

MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO  
VERA LUCIA MARTINIÁK  
GILBERTO DANIEL RAFAEL  
(ORGANIZADORES)

**PONTES CIENTÍFICAS  
EM EDUCAÇÃO:**

colaborações inovadoras entre  
Brasil e Moçambique  
na produção acadêmica



*Texto e Contexto*

EDITORA

MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO

VERA LUCIA MARTINIAK

GILBERTO DANIEL RAFAEL

(ORGANIZADORES)

**PONTES CIENTÍFICAS  
EM EDUCAÇÃO:**

colaborações inovadoras entre  
Brasil e Moçambique  
na produção acadêmica



*Texto e Contexto*

EDITORA

Copyright © 2025 by Maria Isabel Moura Nascimento; Vera Martiniak; Gilberto Daniel Rafael  
Todos os direitos reservados aos organizadores

Direção: Vendelino Hauer

Capa, Projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Equipe Texto e Contexto

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

Pontes científicas em educação [livro eletrônico] :  
colaborações inovadoras entre Brasil e  
Moçambique na produção acadêmica / organização  
Maria Isabel Moura Nascimento, Vera Lúcia  
Martiniak, Gilberto Daniel Rafael. --  
Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora,  
2025.  
PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-6080-081-6

1. Educação - Coletâneas 2. Educação - História  
3. Intercâmbio educacional 4. Pedagogia  
5. Professores - Formação I. Nascimento, Maria Isabel  
Moura. II. Martiniak, Vera Lúcia. III. Rafael,  
Gilberto Daniel.

25-303175.0

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação : Coletâneas 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Texto e Contexto Editora  
[www.textoecontextoeditora.com.br](http://www.textoecontextoeditora.com.br)  
[contato@textoecontexto.com.br](mailto:contato@textoecontexto.com.br)  
Tel. (42) 98883-4226

# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	6
APRESENTAÇÃO .....	8
<b>1 - INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM NAMIALO, DISTRITO DE MECONTA, EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>11</b>
<i>Gilberto Daniel Rafael, Stela Paulo Francisco, Roberto da Costa Joaquim Chana e Suzete Magalhães Dinis</i>	
<b>2 - FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ/BRASIL .....</b>	<b>32</b>
<i>Lucia Mara de Lima Padilha</i>	
<b>3 - A EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA: REFLEXOS DA PANDEMIA PELO COVID19 .....</b>	<b>42</b>
<i>Guilherme da Silva Oliveira, Flávia Oliveira Alves da Silva, Rita de Cássia da Silva Oliveira e Vera Lúcia Martiniak</i>	
<b>4 - IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NAS PUBLICAÇÕES ATUAIS NO BRASIL .....</b>	<b>59</b>
<i>Tatiana Fogaça, Claudiane Oliveira Viante e Nelba Maria Teixeira Pisacco</i>	
<b>5 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>72</b>
<i>Anália Maria de Fátima Costa e Vera Lucia Martiniak</i>	
<b>6 - A PEDAGOGIA NO BRASIL E O TEMA DA REGULAMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO/A. ....</b>	<b>82</b>
<i>Marli de Fátima Rodrigues</i>	
<b>7 - A “REVISTA TEMPO” E O IDEÁRIO EDUCACIONAL DA MULHER EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>91</b>
<i>Felismina João Baptista Vantitia, Maria Isabel Moura Nascimento</i>	
<b>8 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA REVISTA “O ENSINO” E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>100</b>
<i>Isabel Castilho Palhano e Renata Lopes da Silva</i>	

<b>9</b> - DIREITO HUMANO POR MEIO DO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO .....	112
<i>Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues, Vera Lúcia Martiniak e Everson Manjinski</i>	
<b>10</b> - A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES NAS ESCOLAS ÉTNICAS DO PARANÁ (1853-1889) .....	122
<i>Vera Lucia Martiniak, Claudia Panizzolo</i>	
<b>11</b> - O CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS EM ADOLESCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES EM TORNO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA .....	129
<i>Dezzena Vicente, Danilo Polverini Locatelli e Ana Regina Noto</i>	
<b>12</b> - PRODUTO EDUCACIONAL: O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?.....	148
<i>Aline Letícia Trindade Rosa e Flávio Massami Martins Ruckstadter</i>	
<b>13</b> - EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: UM DISCURSO SOBRE O N´SOONDO COMO FATOR DE DESISTÊNCIA ESCOLAR DA RAPARIGA EM NIASA .....	154
<i>Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa e Joaquim Miranda Maloa</i>	
<b>14</b> - ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS EM MOÇAMABIQUE .....	163
<i>José Marcelo Ánica, Almeida Meque Gomundanbe, Maria Isabel Moura Nascimento e Mary Ângela Teixeira Brandalise</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	175

## PREFÁCIO

Hodiernamente, autores comprometidos com a educação, sobretudo, tendem a deixar suas marcas registradas através do incremento de produções científicas versando sobre a educação, história e política educacionais. Assim sendo, este prefácio, longe de ser um fim em si mesmo, nos remete a reflexões sobre os caminhos da produção do conhecimento no âmbito da internacionalização da pesquisa e construção de pontes intercontinentais socioculturais na produção do conhecimento em educação.

Nesse contexto, me sinto privilegiado em prefaciar esta coletânea organizada pela prof.<sup>a</sup> Maria Isabel Moura Nascimento, Prof.<sup>a</sup> Vera Martiniak e prof. Gilberto Daniel Rafael, e que resulta da sistematização de trabalhos apresentados por pesquisadores no II Seminário Internacional de Educação Brasil Moçambique (II SEBRAMO) ocorrido entre os dias 21 e 23 de agosto de 2024 em formato virtual, destacando-se a divulgação de resultados de pesquisas de pesquisadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - Brasil e Universidade Rovuma (UniRovuma) – Moçambique, entre outros, no âmbito da internacionalização da pesquisa.

Nesta coletânea encontram-se textos de discentes e docentes da pós-graduação afetos a diversos grupos de estudos e pesquisas no Brasil e Moçambique elaborados em coautoria e apresentados no II SEBRAMO, um evento científico que decorre de dois em dois anos organizado pela UEPG e UniRovuma e que tem sido importante para a difusão da pesquisa discente e docente.

Os textos integrados nesta coletânea analisam sob perspectivas e olhares diferentes a realidade brasileira e moçambicana, para além do atlântico, indagando sobre a realidade material num contexto em que a luta de classes permeia as discussões e debates no campo da história e política educacionais nos dois países.

O mérito desta coletânea reside no fato de apresentar conhecimentos que exploram em sua essência o “nós” esse espaço de pro-

dução em coautoria do conhecimento ao mesmo tempo que valoriza o local, o lugar da fala dos sujeitos, instigando-nos a olhar com outros olhos a realidade material como ponto de partida na produção em coautoria, do conhecimento em história e política educacionais.

Desse modo, os textos nos embalam numa confluência de sentidos, visões e perspectivas que refletem as relações sociais na sociedade brasileira e moçambicana, explorando questões a volta das relações sociais que se estabelecem na educação, focalizando-se a interação escola-família; as relações étnico-raciais e, igualmente, analisando as questões de gênero e inclusão no âmbito educativo.

As abordagens estão ancoradas em uma perspectiva metodológica que privilegia em larga medida o materialismo histórico-dialético no estudo do objeto pesquisado considerando-se a realidade da sociedade brasileira e moçambicana pesquisada.

A análise numa perspectiva mais crítica sobre a realidade material em que os sujeitos sociais estão imersos remete-nos a um olhar em torno de questões sociais que muitas vezes são impregnadas de valores culturais próprios do “nós” esse espaço de construção ou não de cultura de classe. Desse modo convidamos a todos a uma leitura atenta dos vários textos por forma a aprofundar o pensamento expresso a partir da realidade no lugar da fala dos autores.

Gilberto Daniel Rafael

Ponta Grossa, 06 de maio de 2025

## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea intitulada: **“Pontes científicas em educação: colaborações inovadoras entre Brasil e Moçambique na produção acadêmica”** resulta da apresentação de pesquisa em educação, história e política educacionais no âmbito da realização do II Seminário Internacional de Educação Brasil Moçambique (II SEBRAMO), em 2024, um evento que sucedeu o I SEBRAMO decorrido em setembro de 2021, evento que reforça a parceria Sul-Sul, um evento científico que reforça as intenções firmadas no acordo de cooperação no âmbito da internacionalização entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Brasil e a Universidade Rovuma (UniRovuma), em Moçambique.

Com o intuito de fomentar e socializar as pesquisas científicas no campo da educação, especificamente em história e política educacionais, o II SEBRAMO materializou a divulgação de resultados de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil e Moçambique e que refletem a realidade socioeconômica, política e cultural dos dois países. É, igualmente, o revelar da concretização do estreitar de relações entre as duas universidades no âmbito da internacionalização trazendo a tona o que é produzido pelos pesquisadores dessas e outras universidades, bem como por discentes e docentes em coautoria, algo que vem sendo estimulado por forma a tecerem-se bases da produção científica internacional em coautoria assente em alicerces teóricos e epistemológicos e metodológicos que possibilitem indagar sobre o objeto de estudo em educação, história e política educacionais.

Esta coletânea vem materializar a parceria dos diferentes programas de pós-graduação e grupos de estudo e pesquisas envolvidos, nomeadamente, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PPGE/UEPG, o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PROFEI/UEPG, o Grupo de Estudos e Pesquisas em

História, Sociedade e Educação/GT Campos e a Faculdade de Educação e Psicologia na UniRovuma por meio do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional. Desse modo, os organizadores desta coletânea, simultaneamente organizadores do II SEBRAMO apresentam nesta coletânea textos que nos impelem a diversas leituras sobre a realidade material nas sociedades brasileira e moçambicana explorando temáticas que são abordadas ao nível dos grupos de estudos e pesquisa e, efetivamente, nos PPGE.

Os textos refletem as análises feitas pelos coautores dos mesmos, trazendo a superfície questões em torno da alfabetização e letramento; educação, gênero, relações étnico-raciais; a formação de professores; história da educação; políticas públicas e inclusão. Os conhecimentos aqui trazidos e explorados refletem as ideias resultantes da realidade social brasileira e moçambicana e respetiva materialidade.

Esta coletânea traz contribuições importantes no campo da educação, história e política educacionais a partir do que é versado nos textos. O primeiro texto explora a interação família-escola no processo de ensino e aprendizagem na realidade moçambicana impregnada de muitos desafios educacionais. O segundo texto dá atenção às questões étnico-raciais na educação quilombola, trazendo os ecos das diferenças e capitalizando a necessidade de se refletir sobre as diferenças enquanto riqueza a se valorizar na sociedade. O terceiro texto nos encaminha para reflexões a volta da pessoa idosa na nossa sociedade atual, com um olhar sobre a educação no contexto da pandemia da covid 19 que assolou o mundo inteiro. Segue-se o quinto texto que explora o Plano Educacional Individualizado (PEI), que sem dúvida pretende ver salvaguardado os direitos e deveres do sujeito na aprendizagem.

As abordagens são ricas em considerações que mostram por si só a gama de questões que ainda são candentes na educação, história e política educacionais, justificando-se a abordagem no sexto texto sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva por forma a que o aluno supere os obstáculos a aprendizagem. Nesse contexto, não é de estranhar que o sétimo texto, na mesma linha de orientação, explo-

re a pedagogia no Brasil, um país cuja realidade social não difere muito da moçambicana quando se pensa no exercício da profissão docente.

Um dado que salta a vista é o recurso, em termos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e, sobretudo a aposta na imprensa como fonte de pesquisa, o que nota-se no oitavo e nonos textos que focalizam a imprensa, nomeadamente, a revista Tempo e revista Ensino para abordar sobre a educação da mulher e fundamentos da educação respetivamente, em Moçambique e Brasil, razões suficientes para uma leitura atenta e proveitosa. No décimo texto explora-se a questão dos direitos humanos numa perspetiva histórica e, seguindo-se o texto voltado a discussões em torno do livro escolar. No décimo segundo texto dá-se primazia as discussões transversais sobre a saúde sexual e reprodutiva no ensino secundário em Moçambique e suas mazelas que afetam o dia a dia dos adolescentes, demandando ações no âmbito das políticas educacionais. E, finalmente, os três últimos textos da coletânea debruçam-se sobre as ações afirmativas em um Brasil multicultural, as questões de género na educação e finalmente a avaliação no âmbito da educação inclusiva; algo que enriquece a coletânea trazendo sugestões interessantes de leitura.

Certo é que as diferentes abordagens contribuem para a materialização da formação do pesquisador, para a construção e desenvolvimento da cultura da pesquisa em coautoria e sobretudo da internacionalização na pesquisa e produção de conhecimento trazendo frutos que se consideram positivos e que fazem desta coletânea uma tendência a ser seguida futuramente na relação Sul-Sul. A todos uma boa leitura.

Ponta Grossa, 07 de maio de 2025

Organizadores

# I

## INTERAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM NAMIALO, DISTRITO DE MECONTA, EM MOÇAMBIQUE

*Gilberto Daniel Rafael*

*Stela Paulo Francisco*

*Roberto da Costa Joaquim Chana*

*Suzete Magalhães Dinis*

### Introdução

A Lei 18/2018, de 28 de dezembro, preconiza um Ensino Primário de qualidade como “o nível inicial de escolarização da criança na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade”. Entende-se através dos diversos dispositivos orientadores, como ensino de qualidade na escola primária, aquele que contribui para o desenvolvimento de práticas apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, habilidades e valores, transformando-os em ação. A lei, prevê, igualmente, como um dos precipícios pedagógico, a “a ligação entre a escola e a comunidade, por meio de um intercâmbio em que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam as exigências do país” (Lei n.º 18/2018, artigo 4, alínea g).

Um dos pontos centrais dos debates sobre educação, neste contexto, tem se ancorado na interrogação sobre como a família, parte de uma comunidade, tem se imiscuído e participado no processo de escolarização na educação primária. Este debate também se fundamenta

em relatos que, de dentro das escolas, indicam a necessidade de maior necessidade de participação e interação das famílias nos processos de escolarização.

Este texto, engendrado no âmbito dos encontros do grupo de estudos e pesquisa em História, Sociedade, Educação e Financiamento da Educação (HISFINEDUM), na Universidade Rovuma em Moçambique, busca compreender como se concretiza a interação família-escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em Namialo, distrito de Meconta, província de Nampula, em Moçambique. Adentrar nesta discussão é de suma importância numa altura em que, em Moçambique, a sociedade questiona o desempenho dos alunos no Ensino Primário. Muitos alunos apresentam dificuldades de leitura, escrita e cálculo e, como tal, a situação não deixa indiferentes os diferentes atores educativos. É nesse contexto que, a partir dos debates, indagações e culpabilizações de parte a parte realizou-se a pesquisa que recaiu sobre a interação “o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca em um contexto social” (Johnson, 1997, p. 131). Dá-se relevo assim, ao que a família e a escola fazem para viabilizar a aprendizagem do aluno e, sobretudo se as ações desencadeadas por ambas as partes têm o sentido almejado.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio dum levantamento, nas plataformas google acadêmico e redalyc. Foram efetuadas buscas de trabalhos que tenham tratado sobre a temática em Moçambique, a nível dos diferentes programas de pós-graduação nas universidades moçambicanas e nas universidades brasileiras e portuguesas, onde também são comuns trabalhos desenvolvidos por moçambicanos ou não e que tratem da temática. Nesse sentido, foram identificadas 2 monografias e 3 artigos.

Também foi realizada a pesquisa empírica numa comunidade de Namialo, distrito de Meconta, província de Nampula, tendo recaído em entrevistas com pais e professores dos alunos que frequentam o Ensino Primário na Escola Primária do 1º e 2º Grau de Namialo. As entrevistas tiveram como base o fato de “toda interação envolver certo número de pessoas e um ambiente físico de algum tipo, condições estas que afetam a maneira como pessoas interpretam o que está acontecendo e como se comportam e parecem em relação umas às outras” (Johnson, 1997, p. 147).

O texto apresenta três secções a destacar: a) o levantamento bibliográfico em torno da relação escola-família em Moçambique; b) metodologia da pesquisa e, c) Discussão e resultados da pesquisa. Seguindo-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **O levantamento bibliográfico em torno da relação escola-família em Moçambique**

A realização desta pesquisa encontra fundamento na necessidade de materialização plena dos objetivos delineados no processo de ensino a aprendizagem ao nível da escola e, que, requerem o envolvimento da família, tendo o aluno como o centro das atenções.

Tem-se consciência de que a escola é entendida “como um local institucional, que permite uma gama de interações entre os indivíduos, que possibilita confronto diário com emprego de normas e regras de comportamentos institucional, permeado além das relações pessoais e informais (Santos; Garbossa, 2023, p. 83). Há consenso, entretanto, de que as escolas têm a responsabilidade de serem acessíveis às famílias, de serem abertas e de promoverem um ambiente propício à aprendizagem, mas isso só é possível quando existe um conhecimento profundo e estruturado das famílias dos alunos (Susana; Cristina, 2007).

Nesse contexto, a família e a escola buscam alcançar os propósitos da educação na sociedade, daí que surge a necessidade de trabalho conjunto que a família representada pelos pais e/ou encarregados de educação dos alunos e a escola representada pelos professores, sem prejuízo das responsabilidades de outros atores escolares, procuram assegurar qualitativamente a educação desejada.

Educação é um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para garantir a sua continuidade e o seu desenvolvimento. É um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder os novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem (Lei n.º 18/2018, p. 24).

Os estudos feitos em Moçambique mostram que a interação escola e família tem merecido atenção e consideração, ciente de que “na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos ideias sobre o que é esperado e os valores, crenças, atitudes que a ela se aplica” (Johnson, 1997, p. 131). Para a realização da pesquisa foram observados os seguintes passos:

- Inicialmente definiu-se o objetivo da pesquisa;
- Efetuado o levantamento dos trabalhos nas plataformas definidas de acordo com os descritores propostos;
- Efetuada a sistematização dos trabalhos observando-se a inclusão e exclusão conforme critérios previamente estabelecidos para o efeito;
- Realização do estudo empírico;
- Finalmente realizada a discussão e apresentação de resultados.

A observância dos passos referenciados possibilitou que a pesquisa fosse realizada de forma criteriosa e contribua para a apresentação de resultados consistentes e que agreguem conhecimentos no campo em estudo e, sobretudo, em relação a temática proposta. Assim, os trabalhos achados são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: sistematização dos estudos incluídos na pesquisa, período

Ano	Autor	Objetivo central	Revista / Instituição
2022	Akungondo, P. A. C., Paulino, L. O.	A importância da interação entre a escola e a família no processo pedagógico para uma educação de qualidade.	Ndjinga & Sepé: revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras
2018	Zimbico, O. J.; Cossa, J. I. N.	Perceber em que medida o apoio dos pais e encarregados de educação influência no desempenho escolar dos educandos em Moçambique.	Educação em revista

2015	Henriques, J. J.	Compreender o papel da família na educação em Moçambique, a partir do Ensino Básico na escola e bairro de Assumane.	Universidade pedagógica de Moçambique, Niassa.
2018	Nhanthumbo, B.; Vallejo, A.; Nhanthumbo, D.	Avaliar a relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos do ensino primário, na cidade da Beira, Moçambique.	REID: Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento
2019	Dozeleia, J. A.	Descrever e interpretar o quotidiano das interações entre os alunos da EPC Lumumba e o meio social evolvente à escola.	Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir do levantamento efetuado constatou-se que este tema não é muito pesquisado nas instituições de ensino superior, ao nível dos programas de pós-graduação, tendo sido identificadas duas monografias, sendo uma na Universidade Eduardo Mondlane - Dozeleia (2019) - e outra na Universidade Pedagógica de Moçambique em Niassa - Henriques (2015). Quanto aos artigos identificados e incluídos foram publicados nas revistas internacionais a destacar: Ndjinga & Sepé: revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras e Educação em revista e REID: Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento.

Foi possível constatar que os trabalhos incluídos nesta pesquisa são referentes ao período entre 2015 e 2022. Os trabalhos analisados no âmbito da interação escola-família, tinham especificamente, dentre vários objetivos, arrolar a importância dela (Akungondo; Paulino, 2022); compreender a influência no desempenho escolar dos alunos (Zimbico; Cossa, 2018); compreender o papel da família na educação da criança (Henriques, 2015); avaliar a relação família-escola (Nhanthumbo; Vallejo; Nhanthumbo, 2018) e descrever e interpretar o cotidiano das interações entre os alunos e o respetivo meio social (Dozeleia, 2019).

No que diz respeito aos procedimentos adotados verificou-se Akungondo, Paulino (2022), Zimbico, Cossa (2018), optaram pelo estudo de caso, os autores Henriques (2015), Nhanthumbo; Vallejo e Nhanthumbo (2018) e Dozeleia (2019) recorreram ao estudo documental na realização da pesquisa. Notou-se que Akungondo, Paulino (2022), Dozeleia (2019), Henriques (2015) optaram, igualmente, por estudo bibliográfico ou revisão de literatura.

Os resultados das pesquisas mostram uma certa unanimidade, Akungondo, Paulino (2022) quanto a necessidade dos pais e/ou encarregados de educação dispenderem algum tempo por forma a acompanharem os seus filhos à escola pois, são formadores do conhecimento da criança. De acordo com Akungondo, Paulino (2022), os professores de língua portuguesa e no geral não estabelecem uma relação pedagógica com as duas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura. Na ótica de Zimbico, Cossa (2018), a maioria dos educandos que se beneficiaram do apoio dos pais apresentaram melhor desempenho escolar, nota-se que tem havido fraco apoio dos pais.

Em sua pesquisa, Nhanthumbo; Vallejo e Nhanthumbo (2018) consideram que, verificou-se uma influência significativa do envolvimento parental no rendimento escolar dos alunos pelo que, encorajam-se ações promovendo o envolvimento dos pais na escola. Por outro lado, para Dozeleia (2019), o quotidiano dos alunos da EPC Lumumba é condicionado pelo seu “ide” [...] pois, o espaço no qual a escola está inserida permite que os alunos se adaptem e readaptem-se sistematicamente. Contrariamente aos autores acima referenciados, Henriques (2015), considera que os filhos uma vez participado nas cerimónias dos ritos de iniciação, consideram-se crescidos e prontos para a vida, sendo que o papel da família já não é necessário, os pais dedicam maior parte do tempo a machamba.

