis de competências, mas a aplicação prática dessas orientações fica dependente das políticas individuais das instituições de ensino.

Em contraste, a Noruega e a Finlândia têm regulamentações e diretrizes mais claras e detalhadas sobre a competência digital, no entanto, os currículos dos programas de formação inicial analisados não refletem um destaque explícito à competência digital. Em ambos os países, embora a competência digital seja uma capacidade fundamental nos documentos normativos e quadros nacionais, a sua integração nos currículos surge de forma implícita, sem abordarem diretamente esta competência. Esta discrepância entre

as diretrizes normativas e o currículo divulgado sugere que, mesmo em contextos com regulamentações robustas, a implementação efetiva da competência digital nos currículos pode depender de fatores institucionais e da flexibilidade das universidades para interpretar e aplicar as orientações nacionais.

As implicações dessas abordagens para o desenvolvimento profissional docente no século XXI são notórias, especialmente à luz das rápidas mudanças tecnológicas que afetam o ensino e a aprendizagem. Nos países onde a competência digital é explicitamente mencionada em diretrizes normativas, como na Noruega e Finlândia, esperava-se uma maior ênfase curricular no desenvolvimento desta competência. No entanto, a análise revela que, mesmo nesses contextos, os currículos analisados tendem a abordar a competência digital de forma implícita, sugerindo que as universidades podem interpretar e aplicar as orientações de maneira mais flexível. Esta abordagem implícita pode exigir que os professores desenvolvam a sua competência digital de forma mais independente, potencialmente criando desafios na formação inicial e contínua.

Por outro lado, nos Países Baixos e na Nova Zelândia, onde a competência digital não é regulamentada de forma tão rigorosa, observa-se uma maior flexibilidade institucional. Esta flexibilidade pode permitir a adaptação mais rápida às mudanças tecnológicas, mas também acarreta o risco de disparidades na formação oferecida. No contexto do século XXI, em que as competências digitais são essenciais para uma prática pedagógica inovadora e para responder às novas exigências de ensino híbrido e *online*, é crucial que estas abordagens sejam refinadas para assegurar que todos os professores, independentemente do país ou da instituição, tenham uma formação consistente na utilização das tecnologias no ensino.

#### **4. Conclusão**

Este estudo investigou a integração da competência digital nos currículos de formação inicial de professores em países digitalmente avançados, incluindo a Finlândia, a Nova Zelândia, os Países Baixos e a Noruega. A análise comparativa revelou que, embora todos os países reconheçam a importância da competência digital docente, as abordagens e sua integração nos currículos variam significativamente. Para lá das especificidades dos diferentes contextos (RAKISHEVA; WITT, 2023), os resultados demonstram que os currículos analisados não refletem sempre, de forma consistente, as diretrizes e padrões nacionais relativos à competência digital docente.

Esta constatação, algo inesperada, corrobora a análise de autores como Pérez-Escoda (2024), que assinalam a permanência de obstáculos significativos na integração

efetiva desta competência nas práticas curriculares, especialmente no que diz respeito à sua implementação metodológica, que continua a ser um dos maiores desafios a enfrentar pelas instituições de ensino (RODA; MORGADO, 2019). Consequentemente, os resultados encontrados sugerem que, mesmo em contextos altamente digitalizados, há um certo conservadorismo na reformulação dos currículos de formação inicial de docentes, que parece não acompanhar a velocidade das mudanças tecnológicas nem das expectativas internacionais emergentes. Este dado é um indicador que reforça a urgência de repensar, atualizar e alinhar as políticas educacionais e os currículos de formação de docentes, de modo a garantir que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino no contexto digital (COLÁS-BRAVO; CONDE-JIMÉNEZ; REYES-DE-CÓZAR, 2019; PETTERSSON, 2018).

Assim, é essencial intensificar os esforços para alinhar as políticas e diretrizes normativas com as práticas curriculares, assegurando que os programas de formação inicial de professores ofereçam uma preparação adequada e atualizada. Como alertam Castañeda *et al.* (2018), a transformação digital em educação exige uma abordagem mais estruturada e intencional, para que os professores desenvolvam as competências digitais que os capacitem para responder aos desafios da inovação e da mudança no ensino e na aprendizagem.

Apesar dos cuidados na análise apresentada, a interpretação dos resultados deve ser feita com prudência, reconhecendo as limitações e variabilidades nos dados disponíveis. As limitações do estudo, incluindo a análise restrita a um curso específico de quatro países e o recurso exclusivo a documentos textuais, impõem restrições à generalização dos resultados para outros contextos e instituições. Nesse sentido, investigações futuras poderão expandir o alcance geográfico e metodológico, integrando estudos de caso e entrevistas com formuladores de políticas e responsáveis pela formação inicial de professores. Além disso, seria benéfico explorar como é que as políticas de formação inicial podem ser ajustadas para responder de forma eficaz às necessidades emergentes da era digital, aprofundando os desafios que a transposição didática das competências digitais ainda enfrenta (RODA & MORGADO, 2019).

A plena preparação dos futuros docentes para os desafios da era digital dependerá, a nosso ver, de um alinhamento mais eficaz entre a teoria e a prática, acompanhado e suportado pelo conhecimento produzido pela investigação contínua, bem como pela adaptação constante das políticas educativas e curriculares.

## REFERÊNCIAS

- ALASTOR, Enrique; GUILÉN-GÁMEZ, Francisco David; RUIZ-PALMERO, Julio. Competencia digital del futuro docente de Educación Infantil y Primaria: un estudio por comparaciones múltiples. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 9–24, 2024.
- BOWEN, Glenn A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009.
- CARTER, Nancy *et al.* The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, [s. l.], v. 41, p. 545–547, 2014.
- CASTAÑEDA, Linda; ESTEVE, Francesc; ADELL, Jordi. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, [s. l.], n. 56, 2018. Disponível em: [http://www.um.es/ead/red/56/castaneda\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.
- COLÁS-BRAVO, Pilar; CONDE-JIMÉNEZ, Jesús; REYES-DE-CÓZAR, Salvador. El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, [s. l.], v. 27, n. 61, p. 21–32, 2019.
- EDUCATION COUCIL. Our Code, Our Standards. *Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession*. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Code-and-Standards/Our-Code-Our-Standards-Nga-Tikanga-Matatika-Nga-Paerewa.pdf>.
- FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES. *Aptitude test for teachers*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/en/faculty-educational-sciences/education-and-studying/aptitude-test-teachers>. Acesso em: 25 ago. 2024 a.
- FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES. *Klasslärare*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.helsinki.fi/sv/program/pedagogik-kandidatprogram/studier/klasslarare>. Acesso em: 26 ago. 2024 b.
- FIGUEIREDO, António Dias. Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1–8, 2019.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. *Transversal competences as part of every subject*. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- FUSCH, Patricia; FUSCH, Gene E; NESS, Lawrence R. Denzin’s Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Change*, [s. l.], v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <https://scholarworks.waldenu.edu/jsc/vol10/iss1/2>. Acesso em: 10 set. 2024.
- GALINDO-DOMÍNGUEZ, Héctor; BEZANILLA, María José. Digital competence in the training of pre-service teachers: Perceptions of students in the degrees of early

- childhood education and primary education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 262–278, 2021.
- HIDALGO PULGARÍN, Mario. Análisis del concepto de Competencia Digital Docente: una revisión sistemática de la literatura. [s. l.], 2024. Disponível em: <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/19176>. Acesso em: 10 set. 2024.
- JAN, Hafsa. Teacher of 21st Century: Characteristics and Development. *Research on Humanities and Social Sciences*, [s. l.], v. 7, n. 9, p. 50–54, 2017.
- KELENTRIĆ, Marijana; HELLAND, Karianne; ARSTORP, Ann-Thérèse. *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Oslo, Noruega: Utdanningsdirektoratet, 2024. Disponível em: <https://www.udir.no/contentassets/c3734689561a407cb4de329f5966233d/24-06-03-pfdk-rammeverk-2.0.pdf>.
- KENNISNET. *De 16 ICT-bekwaamheden*. [S. l.]: Kennisnet, s.d. Disponível em: <https://www.kennisnet.nl/app/uploads/Kennisnet-de-16-ict-bekwaamheden.pdf>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. Kunnskapsdepartementet. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 - Lovdata*. 7 jun. 2016. Disponível em: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>. Acesso em: 4 set. 2024.
- MATTAR, João *et al.* Apresentação crítica do Quadro Europeu de Competência Digital (DigComp) e modelos relacionados. *Research, Society and Development*, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 1–30, 2020.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. *Teacher Education Development Programme 2022–2026*. Finland: Ministry of Education and Culture, 2022. Disponível em: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164179>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- NORD UNIVERSITY. *Primary and Lower Secondary Teacher Education Years 1-7 - 5 year: Master's Degree*. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://www.nord.no/en/studies/primary-and-lower-secondary-teacher-education-years-1-7-5-year-masters-degree-masters-programme>. Acesso em: 5 set. 2024.
- NORWEGIAN DIRECTORATE FOR EDUCATION AND TRAINING. *Framework<sup>[P]</sup> for<sup>[P]</sup> Basic<sup>[SEP]</sup> Skill<sup>[SEP]</sup>*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research, 2012. Disponível em: [https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework\\_for\\_basic\\_skills.pdf](https://www.udir.no/contentassets/fd2d6bfbf2364e1c98b73e030119bd38/framework_for_basic_skills.pdf).
- OECD. *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>. Acesso em: 23 ago. 2024.
- OSLOMET. *Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7: Masterprogram*. [S. l.], s.d. Disponível em: <https://www.oslomet.no/studier/lui/grunnskolelærer-1-7>. Acesso em: 5 set. 2024.
- PAZ, Daiane Padula; PONTAROLO, Edilson; PELOSO, Franciele Clara. Digital teaching competence: a literature review. *Texto Livre*, [s. l.], v. 15, p. 1–14, 2022.
- PÉREZ-ESCODA, Ana. Competências digitais, educação aberta e redes sociais para combater a desinformação no campo educacional. In: *COMPETÊNCIAS DIGITAIS: DESENVOLVIMENTO E IMPACTO NA EDUCAÇÃO ATUAL*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2024. (Coleção Educação XXI). p. 63–75.

PETTERSSON, Fanny. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 1005–1021, 2018.

RAKISHEVA, Aigul; WITT, Dr Allison. Digital competence frameworks in teacher education-A literature review. *Issues and Trends in Learning Technologies*, [s. l.], v. 11, n. 1, 2023. Disponível em: <http://journals.librarypublishing.arizona.edu/itlt/article/id/5205/>. Acesso em: 10 set. 2024.

REINSFIELD, Elizabeth. The technology education curriculum in New Zealand: Implications for initial teacher education programmes. *Australasian Journal of Technology Education*, [s. l.], v. 7, p. 1–11, 2021.

REVUELTA-DOMÍNGUEZ, Francisco-Ignacio *et al.* Digital Teaching Competence: A Systematic Review. *Sustainability*, [s. l.], v. 14, n. 11, p. 6428, 2022.

RODA, Fernanda; MORGADO, Lina. Mapeamento da literatura sobre Competências Digitais do Professor: tendências em progresso. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 46–61, 2019.

SANDELOWSKI, Margarete. Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 334–340, 2000.

SANTOS, Cassio Cabral *et al.* Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. *Educação UFSM*, [s. l.], v. 46, p. 1–37, 2021.

SCHOUWENBURG, Door Frans. *Handreiking professionalisering ict-bekwaamheid*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.kennisnet.nl/professionalisering-leraar/handreiking-professionalisering-ict-bekwaamheid/>. Acesso em: 4 set. 2024.

SCOTT, John. Adventures of an accidental methodologist. *Methodological Innovations*, [s. l.], v. 9, p. 2059799116630664, 2016.

SILVA, Wender Antônio da; COSTA, Fernando Albuquerque. As competências digitais na formação inicial de professores em Portugal. *Educação & Formação*, [s. l.], v. 7, n. e8180, 2, p. 1–16, 2022.

SKANTZ-ÅBERG, Ewa *et al.* Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 2063224, 2022.

TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND,. *Applying for registration*. [S. l.], 2024a. Disponível em: <https://teachingcouncil.nz/getting-certificated/for-beginning-teachers/applying-for-registration/>. Acesso em: 3 set. 2024.

TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND,. *Approved ITE Programmes leading to Teacher Registration*. [S. l.], 2024c. Disponível em: <https://teachingcouncil.nz/professional-practice/ite-providers/approved-ite-programmes/>. Acesso em: 3 set. 2024.

TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND,. *Our Code, Our Standards: Teaching Council of Aotearoa New Zealand*. [S. l.], 2024b. Disponível em: <https://teachingcouncil.nz/professional-practice/our-code-our-standards/>. Acesso em: 3 set. 2024.

UNIVERSITY OF AUCKLAND. *Graduate Diploma in Teaching (Primary)* -

*Programme overview*. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.auckland.ac.nz/en/study/study-options/find-a-study-option/graduate-diploma-in-teaching-primary-graddiptchgprimary.html>. Acesso em: 3 set. 2024.

UNIVERSITY OF OSLO. *Master programmes at ILS*. [S. l.], 2015a. Disponível em: <https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/master/index.html>. Acesso em: 5 set. 2024.

UNIVERSITY OF OSLO. *The Teacher Education Programme*. [S. l.], 2015b. Disponível em: <https://www.uv.uio.no/ils/english/studies/programmes/teacher-education-programme/index.html>. Acesso em: 5 set. 2024.

UTRECHT UNIVERSITY. *Academische lerarenopleiding primair onderwijs - Students UU*. [S. l.], 2024a. Disponível em: <https://students.uu.nl/fsw/alpo>. Acesso em: 3 set. 2024.

UTRECHT UNIVERSITY. *Studieprogramma - Academische lerarenopleiding primair onderwijs - Students UU*. [S. l.], 2024b. Disponível em: <https://students.uu.nl/fsw/alpo/studieprogramma>. Acesso em: 3 set. 2024.

WIJ-LEREN.NL. *De SBL competenties leerkracht primair onderwijs*. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php>. Acesso em: 4 set. 2024.

WIJ-LEREN.NL. *SBL competenties*. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://wij-leren.nl/SBL-competenties.php>. Acesso em: 4 set. 2024.

ZHAO, Yu; PINTO LLORENTE, Ana María; SÁNCHEZ GÓMEZ, María Cruz. Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, [s. l.], v. 168, p. 104212, 2021.



## CAPÍTULO 8

### CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA FORMATIVA BASEADA EM COMPETÊNCIAS DIGITAIS E TRILHAS DE APRENDIZAGEM

---

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira<sup>1</sup>

Janaína Angelina Teixeira<sup>2</sup>

Flávio Bezerra de Sousa<sup>3</sup>

#### RESUMO

A pandemia acelerou a necessidade de reconfiguração dos processos educacionais, promovendo a integração das modalidades presencial, a distância e híbrida para a implementação de uma educação digital em rede. Neste estudo se examina o processo de transformação digital na Universidade de Brasília (UnB), com ênfase na adaptação dos processos educativos às novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, especialmente após o impacto da pandemia de COVID-19. O texto contextualiza a inserção histórica de tecnologias educacionais na UnB, desde suas raízes na década de 1960 até a criação do Centro de Educação a Distância (CEAD) em 1989. A pesquisa explora o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), que

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Administração Escolar e Metodologia da Educação Superior. Licenciada em Educação Artística (habilitação em Música) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, gestão e tecnologias educacionais. E-mail: [daniellen@unb.br](mailto:daniellen@unb.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8500-0402>

<sup>2</sup> Doutora em Educação, mestra em Administração. Formada em pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Educação a Distância. Experiência como Coordenadora de Projetos Educacionais, ênfase em projetos de educação a distância, na elaboração de cursos de treinamento e capacitação, revisão pedagógica de conteúdos e designer Instrucional. Na área acadêmica experiência com pesquisas relacionadas a educação e tecnologias; formação de professores e tutores e engajamento estudantil mediado pelas TDIC.  
E-mail: [janaina.angelina@unb.br](mailto:janaina.angelina@unb.br)

<sup>3</sup> É Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE). Graduado em Pedagogia, Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UnB e Doutor em Estado, Políticas Públicas e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Grupo sobre Democracia, Participação, Sociedade Civil e Serviço Social (GEPEDSS) do Departamento de Política Social da UnB, e Grupo de pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior (GPGAEBES), do Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Atua como orientador do Programa de Iniciação Científica (CNPq/UnB). E-mail: [flavio.sousa@unb.br](mailto:flavio.sousa@unb.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1655-7220>

orienta a formação de competências digitais em seis áreas-chave, incluindo o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem, avaliação e capacitação dos aprendentes. Com base nesse referencial, a proposta de Formações do CEAD/UnB foi desenvolvida com o objetivo de fortalecer as competências digitais de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, buscando a promoção da transformação digital na educação superior na UnB. A proposta utiliza Trilhas de Aprendizagem, uma estratégia educacional voltada para o desenvolvimento de competências digitais, distribuídas em quatro áreas principais: ensino e aprendizagem, recursos digitais, capacitação dos aprendentes e avaliação. O levantamento das necessidades formativas, realizado através de pesquisa social e sessões de brainstorming com docentes, embasou a criação dessas trilhas, que foram cuidadosamente estruturadas para atender às exigências e desafios da educação digital contemporânea. A implementação das trilhas tem mostrado ser uma ferramenta eficaz para promover práticas pedagógicas inovadoras, incluindo metodologias ativas e uso de recursos multimídia. A pesquisa também aponta que, embora a infraestrutura tecnológica na UnB tenha sido adequada para a transição para o ensino remoto, houve desafios significativos relacionados à interação entre docentes e estudantes e à personalização da aprendizagem. Este estudo conclui que a transformação digital na UnB não é apenas uma resposta às necessidades emergentes da pandemia, mas um movimento estruturante para consolidar uma educação superior mais inclusiva, flexível e centrada no aprendente. A continuidade do processo de implementação, monitoramento e avaliação dos resultados formativos das trilhas depende do compromisso institucional, da capacitação constante e da adaptação das práticas pedagógicas às novas tecnologias educacionais.