## **A interação escola e família: pertinência, concretização e benefícios advindos dela**

Em relação a família, há que ter presente que o conceito de família varia de acordo com a sociedade, mais por conta das culturas subjacentes a ela, o que concorre para diferentes conceituações ou entendimentos “pois vai sendo alvo de transformações ao nível do seu significado” (Reis, 2012, p. 10). Nesse sentido, “o conceito de família é intrinsecamente dinâmico, influenciado por fatores históricos que abrangem aspetos sociais, econômicos, políticos e culturais, que por sua vez, moldam o estilo de vida e a abordagem na criação dos filhos” (Santos; Garbossa, 2023, p. 80).

No contexto moçambicano observa-se que “1) a família é a comunidade de membros ligados entre si pelo parentesco, casamento, afinidade e adopção. 2) É ainda reconhecida como entidade familiar, para efeitos patrimoniais, a união singular, estável, livre e notória entre um homem e uma mulher” (Assembleia da República, 2019, artigo 2). Assim sendo valoriza-se a família enquanto unidade sociofamiliar e que garante a segurança e estabilidade da criança. Nesse contexto, observamos que “1. A família é o elemento fundamental e a base de toda a sociedade, fator de socialização da pessoa humana. 2. A família enquanto instituição jurídica, constitui o espaço privilegiado no qual se cria, desenvolve e consolida a personalidade de seus membros e onde se deve cultivar o diálogo e a entreajuda” (Assembleia da República, 2019, artigo 1). Compreende-se que “a família contém no seu seio diversas gerações, possibilitando assim uma interação entre estas, estabelecendo um clima relacional ameno entre todos” (Reis, 2012, p. 10). Tal como na família onde valores, os princípios as práticas e tradições são passadas de geração em geração, a educação se apresenta como um campo onde os saberes geracionais são passados visando a educação e formação da criança. Portanto um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem. Surge aí necessidade de interação entre estas duas instancias educativas e de socialização.

A interação entre a família e a escola é pertinente na educação da criança e sucesso no processo de escolarização. Para Carvalho (1988), genericamente percebe-se que a palavra interação é a ação que se exerce reciprocamente entre dois objetos (ou entre um sujeito e um objeto ou entre dois sujeitos). Numa outra perspectiva, a sociológica, a interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais (Diana, 2017). A interação é fundamental nas relações interpessoais que se estabelecem entre os indivíduos numa dada comunidade, como é o caso da comunidade escolar tornando os indivíduos sujeitos sociais e participes na construção da sua história única. Na ótica de Perosa (1993), a primeira definição de interação em Psicologia do Desenvolvimento, a de Hinde percebe-se que: uma sequência em que o indivíduo A exibe o comportamento X para o indivíduo B, ou A exibe X para B e B responde com Y” não apresentava o carácter de reciprocidade. “A interação seria a menor unidade social. Uma série de interações, em sequência no tempo, formaria uma relação” (Perosa, 1993).

A interação escola e família para que seja bem-sucedida e concorra para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, é fundamental que a qualidade na interação familiar aconteça a partir de práticas educativas positivas que contribuem no desenvolvimento adequado dos filhos.

A interação família e escola efetiva-se através dum conjunto de mecanismos segundo Farias Gomes (1993), a destacar: incentivar a participação da família no quotidiano escolar, o que passa pela existência de canais efetivos de comunicação com a escola; fazer projetos pedagógicos que envolvam a comunidade escolar, o que implicaria que as práticas pedagógicas incluam aspetos da comunidade em que a escola está inserida o que melhora a relação entre a escola e a comunidade; a efetivação da relação escola e família se processa pela participação de campanhas informativas, isto se torna possível quando a escola partilha informações relevantes para a comunidade escolar e sobretudo para as famílias; a abertura de eventos da escola para a comunidade é uma das formas para assegurar tal interação, a escola deve ser um

espaço de convivência no bairro. Estas e outras ações favorecem a desejável interação entre a escola e a comunidade onde as famílias são o grande elo nessa parceria mutuamente vantajosa.

A concretização dessas ações, resulta em benefícios da interação escola e família. Tais benefícios se traduzem na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e não só, na melhoria da gestão escolar. Todos os diferentes atores escolares passam a conhecerem-se melhor, a cooperar e contribuir com suas energias para uma melhor educação e formação da criança, isto é, do aluno. Nesse contexto, Coruja (2021) arrola alguns dos benefícios, nomeadamente, o fortalecimento do relacionamento entre professores, pais e/ou encarregados de educação e alunos; os pais e/ou encarregados de educação passam mais tempo junto de qualidade com os filhos; proporciona-se segurança, pois, os filhos sentem-se mais seguros, sobretudo nos primeiros dias de adaptação ou quando mudam de escolas; estimula-se as habilidades sociais (sobretudo nos primeiros 7 anos); reduz-se a indisciplina pois a boa colaboração entre os pais e/ou encarregados de educação, os professores e equipe de coordenação; favorece-se a aprendizagem, isto porque a criança sente-se mais predisposta a aprender sendo mais participativa.

## **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa obedeceu a uma abordagem qualitativa, para tal foi realizada uma pesquisa bibliográfica mediante um levantamento dos textos, no caso, monografias e artigos que abordam sobre o assunto em questão, foi feito nas plataformas google scholar “<https://scholar.google.pt/schhp?hl=pt-BR>” e redalyc “<https://www.redalyc.org>”, tendo para o efeito sido usado os descritores: interação, família, escola e Moçambique. não foram encontradas teses e dissertações produzidas a volta da matéria. Foram localizados e incluídas 2 monografias e 3 artigos. Consideraram-se pesquisas de autores moçambicanos, independentemente se produzidos nos programas de graduação e pós-graduação a nível de Moçambique ou no exterior.

O levantamento foi o ponto de partida para compreender o que já teria sido produzido e o foco das pesquisas. Nesse sentido, concentrou-se apenas nos resumos das produções científicas publicadas. As análises recaíram sobre o ano de publicação, o(s) autor(es), objetivo central, a metodologia adotada e os resultados. O que permitiu evidenciar as linhas orientadoras das pesquisas e desse modo percebeu-se que esta pesquisa tem o condão de olhar para as ações e comportamentos os pais e/ou encarregados de educação e professores das crianças no âmbito da desejável interação, explorando-se a forma como se processa a interação escola-família, os méritos e deméritos nela envolvidos.

O estudo empírico que se seguiu, envolveu entrevistas a 3 Membros de Direção (MD) 7 professores e 10 pais e/ou encarregados de educação, dentre os quais fazem parte membros do Conselho de Escola (CE) e da comunidade. Os sujeitos entrevistados foram codificados do seguinte modo: Membros de Direção MD, ou seja, MD1, MD2 e MD3; os professores (P1, P2, P3, [...], Pn; e Pais e/ou Encarregados de Educação foram codificados em PEE1, PEE2, PEE3, [...], PEE<sub>n</sub>. A amostragem definida por conveniência ainda que se reconheça de acordo com Silva (2006), uma multiplicidade de autores envolvidos na interação família-escola, a família, a criança, o jovem, o aluno, associação de estudantes, a associação dos pais, em outros casos faz-se o cruzamento entre a família e classe social ou de pertença étnica e, ainda os atores sociais, os explicadores, os professores/educadores, entre outros.

## **Resultados do Estudo**

A partir do levantamento efetuado percebeu-se que é responsabilidade da família acompanhar o desempenho escolar da criança, incentivando-a e intermediando sua prática no cotidiano, cabendo a escola completar o ambiente da família; o relacionamento entre a escola e a família vai depender da proposta avançada pela escola no intuito de inserir a família no seu ambiente; os pais devem estar cientes da

proposta pedagógica oferecida pela escola e, nesse contexto, a família deve se envolver na vida escolar do filho motivando-o para a aprendizagem (Akungondo, Paulino, 2022).

A família, no âmbito da interação escola-família, pode desenvolver várias ações a destacar o acompanhamento da criança a escola, ajudar na organização das atividades extraescolares, limpeza e lanche escolar; incentivar a criança na prática da leitura e interpretação de textos, aquisição de livros de leitura para leitura por prazer (Akungondo, Paulino, 2022).

Foi possível verificar que os pais que não participam na aprendizagem da criança deve-se ao fato de dedicar maior parte do tempo a machamba, a interação entre a criança e o pai e/ou encarregado de educação se faz por meio de incentivo a conciliação da educação tradicional (ritos de iniciação que, uma vez participando, as crianças já são adultas e não precisam de acompanhamento pois sabem o que devem fazer) e a ofertada na escola (Henriques, 2015), todavia, Nhanthumbo; Vallejo e Nhanthumbo (2018) avançam que a interação entre a escola-família é importante e, o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na aprendizagem é fator determinante para o rendimento escolar da criança; o estado civil, a situação econômica das famílias e o nível de escolaridade são fatores que concorrem para o envolvimento e interação dos pais e/ou encarregados de educação na aprendizagem da criança.

Na ótica de Dozeleia (2019), nas relações e interações entre os indivíduos o foco deve recair sobre eles enquanto coparticipantes na interação e relação e, assim sendo, nas relações e interações há que se centrar na partilha da multiplicidade de valores assegurando-se a socialização, a boa convivência e aprendizagem da criança. Por outro lado, Zimbico, Cossa (2018) consideram que as crianças que recebem apoio dos pais e/ou encarregados de educação apresentam melhor desempenho na escola; o apoio consiste na aquisição de uniforme escolar, solicitar alguém para explicar, acompanhamento no cotidiano da realização do TPC, acompanhamento das aulas, comunicar com o professor e saber da assiduidade da criança.

A interação escola e família tem sido marcada por situações de responsabilização e individualização dos problemas decorrentes da escolarização da criança. Uma atitude que em nada favorece a aprendizagem da criança. Reconhece-se que “as primeiras aprendizagens da criança ocorrem na instituição familiar. É, portanto, indiscutível que a família deva assumir um papel primordial na educação” (Reis, 2012, p. 5).

A família, quando estável e coesa, é o espaço mais apropriado para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir de dados recolhidos das múltiplas vivências (Nunes, 2004, p. 33 *apud* Reis, 2012, p. 11).

A interação escola-família é uma relação de responsabilidade de parte a parte. Percebe-se que “a responsabilidade de educar os filhos cabe a família, enquanto a escola cabe o papel de orientar o crescimento e aprimorar o processo de aprendizagem das crianças” (Santos; Garbossa, 2023, p. 80). Ao se pensar assim incorre-se no risco de a escola desobrigar-se de educar a criança. Antes de ensinar, a escola precisa educar e vice-versa.

A interação escola-família, olhando-se para a perspetiva educativa é fundamental, reconhecendo-se que “a escola é, por excelência, um espaço privilegiado para a convivência humana” (Santos; Garbossa). Observou-se que na localidade de Namialo, distrito de Meconta, província de Nampula em Moçambique, a escola já possui um meio de comunicação que permite a interação com as famílias. As opiniões dos sujeitos entrevistados são divergentes quanto a qualidade e eficácia da comunicação pois, alguns encarregados de educação avaliam a qualidade de comunicação de forma negativa.

Esta constatação pode ser notada pelo que disse um dos pais e/ou encarregados de educação: “*nem sempre as informações chegam a tempo. as vezes são enviadas convocatória por intermédio do meu filho de 9 anos de idade né, faltando um dia para a reunião. Isso não ajuda, entende?*” (PEE8).

Entretanto, existem outros que afirmam que ela é boa, como se pode notar pelos dizeres da mãe de uma das alunas *“lá em casa, temos recebido convocatória que o professor manda. Muitas vezes quem participa nas reuniões sou eu. O pai da minha filha trabalha até nos sábados. Agradeço muito, o professor nos informa das notas da minha filha, o que é bom?”* (PEE1). Este posicionamento vai de encontro ao que foi expresso pela direção da escola que considerou que *“a escola para assegurar a interação com as famílias dos nossos alunos promove encontros e reuniões ordinárias e extraordinárias, sempre que se justifique. Por exemplo temos a Assembleia Geral da Escola, as reuniões de turma orientadas pelos diretores de turma e professores etc. a direção da escola tem horários disponíveis para receber os pais e/ou encarregados de educação por forma a que estes apresentem individualmente suas preocupações”* (MD3).

Nesta vertente, notou-se que a escola prioriza o contacto com os pais e/ou encarregados de educação por meio de convocatórias escritas, estas que por sua vez são entregues aos alunos para que estes levem aos seus encarregados de educação, o que acaba tornando este processo não efetivo pois existem casos em que as crianças não fazem chegar as convocatórias aos encarregados de educação. Desta forma, é recomendável que a escola crie mecanismos para fazer chegar as convocatórias aos pais e/ou encarregados de educação das crianças, que possibilitará que se reduzam as ausências em reuniões programadas pela escola como se constatou na pesquisa, na intervenção dum pai *“Sim, já participei. Tem tido uma fraca participação dos encarregados de educação”* (PEE3). Em torno da participação e interação os membros de direção (MD1) afirmou que *“a escola tem dialogado com o Conselho de Escola e, igualmente, orientado os professores para sensibilizarem os pais e/ou encarregados a se fazerem presentes nas atividades programadas pela escola e acompanharem a situação dos filhos”*.

Em relação aos encontros ou reuniões programadas pela escola, verificou-se que elas são convocadas para o informe do desempenho trimestral vulgo divulgação de resultados, *“Sim, já fui contactado. Foi para informar-se sobre os resultados”* disse uma mãe (M5) entrevistada. O maior desafio escolar nesse campo da comunicação está associado, não necessariamente a planificação dos encontros ou reuniões, mas a neces-

sidade de criação de um fluxograma de comunicação entre a escola e a família. No âmbito da comunicação escola-família, o fluxograma deve prever e recomendar outros meios de comunicação: explorar as redes sociais, ex. WhatsApp, a rádio comunitária, recorrer as lideranças comunitárias etc. que possibilitam outras formas de comunicação e que viabilizam a interação escola-comunidade.

Estudos científicos realizados, no âmbito de relação entre a escola e a família, apontam para a existência de inúmeros benefícios para todos os intervenientes no processo educativo. (Silva, 2006). A realização de encontros ou reuniões entre a escola-família, deve ir além divulgação de resultados do aproveitamento pedagógico. O que remete a necessidade de se repensar nas outras formas ou estratégias de participação, do envolvimento e da interação entre as partes por forma a assegurar a realização conjunta de atividades e tomada de decisão face ao desempenho desejado da criança no processo de ensino e aprendizagem (PEA).

No âmbito do PEA, os pais e encarregados de educação assumem as atividades associadas à vida escolar dos filhos, tais como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se os filhos fazem as tarefas da escola, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras (Luck, Freitas, Girling e Keith, 2012).

A interação entre a família e a escola no âmbito da aprendizagem do aluno concorre para o desenvolvimento psicossocial dele, assegurado pela cooperação, espírito de entreatajuda. Nesse contexto, é fundamental a ação do professor e o apoio prestado a este pela direção da escola. Tal ação suportada pela direção da escola transmite nos pais e/ou encarregados de educação a confiança necessária no PEA em prol da aprendizagem do aluno.

Esta confiança é igualmente sentida pelo aluno o que faz com que este se sinta aberto a apresentar e buscar apoio face aos problemas de aprendizagem e referentes as relações sociais no ambiente escolar. Um dos professores entrevistados considerou que, *“na minha opinião, a escola devia aumentar a frequência dos encontros, pois a interação é muito*

*importante no PEA*” (P6). Esta visão foi secundada por outro professor ao considerar que, *“este processo ajuda no controlo e monitorização da vida académica do aluno, o que representa um impacto positivo tanto para a escola como para as famílias”* (P2). Isso mostra que a frequência de um encontro por trimestre, o que resulta em apenas três encontros anualmente, reforça a necessidade de implementação de mais encontros ou outras formas de interação, participação e envolvimento dos sujeitos.

A interação ocorre por meio de reuniões entre a escola e os pais e/ou encarregados de educação, esses encontros são planeados ao nível da escola com aviso prévio aos intervenientes tais nomeadamente os professores e os pais e/ou encarregados de educação. Normalmente os professores emitem as convocatórias 7 dias antes da data da reunião, mas na prática, as convocatórias são entregues nas segundas-feiras ou terças feiras e, as reuniões acontecem aos sábados.

As datas das reuniões geralmente são acordadas na Assembleia Geral da Escola que, geralmente, realiza-se sete ou quinze dias antes do arranque das aulas, por ocasião da abertura do ano letivo. Esta assembleia é dirigida pelo responsável máximo da escola, o Diretor da Escola. No encontro são apresentados os membros de direção da escola, o corpo de professores dela. Igualmente, são apresentados os membros do Conselho de Escola por forma a que as famílias os conheçam. Estes se mostram sempre abertos a receber as famílias e a comunidade.

Como pode-se depreender as datas e hora específica das reuniões, se todas as partes concordarem, são fixadas e anotadas. E, as convocatórias enviadas dias antes da data acordada. Na Assembleia Geral da Escola e nas reuniões são incentivados todos os intervenientes a fazerem um acompanhamento regular nas crianças e a reportarem ao conselho escolar ou a direção da escola, qualquer comportamento negativo que de alguma maneira pode afetar o desempenho do aluno, os problemas reportados são registados e apresentados e debatidos nos encontros regulares. Na perspectiva dos membros de direção (MD3) a interação escola-família se verifica através da participação dos pais e/ou encarregados de educação *“na tomada de decisões, por exemplo,*

*na escolha dos guardas, na criação de equipas de prontidão médica na escola, na escolha de membros das equipas de saneamento do meio e na participação no pagamento dos mesmos, e pagamento das despesas de excursões e organização do dia de leitura na escola e organização na comunidade do clube de leitura”.*

O regulamento interno da escola é um dos documentos normativos geralmente citado em reuniões e que orienta os encontros regulares envolvendo as partes supracitadas. As reuniões e encontros com os professores ou pais encarregados da educação estão plasmados no referido regulamento, como por exemplo no artigo 11 no número 3 onde estão plasmados os direitos do país e/ou encarregados de educação.

a) ser recebido pela direção e professores no horário estabelecido; b) receber informação sobre o aproveitamento e comportamento dos seus filhos ou educandos; c) ser envolvido, nos termos definidos pela legislação em vigor, na avaliação dos seus educandos; d) ser tratado com respeito pelos funcionários da instituição (República de Moçambique, 2022, artigo 11).

Os pais e/ou encarregados de educação além dos direitos acima mencionados tem os seguintes deveres constantes no capítulo III do Regulamento Interno da Escola:

a) Conhecer e respeitar o regulamento interno da escola; b) participar na reabilitação e construção de infraestruturas escolares; c) lutar contra a discriminação política, religiosa e racial na escola; d) respeitar o exercício das competências técnico-profissionais do pessoal da escola; informar-se sobre o processo educativo; e) justificar as faltas do seu educando; f) proceder a reparação dos danos causados pelo seu filho ou educando (República de Moçambique, 2022, artigo 12).

Já no artigo 12 do mesmo regulamento na sua alínea, onde fala dos deveres dos professores, esta alínea diz que, “a) o professor tem o dever de relacionar com todos os elementos da comunidade escolar, dentro do respeito mútuo [...] g) sensibilizar os alunos, colaborar com eles na conservação do edifício, dos equipamentos e material

escolar; h) guardar sigilo profissional” (República de Moçambique, 2022, artigo 12).

Com base nestes artigos a instituição tem bases fundamentais para pôr em prática encontros com os diversos intervenientes da escola para encontrar soluções à diversos problemas da instituição, e que de alguma maneira precisam ser resolvidos a curto, médio ou a longo prazo, e interação família-escola é fatores que precisa ser fundamentado para que a instituição alcance com eficácia alguns objetivos delineados, com maior enfoque ao nível pedagógico. Para os professores *“nós professores somos o elo de ligação entre a escola e as famílias dos nossos alunos, somos parte importante nesta interação; sentimos que é nossa responsabilidade garantir que os pais tenham nosso apoio e confiança”* (P7). Compreende-se que para que o aluno tenha um bom desempenho os professores e pais e/ou encarregados de educação devem trabalhar conjuntamente, dentro do quadro normativo e no respeito interpessoal.

Do quadro normativo acima e considerando-se os dizeres dos sujeitos entrevistados, observa-se que a escola e a família, através do conselho de escola, sobretudo precisam desenvolver atividades complementares visando a melhoria do desempenho do aluno, no quadro de ações que concorram para a eficaz e eficiente interação entre as partes. Dentre elas destacam-se algumas que, necessitam ser exploradas e que o Regulamento Interno da Escola já avança de alguma forma, bem como outras: a programação de eventos sociais, culturais e desportivos envolvendo as famílias, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola com o envolvimento e participação das famílias, avaliação da aprendizagem ouvidos os pais e/ou encarregados de educação e convidar os pais individualmente para que possam assistir as aulas nas turmas dos seus filhos, pelo menos uma vez ao ano, a passarem pela escola espontaneamente e se informarem da evolução da aprendizagem dos seus filhos e seu comportamento. Igualmente, que os professores visitem os seus alunos em sua comunidade, sobretudo nos momentos em que há “alerta” sobre a mudança de comportamento ou por motivos diversos não se façam presentes na escola.