**Palavras-chave:** Currículo; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Trilhas de Aprendizagem; Formação de professores; Competências Digitais.

## INTRODUÇÃO

Há muito se discorre sobre o tema da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação como elemento impulsionador de novas práticas sociais e educacionais. A apropriação do uso de tais tecnologias modificam, constantemente, os processos educacionais que, outrora, admitiam a internet como a grande inovação e, atualmente, são permeados pela inteligência artificial em todas as suas dimensões.

Nesse cenário, a relação entre currículo, formação de professores e tecnologias é evidenciada como garantia da aprendizagem personalizada, compartilhada, ubíqua e flexível de um estudante que, como cidadão mundial, é demandado de qualificações rápidas, eficazes e tecnológicas.

Na Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, no momento de elaboração da proposta Orientador da Universidade de Brasília (1961), fizeram a

proposição de uma universidade nova, constituída em bases mais flexíveis para a garantia de uma educação superior inovadora no Brasil. Essa inovação era acompanhada da perspectiva de criação de cursos que pudessem promover o desenvolvimento e o uso de tecnologias, as quais, inclusive, se voltavam a contribuir com o desenvolvimento tecnológico do país. Sendo assim, as tecnologias se fazem presentes na criação da UnB e na educação, mais especificamente, a Rádio Universidade de Brasília deveria especializar-se em cursos por correspondência e radiodifusão para aperfeiçoamento do magistério de nível médio.

As tecnologias também se fizeram presentes na Faculdade de Educação (FE/UnB) quando, em 1974, estudos de alguns professores influíram na criação da habilitação em Tecnologia Educacional no Curso de Pedagogia (1975), primeira a ser reconhecida no país pelo Conselho Federal de Educação em 1979. Em 1979, a instituição assinou um convênio com a *Open University* da Inglaterra para ofertar vários cursos de extensão na modalidade a distância. Com essa trajetória, a Universidade de Brasília construiu o seu pioneirismo no uso de tecnologias educacionais e na educação a distância, tendo experiências no tripé ensino, pesquisa e extensão.

A UnB conta em sua estrutura administrativa com o Centro de Educação a Distância (CEAD), criado em 1989 e reestruturado em 2017, para atender e desenvolver diversas ações de EaD e de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) aplicadas ao ensino e a aprendizagem que até então estavam dispersas pelas Unidades da Universidade. O CEAD voltou-se para a atuação institucional com o importante papel de incentivar e apoiar o desenvolvimento das metodologias inovadoras de aprendizagem, manter o suporte às ferramentas de TDICs já aplicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, promover capacitações para o quadro de servidores da Universidade sobre as TDICs, bem como incentivar e dar suporte a oferta de cursos a distância inovadores e sustentáveis.

Diante do cenário aqui apresentado, esse estudo objetiva construir uma proposta formativa que integra o currículo, a formação de professores e as competências digitais, a partir de trilhas de aprendizagem. Para alcançar o objetivo proposto, o estudo está estruturado em apresentar a conexão entre currículo, tecnologias e formação de professores, passando para a compreensão do processo de transformação digital na Universidade de Brasília, posteriormente apresenta a proposta formativa, a partir de seu planejamento e elaboração.

## 1. Currículo, tecnologias e formação de professores

Segundo Moreira *et al* (2020), apesar de o processo de evolução das tecnologias e de uma consciência de mundialização em rede estarem presentes no cenário educacional, provocando mudanças acentuadas na sociedade e impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital, esse movimento foi acelerado em razão do contexto da pandemia da COVID-19, iniciado em 2020. A pandemia exigiu das instituições educativas a implementação de um processo de transformação digital, por meio do qual as diversas modalidades (presencial, a distância, ensino híbrido) passaram a convergir para a transição da noção de modalidades para a de uma educação digital em rede de qualidade.

Para os autores, uma educação digital em rede de qualidade exige que as tecnologias ultrapassem uma perspectiva de uso meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo, sendo urgente e necessário criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas.

Sob essa ótica, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu - 2018) é um documento baseado no DigComp 2.1: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, da Comissão Europeia, que pretende ajudar os estados membros a promover a competência digital dos seus cidadãos e impulsionar a inovação na educação. O documento define que:

O Quadro DigCompEdu visa captar e descrever estas competências digitais específicas, propondo 22 competências elementares, organizadas em 6 áreas (Figura 1): a Área 1 dirige-se ao ambiente profissional num sentido lato, ou seja, ao uso de tecnologias digitais por parte dos educadores em interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas, para o seu próprio desenvolvimento profissional e para o bem coletivo da instituição; a Área 2 centra-se nas competências necessárias para usar, criar e partilhar recursos digitais para a aprendizagem, de forma efetiva e responsável; a Área 3 é dedicada à gestão e orquestração da utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem; a Área 4 aborda o uso de

estratégias digitais para melhorar a avaliação; a Área 5 concentra-se no potencial das tecnologias digitais para estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aprendente; e a Área 6 detalha as competências pedagógicas específicas necessárias para promover a competência digital dos aprendentes. Para cada competência são fornecidos um título e uma breve descrição, que servem como o principal ponto de referência (Tabela 7, p. 24). O Quadro também propõe um modelo de progressão para ajudar os educadores a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital. Descreve seis níveis diferentes, através dos quais a competência digital geralmente se desenvolve, de modo a ajudá-los a identificarem os seus níveis de proficiência digital. No contexto do DigCompEdu, o termo “aprendente” é usado para indicar, genericamente, qualquer pessoa envolvida no processo de aprendizagem ou de acesso ao conhecimento, em qualquer contexto de aprendizagem formal, não formal ou informal, e decidirem sobre os passos específicos a tomar para melhorarem a sua competência relativamente ao nível em que se encontram. Nos dois primeiros níveis, Recém-chegado (A1) e Explorador (A2), os educadores assimilam nova informação e desenvolvem práticas digitais básicas; nos dois níveis seguintes, Integrador (B1) e Especialista (B2), aplicam, ampliam e estruturam as suas práticas digitais; nos níveis mais elevados, Líder (C1) e Pioneiro (C2), partilham/legam o seu conhecimento, criticam a prática existente e desenvolvem novas práticas.

Figura 1 - Áreas e âmbito do DigCompEdu



FIGURA 1: O QUADRO DIGCOMPEDU

Fonte: Lucas; Moreira (2018, p. 15)

Dessa forma, a proposta de Formações do CEAD/UnB compreende que o referido Quadro de Referência também pode contribuir para o desenvolvimento de um processo de transformação digital dos processos de ensino e aprendizagem na Universidade de Brasília (UnB), também impulsionado pelo contexto da pandemia da COVID-19, apesar as experiências institucionais anteriores de educação a distância, ensino híbrido e educação presencial mediada por tecnologias.

## **2. A Universidade de Brasília e o processo de transformação digital**

Na Universidade de Brasília, o contexto da pandemia demandou uma reorganização institucional visando à garantia das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foram criados Comitês com a finalidade de coordenar a retomada das atividades, entre os quais o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (CCAR), com o objetivo específico de planejar e coordenar as ações de readequação administrativa e acadêmica.

Uma das ações do CCAR foi a criação do Subcomitê de Pesquisa Social com a atribuição de levantar dados sociais e econômicos sobre a comunidade universitária para subsidiar o desenvolvimento de ações para a retomada das atividades acadêmicas na Universidade de Brasília. Inicialmente, o subcomitê realizou a Pesquisa Social com o objetivo de retratar a realidade da comunidade acadêmica para realização de trabalho remoto diante da necessidade de distanciamento social imposto pela pandemia. Os resultados apresentam perfil socioeconômico detalhado da comunidade universitária, avaliação da disponibilidade de equipamentos de informática, acesso à internet, condições de trabalho/estudo no domicílio, uso de ferramentas digitais e situação de saúde dos membros da comunidade e suas famílias (<http://repositoriocovid19.unb.br/pesquisa-social/>).

Ao final do primeiro semestre de ensino remoto, o Subcomitê realizou nova pesquisa com a finalidade de levantar informações sobre a utilização de tecnologias de ensino/aprendizagem e avaliar a experiência e as condições de trabalho e estudo durante aquele semestre letivo.

Os principais resultados da pesquisa apontaram que, para os docentes, a disponibilidade de equipamentos não se constituiu obstáculo para a realização das

atividades pertinentes ao ensino remoto, da mesma forma que a qualidade do acesso à internet, posto que mais de 90% dos docentes declararam que, frequentemente ou sempre, haviam conseguido realizar satisfatoriamente as atividades síncronas e assíncronas. Para os estudantes, um índice pouco menor foi observado (média de 75%), evidenciando mais dificuldade por parte desse público.

Os estudantes também indicaram que os aspectos mais satisfatórios nas disciplinas estavam relacionados à facilidade com o uso das plataformas digitais, sua própria participação nas atividades e disponibilidade do professor para tirar dúvidas. Os menos satisfatórios foram: interação com a turma, quantidade de atividades demandadas pelas disciplinas, qualidade das aulas síncronas e prazos das atividades avaliativas. Para os docentes, as maiores dificuldades referem-se à interação com os estudantes, preparação de materiais didáticos, avaliação da aprendizagem e uso de tecnologias.

Ao analisarmos as respostas à pesquisa, foi possível observar que a demanda de docentes e estudantes converge para o desenvolvimento de competências digitais, referidas no DigCompEdu, estando contemplada nas competências profissionais e pedagógicas dos educadores e nas competências dos aprendentes (Figura 1). Sendo assim, essa proposta está fundamentada nos pressupostos do DigCompEdu e tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento do processo de transformação digital e de constituição de uma educação digital em rede na Universidade de Brasília.

São objetivos do Proposta de Formações do CEAD/UnB:

- a) promover o desenvolvimento de competências digitais de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, a fim de contribuir para o processo de transformação digital educacional na UnB;
- b) ofertar formação inicial e continuada para o uso de tecnologias educacionais, relativas às competências digitais nas áreas de envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação dos aprendentes e promoção das competências digitais dos aprendentes;
- c) propiciar espaços para a discussão, a reflexão, o desenvolvimento e a avaliação de ações articuladas à EaD e ao uso de tecnologias educacionais;
- d) propiciar a reflexão sobre as formas de convergência das modalidades presencial e a distância por meio de práticas inovadoras, com o uso de tecnologias educacionais.

## 2.1 Delimitação do desenho da Proposta Formativa

Para atender aos objetivos propostos, o desenho da proposta de Formação se caracteriza em Trilhas de Aprendizagem. As Trilhas de Aprendizagem têm sido implementadas nas organizações como estratégia para desenvolver competências voltadas para o aprimoramento do desempenho atual e futuro dos colaboradores (FREITAS e BRANDÃO, 2006). São como rotas de navegação, pois se entende que, assim como navegadores que têm em suas mãos as cartas geográficas, bússola e informações meteorológicas, cada profissional têm um mapa de oportunidades disponíveis para que se escolha qual caminho seguir e onde quer chegar (LE BOTERF, 1999). Nesse sentido, as trilhas de aprendizagem surgem como estratégias de promoção do desenvolvimento de competências, tendo como âncoras as expectativas da organização e os anseios profissionais, desejos e necessidades das pessoas nelas envolvidas (FREITAS e BRANDÃO, 2006), contribuindo para o desenvolvimento integral e contínuo dos sujeitos.

A elaboração das Trilhas de Aprendizagem, por sua vez, se deu em duas etapas, levantamento e necessidades de formação e construção da proposta, conforme descrito a seguir.

## 2.2 Levantamento de necessidades de formação

O diagnóstico inicial consistiu na análise dos dados da pesquisa de avaliação do ensino remoto na UnB, apresentados anteriormente. De acordo com esses dados, observamos a necessidade de ouvir, novamente, os docentes, mas de forma mais aprofundada, para que as Trilhas de Aprendizagem pudessem refletir os interesses e as necessidades de formação. Para tanto, foi realizada uma sessão de *Brainstorming* com a participação de professores das mais variadas áreas da Universidade de Brasília. Os professores que participaram da sessão possuem níveis diversos de competências digitais, o que possibilitou uma escuta ativa e sensível.

Para a realização do *Brainstorming* o embasamento teórico foi o DigCompEdu (2018). Foram utilizadas as 4 grandes áreas das competências pedagógicas, conforme Figura 1. A dinâmica contou com os seguintes passos:

1. Estruturação da metodologia;
2. Criação da atividade no software Miro;

3. Apresentação da ferramenta, do escopo teórico e dos objetivos da atividade para os docentes;
4. Mapeamento das 4 grandes áreas de competências pedagógicas (Ensino e Aprendizagem; recursos digitais; avaliação; e capacitação dos aprendentes);
5. Os professores tiveram 5 minutos para colocar notas digitais em cada grande área com palavras-chaves que remetiam aquela área, de acordo com sua experiência de atuação, bem como interesses de aprendizagem.

Ao final, o resultado do mapeamento foi extremamente rico, como pode se perceber na Figura 2:



A partir deste mapeamento a equipe técnica responsável pela construção da proposta realizou uma análise de conteúdo, bem como construir *mashups*, que oportunizaram a definição das trilhas de aprendizagem.

## **2.3 Construção da proposta para as trilhas de aprendizagem**

### **a) Autorreflexão**

Antes de iniciar a jornada nas trilhas de aprendizagem do projeto, sugerimos aos docentes que realizem uma autoavaliação a partir de uma ferramenta de autorreflexão. A ferramenta avalia os seis níveis de competências (recém-chegado, explorador, integrador, especialista, líder e pioneiro) dentre as 22 competências, organizadas em 6 áreas, e um modelo de progressão para ajudar os docentes a avaliarem e desenvolverem a sua competência digital, de acordo com o documento de referência. Para acessar, basta clicar no link a seguir: <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-H-PT>

### **b) Constituição das trilhas de aprendizagem**

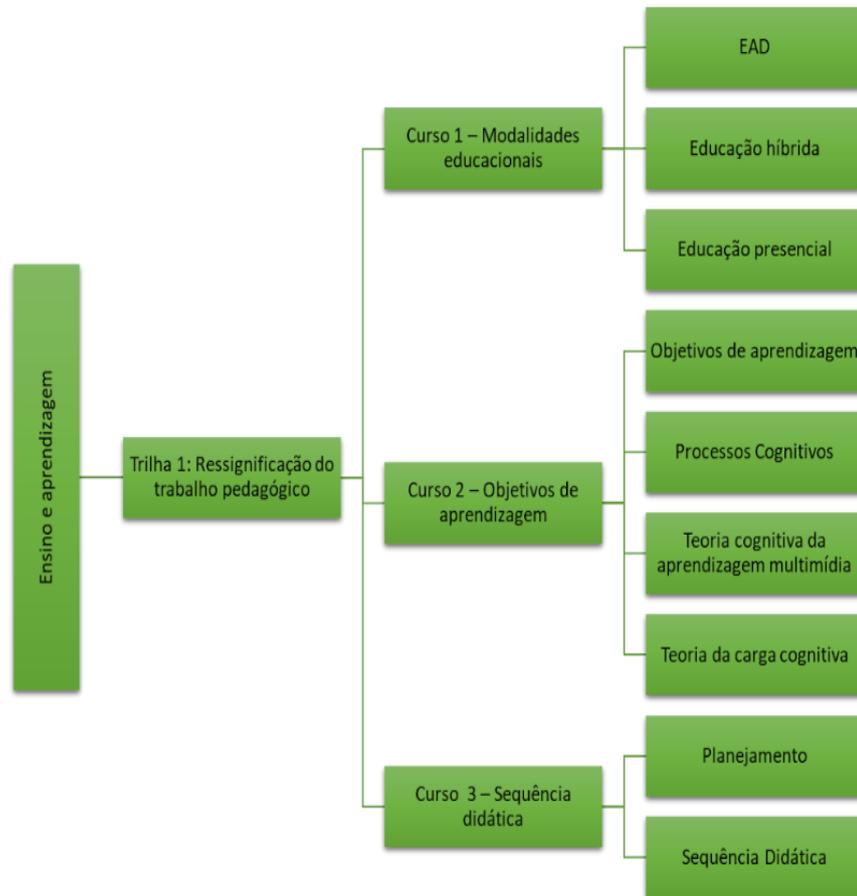
São propostas 11 trilhas de aprendizagem, distribuídas nas 4 grandes áreas de competências pedagógicas:

#### **Área de ensino e aprendizagem**

A área de ensino e aprendizagem é composta por 2 trilhas com enfoque no ensino, orientação, aprendizagem colaborativa e aprendizagem autorregulada.