Ainda que não se esgotem as demais possibilidades de interação escola-família nesta pesquisa, ficou assente que tal interação exige entrega, compromisso e dedicação incondicional dos diferentes atores escolares. Aos professores espera-se que planifiquem atividades e incorporem ações a serem desenvolvidas pelos pais e/ou encarregados de educação: abrindo espaço para que eles assistam aulas dos seus filhos, assistam a jornadas de leitura, escrita e cálculo na escola, mantendo abertos canais formais e informais. O dia 1 de junho, dia da criança moçambicana pode, igualmente, ser além de uma data comemorativa, ser um espaço de os professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação desenvolvem atividades pedagógicas conjuntas através de jogos, brincadeiras etc. Os pais e/ou encarregados de educação podem participar nas atividades extraescolares, acompanhando seus filhos nos jogos, nas atividades culturais, levando os seus filhos a visitarem museus, parques e locais históricos. Acompanhando e verificando as tarefas atribuídas pelos professores para serem resolvidas em casa, assinando todos os dias as tarefas feitas pelos filhos na escola e em casa, encorajando os filhos no processo de ensino e aprendizagem; definindo horários para brincar e horários para estudos em casa.

Um aspeto importante é que os pais e/ou encarregados de educação devem interagir com os professores, indo a escola espontaneamente para saber o comportamento dos filhos, se assistem as aulas e, se realizam as atividades. Igualmente saberem sobre a evolução da criança na aprendizagem bem como se informarem do que podem fazer para ajudar a escola na melhoria do desempenho da criança (ciente de que há alunos que copiam as atividades dos colegas). No âmbito do currículo local, os pais devem contribuir com seus saberes junto da escola, ensinando ofícios aos alunos e professores, de acordo com o planificado nos planos de aula.

## Considerações finais

A partir da pesquisa foi possível compreender que as famílias, no caso os pais e/ou encarregados de educação desenvolvem diversas atividades de geração de renda que lhes permitem ter o mínimo para o sustento seus e de suas famílias. Como tal, as crianças, quando não estão na escola, são sobrecarregadas com tarefas domésticas, vendas de produtos da machamba, ou revenda de produtos adquiridos nos estabelecimentos comerciais locais, bem como no cuidado de irmãos mais novos o que infelizmente interfere no desempenho escolar.

Pelo que se mostra pertinente a compreensão das vivências subjetivas da criança no ambiente familiar e escolar por forma a assegurar uma práxis educativa eficaz. Nesse contexto a interação permanente entre o professor e o pai e/ou encarregado de educação assegura e viabiliza uma aprendizagem significativa, tranquila, responsável e afetiva necessária na o sucesso da escolarização do aluno.

O conhecimento das vivências subjetivas da criança possibilita melhor avaliação da aprendizagem e monitoria do desempenho escolar e dedicação dela para a aprendizagem face as atividades, ou seja, trabalhos para casa (TPC) e que de alguma forma, na falta do acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação podem ser sanados na interação escola-família evitando-se a substituição de atividades escolares por atividades de casa.

A interação entre a escola-família deve ser construída e consolidada através de uma cultura de estudo associada ao prazer na aprendizagem. Os MD, P e PEE convergem na opinião de que as atividades para casa, ou seja, os Trabalhos de Casa (TPC) devem fazer parte da rotina de ensino-aprendizagem e sendo acompanhadas no cotidiano da criança pelo professor e pai e/ou encarregado de educação, a semelhança das lições diárias e outras atividades planificadas. A visita do professor a casa da criança, a visita do pai e/ou encarregado de educação a escola reforçam a interação escola-família motivando a aprendizagem da criança e segurança face ao ensino-aprendizagem. A participação dos PEE na tomada de decisão sobre a escolarização dos seus

filhos é fundamental, na monitoria das lições de aula, participando na planificação das atividades de ensino-aprendizagem no âmbito do currículo local, a interação deve ser vista e enquadrada no âmbito da concepção e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola, excursões, atividades culturais e desportivas, e operacionalização do clube de leitura.

A interação entre a escola-família deve ser construída e consolidada através de práticas eficazes de gestão pedagógica por parte dos gestores escolares e que suportam e dinamizam as atividades pedagógicas do professor com a participação da família, práticas essas que favorecem a aprendizagem dos alunos.

## Referências

AKUNGONDO, P. A. C.; PAULINO, L. O. A família e a escola na gestão das dificuldades de aprendizagem no ensino primário em Chimoio. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial, p.53-75, 2022.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 22/2019, de 11 de dezembro: Lei da família e revoga a Lei n.º 10/2004, de 25 de agosto.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique, I Série – Número 239, 11 dezembro 2019.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 1/2018: Lei da revisão pontual da Constituição da República de Moçambique. Boletim da República, I Serie – número 115, 2º Suplemento, terça-feira, 12 jun., 2018.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17 (36), 21-32, Ribeirão Preto, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>

DOZELEIA, J. A. **Dinâmica das interações e relações entre alunos e o meio social envolvente numa escola do bairro Patrice Lumumba em Maputo.** Monografia (Licenciatura em Antropologia), Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane.

JOHNSON, A. G. Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Zahar, Rio de Janeiro, 1997.

LUCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar.** Vozes, São Paulo: Petrópolis, 2012

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologias. **Regulamento Interno**. Namialo, 2022.

NHANTHUMBO, B.; VALLEJO, A.; NHANTHUMBO, D. Relação família-escola e o seu impacto no rendimento escolar dos alunos. **REID: Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento**, v. 2, n. 9, 2018. Disponível em: <http://reid.ucm.ac.mz/>. Acesso em 20 jul. 2024.

REIS, V. A. dos S. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior de Educação Joao de Deus, Lisboa, 2012.

SANTOS, A. G. dos; GARBOSSA, R. A. A importância da relação entre a família e a escola no processo de aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 12. N. 42, p. 79-95, Curitiba, 2023.

Silva, P. **Editorial: Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares**. Lisboa: **Interações**. Interações, n. 2, p. 1-8, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/202/1/B0%20pedro%20silva%20editorial.pdf>

SILVA, P. Editorial: escolas, família e lares, um caleidoscópio de olhares. **Interações**, n. 2, p. 1-8, 2006.

SUSANA, A.; CRISTINA, N. O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.

ZIMBICO, O. J.; COSSA, J. I. N. Influência do apoio dos pais e encarregados de educação no desempenho escolar dos educandos em Moçambique. **Educação em revista**, v. 19, n. 1, p. 175-186, jan.- jun., Marília, 2018. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n1.11>. p175

## FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO PARANÁ/BRASIL

*Lucia Mara de Lima Padilha*

### **Introdução**

O estudo, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), teve como objetivo realizar um mapeamento dos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas de ensino superior (IES) públicas do Paraná/Brasil, bem como verificar o cumprimento da legislação educacional relacionada às relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola. Para tanto, realizou-se

um levantamento das matrizes curriculares presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas estaduais do Paraná, o que se mostrou fundamental para a análise proposta. Para delimitar o objeto deste estudo, utilizou-se a pesquisa documental, tendo como fonte os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES<sup>1</sup> no estado do Paraná/Brasil.

No Brasil, as políticas educacionais voltadas para a população afro-brasileira foram significativamente desenvolvidas após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Um avanço importante ocorreu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e, em 2003, com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas da educação básica, em todos os níveis de ensino.

---

1. Disponíveis no site de cada IES

A partir da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), tornou-se necessário “[...] a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”. (Brasil, 2004, p. 13).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 estabeleceram a educação das relações étnico-raciais como um núcleo central dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes níveis. No contexto universitário, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, define que as Instituições de Ensino Superior devem incluir, no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares dos cursos, a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme expresso no §1º do art. 1º: “Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais”. (Brasil, 2004).

Ressalta-se ainda que, em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola, que reforçam ainda mais a implementação do ensino sobre culturas étnico-raciais e a importância da formação inicial dos(as) professores(as) que deve ser oferecida desde os cursos de licenciatura, abrangendo tanto os docentes em formação quanto aqueles que já atuam em escolas quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (Brasil, 2012).

## **Resultados e discussões**

A pesquisa foi realizada por meio do levantamento das IES públicas do estado do Paraná/Brasil, que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, identificando também o ano de criação de cada curso. O objetivo foi caracterizar a formação inicial de professores(as) no Paraná e quantificar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Peda-

gogia (PPC), disponíveis nos sites das universidades, para selecionar os componentes curriculares que abordam a temática.

Para compreender a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná, em relação ao cumprimento da legislação vigente, foi necessário destacar as comunidades quilombolas do estado do Paraná, além de delimitar o campo de abrangência de cada universidade pública estadual.

Em 2004, o grupo de trabalho Inter secretarial Clóvis Moura do estado do Paraná,<sup>2</sup> em colaboração com outras secretarias, realizou um levantamento dos quilombos existentes no estado do Paraná. Com base nos dados coletados, foram identificados oitenta e seis locais onde viveram negros que foram escravizados. Dessas comunidades, trinta e seis já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares e reconhecidas como Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) e Comunidades Negras Tradicionais (CNT).<sup>3</sup> O Quadro 1 a seguir, apresenta as comunidades quilombolas que estão localizadas nas proximidades das IES públicas estaduais do Paraná.

**Quadro 1 – IES/Regiões do Paraná/Comunidades Quilombolas Próximas**

IES	REGIÃO / COMUNIDADES QUILOMBOLAS
UEPG	PONTA GROSSA : Sutil e Santa Cruz
	CASTRO: Limitão; Mamãs Tronco; Serra do Apon
	PRUDENTÓPOLIS -IVAÍ/IMBITUVA:São Roque; Rio do Meio
	CAMPO LARGO: Palmital dos Pretos; Sete Saltos
UNICENTRO	GUARAPUAVA / CANDÓI:Despraiado; Vila Tomé; Cavernoso 1
	GUARAPUAVA / PINHÃO:Invernada Paiol de Telha
	GUARAPUAVA / PALMAS: Adelaide Maria da Trindade Batista; Castorina Maria da Conceição - (Fortunato); Tobias Ferreira – (Lagoão)
	GUARAPUAVA / TURVO:Campina dos morenos

2. <https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Grupo-de-Trabalho-Clovis-Moura-Apresentacao>

3. Ver em: Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e cidadania, 2008

UNIOESTE – FRANCISCO BELTRÃO	PALMAS: Adelaide Maria da Trindade Batista; Castorina Maria da Conceição - (Fortunato); Tobias Ferreira – (Lagoão)
UNIOESTE – CASCAVEL/ FOZ DO IGUAÇU	GUAÍRA: Manoel Ciriaco dos Santos
	SÃO MIGUEL DO IGUAÇU: Apepú
UNESPAR – APUCARANA	IBAITI/ CURIÚVA: Água Morna; Guajuvira
UNESPAR - CAMPO MOURÃO	
UNESPAR – PARANGUÁ	GUARAQUEÇABA : Rio Verde; Batuva
UNESPAR – PARANAÍ	
UNESPAR - UNIÃO DA VITÓRIA	LAPA: Restinga; Feixo; Vila Esperança
UENP – CORNÉLIO PROCÓPIO	IBAITI/ CURIÚVA: Água Morna; Guajuvira
UENP – JACAREZINHO	IBAITI/ CURIÚVA: Água Morna; Guajuvira.
UEM – MARINGÁ E CIANORTE	
UEL – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Observa-se um maior número de comunidades quilombolas nos arredores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Evidenciar as IES públicas do Paraná e as Comunidades Remanescentes Quilombolas em seu entorno destaca o papel fundamental das instituições de ensino superior no processo de formação de docentes. Isso é essencial para promover uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e em conformidade com as leis educacionais vigentes desde 2003, já citadas.

A concentração dessas comunidades quilombolas não só sublinha a relevância das universidades em promover a integração e a valorização cultural, mas também destaca a necessidade de uma estrutura curricular que contemple as realidades locais e a história das populações afrodescendentes. Todavia, a existência das comunidades quilombolas não deve ser o único fator determinante para a implementação

de uma prática institucional antirracista. É crucial reconhecer que essa prática está intrinsecamente ligada a ações individuais, coletivas e políticas de enfrentamento ao racismo.

Nesse sentido, IES públicas são responsáveis pelo cumprimento da Resolução CNE/CP 1/2004, promovendo condições favoráveis, especialmente nos programas de formação inicial e continuada de professores(as). Para tanto, é preciso criar, “[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”. (Parecer CNE/CP 3/2004, p. 7).

A partir do levantamento dos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES estaduais do Paraná, foram selecionadas, para este estudo, as ementas que incluem disciplinas voltadas para a legislação educacional relacionada às relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola. Compreendendo o currículo como aquilo que é ensinado nas salas de aula, pode-se afirmar que ele representa “[...] o conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas” (FORQUIN, 1996, p. 187). Assim, o currículo é um espaço de representação simbólica, transgressão, poder, escolha, inclusões e exclusões, discurso explícito e ideologia oculta.

No levantamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, foram inicialmente identificadas as disciplinas que incluem tópicos sobre a temática das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Em seguida, foram destacadas as instituições que possuem uma disciplina específica em sua grade curricular para trabalhar essas questões na formação docente. Os tópicos sobre a temática, presentes em diversas disciplinas, representam apenas uma pequena parte do conteúdo curricular.

No Gráfico 1 observa-se que a maioria das IES públicas e estaduais do Paraná incluem, pelo menos, uma disciplina com tópicos relacionados à temática das relações étnico-raciais e à educação escolar quilombola.

Gráfico 1 – Tópicos em disciplinas - relações étnico-raciais e educação escolar quilombola



Fonte: elaborado pela autora (2020)

A Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) inclui no curso de Licenciatura em Pedagogia tópicos sobre “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” em seis disciplinas.

Na ementa do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no campus de Francisco Beltrão, identifica-se tópicos nas disciplinas: História da Educação II; História e suas Metodologias e Artes e suas Metodologias.

No campus da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel, a temática das relações étnico-raciais é abordada na disciplina História da Educação II, com o tópico “O tratamento das relações étnico-raciais, afro-brasileira e indígena e a diversidade religiosa na escola brasileira”. No campus de Foz do Iguaçu da UNIOESTE, os tópicos relacionados à temática estão presentes nas seguintes disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Geografia; História da Educação II e História da Educação III.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão, a temática das relações étnico-raciais é abordada na disciplina Sociologia e Antropologia da Educação”. No campus de Paranavaí (UNESPAR), a temática é contemplada em tópicos na disciplina História da Educação Brasileira e na disciplina Educação Escolar e Diversidade que trata das “Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial, abordando racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. No campus de União da Vitória (UNESPAR), os tópicos que abordam a temática no curso de Licenciatura em Pedagogia são encontrados nas seguintes disciplinas: Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte; Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Educação e Diversidade que enfoca “A população brasileira, a história e a cultura afro-brasileira e indígena, além do resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política”.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio, a temática é abordada na disciplina Metodologia de Ensino da História, especificamente no tópico “As propostas curriculares oficiais. Lei nº 10.639/2003 (Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e dá outras providências)”. Já no campus de Jacarezinho (UENP), a temática é abordada em diversas disciplinas do curso de Pedagogia, incluindo: Fundamentos Teóricos da Educação Infantil; Educação e Diversidade na Contemporaneidade; Introdução à Literatura Infantil. Metodologia do Ensino da Matemática. Metodologia do Ensino de Ciências. Metodologia do Ensino de Geografia. Metodologia do Ensino de História. Metodologia do Ensino de Artes. Fundamentos da Gestão e Organização Escolar.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), não foram encontrados tópicos nas disciplinas curriculares do curso de Pedagogia. Por outro lado, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), os tópicos sobre a temática estão localizados nas ementas das seguintes disciplinas: Educação e Diversidade e História da Educação Brasileira da Colônia ao Império. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a temática é abordada na disciplina Educação, Diversidade e

Cidadania, especificamente com o tópic: “A diversidade étnico- racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos”.

Em algumas universidades, além dos tópicos integrados nas disciplinas, citados, há a oferta de uma disciplina específica sobre as relações étnico-raciais. No Gráfico 2 destacam-se as IES que possuem em sua grade curricular disciplinas específicas voltadas para o trabalho com as relações étnico-raciais na formação docente.

Gráfico 2 – IES com disciplina específica sobre a temática



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Uma disciplina específica, com um ementário inteiramente dedicado a esses temas, não apenas garante a obrigatoriedade do trabalho com a temática, mas também assegura o cumprimento efetivo da legislação educacional vigente. Isso promove uma formação docente mais consistente e focada na inclusão e na valorização da diversidade.

Na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Apucarana, a temática é abordada na disciplina “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Na UNESPAR, campus de Paranaguá, é ofertada a disciplina “Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais”. No campus de Paranavaí da UNESPAR, a temática é abordada na disciplina “Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira”. Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho, é ofertada a disciplina “Educação das Rela-

ções Étnico- Raciais: História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Ao integrar disciplinas que abordam a história, cultura e questões étnico-raciais, essas instituições não apenas cumprem com a legislação vigente, mas também preparam seus alunos para enfrentar e superar os desafios do preconceito e da discriminação na sociedade e no ambiente escolar.

## **Algumas considerações**

A análise das ementas também revelou a presença de vários conceitos recorrentes, entre os mais citados estão: relações étnico-raciais, diversidade étnico-racial, afrodescendentes, movimentos étnicos, diretrizes curriculares, cultura afro-brasileira e indígena, história e cultura, arte afro-brasileira, racismo e preconceito e políticas afirmativas.

No entanto, observa-se que entre as temáticas abordadas não foi encontrada a inclusão de tópicos/temas que tratam da Educação Escolar Quilombola ou da história dessas comunidades no Brasil e no Paraná. Esta ausência é particularmente preocupante, considerando a importância de reconhecer e valorizar a história e a cultura das comunidades quilombolas, que representam uma parte significativa da herança cultural e histórica do Brasil.

Conclui-se este texto destacando que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (2004) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) deve ser articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assim como com as diretrizes curriculares específicas dos cursos de licenciaturas. A falta de inclusão dessas diretrizes nos currículos dos cursos de Pedagogia das IES públicas estaduais do Paraná pode indicar uma lacuna significativa na formação de futuros professores(as), que podem não estar plenamente preparados(as) para atender às necessidades educacionais de estudantes quilombolas.

## Referências

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Casa Civil, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 3/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012. FORQUIN, Jean Claude. “As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.” In **Educação e Realidade**, 1996, vol. 21, n. 1, p. 187-198 NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro, 1978.

## A EDUCAÇÃO DA PESSOA IDOSA: REFLEXOS DA PANDEMIA PELO COVID19

*Guilherme da Silva Oliveira*

*Flávia Oliveira Alves da Silva*

*Rita de Cássia da Silva Oliveira*

*Vera Lúcia Martiniak*

### **Introdução**

A longevidade atualmente configura-se como um dos grandes desafios da atualidade. Devido ao aumento significativo do número de idosos, novas demandas sociais e políticas são necessárias para atender as necessidades desta faixa etária.

Na sociedade brasileira, a fase da velhice é revestida por muitos preconceitos, tornando esse segmento etário mais vulnerável e, por muitas vezes, os direitos básicos não são minimamente respeitados. Entre esses direitos, ressalta-se o referente à educação.

No ordenamento jurídico brasileiro, não existe uma política educacional para o idoso, mas políticas públicas que apresentam no decorrer de seu texto prescrições à educação, entre elas o Estatuto do Idoso que busca assegurar e garantir o respeito aos direitos básicos, entre os quais está a educação. As políticas públicas, em especial as educacionais, devem se voltar para garantir condições de acesso ao conhecimento, empoderamento da população idosa e a melhoria da qualidade de vida.

A Universidade além de ser um espaço educacional, cumpre sua função extensionista e o preceito constitucional referente ao direito à educação ao acolher os idosos por meio do Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade, que se baseia na educação não formal. Esse artigo objetiva refletir sobre a educação permanente que alicer-

ça a criação de diferentes ações educativas para o idoso em universidades, entre as quais as Universidades Abertas para a Terceira Idade. Com as mudanças no contexto social, resultado da Pandemia pelo Covid 19, todas as atividades presenciais na UATI/UEPG foram suspensas e exigidos distanciamento/isolamento social, sendo a pessoa idosa considerada um grupo de risco e o mais vulnerável no contexto pandêmico. Objetiva também identificar os impactos sobre os alunos da UATI-UEPG, resultado das mudanças ocasionadas pela Pandemia pelo COVID19 na vida de cada um, pela exigência do distanciamento social. Diante desse novo contexto social compulsoriamente estabelecido frente a pandemia pela COVID19, um novo olhar sobre o espaço educacional para a pessoa idosa foi esboçado.

## **O cenário brasileiro e o aumento populacional**

O fenômeno do envelhecimento tem assumido destaque na realidade mundial, considerando por um lado o aumento demográfico da população idosa e por outro lado a longevidade de um número maior de pessoas. As pessoas idosas estão ficando cada vez mais velhas e hoje não é surpresa se conhecer pessoas com mais de 100 anos e que disfrutem de uma boa qualidade de vida.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2019), A população mundial está envelhecendo, com pessoas com mais de 65 anos sendo a faixa etária de crescimento mais rápido. Em 2050, uma em cada seis pessoas no mundo terá mais de 65 anos (16%), contra uma em 11 em 2019 (9%). Regiões onde a proporção da população com 65 anos ou mais é projetada para dobrar entre 2019 e 2050 incluem Norte da África e Ásia Ocidental, Ásia Central e Meridional, Leste e Sudeste Asiático e América Latina e no Caribe. Em 2050, uma em cada quatro pessoas que vivem na Europa e na América do Norte poderia ter 65 anos.

Alguns fatores contribuíram nessa nova demografia, entre os mais comuns incluem- se os avanços na área da medicina, ressaltando a descoberta de medicamentos, a aplicação da tecnologia no campo da

saúde resultando em diagnósticos mais precisos, as vacinas, a maior especialização e qualificação de profissionais, registrando também a diminuição da fecundidade e diminuição das taxas de mortalidade, reforçando uma medicina preventiva e humanizada para essa faixa etária avançada, no intuito de garantir a longevidade com qualidade.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a longevidade constitui um dos grandes desafios da atualidade em nível mundial que impacta nos diferentes cenários sociais. O aumento significativo do número de pessoas idosas acarreta novas demandas sociais e políticas para atender as necessidades desta faixa etária.

Na sociedade brasileira, a fase da velhice ainda enfrenta muitos preconceitos, entre os quais: improdutividade, incapacidade de aprendizagem, de adaptação, desinteresse pela vida, ausência de futuro, impossibilidade de bem estar e de ser feliz, os quais vêm reforçar uma cultura na qual enaltece e valoriza a juventude.