A **Trilha 1** é composta por 3 cursos e sua temática central é a **ressignificação do trabalho pedagógico** tendo em vista as competências digitais. Ela possui como objetivo central ressignificar o trabalho pedagógico com o uso das tecnologias, oportunizando aos docentes um trabalho integrado às modalidades EAD, presencial e híbrida.

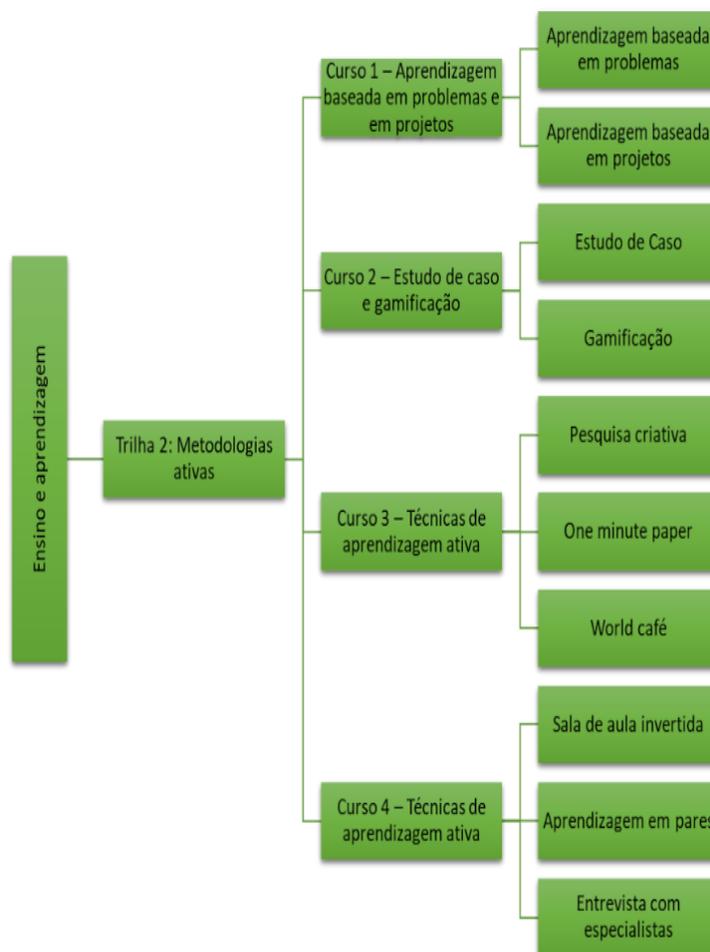
Figura 3 – Área de Ensino e Aprendizagem - Trilha 1: Resignificação do trabalho pedagógico



Fonte: Elaborado pelos autores

A **Trilha 2** é composta por 4 cursos e sua temática central são as **Metodologias ativas**. Ela possui como objetivo central desenvolver competências didáticas que permitam aos docentes criarem experiências de aprendizagem criativas e envolventes.

Figura 4 – Área de Ensino e Aprendizagem - Trilha 2: Metodologias ativas



Fonte: elaborado pelos autores

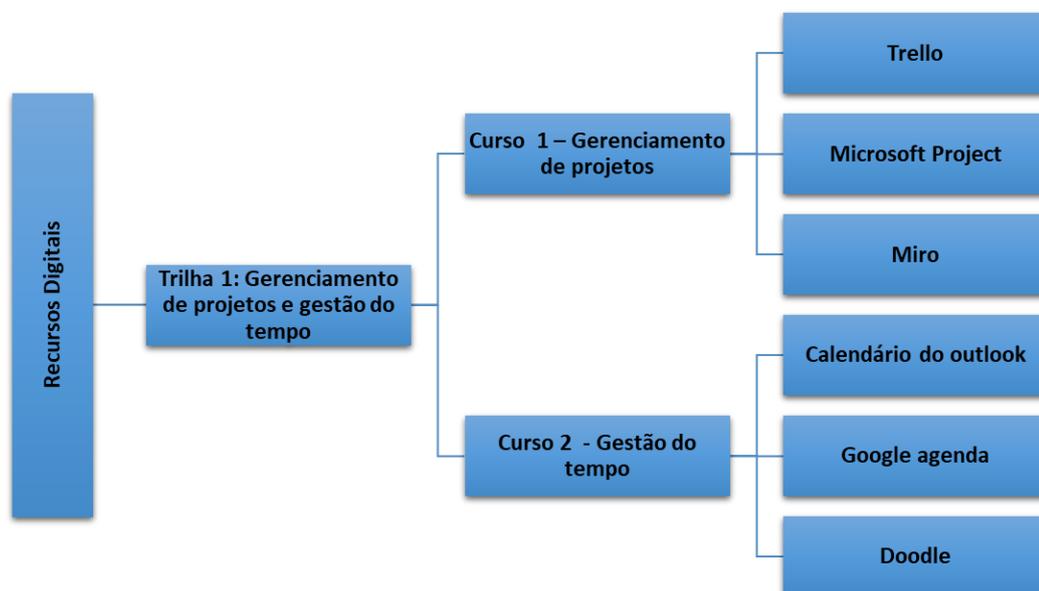
### Área de recursos digitais

Para a área de recursos digitais foram mapeadas 4 trilhas de aprendizagem, em que os recursos digitais serão trabalhados com base na seleção, criação e modificação, gestão, proteção e partilha. De acordo com o DigComEdu, “uma das competências-chave que qualquer educador precisa de desenvolver é aceitar essa variedade, para identificar eficazmente os recursos que melhor se adequam aos seus objetivos de aprendizagem, grupo de aprendentes e estilo de ensino; para estruturar a

riqueza de materiais, estabelecer ligações e modificar, adicionar e desenvolver recursos digitais para apoiar a sua prática” (DigCompEdu, 2018, p. 20).

A **trilha 1 Gerenciamento de projetos e gestão do tempo**, é composta por 2 cursos e tem como objetivo central capacitar os docentes em ferramentas de gerenciamento de projetos e gestão do tempo, possibilitando a execução do planejamento didático de maneira mais eficaz.

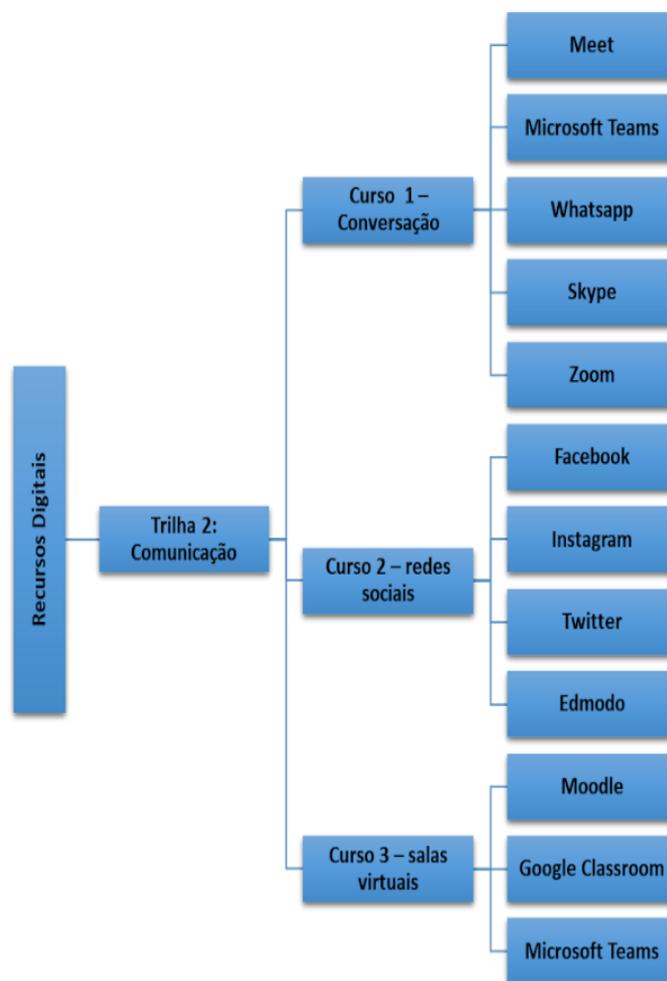
Figura 5 - Área de Recursos Digitais – Trilha 1: Gerenciamento de projetos e gestão do tempo



Fonte: Elaborado pelos autores

A **Trilha 2 Comunicação**, é composta por 3 cursos e abrange ferramentas de conversação, de redes sociais e salas virtuais. O objetivo central desta trilha é capacitar os docentes a realizarem as melhores seleções de ferramentas de comunicação para otimizar os espaços virtuais em prol da aprendizagem dos aprendentes.

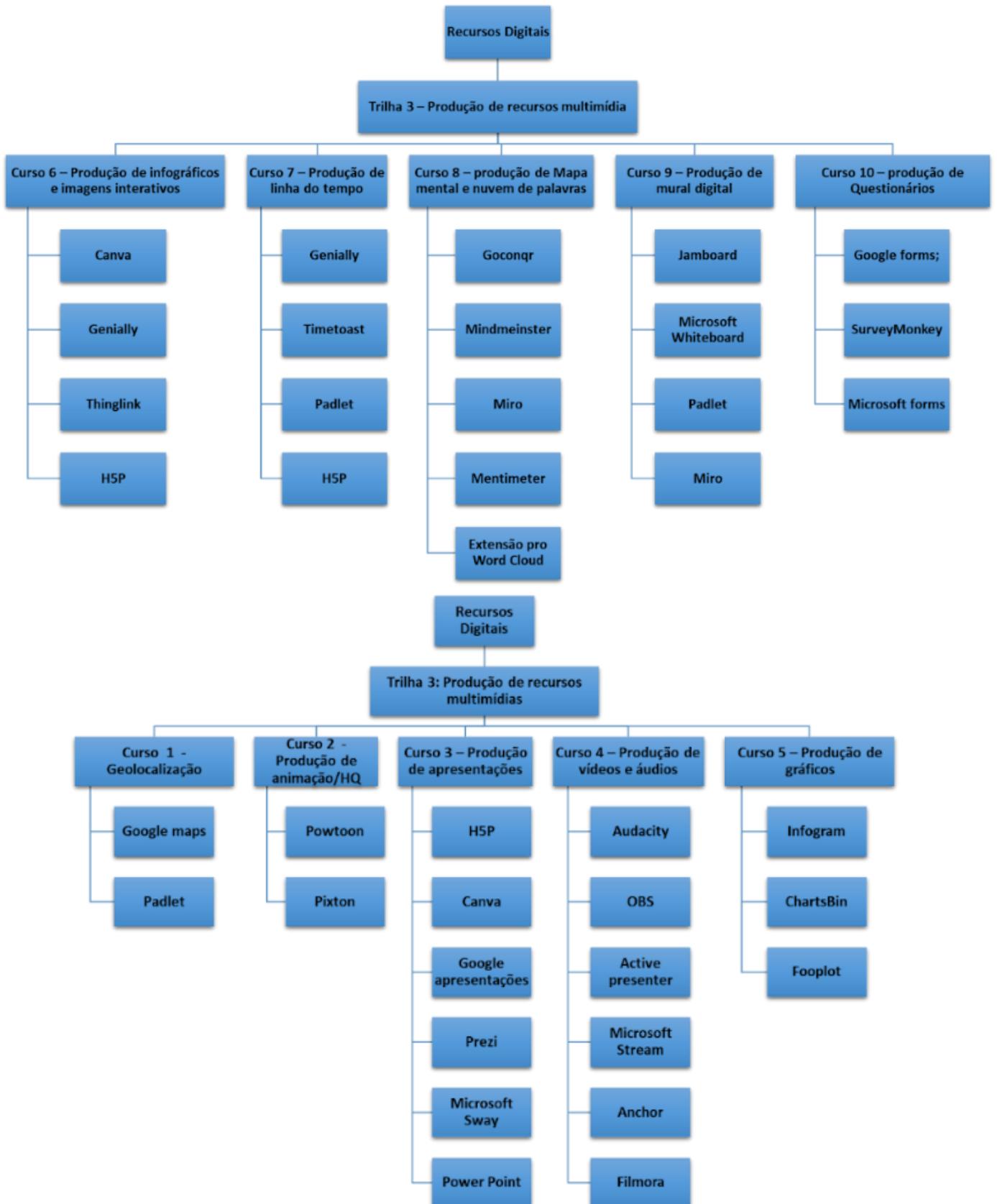
Figura 6 - Área de Recursos Digitais – Trilha 2: Comunicação

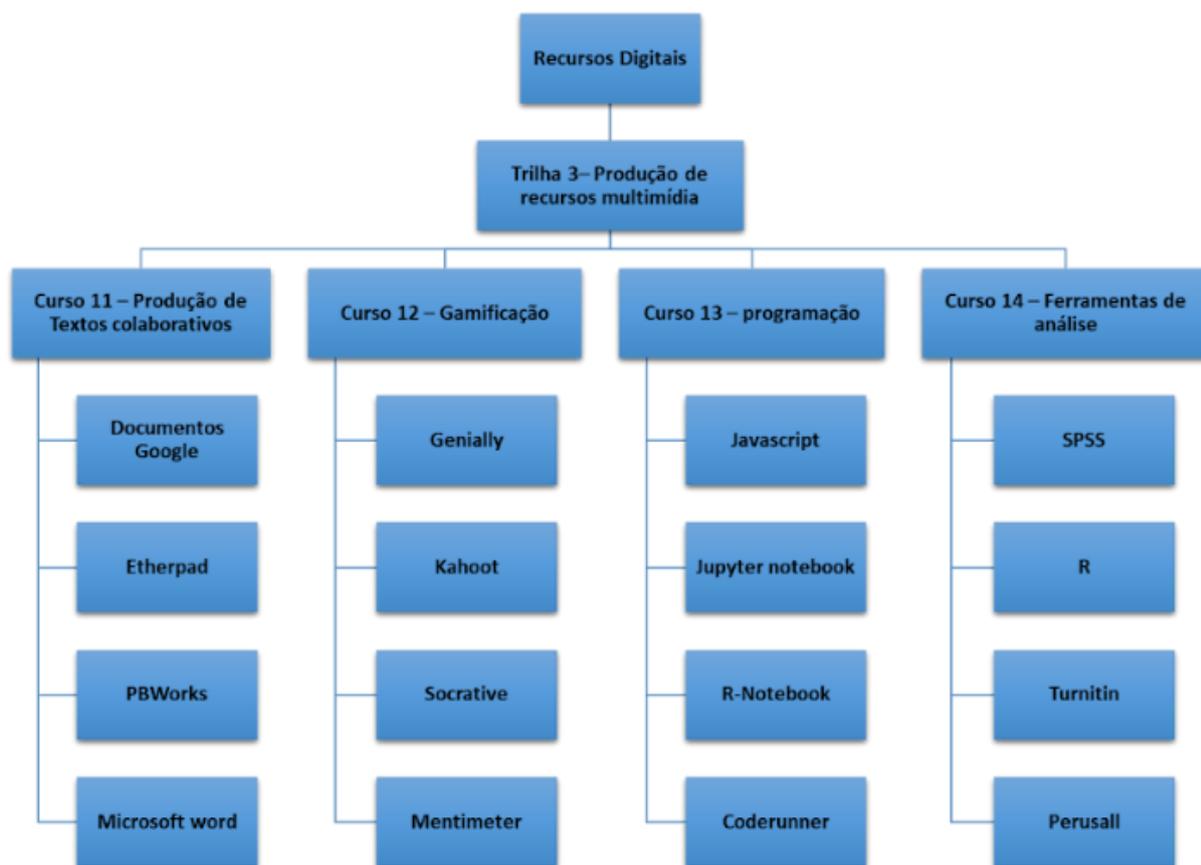


Fonte: Elaborado pelos autores

A **trilha 3, Produção de recursos multimídia** é composta por 14 cursos. Trata-se da maior trilha na área de recursos digitais, pois ela apresenta a classificação dos recursos de acordo com seus objetivos centrais. Assim, a mesma ferramenta se encontra em mais de um curso, e será trabalhada a partir de objetos digitais de aprendizagem, podendo assim compor vários cursos ao mesmo tempo. O objetivo central desta trilha é capacitar os docentes a selecionarem, criar, modificar e gerir recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as estratégias didáticas de suas aulas.