Em uma sociedade que idolatra a juventude, a beleza, ser velho significa estar em um universo de rejeição e exclusão. Pois, a própria denominação “velho”, já traz consigo um grande conjunto de conotações pejorativas.

A sociedade brasileira tende a valorizar o belo, o bonito, descartando tudo que esteja fora deste padrão, sendo assim, os idosos incluem-se neste perfil. Souza (2003 p.16) levanta uma questão que afeta de forma ímpar neste estudo, “o velho como elemento humano detentor de experiências, de acúmulo histórico para a preservação dos valores culturais, parece ficar, na sociedade pós-moderna, destituído de um lugar”.

Definir velhice, em tempos de quebra de paradigmas é um desafio. Há quem faça uso dessa palavra para designar algo ou alguém fora de moda, sem utilidade ou ainda, improdutivo. Felizmente, essa visão pejorativa do termo vem sendo sobreposta por uma concepção mais ampla, onde fatores como o cronológico, biológico, psicológico e social devem ser analisados. (Oliveira, 1999).

O tempo passa para todos e conseqüentemente todos envelhecem, por isso, o aspecto cronológico vai, um dia, ser parte de nossas vidas e trará com ele um diferente estágio onde distintas visões de mundo farão interpretar a vida com diversas lentes.

Segundo Oliveira (1999) se efetuada uma análise sob uma perspectiva histórica, pode-se compreender que o idoso é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas preponderantes.

A juventude e a velhice não são concepções absolutas, mas interpretações sobre o percurso da existência e, dessa maneira são passíveis de transformações.

Na sociedade brasileira, ser pessoa idosa significa carregar uma carga negativa muito grande porque se valoriza a juventude, somente essa é respeitada e enaltecida em detrimento da velhice.

A juventude ao ser valorizada, reforça-se comportamentos que negam a velhice, o que é tão nocivo quanto aceitar passivamente os preconceitos e estigmas referentes a essa faixa etária reforçando as injustiças, a violação de direitos e a crueldade aos quais as pessoas idosas estão culturalmente expostas.

A velhice se reveste de complexidade em diferentes dimensões, o idoso deve ser visualizado em todos os aspectos porque hoje está emergindo uma nova concepção de idoso, mais ativo, participativo, valorizado, conhecedor de seus direitos e deveres como cidadão, indo na contra mão da representação coletiva até então predominante.

O Brasil ainda não equacionou satisfatoriamente a situação dos idosos e suas necessidades refletidas pela baixa prioridade atribuída à pessoa idosa (Oliveira, 1999).

Esse estereótipo negativo às pessoas idosas, contribui para que sejam mais vulneráveis e fragilizadas em uma sociedade dinâmica, que se renova continuamente, exige flexibilidade e novos conhecimentos e, os direitos básicos são desconsiderados. Entre esses direitos, ressalta-se o referente à educação, o que não possui respaldo no ordenamento

jurídico brasileiro, o qual contempla alguns aspectos ao longo do texto como o Estatuto do Idoso que busca assegurar e garantir o respeito aos direitos básicos, entre os quais está a educação.

Diante desses aspectos, a pessoa idosa, (considerada no Brasil, as que possuem com 60 anos ou mais, conforme a Lei 10.741/03 – Estatuto do Idoso), torna-se atraente para pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e a produção científica por meio de dissertações, teses, publicações de artigos, livros tem se intensificado.

O envelhecimento engloba diferentes aspectos, entre os quais físico, psicológico, social, econômico, cultural, religioso, espiritual e político, e a pessoa idosa deve ser identificado como um sujeito situado em seu tempo e espaço. Embora exista essa diversidade de pontos, o envelhecimento deve ser entendido como um processo vital, no qual todos as particularidades são relevantes, mas nem todos eles se desenvolvem no mesmo ritmo, ou seja, um ponto pode se acentuar mais que o outro e interferir significativamente no processo de envelhecimento daquela pessoa.

Como afirma Oliveira (1999, p.123) “[...]o envelhecimento da população é um fenômeno global que traz importantes repercussões nos campos social e econômico, especialmente nos países em desenvolvimento.”

Há a necessidade de aprender a envelhecer já que a longevidade e a expectativa de vida se ampliam, mas o importante é vivenciar a velhice com qualidade, dignidade e nesse aspecto a educação é relevante propiciando espaços de integração e interação para os idosos, possibilitando a (re)significação da velhice e do processo de envelhecer.

O cenário nacional brasileiro esboça uma mudança de postura e de pensamento, permitindo emergir uma nova imagem de idosos que precisa ser concretizada e fortalecida, resultado de um processo de evolução tanto da concepção da velhice, como nas políticas públicas, na atenção da sociedade em geral, como no próprio comportamento e postura assumidos pelos idosos deste novo século. (Oliveira, D’alencar, 2001, p.25).

“A velhice, como conjunto de convenções sociais, é uma categoria esquecida socialmente, enquanto na prática quotidiana e repetitiva, os problemas se avolumam” (Oliveira, 1999, p.161).

Na mesma direção de pensamento, apresentam-se teorias que reconhecem a capacidade criativa e construtiva do idoso, ressaltada pela teoria da atividade referenciando novos papéis sociais que os idosos assumem na sociedade. Como suporte teórico, soma-se a teoria da continuidade a medida em que a vida é uma contínua descoberta, um desenvolvimento, exigindo adaptações das pessoas idosas para ser possível acompanhar as inovações sociais, o ritmo acelerado de mudanças que enfrenta a sociedade e possibilitar uma inclusão e participação social diante dos desafios, ressaltando a tecnologia que invadiu os diferentes campos de conhecimentos provocando saltos qualitativos em todos os saberes. O Paradigma do Envelhecimento ativo preconizado pela Organização Mundial da

Saúde (OMS) é o que mais corresponde às necessidades atuais da pessoa idosa no seu desenvolvimento contínuo, com possibilidade de qualidade de vida, empoderamento, inclusão e participação social.

Aqui reside a relevância das políticas públicas, considerando sob o recorte educacional, para oportunizar à pessoa idosa instrumentos para sua participação e efetivamente cumprir o direito de educação ao longo da vida, direito alienável e constitucional a todo indivíduo.

Assim, especificamente quando se trata de políticas na área de educação, interpela-se sobre um sistema complexo, pois, segundo Gomes (2011), as políticas educacionais são construções sociais e históricas determinadas por condições sociais, culturais, políticas e econômicas. Isso explica a diversidade de políticas em diferentes períodos e governos, pois a influência dos determinantes mencionados indica a interferência de diferentes interesses e concepções na elaboração das ações para o cumprimento da legislação.

Se políticas educacionais estão ligadas a direitos, os seus aspectos substantivos e procedimentais não estão sujeitos à discricionariedade de governos. Muito ao contrário, estão eles vinculados por parâmetros

que devem ser seguidos como obrigações legais e que, portanto, podem ser reclamados por indivíduos como prerrogativas jurídicas. [...] Afirmar, portanto, que a educação é um direito humano implica o reconhecimento de que, sempre que essa prerrogativa estiver sob ameaça ou tiver sido violada, o(s) seu(s) titulares devem poder recorrer ao Judiciário a fim de obter um provimento capaz de assegurar a sua prevalência. (Ranieri, 2009, p. 64-65)

A Universidade como instituição voltada para elaboração e aplicação de saberes, além de ser um espaço educacional, cumpre sua função extensionista e o preceito constitucional ao acolher as pessoas idosas por meio de ações pedagógicas, entre as quais o Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade, que se baseia na educação não formal.

## **A realidade da universidade aberta para a terceira idade diante da pandemia pelo covid19**

A universidade, por excelência, é o lugar de produção e disseminação de conhecimentos. Por meio de sua função extensionista, a universidade elabora projetos, programas, cursos e ações pedagógicas voltados para a melhoria de vida da comunidade na qual está inserida.

Referente à educação, a legislação brasileira, ressaltando o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03) no Capítulo V referente à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, no Artigo 20 indica o direito da pessoa idosa à educação; Artigo 21 preconiza que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”, seguido do Artigo 25 “ O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual”.

Esses artigos indicados anteriormente demonstram a importância da educação permanente como instrumento eficiente para a valorização e reconhecimento do idoso como um cidadão atuante, participativo e por isso merecedor de atendimento com qualidade.

Segundo Gadotti (1984) a educação permanente é a necessidade de uma educação que se prolonga durante toda a vida, uma necessidade de continuar constantemente a formação individual. Ressalta-se a ideia de totalidade como a que melhor exprime o ponto de partida da educação permanente, na medida em que focaliza o homem em toda a sua dimensão, imerso em uma realidade social.

Embora prevista por lei e reconhecida como necessária a todo cidadão durante toda a vida, mais discussões são necessárias para que sejam criados mais espaços educacionais para o idoso.

Segundo Oliveira (1999) se efetuada uma análise sob uma perspectiva histórica, pode-se compreender que o idoso é uma invenção social emergente da dinâmica demográfica, do modo de produção, da estrutura social vigente, das ideologias dominantes, dos valores e culturas preponderantes. A juventude e a velhice não são concepções absolutas, mas interpretações sobre o percurso da existência e, dessa maneira são passíveis de transformações.

A educação, surge como um poderoso instrumento nesta libertação e para tal deve ser entendida como uma prática social situada historicamente em uma realidade total que se modifica conforme a sociedade ao tipo de homem que se quer construir, podendo a educação ser trabalhada sob uma perspectiva ingênua ou crítica, que vise alienar ou libertar os indivíduos como um instrumento eficaz na criação do tipo de homem e de sociedade que se idealiza (Oliveira, 1999).

“A educação propicia à terceira idade a aquisição de conhecimentos para instrumentalizá-la em uma participação mais ativa e integrada na sociedade, possibilitando crescimento pessoal e intelectual” (Oliveira, Scortegana, Oliveira, 2015, p.88).

Diante do cenário de precarização da educação brasileira a população idosa enfrenta o desafio de se inserir na “sociedade do conhecimento”.

Deve-se considerar que o acesso ao conhecimento perpassa pelas condições materiais dos indivíduos, que podem facilitar ou excluir e acentuar a sua vulnerabilidade. Em um contexto em que se vivencia o isolamento social e o risco de contaminação e agravamento da saúde, tanto física quanto mental, exigem que o idoso tenha contato com novas aprendizagens que demandam conhecimentos de tecnologia e seus meios para a inclusão digital.

A inclusão digital do idoso perpassa não somente os aspectos relacionados ao conhecimento, mas também se devem considerar questões motoras e psicológicas que influenciam no acesso às informações. O acesso às informações por meio da internet tornou-se um meio expressivo e uma ferramenta na socialização de informações que contemplam áreas de interesse direcionadas ao idoso.

Assim, as pessoas atualmente se conectam em tempo real com todo o planeta, a socialização incorpora as relações produzidas pela rede de interconexões de pessoas entre si mediadas pelas tecnologias da comunicação e da informação. Recebem informações dos diferentes meios de mídias eletrônicas, os quais poderão influenciar nas concepções, nos valores que nortearão as atitudes e nas representações sociais que cada um constrói ou ressignifica suas percepções, nortearão sua vida, intervindo nas relações intergeracionais, na cultura e na sua própria identidade.

Com isso, pode-se afirmar que as tecnologias digitais têm favorecido e ampliado as interações sociais por meio da internet, e tem auxiliado na prevenção da depressão e do isolamento social, especialmente os limitados fisicamente. Além de a internet ser utilizada como recurso para estimular as atividades cerebrais, ela oferece diferentes possibilidades de interação social para todas as faixas etárias (Miranda; Farias, 2009).

Conforme afirma Kachar (2003, p.52),

A geração nascida no universo de ícones, imagens, botões e teclas, transita na operacionalização com desenvoltura nesta cena visionária de quase ficção científica, mas outra, nascida em tempos de relativa estabilidade, convive de forma conflituosa com as rápidas e complexas mudanças tecnológicas, cuja progressão é geométrica.

E, justamente neste novo universo que se descortina e rapidamente se impõe a todos, exigindo mais informações, mais domínio da tecnologia surge a necessidade da educação permanente para o idoso. Contraditoriamente, a não inserção neste universo de relações, o trânsito pelas informações tecnológicas, certamente será mais um elemento de exclusão para o idoso, restringindo sua participação social, reforçando sua improdutividade, seu isolamento e sua marginalização.

Do ano de 2019 até os dias atuais, vive-se uma realidade diferente que impacta a todos os indivíduos pela exigência compulsória de mudanças de hábitos de vida e de trabalho. Com a pandemia pelo COVID19, tornou-se imprescindível o distanciamento e isolamento social, as atividades, em especial aqui, da UEPG sofreram uma interrupção e depois de alguns ajustes foram reiniciadas, mas sob outro formato, de maneira virtual, com a utilização de aplicativos, como o Meet, além de uma preparação e adaptação tanto dos docentes, discentes como do próprio setor administrativo.

Por sua vez, os Programas extensionistas sofreram esses impactos do isolamento diretamente porque suas atividades de convívio e da participação da comunidade não foram realizadas, mas foram reinventadas dentro das possibilidades passaram a ser desenvolvidas online.

As Universidades Abertas para a Terceira idade pautam-se na educação permanente, se apresenta como a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro. Pela educação permanente assume-se uma nova concepção de vida humana, interagindo com quem está ao seu redor, oportunizando a participação e a inclusão social.

A UATI valoriza o saber e as experiências dos indivíduos, possibilita a inclusão social, caracteriza-se por ser um processo que possui o caráter de transformação e formação da pessoa em todos os seus aspectos: cognitivos, psicológicos, sociais e espirituais.

Pela aquisição de conhecimentos, o idoso se empodera e adquire mais condições de combater situações discriminatórias e de desrespeito que venha sofrer na sociedade.

Esse desenho reforça o novo paradigma da velhice, no qual o idoso é considerado mais ativo, participativo, inserido socialmente, um cidadão de direitos e de deveres, substituindo aquela representação negativa que a velhice por muito tempo sustentou, com impossibilidade de aprender, de aproveitar a vida, de desenvolver habilidades que ainda a própria pessoa desconhecia.

O processo de inclusão social deve estar fundamentado a partir da concepção de uma sociedade inclusiva, pautado no respeito, na aceitação das diferenças e na ampla colaboração entre os indivíduos (Freire, 2008).

A inclusão, além de um movimento educacional, é também um processo social e político, que visa defender o direito de todos à participação, de maneira responsável e consciente. Há necessidade de trabalhar para que haja a aceitação e o respeito diante das características que diferenciam os indivíduos de determinado grupo em relação à sociedade (Freire, 2008).

A velhice se reveste de complexidade em diferentes dimensões, o idoso deve ser visualizado em todos os aspectos porque hoje está surgindo um novo idoso, mais ativo, participativo, valorizado, conhecedor de seus direitos e deveres como cidadão.

Mesmo no período mais crítico da Pandemia, todas as atividades na UATI/UEPG foram realizadas de maneira remota, com algumas adaptações necessárias. Foram desenvolvidas por meio de aplicativos, o Meet, exigência devido ao distanciamento social imposto pelo contexto pandêmico. Percebeu-se a necessidade ainda maior por parte das pessoas idosas de manterem seus laços afetivos, de con-

vivência, mesmo de maneira virtual, os quais contribuiriam para manter o equilíbrio físico e mental neste período de isolamento. Foi necessário a realização de um treinamento para os idosos aprenderem a utilizar o aplicativo e depois foram iniciadas as atividades propriamente ditas. Além das atividades já existentes, rodas de conversa porque percebeu-se a grande necessidade de interação dos idosos com outros idosos, com a coordenação para superarem a solidão, a tristeza que muitos sentiram por perderem familiares e amigos na pandemia.

A pesquisa de campo foi realizada nessas rodas de conversa, nas quais foram coletados dados sobre os impactos que a pandemia ocasionou nos idosos. Cada roda de conversa teve a participação de cerca de 30 alunos e nem sempre foram os mesmos, sendo possível registrar a contribuição de 50 idosos diferentes para a coleta de informações.

Neste período atípico de distanciamento social, a participação dos idosos diminuiu significativamente nas atividades remotas oferecidas pela UATI. O principal motivo apontado foi a dificuldade de utilizar o aplicativo para ingressar nas aulas, outros registraram não possuírem computador, e também muitos idosos consideraram que iriam aguardar o retorno das aulas presenciais e que ingressariam novamente nas atividades da UATI.

Mesmo com um número bem menor, as atividades continuaram sendo desenvolvidas, com o mesmo entusiasmo e interesse de antes da pandemia.

Por meio de conversas informais, de situações que cada um está vivendo, do que sentem, o que esperam e outras falas do cotidiano, foi também perguntado sobre o que a pandemia ocasionou de impactos positivos e negativos na vida de cada um, que pode ser visualizado conforme quadro abaixo.

## Aspectos positivos e negativos dos impactos da pandemia na vida dos idosos

Impactos Negativos	Impactos Positivos
Diminuição do convívio social, participação em festas.	Aprendizagem da utilização da tecnologia para comunicação por meio de alguns aplicativos como Zoom, Meet
Surgimento de algumas doenças chegando início de depressão.	Acompanhamento de aulas da UATI por meio de aplicativos.
Diminuição de passeios e viagens.	Maior convivência familiar, e colaboração dos membros da família nas atividades domésticas, como por exemplo nas compras cotidianas como as de supermercado
Sentimento de diminuição de liberdade de ir vir, de sair quando tivesse vontade	Maior importância para a saúde.
Falta da convivência com os professores coordenadora e colegas da UATI.	Ocupação do tempo livre por meio das atividades e aulas online realizadas pelos professores e coordenador da UATI.
Carência afetiva das conversas, dos abraços carinhos que são costumeiros entre os idosos na UATI.	Aprendizagem e a realização de compras pela internet.

Fonte: Elaboração pelas autoras.

Apesar deste contexto diferenciado devido a pandemia, percebe-se que os idosos também apontaram aspectos positivos resultados do distanciamento social e, o Programa da UATI nos seus 31 anos de existência, embora tenha que se reinventar mantém sua relevância ao proporcionar aos idosos a atualização, o compartilhamento de ideias, o fortalecimento e a busca de novas amizades, proporcionar a elevação da autoestima, o combate a solidão, a interação, inclusão e valorização do idosos.

Desta maneira, a UATI cumpre com seus objetivos, pela aprendizagem dos alunos, ressaltando o que se refere ao uso da tecnologia avançando no grau de autonomia e independência do idoso que frequenta esse programa extensionista.

## Algumas reflexões para concluir ou para reiniciar?

O Brasil ainda não equacionou satisfatoriamente a situação dos idosos e suas necessidades refletidas pela baixa prioridade atribuída ao idoso.

A inexistência de políticas educacionais para a pessoa idosa reflete a falta de consciência por parte do poder público e da sociedade em geral no que se refere a relevância da educação ao longo da vida e também de maior inclusão, participação e empoderamento desse segmento etário.

A grande parcela da população composta por pessoas com 60 anos ou mais ainda não recebem um tratamento respeitoso e digno na mesma proporção com o que contribuíram para a formação da sociedade.

A falta de políticas educacionais para a pessoa idosa reflete o grau de carência e até irrelevância pela falta de respeito, de interesse e de responsabilidade da sociedade com essa faixa etária e reforça apenas por meio de ações isoladas quando do interesse eleitoral, sendo registrada apenas em períodos estabelecidos e definidos.

As mudanças no contexto social ocasionadas pela pandemia, alertaram para reflexões quanto aos cuidados com a saúde, aos cuidados sanitários e medidas de segurança como também às exigências e adaptações a esta nova realidade.

Embora com impactos negativos, por meio das reinvenções das atividades, utilizando os aplicativos tecnológicos registra-se que não ocorreu a diminuição das oportunidades de aprendizagem, mas por outro lado, foram ampliadas pela exigência de aprender a trabalhar com os aplicativos, buscando sempre a maior inclusão social do idosos, para mantê-los ativos, participativos, integrados, socializados, com conhecimentos atualizados

Segundo Oliveira (1999, p.255) “Torna-se necessária a sensibilização da população brasileira e do poder político para o problema da velhice que hoje está subordinado a outros problemas sociais a que, de certa forma, a poucos interessa.”

Para se alcançar uma sociedade justa e igualitária, é necessário ter clareza de que a socialização do saber elaborado é essencial, pois a valorização do saber objetivo é essencial na formação humana. Nesse sentido, é importante destacar a importância dos conteúdos historicamente acumulados, ou seja, os conteúdos clássicos. Tornar o aluno um sujeito emancipado futuramente requer uma educação que tenha como prioridade esta premissa e, para isso, precisa estar afinada com as tendências manifestadas na sociedade que apontam para a necessidade de uma formação geral sólida, da capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato (Saviani, 1995).

A situação educacional dos idosos e dos serviços oferecidos ainda estão longe de garantir as especificidades e necessidades tão característicos deste segmento. Essas fragilidades demonstram que a demanda é grande e é necessário investir no processo educacional, bem como na formação de profissionais qualificados e no investimento de pesquisas e estudos na área da Gerontologia e da Geriatria.

Não se pode considerar que o grande contingente de idosos registrado hoje na pirâmide demográfica brasileira é a mola propulsora de diferentes estigmas atribuídos à velhice, seria demasiadamente ingênua essa posição. O idoso sempre existiu porque a população é estruturada pela coexistência de gerações que se renovam, entretanto o que modificou e ainda precisa avançar refere-se às representações sociais da velhice aliadas ao movimento da sociedade com relação aos idosos e a maneira como são vistos e reconhecidos pela sociedade. “O idoso é um ser de direitos que são efetivos com o reconhecimento da sua necessidade no engrandecimento da humanidade. É na constatação da sua sabedoria que se constrói uma sociedade de respeito e dignidade”. (Quadros, Oliveira, Rodrigues, Corte, 2018, p.202).

A política específica para esse segmento etário requer urgente implementação para prevenir uma catástrofe anunciada e constatada pelos dados demográficos da população brasileira, que envelhece rapidamente, e a sociedade ainda não se encontra preparada para atender essa demanda.

A educação exerce um papel fundamental como atenuante na redução das discrepâncias de valores e de ideias que causam tensão entre as diferentes gerações, ao mesmo tempo em que a busca de integração entre as gerações poderá se constituir como uma estratégia relevante para reverter a médio e longo prazo o processo de desvalorização do idoso na cultura nacional brasileira.

É inevitável a transformação progressiva do lugar social da velhice, esboçando o reconhecimento como sujeito psíquico existente e como agente social, sendo essencial a participação do idoso nesse processo tanto quanto a concepção de educação permanente, que possibilitarão repensar os limites impostos e estabelecer um projeto possível de futuro.

“Os idosos necessitam de atenção, investimentos e espaço para uma vida digna. Deve ser esse o compromisso da sociedade brasileira em toda a sua amplitude, repensando os limites da velhice e desenhando um panorama mais otimista de esperança e conquistas.” (Oliveira, Oliveira, 2007, p.128).

## Referências

- BRASIL . Lei nº 10.741, de 3 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso**. Brasília, 2003.
- FREIRE, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v.16, n.1, p.5-20, 2008.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GOMES, A.M. (org) . **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- KACHAR, Vitória. **Terceira Idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo, Cortez, 2003.
- MIRANDA, Leticia Miranda de; FARIAS, Sidney Ferreira. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 13, n. 29, p. 383- 394, June 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 31 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000200011>.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. São Paulo: Paulinas. 1999.

OLIVEIRA, Flávia; OLIVEIRA, Rita de Cássia. As pessoas idosas no Brasil: contexto demográfico, político e social. REQUEJO, Agustín; CABRAL, Fernando (org.). In: **As pessoas idosas**: contexto social e intervenção educativa. Lisboa, Instituto Piaget. 2007.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. D'ALENCAR, Raimunda (org.) **As experiências de universidades abertas em um Brasil que envelhece**. Curitiba: CRV, 2011.

OLIVEIRA, Rita de Cássia, SCORTEGAGNA, P. OLIVEIRA, Flávia. Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. OLIVEIRA, Rita de Cássia, SCORTEGAGNA, Paola (org.) In: **Universidade Aberta para a Terceira idade**: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2015.

QUADROS, Sheila; OLIVEIRA, Rita de Cássia; RODRIGUES, Vanessa Elisabete; CORTE, Anelise. Velhice e envelhecimento a partir da perspectiva de longevidade: novos sujeitos, novos atores. SILVA, Aline et al. In: **Pesquisas em Ciências Sociais**: educação e direitos humanos. Rio de Janeiro, Ed. Multifoco, 2018.

RANIERI, N. **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001876/187688por.pdf>>. Acesso em: 24out.2017.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora**: uma abordagem histórica. Série Ideias, nº 24, São Paulo, FDE, 1995.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Envelhecimento ativo**: uma política de saúde. Brasília. Organização Pan Americana da Saúde, 2005.

(2018). **World Population Prospects 2019**: Highlights. June 2019. Disponível em: <https://population.un.org/wpp>, 2018.

## IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NAS PUBLICAÇÕES ATUAIS NO BRASIL

*Tatiana Fogaça*

*Claudiane Oliveira Viante*

*Nelba Maria Teixeira Pisacco*

### Introdução

*A prática pedagógica docente é confrontada a considerar a pluralidade de sujeitos existentes no universo de uma sala de aula, planejando o ensino de forma que atenda especificamente a cada um deles, não descuidando de pensar que as aprendizagens ocorrem no coletivo. Certamente não é uma tarefa fácil, entretanto é um exercício fundamental da ação docente, que demanda reflexão, estudo e empenho. (Silva et al, 2023)*

A implementação de propostas curriculares diferenciadas que contemplem as necessidades específicas de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) tem sido objeto de estudo e um grande desafio dos sistemas educacionais brasileiros na atualidade. O Plano Educacional Individualizado (PEI), de acordo Pletsch e Glat (2013), Magalhães et al. (2013), Marin e Braun (2013), Capellini (2004), Heredero (2010), é uma das ferramentas importantes para a identificação das potencialidades e dificuldades dos alunos desses alunos.

Como o próprio nome diz, trata-se de um planejamento educativo individual que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem desconsiderar os objetivos propostos no currículo. Desta forma, estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos da sala regular e que pode favorecer o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado (Pletsch; Glat, 2013). Leva em conta o nível

atual de habilidades e conhecimentos do aluno, sua idade, o nível de escolaridade já alcançado e as metas educacionais para curto, médio e longo prazos, no qual as expectativas da família e do próprio aluno também devem ser consideradas, devendo ser revisto de forma periódica levando (Glat et al, 2012, apud Pletsch; Glat, 2013).

O PEI tem se configurado como uma estratégia educativa promissora para a inclusão escolar, pois “estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos” (Pletsch; Glat, 2013, p.21). Contém, explicitamente, a direção de como percorrer esse caminho, tornando-se um mapa valioso para o professor (Magalhães et al, 2013, p. 46).

O objetivo do PEI é “planejar ações e propostas que, vinculadas ao currículo formal, serão apresentadas ao aluno no decorrer de sua escolaridade para atender às especificidades de sua aprendizagem e seu desenvolvimento” (Marin; Braun, 2013, p.57).

Por se configurar em um plano individualizado, auxilia o professor da sala comum a identificar as dificuldades que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) enfrentam no cotidiano escolar. É importante ressaltar que “a individualização, no sentido de diferenciação pedagógica, consiste na adequação do ensino mediante as necessidades específicas do aluno” (Marin; Braun, 2013, p.55). No entanto, cabe considerar que:

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais. (Marin; Braun, 2013,p.56)

De acordo com as autoras a individualização não se configura como um meio de exclusão e ou segregação escolar, visto que esse processo tem como objetivo identificar as barreiras que impedem a aprendizagem do alunado e desenvolver práticas inclusivas que aten-

dam as necessidades de todos, conforme apontam Marin e colaboradores (2013, p. 96) “a inclusão escolar não diz respeito só ao aluno especial, mas ao acesso efetivo ao processo de escolarização e a suas singularidades”, desse modo todos os alunos são beneficiados com as ações que o PEI viabiliza.

A implementação do PEI nos espaços escolares, entretanto, tem gerado grandes desafios aos docentes, visto que a construção e execução do plano, por muitas redes de ensino e instituições, tem sido delegada, unicamente, ao professor da sala de ensino regular, por vezes, com o preenchimento a partir de modelo ou roteiro fixo. Sobre isso, Pletsch e Glat (2013, p. 32) esclarecem que:

[...] é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum, assim como, quando necessário (especialmente nos casos de maior comprometimento), com a participação dos profissionais da saúde (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e outros).

Entende-se que a proposta do PEI deve ocorrer de forma colaborativa, “professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos” Marin e Braun (2013, p.58). A elaboração de um PEI é uma tarefa complexa, pois demanda relacionar o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, suas relações com ensino-aprendizagem, o que se pretende ensinar, como será o processo de avaliação, de quem é a responsabilidade de acompanhar cada ação diferenciada. Dificilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e estruturar adequadamente o trabalho pedagógico, essa conjuntura aponta a importância da colaboração entre professores (Marin; Braun, 2013). “O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo parceria direta entre professores da educação Comum e Especial” (Capellini, 2004, p.87).

Nessa perspectiva, o ensino colaborativo tem se mostrando um caminho a ser seguido pelo corpo docente, pois esse modelo de colaboração “viabiliza aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processos de inclusão, por meio de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito de acesso à escolarização para todos” (Marin; Braun, 2013, p.63).

Em consideração a isso, vemos que ações práticas podem diminuir as adversidades existentes, logo é necessário mudanças nas ações do coletivo escolar, que orientem as práticas educativas, como ressalta Heredero (2010, p.197):

[...] a implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Pouco conhecimento dos professores sobre como elaborar propostas educativas que alcancem as metas de aprendizagem de seus alunos, assim como recursos e estratégias a serem usadas para tal, tem demonstrado uma fragilidade continuamente observada em estudos realizados por Pletsch e Glat (2013). Após mais de uma década da pesquisa, as análises das autoras continuam pertinentes aos dias atuais, demonstrando a formação como um dos obstáculos à implementação do PEI.

Além dos desafios em torno da elaboração do PEI, algumas mudanças precisam ocorrer dentro das escolas, principalmente em relação ao currículo inflexível que, muitas vezes, não favorece o processo de inclusão. Para Heredero (1999 *apud* Heredero, 2010, p.198), “as adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade”. Isso currículo demanda um currículo flexível, adaptável, revisto e reestruturado a partir das singularidades presentes na escola.

Quando nos referimos a barreiras que impedem a inclusão, é relevante ressaltar que as atitudinais são as mais difíceis, pois são intrín-

secas aos sujeitos e aos estereótipos sociais partilhados, manifestas em “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015).

São muitos os desafios a serem enfrentados para a implementação do PEI como um caminho para diminuir as barreiras que os alunos PAEE enfrentam no ensino comum.

Neste contexto, emergiram as seguintes questões: Como a produção científica brasileira da área da educação tem abordado o PEI? Quais os desafios e possibilidades da implementação e aplicabilidade do PEI no Brasil a literatura tem identificado?

Diante disso, o presente estudo tem por objetivo identificar quais os aspectos são abordados nas publicações nacionais atuais sobre a implementação e aplicabilidade do Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto escolar.

O interesse em pesquisar esse tema, além das evidências da literatura, justifica-se pela experiência das autoras, na educação básica ou no ensino superior, ao constatarem como é desafiante para os professores a compreensão e implementação do PEI. Ademais, a necessária superação de concepções e práticas escolares que persistem no contexto educacional e dificultam proporcionar percursos diferentes e eficazes aos alunos com NEE.

## **Método**

O percurso metodológico caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório ao buscar identificar enfoques de investigação de um objeto de estudo específico, a implementação do PEI.

Para isso, realizou-se uma revisão da literatura, utilizando-se como fonte a base de dados do Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que conta com um rico acervo de produção científica brasileira.

A busca foi realizada em julho de 2024, referentes aos últimos 5 anos, período de 2019 a 2024.

Inicialmente, utilizaram-se como descritores: Planejamento Educacional Especializado *and* inclusão escolar; Planejamento Educacional Especializado *and* educação inclusiva; Planejamento Educacional Especializado *and* implementação. Dado o pequeno número de artigos, a busca final foi realizada apenas com o termo: Planejamento Educacional Especializado *and* inclusão escolar.

Obteve-se a indicação de 57 artigos. Por se tratar de um período relativamente curto, entende-se que é crescente o número de pesquisas relacionadas ao tema nos últimos anos, demonstrando a relevância e urgência dessa problemática. Delimitaram-se aqueles publicados em periódicos revisados por pares, dada a confiabilidade e exigência acadêmica. Após a leitura dos resumos, selecionaram-se 13 trabalhos que atendiam ao objetivo da pesquisa.

## **Resultados**

Após a leitura dos resumos, foram selecionados os trabalhos revisados por pares que tratavam especificamente das dificuldades e possíveis caminhos para a implementação do PEI no ensino regular.

Quanto ao ano de publicação dos artigos a distribuição foi a seguinte: 1 em 2019, 2 em 2020, 2 em 2021, 3 em 2022 e 5 em 2023. Nota-se o crescimento nas pesquisas relacionadas ao tema no cenário nacional atual.

Os artigos selecionados são apresentados no Quadro 1, destacando-se autores, ano de publicação e os temas, enfoques ou resultados relativos ao PEI.

Quadro 1 – PEI nos periódicos brasileiros revisados por pares – 2019 a 2024. continua

AUTOR (ANO)	MÉTODOS	ENFOQUE/RESULTADOS SOBRE O PEI
Bassi; Brito; Neres (2020)	Abordagem qualitativa	<p>A operacionalização do PEI não ocorre, de maneira direta, para o atendimento de todos os alunos com DI.</p> <p>Desenvolvem-se adequações pedagógicas no âmbito da sala de aula comum para alunos com DI, principalmente pelo Auxiliar Pedagógico Especializado (APE).</p> <p>Identificou-se certa fragilidade de conhecimentos pelo professor regente sobre a educação especial e suas especificidades, o que interfere diretamente na promoção da escolarização do aluno DI inserido na escola comum</p>
Costa; Schmidt; (2019)	Análise conceitual e das bases legais	<p>PEI é um instrumento norteador da inclusão de alunos com deficiências, utilizado em diversos países. Proposta pedagógica compartilhada de ações entre gestores, professores, profissionais especializados e pais, para a aprendizagem do aluno. Estudantes com autismo parecem ser especialmente beneficiados pelo PEI devido ao potencial adaptativo deste instrumento para atender a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem da síndrome.</p>
Costa; Schmidt; Camargo (2023)	Estudo de caso. Participantes; equipe pedagógica de uma escola de ensino fundamental.	<p>Descreve a implementação do PEI de um aluno com TEA e a contribuição do trabalho colaborativo.</p>
Da Silva; Camargo (2021)	Revisão integrativa com análise qualitativa de estudos nacionais (16)	<p>Os estudos nacionais sobre o PEI não contribuem para a sua operacionalização, pouco abordam sua elaboração e execução.</p>

Quadro 1 – PEI nos periódicos brasileiros revisados por pares – 2019 a 2024. Continua

AUTOR (ANO)	MÉTODO	ENFOQUE/RESULTADOS SOBRE O PEI
Da Silva Souza; De Sousa; Gomes (2023)	Estudo de caso	Apresenta o PEI como principal ferramenta pedagógica e inclusiva para os alunos com deficiência. O PEI abordando a ludicidade do jogo, foi fundamental para o desenvolvimento de uma criança, possibilitando seus interesses nas contagens dos números, favorecendo sua criatividade, cumprimento de regras, autonomia entre muitos outros benefícios educacional e social.
Fontana; Cruz (2022)	Revisão da literatura em dissertações e teses	O PEI é apresentado como um importante instrumento pedagógico na organização do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de contribuir para um processo efetivo de inclusão escolar.
Leite; Santos; Silva; Malta; Araújo (2020)	Pesquisa bibliográfica	Necessidade de uma revisão dos instrumentos de gestão para o atendimento ao PAEE e que os professores orientadores encontrem no PEI uma ferramenta a serviço de uma prática inclusiva, para chegar a novas configurações e percepções que ampliem a participação e acolhimento da pessoa com deficiência no campo de estágio.
Mascaro; Redig (2021)	Análise da literatura	Relevância do ensino colaborativo entre docentes do ensino comum e da educação especial, o papel do DUA no planejamento de aulas e no desenvolvimento do PEI e do Plano Individualizado de Transição (PIT) na escolarização do estudante com DI.
Nascimento; Felizardo; Braun (2022)	Relato de experiência de um trabalho realizado com sete estudantes público-alvo da Educação Especial.	A revisão do PEI se apresentou como estratégia crucial para a adaptação curricular, por uma professora da AEE para melhor adequação de conteúdos curriculares e maior participação desses estudantes nas aulas remotas, em virtude da pandemia da covid-19.

Plácido; Santos; Gonçalves (2023)	Pesquisa bibliográfica	A formação do professor é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova efetivamente a aprendizagem. Necessidade de investimentos públicos na formação continuada dos docentes.
Silva; Camargo; Mello; Costa (2022)	Revisão das legislações dos EUA e do Brasil quanto aos dispositivos legais indicam sobre o PEI.	O PEI é amparado pela lei e amplamente utilizada nos Estados Unidos. No Brasil, não há referência explícitas sobre o PEI e nem diretrizes para sua organização e execução.
Silva; Magalhães Santos; Gueudeville (2023)	Não apontado no texto.	Relação DUA e PEI como propostas curriculares complementares no desenvolvimento da inclusão escolar. Papel do PEI ao pensar estratégias de ensino em casos específicos quando é necessária a individualização do ensino, demanda por adaptações no currículo.
<b>AUTOR (ANO)</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>ENFOQUE/RESULTADOS SOBRE O PEI</b>
Silva; Viralonga; Mendes (2023)	Estudo de caso. Participantes: 11 docentes do Instituto Federal de São Paulo. Plano Educacional	Como ocorre o planejamento do ensino para o estudante com deficiência Individualizado. Os resultados demonstraram iniciativas docentes de alteração de objetivo, conteúdo e metodologia durante o planejamento, mas denotam o trabalho muitas vezes solitário para pensar na acessibilidade necessária.

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados obtidos no Portal CAPES (2024).

Quanto à metodologia empregada, identificaram-se a predominância de estudos de revisão da literatura ou pesquisa bibliográfica (5), seguidos de estudos que analisam a experimentação da implementação do PEI (3 estudos de caso e 1 relato de experiência), análise da legislação (2), 1 pesquisa qualitativa com coleta de dados a partir de entrevistas e 1 não apontada no texto.

Os estudos descritos no Quadro 1 discorrem sobre a importância do Plano Educacional Individualizado na promoção da inclusão, e oferecem uma visão geral das pesquisas nacionais sobre PEI na atualidade, destacando tendências e lacunas na produção científica brasileira.

Nesse sentido, Mascaro e Redig (2021); Costa; Schimidt e Camargo (2023); Costa e Schimidt (2019), destacam a importância do trabalho colaborativo na implementação do PEI como instrumento norteador da inclusão no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Silva e Camargo (2021) discorrem sobre a importância do planejamento colaborativo para aplicação do PEI, com base nos princípios DUA.

Ao encontro desse pensamento, Silva Magalhães Santos e Gueudville (2023), enfatizam a necessidade de aprofundar as pesquisas relacionadas ao PEI e ao DUA, e discorrem sobre a articulação do DUA e do PEI voltada à inclusão escolar.

Já os apontamentos de Bassi, Brito e Neres (2020), Plácido, Santos e Gonçalves (2023) apontam que a formação docente é primordial para a inclusão escolar, além disso a fragilidade de conhecimento por parte dos docentes tem interferido no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dos estudos, percebemos que, embora o PEI seja muito utilizado em outros países, no Brasil a legislação não oferece as diretrizes necessárias para sua implementação (Silva; Camargo; Mello; Costa, 2022).

Com relação as diferentes nomenclaturas utilizadas para denominar Plano Educacional Individualizado (PEI), Silva e Camargo (2021) destacam que, não há uma concordância e unidade de nomenclatura do PEI, o que pode acabar gerando confusão no entendimento do que é o PEI.

## **Considerações finais**

Os desafios para a efetivação de uma educação que preze pela justiça social são extensos, aliás a configuração de um PEI num ambiente cercado por concepções segregadoras tem contribuído com a dificuldade que os docentes vêm enfrentando para desenvolver práticas inclusivas.

A escola que defende mudanças no seu ambiente é aquela que o alunado é o centro do processo de ensino (Marin et.al, 2013). Os professores são essenciais para se romper com o modelo segregacionista, nas ações efetivas junto ao coletivo escolar, com apoio PEI, de um currículo acessível, com intencionalidade clara, objetivos definidos, contribuirá para delinear caminhos para uma escola para todos.

A literatura analisada destaca os desafios que os docentes enfrentam para a aplicabilidade do PEI na inclusão de alunos PAEE no ensino regular, relacionadas à falta de clareza e divulgação dos dispositivos legais, de formação docente adequada, de recursos e de apoio no trabalho pedagógico, entre outros. Entretanto, aponta diversas possibilidades de implementação do PEI e sua articulação com outras práticas inclusivas como o DUA e o trabalho colaborativo, envolvendo uma equipe multiprofissional.

Considerando o exposto, percebe-se a importância de desenvolver ações voltadas à formação continuada dos professores, pensadas para sanar as dificuldades de elaboração e acompanhamento do PEI. Ao superar os desafios e aproveitar as possibilidades, o PEI pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva, que se configure como local de reflexão, efetivação da democracia e de transformação social.

## Referências

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C. Plano Educacional Individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1015-1034, set. 2020.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 04 mai. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

COSTA, D. DA S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: uma análise conceitual. **Cadernos De Educação**, (61), 2019.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

DA SILVA SOUZA, A. M; DE SOUSA, L. P. F; GOMES, V. L. Plano Educacional Individualizado como principal ferramenta pedagógica e inclusiva. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 12, p. 19-33, 2023.

DA SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. de C. Plano Educacional Individualizado e o reconhecimento da diferença para o ensino da Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e-29468, 2022.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.

*Acta Scientiarum Education*. V. 32. N. 2. 2010.

LEITE, A. P. de O. R. et al. O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Ver. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313944, 2020.

MAGALHÃES, J. C.; CUNHA, N. M. da; SILVA, S. E. da. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada**: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. P. 200.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. P. 200. Disponível em: [file:///C:/Users/SME/Desktop/Estrategias\\_educacionais\\_diferenciadas\\_PEI.pdf](file:///C:/Users/SME/Desktop/Estrategias_educacionais_diferenciadas_PEI.pdf). Acesso em: 26 jul. 2024.

MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. De C.; SIQUEIRA, C. F. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. P. 200.

MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 66-79, 2021.

NASCIMENTO, I. C. A. O.; FELIZARDO, C. T.; BRAUN, P. Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto. **Horizontes**, 40(1), 2022.

PLÁCIDO, M. E. DOS S., SANTOS, J. C. DE S., & GONÇALVES, L. P. (2023). Prática Pedagógica e

Atendimento Educacional Especializado: Uma Relação Necessária. **Devir Educação**, 7(1), E-714. 2023.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. P. 200.

SILVA, Andrialex William da et al. Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H.; MELLO, M. P.; COSTA, D. da S. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(85), 2022.

SILVA, N. F.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Planejamento de Ensino para o Estudante Público-Alvo da Educação Especial no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e13845, 2023

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Anália Maria de Fátima Costa*

*Vera Lucia Martiniak*

### **Introdução**

Nas últimas décadas houve um crescente interesse pelas discussões em torno da inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar. As discussões permeiam desde as práticas pedagógicas até a formulação de políticas educacionais que contemplam os princípios da educação inclusiva. O interesse em expansão também vem acompanhado de indefinições e preconceitos gerados a partir das alterações constantes nas legislações educacionais que ocasionam insegurança no trabalho educativo. Apesar de o país assumir um discurso inclusivo ainda persistem na escola regular práticas segregadoras e excludentes com os alunos público-alvo da educação especial. Nessa perspectiva, é importante que a formação de professores se fundamente nos princípios da educação inclusiva, considerando as especificidades e individualidades de cada aluno (independentemente de ser pessoa com deficiência ou não), para garantir uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos, constata-se a importância de uma formação inicial consistente, que supere o pragmatismo e o conhecimento tácito.