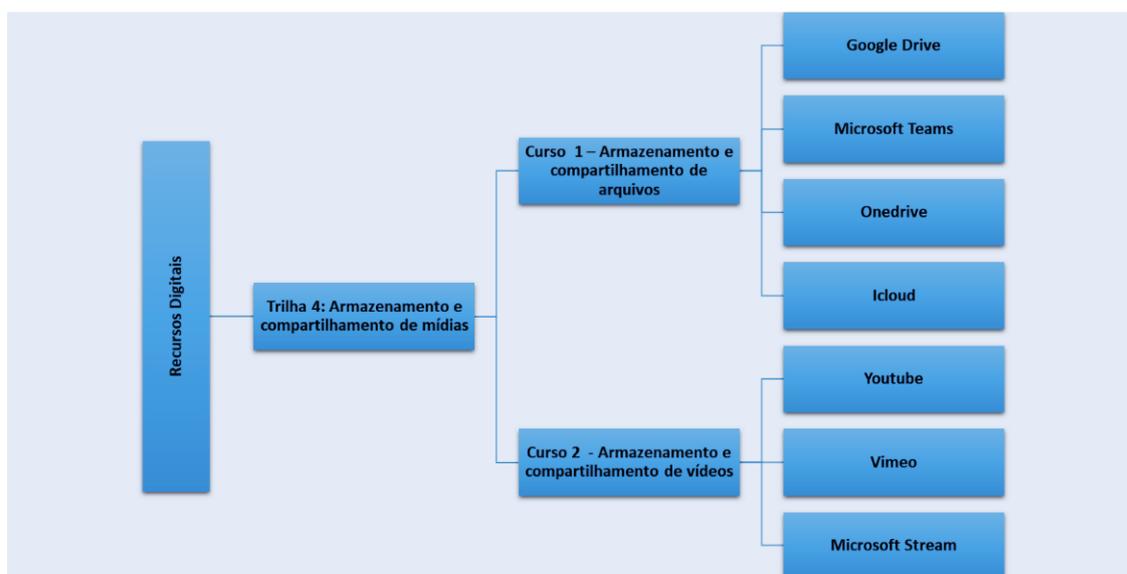
Figura 7 - Área de Recursos Digitais – Trilha 3: Produção de recursos multimídia





A **trilha 4 Armazenamento e compartilhamento de mídias**, é composta por 2 cursos. O objetivo central desta trilha é capacitar os docentes a escolherem a melhor ferramenta para compartilhar suas criações.

Figura 8 - Área de Recursos Digitais – Trilha 4: Armazenamento e compartilhamento de mídias



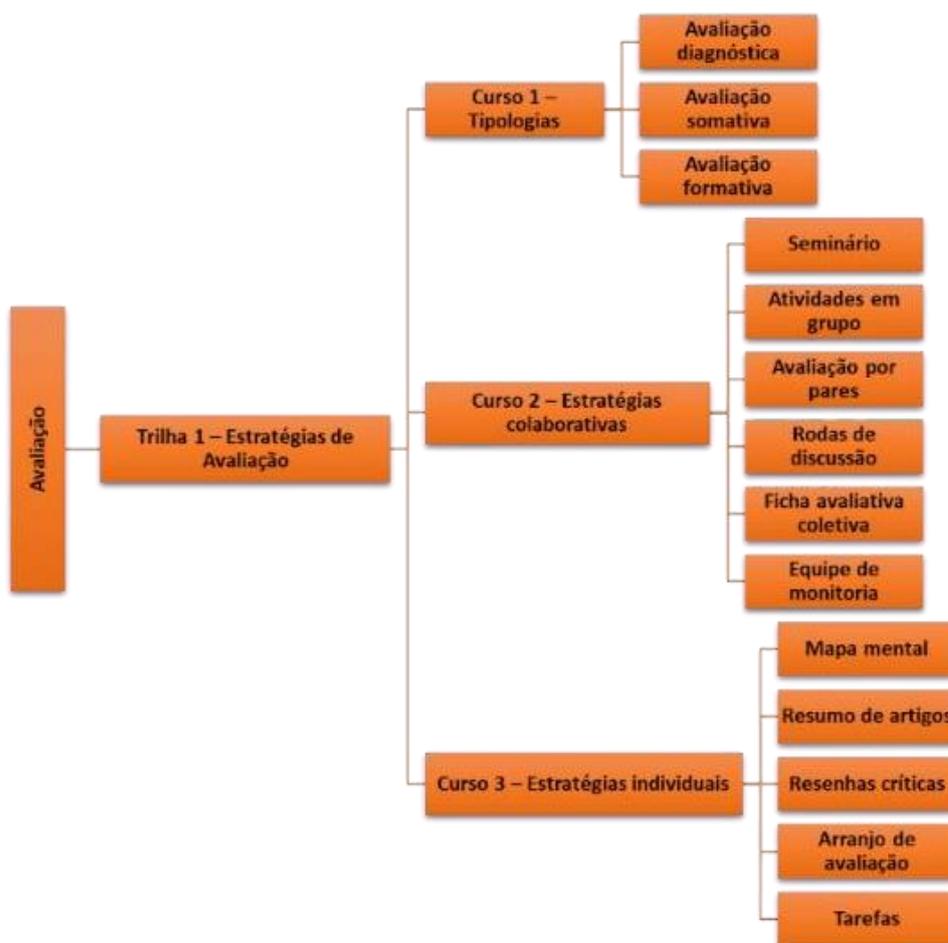
Fonte: elaborado pelos autores

## Área de avaliação

Para compor a área de avaliação foram mapeadas 3 trilhas de aprendizagem. De acordo com o DigCompEdu, os docentes competentes digitalmente devem ser capazes de utilizar tecnologias digitais no âmbito da avaliação tanto para melhorar as estratégias de avaliação existentes, quanto para criar ou facilitar abordagens inovadoras de avaliação (DigCompEdu, 2018, p. 21). Sendo assim, as trilhas irão trabalhar estratégias de avaliação, análise de evidências, feedback e planificação.

A **trilha 1 Estratégias de avaliação**, é composta por 3 cursos tem como objetivo central capacitar os docentes na seleção e aplicação de estratégias de avaliação que possibilitem melhores resultados por parte dos aprendentes, dentro de um processo formativo e significativo.

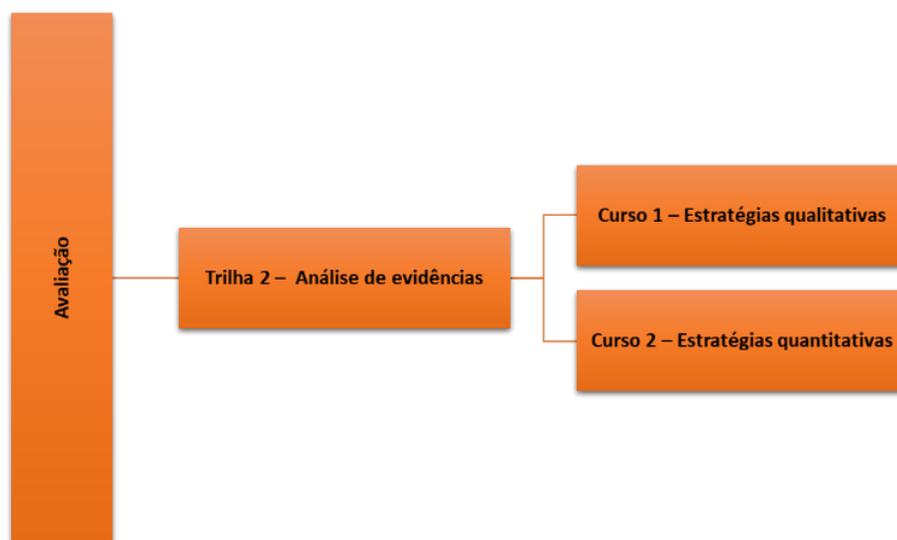
Figura 9 - Área de Avaliação – Trilha 1: Estratégias de avaliação



Fonte: elaborado pelos autores

A **Trilha 2 Análise de evidências** é composta por 2 cursos e tem como objetivo central capacitar os docentes no acompanhamento dos processos avaliativos, coletando, compilando e analisando os dados para otimização e personalização da aprendizagem e dos resultados.