Este estudo está inserido no campo de investigação das políticas educacionais contemplando o estudo sobre a concepção de educação inclusiva na formação inicial dos professores. A pesquisa procura elucidar os desafios diante de orientações educacionais emanadas por diferentes ações governamentais que impactam a formação do professor e as concepções de educação inclusiva que permeiam a organização curricular dos cursos de Pedagogia. Dessa forma, a presente pesquisa

tem como objeto de estudo os conhecimentos relativos e relacionados a concepção de educação inclusiva na formação inicial do professor, que orientam os currículos do curso de pedagogia.

Assim, a problemática que essa pesquisa visa compreender centra-se na questão: “que concepção de inclusão têm se constituído nos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, das universidades públicas do Paraná, para a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva”? Com a intencionalidade de responder a problemática central foram propostos como objetivos: analisar como os princípios da educação inclusiva têm se constituído nos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia e, apresentar as concepções de inclusão que orientam os currículos do curso de pedagogia.

A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo documental, para tanto, centrou nos seguintes procedimentos: seleção dos documentos para análise como as diretrizes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), a Resolução CNE/CP 02/2020 que instituiu a BNCC da Formação Inicial.

## **A educação na perspectiva inclusiva**

A educação especial é um direito constitucional que garante que todo cidadão que possua algum tipo de deficiência tem seu direito garantido. A educação inclusiva constitui-se em um movimento social e educacional que tem como preceito o respeito as diferenças e o convívio com a diversidade humana, assegurando desse modo, os direitos humanos da pessoa com deficiência. O movimento pela inclusão procura resgatar toda pessoa excluída do contexto social e educacional, firmando-se nos conceitos de igualdade e equiparação de oportunidades e tem como os principais pilares do ideário inclusivo (Fernandes, 2011).

No Brasil cerca de 45 milhões de brasileiros (IBGE, 2020), em torno de 25% apresentam algum tipo de deficiência. Assim, existe uma

relevância social no sentido de que os resultados apresentados pelo estudo possam corroborar com discussões sobre os direitos a serem garantidos para esses cidadãos, como também encaminhamentos importantes na formação de professores.

A partir da década de 1990, os movimentos em prol da inclusão da pessoa com deficiência tornaram-se uma premissa mundial, mas, ainda longe de se tornar uma realidade concreta que atendesse as necessidades e especificidades dessas pessoas. Isso, é um movimento de mão dupla, onde sociedade e pessoa com deficiência, realizam esforços para garantir a igualdade de possibilidades e o exercício da cidadania plena, e nem sempre isso ocorre.

[...] o grande desafio que o processo de inclusão nos impõe é justamente sua contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter sua lógica de existência via concentração de riqueza nas mãos de uma minoria. (Fernandes, 2011, p.87).

Como a pessoa com deficiência faz parte dessa grande parcela da população excluída de forma completamente contraditória, contribui para a lógica da riqueza da classe dominante, infringindo inclusive os princípios dos direitos humanos que passam entre outros pela aceitação ao respeito à individualidade e diversidade da pessoa.

De acordo com Mantoan (2003, p.12), para a escola ser inclusiva e alcançar a qualidade do ensino para todos, ela precisa “[...] garantir a qualidade de ensino educacional para cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. Quando este processo não acontece, não existe a inclusão para esse segmento.

Portanto, o novo papel da escola passou a ser plural e democrática, ofertando condições de acesso e permanência para todas as crianças, mas longe ainda em ofertar estratégias e metodologias condizentes com a necessidade específica da pessoa com deficiência, matriculada no

ensino regular. Fernandes (2011, p.104), sintetiza esse novo momento relacionado a inclusão como:

[...] condicionar a matrícula a um único contexto de ensino, como aponta a nova política subtrai direitos e opera para percepção idealizada da escola como instrumento privilegiado na mediação da inclusão social evidenciando o reducionismo da problemática da exclusão à instituição escolar.

Para garantir a efetivação dos princípios da inclusão o caminho mais apropriado é a implementação e concretização de políticas públicas para esse fim, não ficando somente no discurso teórico. Portanto, a falta de concretude na legislação da igualdade de direitos e as possibilidades de participação “[...] são de condicionantes econômicos e do grau de organização dos movimentos sociais para transformar em realidade mudanças asseguradas no plano legal” (Fernandes, 2011, p. 120).

No contexto da legislação da educação especial o documento que originou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem sua concepção respaldada nos direitos humanos, associando a igualdade e diferença como valores inseparáveis, demandando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (Brasil, 2008, s/p). Esse documento encontra-se em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao preconizar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também coaduna com a Constituição Federal Brasileira (1988) ao defender: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; a educação enquanto direito de todos ; a promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e, por fim, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Desse modo, reafirma-se o direito de toda pessoa humana à educação, o acesso e permanência na escola, garantindo assim o exercício de sua cidadania, inclusive para a pessoa com deficiência.

Com a implementação das diretrizes da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, foi proposto o atendimento educacional especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, esclarece ainda que,

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (Brasil, 2008, s/p)

Desta forma, a oferta do apoio especializado aponta para uma política de inclusão que não está direcionada somente para a presença física do aluno com deficiência ou de outras necessidades especiais, mas sim, ao respeito de suas especificidades e suas diferenças e acessibilidade. (Fernandes, 2011)

Um avanço assegurado às pessoas com deficiência quanto ao atendimento educacional especializado é o da oferta obrigatória nos sistemas de ensino, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica e superior, devendo ser ofertado no período inverso ao da classe comum.

## **A educação inclusiva e a formação inicial de professor**

As reflexões a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, trazem à tona discussões de como caminha a educação no Brasil. Constatou-se no decorrer da história da educação as reformas e constantes mudanças na legislação, principal-

mente em relação a formação do pedagogo. Essas reformas educacionais, vinculam-se à ideologia da doutrina neoliberal, tanto por parte da sociedade, instâncias do governo, organismos internacionais e, inclusive o setor empresarial que defende a democratização e qualificação na educação brasileira.

Em relação as reformas educacionais, Saviani (2008, p.7-8) pauta sobre algumas limitações na história das reformas da política educacional brasileira, entre elas, “[...] a sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”.

A reforma da educação implementada a partir dos anos de 1990, envolveu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (Shiroma; Evangelista, 2007).

Em 2002, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso- FHC, (1995-2002) apresentou um plano que visou um novo modelo de estado adaptado às exigências do mundo globalizado, implicando na proposta de um projeto de reforma estatal, refletindo nas políticas educacionais que acabaram passando por várias ações que tinham como objetivo adequar a sociedade no momento mundial. Nesse cenário foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 1/2002 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A respectiva Resolução deu ênfase na formação inicial do professor a partir das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se procurou promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças, como também a flexibilidade para abrigar diferentes desenhos institucionais.

A proposta de formação docente voltada para as competências nesse período histórico estava vinculada as exigências ao novo mercado de trabalho e o novo tipo de produção esperado pelo contexto capitalista e organismos internacionais, fomentadores da reforma educacional

nos diferentes países propondo à consonância da educação e da escola às transformações na esfera do trabalho produtivo. Desse modo o trabalho do professor não ficaria direcionado no processo, mas, no resultado da sua ação pedagógica, direcionada para o desenvolvimento de suas competências visando a empregabilidade.

Em 2006 foram instituídas pelos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, por meio da Res. CNE/CP 1/2006.

O curso de Pedagogia se organizou em três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimento, deixando claro a amplitude na formação inicial do pedagogo, caracterizando sua formação na docência na Educação Básica, Educação Profissional e em diferentes áreas que necessitem sua ação e conhecimentos pedagógicos.

Saviani (2008) questiona o termo docência, se o mesmo se refere a relação entre professor e aluno no contexto da escola e sala de aula, ou se entende docência os múltiplos espaços de diferentes tipos? Esse contraponto, no entendimento do termo “docência” na função do pedagogo, que segundo o autor, foi o que abriu caminho para se entender a docência de uma forma um tanto caótica, ocasionando alguns dilemas na formação docente, visto que, aparecem com dois modelos distintos que se contrapõem, aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático.

Desse modo, é nítida a fragilidade na formação do pedagogo, pois tem para si a incumbência em associar à docência, a gestão educacional e conhecimentos na área da educação, não se reduzindo a sua função somente na docência.

Outra mudança nas DCNs ocorreu com a implantação da Resolução CNE/CP N° 2/2015, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, vindo a revogar as DCNs de 2002.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2015 foi estabelecida no governo da presidenta Dilma Rousseff, e sua trajetória foi acordada em um contexto democrático, oportunizando um diálogo intensivo entre professores, meio acadêmico e instituições educacionais.

Neste sentido, o Parecer CNE/CP Nº. 2/2015, apresentou a proposta da implantação de novas mudanças nas DCNs, resultado da discussão iniciada em 2004 por meio de uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o propósito de estudar sobre o assunto. Contudo, por conta das várias mudanças dos membros do CNE a Comissão foi muitas vezes recomposta. (Brasil, 2015).

A formação de professores passou por uma nova mudança em 2019, com a implantação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

A publicação de novas DCNs já estavam sendo foco de debates desde 2016 durante o governo do então presidente Michel Temer (2016-2019). Considerado um momento político inquieto e agitado no país, desencadeou-se o discurso da necessidade da implantação de novas políticas para a formação de professores, tendo como pano de fundo um viés ideológico que o mercado precisava de mão de obra produtiva e regulada. Esse contexto foi favorecido pelo avanço da demanda do capital, contando com o apoio de empresários e economistas, vindo a priorizar novamente os interesses da burguesia.

A proposta da mudança e criação das novas DCNs estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, implantada a partir das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- Educação Básica, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Na-

cional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDBEN, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018. (BRASIL, 2019).

Com 3.200 horas previstas para a integralização de curso, constata-se que grande parte está voltada para a utilização de unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC - Educação Básica, considerando-se um engessamento na ação pedagógica do professor, pois deverá seguir seus dispositivos, 800 horas são dedicadas para base comum de fundamentação pedagógica, 400h de estágio e 400 horas de práticas, praticamente limitam a autonomia das IES na organização curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas, refletindo na sua prática docente. Com esse novo formato na Resolução do CNE/CP nº2/2019, aborda também de forma aligeirada em seus dispositivos sobre a Educação Especial.

## **Considerações finais**

A análise a respeito da formação do pedagogo, na perspectiva da educação inclusiva, permite inferir que as diretrizes vigentes pouco ou quase nada abordam a educação especial. Propõem conhecimentos e conceitos básicos em educação especial, mas, não especifica com detalhes quais são, ficando na abstração, estabelece ainda, a diversidade por meio da vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, ora, deve-se perguntar que vivências, quais metodologias e estratégias oportunizarão a criatividade e inovação principalmente ao aluno com deficiência? E por fim, propõe de forma taxativa a subordinação às normativas, caracterizando a formação inicial de forma verticalizada e descontextualizada das suas especificidades e necessidades da escola e dos alunos.

## Referências

- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de mai. de 2006.
- BRASIL. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de **Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 3. São Paulo, set./ dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LPBg4SpmbKq3psDMGVT7YPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 23 nov. 2023.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. 2ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. Ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, K. **O Capital**: crítica d economia política. 2.ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas. n.24,2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108/96> Acesso em 23 nov.2023.
- VYGOTSKI, L, S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Traducción Julio Guillermo Blank. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

## A PEDAGOGIA NO BRASIL E O TEMA DA REGULAMENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO/A.

*Marli de Fátima Rodrigues*

### **Introdução**

Neste artigo pretende-se apresentar reflexões iniciais sobre a pesquisa intitulada: A Pedagogia como campo profissional no Brasil e o tema da regulamentação do exercício da profissão do/a pedagogo/a, de modo a identificar posicionamentos divergentes das entidades do campo educacional em relação ao tema da regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo/a; caracterizar a Pedagogia como campo profissional, bem como as concepções de curso que acompanham a área e fundamentam tais posições divergentes quanto ao tema da regulamentação da profissão.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvendo um estudo sobre a legislação que propõe a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo, no conjunto das tentativas de regulamentação da profissão, passando pelo Projeto de Lei nº. 6.847/2017, sendo elas o PL nº 4.746-d de 1998, o PL nº 2.508 de 2007 e o PL nº 1.735 de 2019, buscando compreender as propostas de tais projetos de leis assim como as divergências manifestadas pelas entidades educacionais.

Pretende-se tentar dimensionar as possibilidades e limites da proposta de regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo/a, explicitar divergência e contradições de modo a buscar delinear os significados, propósitos e princípios que implicam no campo profissional da Pedagogia e na regulamentação da profissão do/a Pedagogo/a.

## Desenvolvimento

Historicamente ergueram-se posições distintas em torno do tema da regulamentação do exercício da profissão de pedagogo/a. Recentemente tivemos o desarquivamento do Projeto de Lei (PL) 1735/2019, apresentado pelo Deputado Mauro Nazif PSD/RO, o qual reapresenta o Projeto de Lei nº 6.847, de 2017, de autoria do Deputado Antonio Goulart dos Reis PSD/SP que “dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do Pedagogo”, aprovado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público e arquivado em janeiro de 2019, nos termos do art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, por motivo de término de legislatura.

Pelo texto da proposta, a profissão será privativa de portadores de diploma de curso de graduação em Pedagogia, para o exercício da docência, bem como atividades nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. O projeto determina ainda que o Poder Executivo deverá criar o Conselho Federal de Pedagogia para fiscalizar a profissão. Esse órgão, bem como os conselhos regionais, será responsável por estabelecer as condições de atuação, regular sobre jornada, piso salarial, atribuições, direitos e deveres dos profissionais. Na justificativa atual apresentada por MAURO Nassif, a proposta “fortalecerá a carreira e valorizará a educação brasileira”.

Contrário à regulamentação da profissão de Pedagogo/a, a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), por meio de texto, publicado em setembro/2023, vem reafirmar sua discordância com a proposta. Tal posição é fruto de construção histórica deste movimento de educadores. Segundo a ANFOPE, a proposição de uma regulamentação da profissão do Pedagogo nunca foi algo consensual na área, tanto que isso vem sendo tentado desde a década de 1980. As teses, para a regulamentação, estão ligadas: i) à perspectiva de que o curso de Pedagogia deve ser um bacharelado, desvinculado da licenciatura, desconsiderando a centralidade da docência como base da atuação do profissional da educação; ii) à reserva de mercado para atuação do pedagogo em espaço não escolar; iii) a defesa da divisão do

trabalho entre especialistas e professores, retomando e reafirmando a condição de hierarquia entre trabalho manual/técnico - o fazer e o trabalho intelectualizado, o especialista - o que pensa, organiza, fiscaliza e coordena ação do outro, nesse caso professor. (ANFOPE, set/2023).

Há um consenso construído pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) de que o curso de Pedagogia se edifique a partir da centralidade na docência, constituindo-se a base da identidade profissional do pedagogo. A ideia de base comum nacional como concepção básica, defendida inicialmente como princípio e depois como diretriz, foi adotada pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que foi instalada em substituição ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e mantida, a partir de 1990, pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Favorável à regulamentação da profissão de Pedagogo/a, destaca-se o posicionamento apresentado pela Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed) consolidando sua posição institucional em defesa da regulamentação da profissão que reconheça como atributo e funções do/a pedagogo/a a docência, a gestão, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento, a assessoria, a avaliação e a produção e difusão de conhecimentos técnico-científico, métodos, materiais e demais recursos educativos, realizados em contextos escolares e não-escolares, nos diferentes âmbitos de organização do trabalho educativo e pedagógico.

A Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) é um coletivo constituído por profissionais, estudantes e pesquisadoras/es da Pedagogia, surgiu em 2021, em meio aos debates e tensões resultantes dos debates curriculares do Curso de Pedagogia, a partir da necessidade de criar um espaço para mobilizar, articular e promover diálogo em torno da problemática da Pedagogia como campo de conhecimento, de formação e de práticas profissionais. A Rede se constitui sob o princípio da Pedagogia como Ciência da Educação e de acordo com esta entidade, em uma perspectiva crítica, a Pedagogia tem a finalidade de: a) investigar a educação nas várias modalidades e espaço em que

se manifesta como prática social; b) ser a Ciência que fundamenta a formação e a atuação profissional da/o pedagogo/a; c) subsidiar conhecimentos no campo da formação de professoras/es para uma análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis, contribuindo para que mediações não se desenvolvam no vazio conceitual (RePPEd, 2021).

Faz-se necessário salientar que a polêmica em torno do Curso de Pedagogia não é nova e acompanha toda a sua história. A situação de indefinição que marcou esse curso é por demais conhecida, sendo proposta, inclusive, em alguns momentos, a sua extinção. As maiores discussões têm emergido juntamente com as regulamentações deste curso e questões recorrentes como as que tratam do objeto de estudo e da identidade do curso de Pedagogia, de forma explícita e latente, percorrem todo o histórico desse curso. Os embates e as posições divergentes a respeito de percursos curriculares para a formação do pedagogo animados pela definição de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, dividiram-se entre duas posições antagônicas: ou a defesa de um percurso curricular definido pela docência como base de formação; ou a defesa de um currículo centrado nas ciências da educação, com ênfase nas teorias do **conhecimento**<sup>1</sup>.

Esse debate foi travado, inicialmente, no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, em 1980. O Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, sediado em Goiânia que “pela abrangência de sua ação, passou a ser um dos principais atores no cenário das disputas travadas em função do controle do processo de reformulação dos cursos de formação de educadores” (SILVA, 1999, p. 75). Os debates e a mobilização feita por educadores nesse período desencadearam a realização, em 1983, do I Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1983)<sup>2</sup>, realizado em Belo Horizonte, que

---

1. Ver tese de doutorado: “Da Racionalidade Técnica à “Nova” Epistemologia da Prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais”, defendida em julho de 2005, na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da profa. Acácia Zeneida Kuenzer

2. Este encontro originou o texto que ficou conhecido como Documento de Belo Horizonte no qual foram estabelecidos os princípios gerais que alicerçam até hoje a ANFOPE, entre eles a ne-

deu origem ao CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) transformada, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Tais discussões travadas a partir dos anos de 1980, fundamentam-se na preocupação com a base epistemológica da Pedagogia, e alguns estudiosos despontam, na década de 1990, assumindo como tarefa o compromisso intelectual de aprofundar essa temática (Libâneo, 1998, 2000, 2002; Pimenta, 1998, 2001, 2002; Bissoli, 1999; Brzezinski, 1996; Franco, 2003). Todavia, a falta de clareza ainda presente ao diferenciar concepção de Pedagogia e concepção de Curso de Pedagogia tem sido, o grande obstáculo para o avanço dessas discussões.

De outro lado, defende-se a Pedagogia como ciência sendo que as contribuições de Libâneo (1998; 2007), foram fundamentais para compreender a definição da Pedagogia como campo de conhecimento, como campo teórico e científico responsável pela problemática educacional, para o qual o objeto de estudo da Pedagogia são as práticas educativas.

Libâneo (1998) promove um avanço na definição da Pedagogia como campo de conhecimento, como campo teórico e científico responsável pela problemática educacional, para o qual o objeto de estudo da Pedagogia são as práticas educativas. Na sua compreensão:

(...) a Pedagogia, antes de ser um curso, é um campo de conhecimento. Não se trata de insistir se ela é ou não uma ciência, mas que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação

---

cessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação dos professores; a docência como a base de identidade profissional de todo educador; a indissociabilidade entre a teoria e a prática; a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação de professores.

da prática (...) Então, eu defendo que a pedagogia é a teoria e a prática da educação, a pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a educação, que é o objeto de estudo da pedagogia (Libâneo, 2007, p. 16).

Dessa compreensão decorre que as práticas educativas, como objeto de estudo da Pedagogia, são múltiplas na sociedade, e não se restringem à escola e à docência, sendo uma delas a educação escolar, por consequência, a docência é uma modalidade peculiar do trabalho pedagógico. Libâneo ressalta que esta deve ser a referência na formação do pedagogo escolar, mas que “o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas”.

Ainda na defesa da Pedagogia como ciência, Franco (2003), argumenta que:

A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deveria definir-se e exercer-se como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação humana. (p.72).

Ao apresentar os fundamentos da Pedagogia como ciência da educação, Franco (2003) assevera que “a base de formação dos profissionais da educação deverá ser os fundamentos dos estudos pedagógicos”, esclarecendo que se inadequadamente se afirmar que a base da identidade da formação do pedagogo é a docência, inverte-se a lógica dessa epistemologia, pois parte-se, para identificar um campo conceitual, de uma de suas decorrentes práticas, à docência e não de sua matriz conceitual.

Estes autores possibilitam avanços na definição do campo epistemológico da Pedagogia, permitindo definir com mais clareza uma concepção e uma estrutura curricular de curso compatível com as necessidades de formação do pedagogo no interior das escolas e dos sis-

temas educacionais. Em síntese, contrários à tese que reduz o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, à formação do Pedagogo com base na docência, tendo em vista a descaracterização da Pedagogia como campo teórico-investigativo e a identificação da mesma com uma licenciatura, defendem uma concepção de educador em que a base de sua identidade profissional seja a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos. Concluem que ao contrário do que se pretendia com o Movimento de Reformulação dos Cursos, posteriormente transformada em ANFOPE, o revigoramento do sistema de formação de professores promoveu o seu enfraquecimento ao subsumir o campo pedagógico à docência, pois além de restringir o campo de exercício profissional, esvaziou a reflexão teórica e epistemológica do profissional do campo da educação.

Enfim, evidencia-se que o debate que se trava atualmente na regulamentação da profissão do/a Pedagogo/a está reeditando essas posições antagônicas em relação ao Curso de Pedagogia, identificados nas entidades do campo educacional: RePPed e ANFOPE. Há necessidade, portanto, de uma reflexão crítica sobre uma concepção de Pedagogia que expresse seu estatuto teórico, sua base epistemológica, definindo-a como campo de conhecimento, inclusive para fundamentar a defesa ou não da regulamentação da profissão do/a pedagogo/a.

## **Considerações finais**

Destaca-se neste artigo o trabalho de levantamento de posicionamentos distintos em relação à defesa da regulamentação da profissão do/a pedagogo/a, a partir de dois movimentos nacionais legitimamente reconhecidos no âmbito das discussões em torno da Pedagogia: ANFOPE (Associação Nacional de Profissionais da Educação) e a – RePPed (Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia). Foi possível identificar que tais posicionamentos se constroem a partir da definição do campo epistemológico da Pedagogia e justificam a defesa das posições contrária e favorável à regulamentação da profissão de Pedagogo/a.

Também é importante destacar que a definição da Pedagogia como área de conhecimento e campo epistemológico permeia todas as demais discussões que envolvem esta profissão. No entanto, muitos questionamentos sobre a proposta de regulamentação da profissão de Pedagogo/a surgem a partir das reflexões desenvolvidas neste artigo, tais como: - A regulamentação da profissão busca conferir maior estatuto, legitimidade e garantias profissionais para pedagogas/os que atuam na docência, em funções escolares e em espaços não escolares? - A regulamentação da profissão fragmenta, pulveriza e compromete a unidade da luta dos/as trabalhadores da educação? - A regulamentação da profissão retira direitos garantidos na LDBEN 9394/96 e pela Lei do Piso Salarial do Magistério? - A regulamentação da profissão pode ocorrer sem a inclusão do dispositivo que prevê a criação de conselhos? É legítimo que um profissional deseje ter reconhecida legalmente sua profissão?

A partir das colocações acima se propõe a dar continuidade ao estudo, que para além de identificar posicionamentos contrários diante da proposta de regulamentação, revelem possibilidades de atuação do profissional Pedagogo no sentido de sua valorização profissional e melhora na qualidade da formação no Brasil.

## Referências

ANFOPE. *Documentos Finais dos X Encontro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2000.

ANFOPE. *Posicionamento da ANFOPE sobre a regulamentação da profissão de Pedagogo*. Brasília, 2023.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei PL nº 1.735/2019. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. Projeto de Lei PL nº 2.508/2007. Autoriza o Poder Executivo a Criar o Conselho Federal de Pedagogia e os Conselhos Regionais de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. Projeto de Lei PL nº 4.746-d/1998. Dispõe sobre o exercício da profissão de Pedagogo e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. Projeto de Lei PL nº 6.847/2017. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo.

\_\_\_\_\_. O processo de regulamentação de profissões. Ministério do Trabalho e emprego. Brasília, DF, 2015.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (co-ord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A Pedagogia em Questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Revista Olhar de Professor*. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 10, n.1 Editora UEPG, 2007.

RODRIGUES, M. de F. Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RePPed. Carta de Apresentação Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 13(31), 2021.

## A “REVISTA TEMPO” E O IDEÁRIO EDUCACIONAL DA MULHER EM MOÇAMBIQUE

*Felismina João Baptista Vantitia*

*Maria Isabel Moura Nascimento*

### **Introdução**

O presente trabalho com o tema A “Revista Tempo” e o ideário educacional da mulher em Moçambique, é parte introdutória do projeto de tese em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, na linha de pesquisa em História e Política da Educação.

Depois da independência, o governo de Moçambique escolheu a área da educação como um meio possível para o desenvolvimento do país. Assim, privilegiou-se a criação de uma nova sociedade através do “Homem Novo”, com a capacidade e mentalidade livre e apropriada a ser independente de todas as formas de opressão e dependência, de organizar uma nova nação com o sistema do Estado novo, procurando se igualar às nações modernas ocidentais e podendo desenvolver a economia com base na estrutura agrária apoiada em um conjunto de estruturas locais e internacionais partindo de bases da sociedade local, considerando as suas singularidades e os aspectos particulares de cada sociedade (Machel, 1983).

Nas obras de Machel, o governo tinha um discurso próprio, sobre a educação da mulher, mas que, em muitas regiões do país, a maioria das mulheres eram defensoras de ideais e ritos culturais de seus ancestrais, práticas essas, a que o governo considerava obscurantistas – ainda mais que, as mulheres, na sua maioria eram (mesmo agora são) iletradas, sendo que, muitos leitores e correspondentes da “Revista Tempo” eram homens o que, de certa forma, pode-se entender que

eram eles que escreviam algo sobre as mulheres através das cartas dos leitores. O agravante é que a “Revista Tempo” era um órgão oficial do Estado, assim sendo, fica a dúvida se ela conseguiu passar informações úteis, referentes à educação das mulheres. Assim, a questão norteadora da pesquisa é: Que princípios educacionais se faziam presentes nas publicações da “Revista Tempo” e como esses princípios influenciaram na educação da mulher em Moçambique?

A proposta de estudo se justifica pela necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre a educação da mulher no contexto moçambicano. A realidade moçambicana, sobre os desafios que a mulher enfrenta, já vem sendo debatida em diferentes âmbitos (sociais e políticos), quer pelas decisões governamentais internas, quer pelas influências externas. É, nesse contexto, de 1993, que Moçambique adotou e ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher /United Nations Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW), mediante à resolução nº 4/93 da Assembleia da República, de 2 Junho, e, mais, os documentos da Declaração da Quarta Conferência Mundial das Mulheres, que decorreu em Pequim (Beijing) em setembro de 1995, foram apontados diversos objetivos fundamentais, tais como: “[...] garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino tecnológico e à educação permanente” (Delors, 2012, p. 158), numa expectativa de que as mulheres pudessem se integrar aos níveis de estatuto social e ter acesso aos recursos, necessários para firmar a sua existência como ser participante na vida da sociedade. No entanto, ainda é notório o sofrimento a que a mulher é submetida no seu cotidiano – posições subalternizadas em relação aos homens nas relações sociais; alto índice de analfabetismo das mulheres<sup>1</sup>, sobretudo nas zonas rurais; precária qualidade de vida; entre outras formas de sofrimento.

---

1. Conforme os dados do Instituto Nacional de estatística de Censo de 2017, a taxa de analfabetismo em Moçambique, por sexo, segundo a área de residência e, por sexo, para nas zonas rurais e de para as mulheres e de 62,4% e 36,7 para os homens.

A proposta objetiva analisar os princípios educativos, presentes nas publicações da “Revista Tempo” e sua influência na educação da mulher no país. Para tal, destacam-se as temáticas que foram desenvolvidas pela “Revista Tempo”, que apontam relatos sobre a educação a década de 1990. Ao estudar a educação da mulher, procura-se trazer uma história da educação contextualizada à realidade moçambicana, e analisado em três momentos.

O primeiro momento da pesquisa aborda a circulação da revista nos anos de 1990 a 1992, época da implementação do multipartidarismo no país, através da constituição de 1990. O segundo momento da pesquisa aborda a circulação da revista nos anos de (1992-1994) período marcado pelo cessar fogo, a implementação da paz (depois da guerra dos 16 anos); O terceiro momento da pesquisa aborda a circulação da revista nos anos de 1995-1999, período do primeiro governo de Moçambique, sob o regime democrático (multipartidário).

Os três momentos são pesquisados com o objetivo caracterizar sua influência junto ao grupo dos editores que punham em funcionamento a “Revista Tempo”, por meio das vinculações expressas em sua produção, suas relações com o poder político da época e a atuação como classe dominante. As fontes primárias selecionadas para esta pesquisa são as “Revistas Tempo”, que, como fonte facilita a ampliação do material documental a ser usado em pesquisas na área de História da Educação, em Moçambique, pois temos ciência que está diversificação de opções em fontes de pesquisa, propicia encontrar aspectos que permitam desvendar contradições, consensos e lacunas.

## **Desenvolvimento**

A pesquisa, que tem como objeto de estudo a educação e da mulher em Moçambique na “Revista Tempo”, e, com a fundamentação teórica baseada no materialismo histórico dialético, entende-se que, o estudo contribui para uma análise que vai além da interpretação, desmistificando as naturalidades dos conflitos de classe, das distinções sociais e econômicas e dos projetos ideológicos, presentes tanto no pas-

sado quanto na atualidade, conforme o pressuposto teórico de Marx e Engels, pois, ao se estudar o pensamento de uma determinada época, é preciso levar em consideração o modo de produção dessa mesma época, uma vez que, é essa realidade material que determina o homem e sua consciência. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção, Marx; Engels (2007).

Ao estudar a consciência numa sociedade capitalista, teremos que considerar as ideias predominantes, as quais confrontarão com o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, o principal crítico do modo capitalista. Por isso, neste estudo privilegiamos as obras Segundo Tratado do Governo Civil de John Locke (1991) e do discurso sobre a libertação da mulher de Machel<sup>2</sup> (1979 e 1983), com o propósito de compreender os ideais educativos para a mulher, presentes no ideário educativo formal no país, veiculado em impressos da “Revista Tempo”. O objeto de investigação está inserido no contexto social moçambicano, mas que de certa forma, traz consigo as marcas de lutas de mulheres de África no seu todo.

O estudo caracteriza-se no contexto ontológico do ser social da mulher, na “Revista Tempo”, na qual se procura desvelar realidades que versam sobre a mulher na sua esfera política, econômica e educacional, numa visão do *ubuntu*<sup>3</sup> cientes de que “[...] A humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir” (Marx, 2003. P.47).

---

2. Machel: Samora Moisés Machel - foi o primeiro presidente da República Popular de Moçambique. Morreu no acidente de Mbuzini – África do Sul, em 19 de outubro de 1986.

3. Aqui se toma o *ubuntu* que segundo Kashindi (2017), deve ser apreendido de maneira ontológica e pragmática que, em *ubuntu* representa o valor da vida – sobretudo o da vida humana – é central e que nela agrega consigo valores e ou virtudes (a generosidade, a solidariedade, a responsabilidade, a partilha, a empatia, a compaixão, natureza humana, humanidade, maturidade, senso de humanidade comum, generosidade, liberalidade, grandeza de coração, bondade, amabilidade, personalidade, capacidade de sacrifício social pelos outros). No mundo subsaariano, a pessoa não pode ser entendida apenas como uma responsabilidade para com a vida de um indivíduo como elemento neutro, sem relação, mas sim na sua coletividade, pois, vivenciar *ubuntu* é, viver sempre com valores com o intuito de aumentar tanto a própria vida quanto a dos outros. Isto é ser *untu*, pessoa.

Trabalha-se com as categorias de totalidade, contradição e mediação, (educação, educação da mulher, e imprensa), que servem de fio condutor da investigação para a posterior análise, sabendo que, elas podem vir a mudar e ou aumentar, na medida em que estivermos ampliando a percepção do nosso objeto de estudo. E porque nada existe de forma isolada no mundo, o material que servirá de fonte, não será analisado isoladamente, mas sim, tendo em conta com a realidade material e histórica, social, econômica, política da época em que foi escrito, e, tendo em conta ao período em que ocorre a pesquisa, uma vez que a interpretação dos resultados depende dos procedimentos usados em relação ao contexto do estudo, “[...] o resultado geral a que cheguei”, etc., “serviu-me de guia” (Marx, 2003, P.46), pois, há pertinência e necessidade a que o pesquisador deve ter, ao fazer busca sistemática de informações que ajudem na clarificação e compreensão do objeto em estudo ou pesquisado.

Alguns pesquisadores no contexto das produções brasileiras que versam sobre impressos educacionais – cabe destacar os textos de Capelato (1988); Santana (2006); Luca (2008); Nascimento e Zanlorenzi (2020); Vidal e Faria Filho (2003); Zanlorenzi (2014), Nascimento, Zanlorenzi e Leal (2023); entre outros – usam os impressos como fonte de pesquisa, dado que, na sociedade moçambicana, é uma realidade pouco assumida, mas que pode ser considerado relevante no interior das pesquisas, por existirem uns poucos pesquisadores moçambicanos que têm usado o material impresso como fonte de pesquisa sobre a história da educação em Moçambique, Zimbico (2019); Vantitia e Nascimento (2024), pois que a imprensa traz informações sobre as características próprias de cada época, traz aproximações em relação aos acontecimentos, com “[...] caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico [...] da educação e da pedagogia” (Nóvoa, 1997, p. 31). Nestes moldes, encara-se que a educação e a imprensa são utilizadas como a forma de comunicação, na transmissão e informação de acordo com a especificidade do itinerário do momento.

Metodologicamente, o trabalho fez-se de forma contínua, por isso, na primeira etapa tem como objetivo de mapear e de integrar ao desenvolvimento do trabalho as pesquisas e as produções que se desenvolvem no interior da Pós-Graduação, em diferentes campos do conhecimento, sobre as temáticas centrais da pesquisa: imprensa, “Revista Tempo”, educação, mulher, história da educação – desta última, perceber a evolução ou o retrocesso da ciência para determinados temas. As pesquisas aqui selecionadas (teses e dissertações) resultam de perspectivas teórico-metodológicas diferenciadas, porém trazem em comum a importância da imprensa como fonte, para as pesquisas sobre a história da educação.

A segunda etapa da pesquisa consiste na leitura e no fichamento de todas as edições da “Revista Tempo”, procurando mapear os dados sobre os editores e autores no contexto da Revista, bem como, a educação e as temáticas principais que falam da mulher, publicadas na revista. Posteriormente, buscaram-se outras fontes (Constituição da República, Boletins da República, Planos Estratégicos da Educação, entre outros) informações que ajudam a analisar as ideias e sua relação com o interior da conjuntura econômica, política e cultural de Moçambique.

Durante o estudo, constatou-se que, um dos principais trato político governamental da recém-formada nação moçambicana para o alcance do progresso, foi a da educação do povo moçambicano, e da emancipação da mulher em especial. No entanto, é preciso que seja levada em profunda reflexão a questão da educação, e com ela, a da “emancipação” da mulher, uma vez que, o discurso de emancipação feminina da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)<sup>4</sup>, ser hegemônico, de homens para as mulheres, cuja discussão ainda não tinha sido apropriada pela maioria do povo moçambicano, também era um resultado das intervenções das mulheres desde o período da luta armada Santana (2006). Porém, olhando-se o estilo de vida, mesmo

---

4. FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) – movimento nacionalista moçambicano, criado em 1962, e a 25 de setembro de 1964 iniciou com a luta de libertação de Moçambique. Após a proclamação da independência a 25 de Junho de 1975, este movimento, se transformou em Partido político, que vem traçando os destinos do país até aos nossos dias.

nos dias atuais, pode-se notar que, a interação destas mulheres com o discurso oficial, incluindo suas ações de legitimação, era de indiferença e negação quando esse discurso não concorria, ou não concorre para afirmar sua existência social e educacional, se atendermos pelo alto índice de analfabetismo e de pobreza da mulher, que ainda hoje se registra no país.

## Considerações finais

Partindo das leituras feitas, pode-se perceber que a educação da mulher em Moçambique foi pouca difundida, pois que, a ideologia sobre a mulher “emancipada”, foi uma noção construída dentro da Frelimo cujas principais figuras e membros fundadores do movimento eram homens, que sobre o binômio, mulher e Revolução, foram integrando as intervenções das mulheres no decorrer da luta armada. Outra realidade é de que os documentos mostram que era o governo que tinha um discurso, sobre a educação da mulher, uma vez que, não são as mulheres que falam da sua educação, apesar de que elas precisam dela. As mulheres na sua maioria eram ou mesmo agora, são iletradas, sendo que, muitos leitores e correspondentes da “Revista Tempo”, eram homens, que de certa forma, pode-se entender que, eram eles escreviam algo sobre a mulher através das cartas dos leitores, e, mesmo sendo que, a “Revista Tempo” era um órgão oficial do Estado. Assim sendo defendemos a tese que, a “Revista Tempo” não conseguiu passar informações úteis que mostrassem a importância da educação da mulher em Moçambique, no período em análise.

## Referências

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KASHINDI, J. B. K. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva, Revista **IHU On-Line**, n. 254, Vol. 15, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ujHBsr>. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Acesso 23/05/23.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**: Segundo tratado sobre o governo. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHEL, S. M., LAFARQUE, P., KOLLONTAI A., KAPO, V., CHING-LING, S., TU, M.

T., POSSADAS, J., **A Libertação da Mulher**: a libertação da mulher é uma necessidade da revolução, garantia da sua continuidade, condição do seu triunfo. São Paulo: Global, 1979.

MACHEL, S. M.; **A Luta Contra O Subdesenvolvimento**. Textos e Documentos Partido Frelimo, Partido Frelimo, República Popular de Moçambique, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F.; **A ideologia alemã**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **História**, (org:) Florestan Fernandes, coleção grandes cientistas sociais, Ática, São Paulo, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Resolução nº4/93. Ratifica a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres**. Maputo, I SÉRIE, n. 22, 1993.

MOCAMBIQUE, INE, **Resultados definitivos do Censo 2017**. IV Recenseamento da População e Habitação 2019.

NASCIMENTO, M. I. M.; ZANLORENZI, C. M. P. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a História da Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15i3.12706>

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B. & Bastos, M. H.C. (orgs). (1997) **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo, Escrituras, 1997.

SANTANA, J. S. **Mulher E Notícias: Os Discursos Sobre As Mulheres De Moçambique Na Revista Tempo** (1975-1985), Salvador, 2006.

SANTOS, J. V. **As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas**: por um novo padrão de trabalho para os sociólogos do Século XXI. Sociologias, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 116-148, jan/jun 2001.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

VANTTIA, F. J. B.; NASCIMENTO, M. I. M.; A Imprensa Como Fonte De Pesquisa Em História De Educação Em Moçambique. In: **I Simpósio do PPGE-UEPG**, 2024, Ponta Grossa. Anais Online do I Simpósio do PPGE-UEPG. Ponta Grossa: PPGE/UEPG, 2024. v.

V.1.p.1-4. Disponível em <https://www.event3.com.br/anais/i-simposio-do-ppge-uepg-421939/>, acesso em 04/05/2024.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

ZIMBICO, O. J. **História, política e educação**: o novo modelo de escolarização primária em Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique, 2019.

## FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS NA REVISTA “O ENSINO” E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Isabel Castilho Palbano*

*Renata Lopes da Silva*

### Introdução

Destacamos a importância de questões teórico-metodológicas na produção histórico-educacional brasileira, a isso, as diversas problemáticas emergentes ao ensino, como a sua universalização e a sua ampla apropriação e instrumentalização, como aos estudos da Didática enquanto ciência, que demonstram a necessidade de pesquisas que potencializem a compreensão dos fundamentos ao ensino em suas múltiplas influências. O tema de pesquisa situa-se no ano de 1922 a 1924, sob as edições da Revista “O Ensino” no Paraná.

A Revista “O Ensino” trata-se de um problema histórico, uma revista publicada pela Inspeção Geral do Ensino do Paraná em abril de 1922 a 1924. Apresenta temas diversos, a exemplo, o texto de abertura do ano de 1922, que faz alusão à criação da Inspeção de Ensino e a reorganização da Escola Normal seguido de um Relatório das ações dos dois últimos anos da Instrução Pública do Paraná. Há orientações para o ensino e para a formação de professores em que enfatiza a educação higiênica para a prevenção de doenças incluindo uma aula na seção Pedagogia Prática.

A presente pesquisa justifica-se em seu contexto sócio-histórico na Primeira República (1889-1930) em especial na fundação e constituição ao longo dos anos 1920 da Revista “O Ensino” que trata-se de uma revista, como já mencionada, publicada pela inspeção Geral do Ensino do Paraná em destaque temas diversos. O texto de abertura

assinado por Levy Saldanha faz uma homenagem póstuma à Ruy Barbosa fazendo alusão às contribuições do intelectual ao Brasil. A Educação no Paraná de 1920 a 1922 fixa orientação aos professores em sala de aula. Para tanto, esta pesquisa tem por objetivo compreender na Revista “O Ensino”, qual concepção pedagógica se propagava para a formação de professores no Paraná, na década de 1920, no processo de legitimação do Liberalismo. Aprender no movimento histórico político legal, proposições pedagógicas para a formação de professores e ao ensino na revista “O Ensino”. Investigar as ideias pedagógicas disseminadas e o projeto educativo proposto por intelectuais colaboradores da revista “O Ensino”. Examinar os princípios educativos centrais firmado no ideário liberal e suas relações com os fundamentos do pensamento educacional nas teorias pedagógicas expostas na revista O Ensino.

Neste sentido, a revista “O Ensino” pode ser uma fonte relevante, por conter conteúdo educacional no período destacado. A pesquisa bibliográfica documental terá temas centrais como concepções pedagógicas e formação didática; Liberalismo no Brasil e Imprensa educacional. A pesquisa documental será realizada por levantamento e catalogação da fonte primária a revista “O Ensino”, no Arquivo Público do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná e repositórios institucionais das Universidades Públicas. Pretende-se apresentar as discussões sobre a concepção pedagógica no contexto dos anos 1920 em especial nas ideias liberais e na formação docente.

A compreensão da escola enquanto constituição institucional histórica mais elaborada socialmente, que auxilia entender a Educação em suas vertentes mais amplas, como explica Saviani (2008a; 2008b; 2015) tem indicado a relevância de contínuos estudos sobre as diferentes dimensões do conhecimento desenvolvidos para a escola e a formação de professores em que a concepção de ensino apreendida nos discursos oficiais, como na Revista “O Ensino”, direcionam entendimento sobre os princípios educativos que influenciam e são reorganizados a partir da materialidade social mais ampla. Indícios demonstram a necessidade de contínuos estudos que estabeleçam relações

entre as pretensas concepções para a formação de professores e o ensino para a Educação Básica, e ainda sobre a imprensa, área desta pesquisa sob a égide da instrução e educação mencionamos Pinto (2013, 2017) e ainda sobre a imprensa pedagógica citamos Rodrigues (2010, 2015) que reforçam a necessidade de estudos nesta vertente.