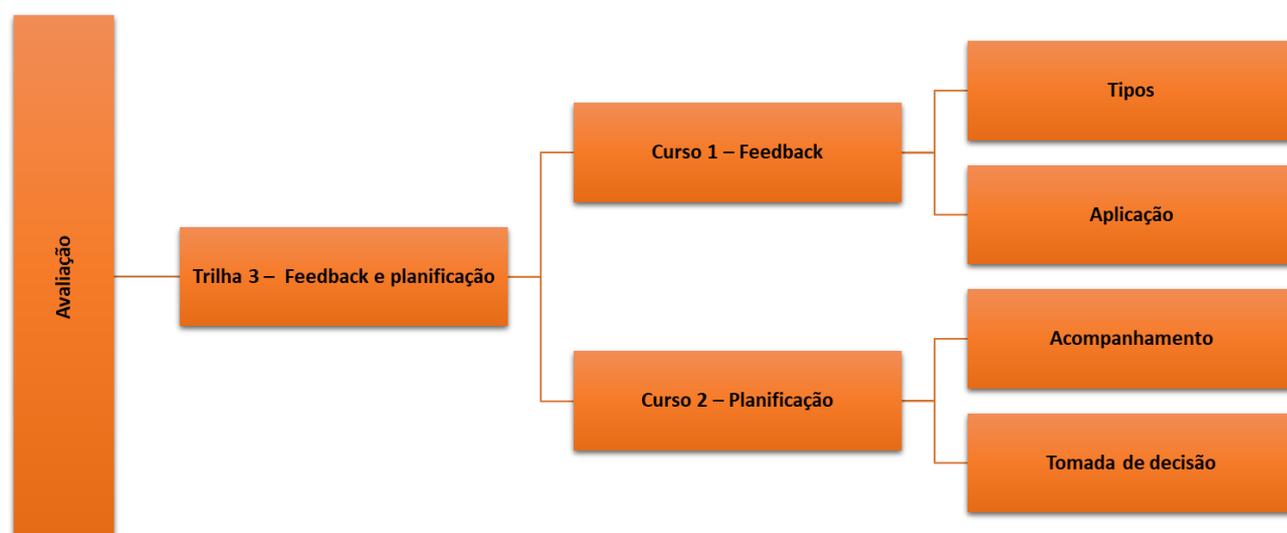
Figura 10 - Área de Avaliação – Trilha 2: Análise de evidências



Fonte: elaborado pelos autores

A **Trilha 3 Feedback e planificação** é composta por 2 cursos e tem como objetivo central capacitar e orientar os docentes na construção de feedbacks que permitam o acompanhamento personalizado dos estudantes, permitindo assim a planificação por meio da tomada de decisão em relação à aprendizagem dos aprendentes.

Figura 11 - Área de Avaliação – Trilha 3: Feedback e planificação



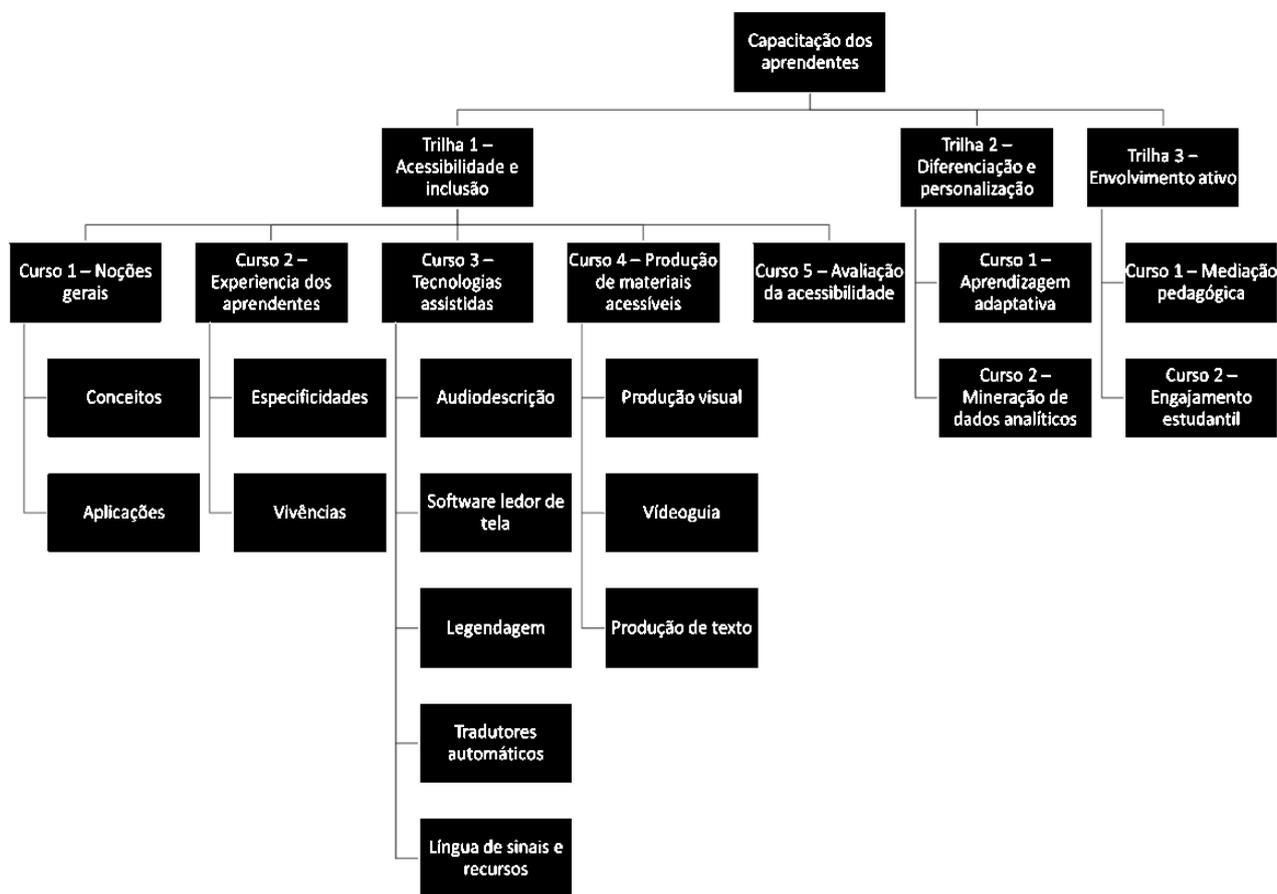
Fonte: elaborado pelos autores

### Área de capacitação dos aprendentes

Para compor a área de capacitação dos aprendentes, foram mapeadas 3 trilhas de aprendizagem. De acordo com o DigCompEdu, os docentes competentes digitalmente devem ser capazes de usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes (DigCompEdu, 2018). Sendo assim, as trilhas irão trabalhar questões de acessibilidade e inclusão, diferenciação e personalização, e envolvimento ativo.

A **trilha 1** é composta por 5 cursos e tem como objetivo garantir a acessibilidade a recursos e atividades de aprendizagem para todos os aprendentes incluindo os que têm necessidades especiais. A **trilha 2** é composta por 2 cursos e objetiva a utilização das tecnologias digitais para atender às diversas necessidades dos aprendentes, permitindo que estes progridam a diferentes níveis e velocidades e sigam caminhos e objetivos de aprendizagens individuais. A **trilha 3**, formada por 2 cursos, contempla o uso de tecnologias digitais para promover o envolvimento ativo e criativo dos aprendentes em um tema específico.

Figura 12 – Capacitação dos aprendentes – Trilhas 1, 2 e 3



Fonte: elaborado pelos autores

### Considerações

O processo de transformação digital na educação, acelerado pela pandemia da COVID-19, trouxe à tona a necessidade urgente de repensar as práticas pedagógicas, incorporando novas tecnologias e métodos de ensino. A Universidade de Brasília, através da proposta formativa construída para o CEAD/UnB, tem dado passos significativos para adaptar-se a esse novo cenário, alinhando-se aos desafios e às oportunidades proporcionadas pela educação digital em rede.

Com base no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), a proposta visa promover o desenvolvimento das competências digitais de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. A implementação das **Trilhas de Aprendizagem** tem se mostrado uma estratégia eficaz, pois possibilita um desenvolvimento contínuo e estruturado, atendendo às necessidades identificadas nas

pesquisas realizadas com a comunidade acadêmica. Ao integrar modalidades de ensino presencial, a distância e híbrida, o CEAD/UnB não só promove uma formação mais adaptada às novas demandas, mas também contribui para uma educação mais inclusiva, inovadora e personalizada.

A estruturação das trilhas, baseadas nas áreas de **ensino e aprendizagem, recursos digitais, avaliação e capacitação dos aprendentes**, permite um avanço gradual e reflexivo nas práticas pedagógicas dos educadores. Ao proporcionar a reflexão crítica sobre o uso de tecnologias, a proposta também favorece a criação de um ambiente colaborativo e construtivista, essencial para o aprendizado em contextos digitais.

A continuidade deste processo dependerá do envolvimento constante de todos os membros da comunidade acadêmica, do apoio institucional e da avaliação contínua das ações formativas, de modo a garantir a efetividade da transformação digital na UnB. Assim, o desafio agora é manter o impulso dado pela pandemia, consolidando a educação digital em rede como uma prática sustentável e inovadora na Universidade de Brasília.

## REFERÊNCIAS

LUCAS, M.; MOREIRA, A. *DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. 2017. UA Editora.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/21079>. Acesso em: [29/11/2024].

LUCAS, M.; MOREIRA, A. *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. 2018. UA Editora – Universidade de Aveiro. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10773/24983>. Acesso em: [29/11/2024].

MOREIRA, J. António; et al. *Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. 49 p.