## **A revista “O Ensino”: ações históricas e políticas**

O estudo sistemático da bibliografia sobre a imprensa e a formação pedagógica, pode revelar contradições sociais, embates, em que as relações históricas são expressas a partir das considerações pedagógicas, concepção de formação didática sobre o entendimento do que é prioritário ao conhecimento na educação escolar. O interesse pela pesquisa justifica-se o período (1922-1924) de estudo a partir do número de produções científicas sobre a formação de professores e a imprensa serem em dado momento efetivas na Revista “O Ensino”.

A isso, a necessidade de estudos bibliográficos que tem fundamentado a formação de professores e o ensino na história, em que situar no movimento histórico político-legal, as proposições pedagógicas sobre e para a educação escolar podem auxiliar na explicação de princípios educativos, em que categorias e acepções como trabalho, o ensino e o conhecimento escolar tem sido compreendidos em diferentes perspectivas. Consideramos nesta pesquisa, o contexto da história a partir das elaborações teórico-metodológicas concernentes a formação de professores e o ensino, que ganham relevância à medida que a Revista “O Ensino” apresenta reformas educacionais que são pautadas, principalmente a partir de determinações histórico-legais.

A disseminação do liberalismo, no Paraná, no final do século XIX, contou com uma grande aliada, a imprensa. Seus colaboradores, os intelectuais da época, por meio de periódicos (jornais, revistas e boletins) eram os porta vozes dessa ideologia, organizadores e mantenedores da hegemonia da classe a que pertenciam, a burguesia.

A ideologia liberal, indissociável do capitalismo, tem como função justificar essa ordem, que deve ser coesa, pautada no discurso de igualdade, tolerância, liberdade de comércio e também na liberdade de pensamento e de organização, ao mesmo tempo, impõe uma forma de compreender a sociedade sem a devida apreensão das contradições. Cabe ressaltar que esse “[...] educador necessita, por sua vez, ser educado” (Marx; Engels, 2011, p.41), ou seja, será educado na sociedade existente, na sociedade capitalista, sendo formado nesses moldes, o que contribuirá para a manutenção do já existente. A educação e a imprensa tornaram-se instrumentos eficientes para a ampliação desse contingente.

A compreensão do capital, do mundo do trabalho, em que a formação de professores e o ensino tem se desenvolvido, nas relações com o campo de experiência evidenciado em documentos como a revista “O Ensino” (1922-1924) tem sido articulada compreendendo as propostas marcadas por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação no país, reforçando a necessidade do entendimento científico, por meio de pesquisas, sobre a que princípios educativos tem sedimentado as concepções pedagógicas, a formação de professores e o ensino. A partir disso, têm-se princípios educativos centrais aliados as teorias pedagógicas, em que a presente pesquisa delimita-se a partir das múltiplas influências históricas, políticas e sociais, que configuram princípios educativos na educação escolar.

Diante disso, o liberalismo, remonta um padrão para a formação de professores e o ensino. A essa discussão alia-se ao tipo de formação humana apresentada como oficial. Para compreender, faz-se necessário apreender no processo histórico de constituição da ideia de uma formação de professores, bem como no seio das proposições contrárias a essa definição de formação. Diante do exposto, sem ser altamente discutido, há a necessidade de contínuos estudos pois podemos afirmar que a revista “O Ensino” para a formação de professores no Brasil trata-se de um conjunto de regras para a formação, que apresenta uma lógica capitalista focada nos resultados, que deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla,

que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional. Soma-se a isso o impacto na organização pedagógica e didática, na implementação de cursos de formação inicial de professores, bem como nas avaliações de diferentes ordens.

A partir dessas colocações foram elencados questionamentos para apresentação do problema de pesquisa que se deram por meio das reflexões sobre o ensino e a formação de professores em suas limitações históricas e sociais, haja vista, as demandas por novas capacidades técnicas e humanísticas exigidas pelo mundo do trabalho. O problema se desenvolverá inicialmente por intermédio de questões sobre a elaboração da revista “O Ensino” em que outras dúvidas surgiram com relação aos pressupostos que apresentavam-se em uma possível reforma da educação, como: a estrutura da revista “O Ensino”; dos conteúdos e de conhecimentos que foram sendo priorizados na revista “O Ensino”; as concepções de educação, formação de professores de escola, de ensino e conhecimento que são potencialmente apreendidas na Revista “O Ensino”.

## **A instrução, a moral e a religião: tríade ideológica precursora da modernidade na concepção de ensino de Martinez**

Considerando as orientações de ensino de Martinez, na revista O ENSINO, resultantes da reforma educacional paranaense, a qual tem respaldo ideológico no movimento de buscas por mudanças, que culminaram na modernidade. Aprofundando o entendimento destas transformações modernizantes, faz-se necessário explicitar a filosofia de mundo, do contexto histórico que surge a necessidade de um outro modo de vida, ou seja, de outro modo de produção da existência humana. Para isso, torna-se importante, para evidenciar os fundamentos da concepção de ensino de Martinez, chegar à fonte teórica da qual ele

se respaldava, como, por exemplo, retomar o pensador Comenius precursor da pedagogia moderna, que produz em meio a um turbilhão de acontecimentos.

Comenius na sua produção pedagógica e filosófica tem como base didática, a aproximação da palavra com a coisa. Entre seus estudos e produções, destacam-se: *Normas para um bom ordenamento das escolas*; *O mundo ilustrado sensíveis*; *Deliberação universal*; *Luz nas trevas*; *Uma só coisa é necessária*; *Caminho da luz*; e a mais conhecida: *a Didática magna*.

Seu método pedagógico foi um instrumento de cunho religioso, respaldado no princípio de que todos, enquanto seres humanos, filhos de Deus, possuíam dentro de si a capacidade de chegar à verdade e, conseqüentemente, a sua salvação junto à glória de Deus, assim, ninguém ficaria excluído. Tal pensamento de Comenius resultou de uma tentativa de unir o racional científico, com a ideia de salvar a alma do pecado, salvação esta que se daria por meio do conhecimento, na incansável busca da verdade, por isso, ensinar o máximo possível a todos, ou seja, a tão conhecida expressão, ensinar tudo a todos. “Quem frequenta as escolas, que nelas permaneça até se tornar um homem instruído, honesto e religioso” (Comênio, 1957, p. 225).

Tal fundamento pedagógico da modernização do ensino se faz presente na defesa em argumentos de Martinez, desta junção da fé e a ciência.

Cabe a nós, brasileiros, o esforço bemdito em pról dessa crusada. Sejam os defensores da nossa nacionalidade. Saiamos do entorpecimento em que jazemos e de armas em punho e fé no coração, como os antigos triumphadores medievaes, firmemos resolutos nesta terra o ideal que nos bafeja a alma e que nos dá força e alento e risos e esperanças (“O ENSINO”, 1922, p. 60).

A fé, a exemplo dos antigos medievais, devia ser usada como arma em prol da luta nacional para o desenvolvimento. “Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados, que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade” (Comênio, 1957, p. 226). Assim, partia

da sabedoria desenvolvida pela aprendizagem, no ato de conhecer todas as coisas, mas não se restringiria a este momento, pois avançava na prática da moral, conhecendo e apropriando-se da coisa em si, do aprender fazendo, freando os desejos e as vontades.

É o princípio da moral que leva aprender a obedecer, uma vez obedecendo, a ser justo, pratica-se a justiça, agindo com prudência diante do impulso humano, pois somente a sabedoria poderia fazer com que o estudante julgasse a coisa pelo seu justo valor, na auto vigilância acerca do seu comportamento social. Dessa forma, é a piedade religiosa que dirige em si todas as coisas rumo a Deus. Na ação mundana, canaliza-se todo o esforço humano para chegar ao seu criador.

Nesta tríade (sabedoria, moral e piedade), chega-se à salvação da alma, fundamento comeniano que prepara o terreno para o novo homem. “A salvação do homem burguês, portanto, tem como ponto, primeiro o conhecimento, a instrução, o trabalho, a ação material, ao contrário do homem feudal, que tinha na contemplação, o maior instrumento de conquista do céu” (Gasparin, 2011, p. 55). Aqui, o trabalho como ação humana vai lhe conduzir para a salvação, ou seja, nesta trilogia da sabedoria, da moral e da piedade, em essência, perpassa a concepção de homem, como fio condutor de sua filosofia. Ideia que se manifesta contrária à educação contemplativa do período medieval.

Fundamento condutor de respaldo da sabedoria, comportamento moral e de piedade, ou seja, a instrução, a moral e a religião permeiam a reforma de ensino paranaense, expressa na defendida missão de educar a todos. *“Uma das aspirações que mais frequentemente exprimem muitos dos que estão presos á missão de educar e instruir é a obrigatoriedade da frequencia escolar”* (“O ENSINO”, 1922, p. 66). Este legado da educação moderna de instruir a todos vem deste princípio comeniano com o qual Martinez se respalda, a partir disso, a expressão “missão” tem o fundamento religioso. No entanto, esta ideia de instruir todos com o objetivo de salvar suas almas, convenientemente, foi apropriada de forma ideológica pelos interesses capitalista, no argumento de que todos os indivíduos, uma vez instruídos, elevariam a nação ao seu desenvolvimento produtivo.

Esta questão ideológica da apropriação do discurso religioso pelo capitalismo, da piedade, ou até mesmo da própria caridade, apresenta uma falácia, uma vez que encobre a exploração de classe, pois, ao doar como um ato de caridade ao próximo, está doando aos pobres e, conseqüentemente, a Deus, que lhe compensará após morte com o paraíso. “Quanto mais progride a civilização, mais se vê obrigada a encobrir os males que traz necessariamente consigo, ocultando-os com o manto da caridade” (Engels, 2012, p 222). Neste caso, a ação bondosa do explorador de doar migalhas, vai camuflando o antagonismo social, ainda com a justificativa religiosa de perdão de seus pecados por meio desta caridade.

Essa é a prática que favorecia a nascente burguesia, nesta filosofia de justificar a crueldade do homem numa simbiose religiosa de ocultar as maldades. O que vai além, utilizando-se da educação para preparar o homem com condições físicas e psicológicas para suportar qualquer tipo de trabalho desde que este fosse honesto. Uma vez mantendo as pessoas em atividades contínuas, com suas mentes e corpos ocupados, estariam distantes dos vícios. Forças misteriosas que vão se manifestando em um poder ideológico de acirramento da divisão de classes sociais.

A situação em que a produção de mercadorias se torna predominante se assenta essencialmente na história da urbanização e no aparecimento da contradição entre a vida rural e a urbana. Foi nos centros urbanos que a produção de mercadoria primeiro transformou as relações diretas, pessoais, e essencialmente cooperativas dentro do grupo, em relações impessoais e altamente competitivas, dentro do grupo, em relações impessoais e altamente competitivas, governadas por ‘forças misteriosas’ que escapavam ao seu entendimento e ao controle (Engels, 2012, p 280).

Nesta nova reorganização social, com o advento da modernidade, o autor de Didática Magna propõe o experimento como método de aprendizagem. Diante deste princípio de conhecer todas as coisas por meio da instrução, uma vez que o conhecimento sensível era mais conveniente e eficiente para a realidade nascente do que a memorização

sem sentido do que estavam nos livros, “[...] destaca-se, normas para um bom ordenamento das escolas, que se constitui a nova *Ratio Studiorum* da concepção comeniana, contraposta àquela dos jesuítas, dominante nas escolas católicas daquele tempo” (Gasparin, 2011, p. 32).

É um advento de mudança social que demanda uma reorganização profunda na relação pedagógica, “[...] graças aos quais, o educador da juventude pode atingir com segurança o seu objetivo; [...] para que o seu emprego se faça com facilidade e com prazer. [...] Começar cedo, antes da corrupção das inteligências” (Comênio, 1957, p. 229). Os argumentos de Comenius, que expressam uma concepção de homem e conhecimento, são fundamentados na filosofia aristotélica, a qual compara a alma humana a uma tábua rasa, esta vazia onde pode ser tudo escrito. “Se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos. E fazendo ver a sua utilidade imediata” (Comênio, 1957, p. 230). Logo, para serem ensinadas as coisas, elas deveriam ser testadas pelos sentidos. Por isso, afirma: “A natureza não começa senão partindo do estado de virgindade (a privatione)” (Comênio, 1957, p. 230). O ensinar deveria partir da pureza humana, antes que esta sofresse alguma influência negativa.

Nesta concepção de natureza humana, podemos afirmar que o fundamento está no empirismo. “A natureza não produz senão aquilo que se revela imediatamente útil. [...] Aumentar-se-á ao estudante a facilidade da aprendizagem, se lhe mostrar a utilidade que, na vida cotidiana, terá tudo o que se lhe ensina” (Comênio, 1957, p. 246). A utilidade imediata deve, então, orientar o trabalho pedagógico instigando o estudante, que ao aprender algo, logo aplicará o conhecimento na sua vida cotidiana. “Não se ensine senão aquilo que se apresenta como imediatamente útil” (Comênio, 1957, p. 247). Uma vez respeitando a capacidade intelectual e a necessidade imediata da criança ou do jovem, não pode obrigar: “A nada se obrigue a juventude, a não ser àquilo que a idade e a inteligência, não só admitem, mas até desejam” (Comênio, 1957, p. 243). Assim, este método de ensino facilitará o trabalho pedagógico, pois o estudante não será forçado a aprender aquilo que não lhe interessar. “O método de ensinar deve diminuir o trabalho

de aprender, de modo que nada magoe os alunos e os afaste de prosseguir os estudos” (Comênio, 1957, p. 233).

## Considerações finais

O empírico é o ato de conhecer todas as coisas por meio da instrução, defendido que seja para todos: *“Só é real no cérebro infantil aquilo que chega a ele por via dos sentidos.”* (“O ENSINO”, 1923, p. 125). Estas duas vertentes teóricas se evidenciam nos ideais de Martinez, na universalidade do conhecimento, ou seja, produz homens sábios intelectualmente, prudente em suas ações concretas e piedosos de coração, estes princípios se apresentaram na teoria de Comenius como fio condutor de sua filosofia. No entanto, em Martinez, apresentam-se como uma ideologia de desenvolvimento, num discurso de que uma vez reformando a educação paranaense estariam fazendo com que este homem estivesse apto para o desenvolvimento econômico modernizado.

A validação da imprensa como fonte está relacionada à importância conferida a certas fontes em detrimento de outras, como também na legitimação dos dados contidos nos impressos, em virtude que é expressão do posicionamento dos responsáveis pelo jornal e revista, o que lhe confere, em certa medida, o caráter de subjetividade.

É nesse aspecto que se faz necessário um método de pesquisa coerente e que o pesquisador tenha clareza que a imprensa tendenciosamente expressa um ponto de vista e é nesse mesmo ponto que se pode desvelar diferentes questões a serem analisadas, pois nela registram-se assuntos comuns que movimentam a sociedade da época pesquisada, contendo evidências de assuntos em pauta.

## Referências

- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª ed.), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1999.
- FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx em Engels, **Germinal**, Londrina, v. 2, p.20-42, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. Rio de Janeiro: Vitória, v.3, 1963.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 5ª ed. São Paulo: Textos Filosóficos, Edição 70, 1977.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. SP: Abril Cultural, col. “Os economistas”, 1982.
- MARX, K. **O capital**. 10.ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v.II.
- MARX, K. **Para crítica da Economia Política**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MARX, K. **O capital, crítica da economia política: Vol. 1. Livro 1**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. SP: Boitempo, 2007.
- MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.
- NÓVOA, A. **A Imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)**. Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Universidade Federal de Grande Dourados, p. 311- 327, 2010.

RODRIGUES, E.; DE SOUZA BICCAS, M. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929–1930). **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 2, p. 151-163, 2015.

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil**. Ideação (UNIOESTE), v. 10, p.11, 2008a.

## DIREITO HUMANO POR MEIO DO PROCESSO HISTÓRICO BRASILEIRO

*Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues*

*Vera Lúcia Martiniak*

*Everson Manjinski*

### **Introdução**

Ao longo da evolução social a humanidade busca garantir sua sobrevivência e perpetuar seu direito material e moral, refletir sobre os elementos que fortalecem e alteram esses direitos faz-se necessário, a fim de entendermos como e quais mecanismos são adotados para garantir os avanços constitutivos das humanidades. O processo histórico, cultural, social e político do século XXI, foi delimitado por documentos vigentes nacionais e internacionais, e assim, de um modo comparativo/reflexivo, destaca sobre os direitos humanos, a inclusão e como estes documentos legais, estão incorporados no discurso atual.

A questão inicial de direito humano por meio de documentos e acordos internacionais, menciona não apenas nomenclaturas e novas demandas para as instituições formais educacionais, mas demandam principalmente novas estruturas, que não podem e nem devem tornar-se apenas Acordos e Convenção vencidos pelo tempo.

Sobre a Organização das Nações Unidas e outros organismos que o Brasil faz parte, dessa forma “A proteção em plano Internacional se dá pela função primordial de fiscalização e controle dos deveres dos estados membros.” (Carneiro, 2021, p. 7). Órgãos que fiscalizam e fazem parte dos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, são destaques nessa construção.

## Desenvolvimento

A “Era dos Direitos” assim descrita por Norberto Bobbio, versa logo na sua introdução que o “direito do homem” é confuso, sendo variável e indispensável. Seguindo essa premissa compreende-se que o direito, aqui alusivo ao sujeito “homem”,<sup>1</sup> é mutável, flexível, conforme a necessidade histórica e seus interesses humanos e elementos mais singulares.

Como sua origem histórica, a humanidade sofreu e agiu expressivamente em vários elementos, tais como: elementos culturais, geográficos, políticos, históricos, filosóficos, éticos, entre outros, que são alterados e recebem novas linguagens de acordo com o contexto temporal e linguístico do momento. Como bem descreve Bobbio, 2004:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (Bobbio, 2004, p. 11).

Por intermédio desses preceitos, compreende que é necessário que o direito se faça na prática, que a singularidade do sujeito somado ao seu grupo e mais os coletivos, compactuem e reflitam sobre as suas necessidades, e esses busquem reconhecimento e pertencimento de sua demanda, que mais comumente inicia-se na ocultamento e/ou privação principalmente por direitos materiais e morais.

Na obscuridade, advogam as relações humanas do direito subjacente, divulgado como panaceia da evolução humana, por meio do viés coletivo. Contudo, tais mudanças no desenvolver do caminho, acabam saindo da escuridão, incorporando novas nomenclaturas e outras “roupagens”, debates categorizando a ordem capitalista e neoliberal, priorizam o reconhecimento e um *status quo* desse novo

---

1. Descrito entre aspas para deixar claro, que a palavra homem, abrange a raça humana sem distinção de gênero.

direito protegido, e conforme seus interesses delimitados para aquele público alvo.

Nas palavras de Norberto Bobbio (2004, p.14):

[...] a classe dos direitos do homem é também heterogênea. Entre os direitos compreendidos na própria Declaração, há pretensões muito diversas entre si e, o que é pior, até mesmo incompatíveis. Portanto, as razões que valem para sustentar umas não valem para sustentar outras. Nesse caso, não se deveria falar de fundamento, mas de fundamentos dos direitos do homem, de diversos fundamentos conforme o direito cujas boas razões se desejam defender. (Bobbio, 2004, p. 14).

Nesse percurso de busca de direitos os sujeitos são defendidos pelas suas peculiaridades, tratados como sujeitos diferentes e sofrem ainda mais com e em defesa da sua moral, que ora é elevada e ao final o resultado se dá numa lei e discurso, que pouco avança ou que está divergindo da sua luta inicial. “O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios.” (Bobbio, 2004, p. 16).

A busca pelos direitos são disputas históricas, sociais e econômicas, políticas e filosóficas, pois todas as demandas associam-se ao universalismo de forma lenta para ter sua supremacia. Como descreve Bobbio, em sua síntese histórica e filosófica,

Segundo Locke, as primeiras palavras com as quais se abre a Declaração Universal dos Direitos do Homem conservam um claro eco de tal hipótese: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O que é uma maneira diferente de dizer que os homens são livres e iguais por natureza. E como não recordar as primeiras célebres palavras com que se inicia o Contrato social de Rousseau, ou seja: “O homem nasceu livre e por toda a parte encontra-se a ferros”? A Declaração conserva apenas um eco porque os homens, de fato, não nascem nem livres nem iguais. (BOBBIO, 2004, p. 18).

Nesse primeiro momento histórico, já se constata que a liberdade do homem e o seu direito desde a concepção já são relativas e como popularmente dito “jogadas a própria sorte”. Até mesmo o ato de nascer, pode ou não ser livre visto que sua ontogenética irá interferir nesse processo, seus recursos materiais e morais, bem como suas necessidades especiais iniciam e podem ser singulares a partir disso, ou até mesmo antes desse momento.

Mas se esse sujeito que acaba de nascer não conseguirá ter e seguir os mesmos padrões de liberdade e direito estipulados por essas correntes positivistas e liberais, o que resta a ele e seu grupo social? Para os sujeitos resta a dúvida ficar na diferença ou buscar uma vida de diversidade?

## **Ser diferente ou ser diverso**

Conceitualmente a diferença parece ser a mais normal quando tratamos de algo que não é tão comum, e que não segue o mesmo padrão, que falta semelhanças. O diverso também na sua semântica pode ser diferente, que não é igual, mas a conceituação da diversidade historicamente houve seu grande avanço, surgindo em vários debates sociais, políticos, e dessa forma, deve compreender mais sobre esses conceitos:

Do ponto de vista cultural a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmos os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, Seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (Gomes, 2007, p. 17).

Refletir sobre esse processo histórico, social, jurídico e político, sobre as variáveis de conceitos e direitos humanos, discorrer que o desenvolvimento humano não se restringe apenas as suas condições biológicas, mas que se fazem preponderante nas dimensões culturais como defende Ferreira:

[...] no processo de construção das concepções acerca do outro/ a de nossa vida de relação com outro/a que estão presentes as produções sociais de valores linguagens e técnicas e não apenas na diferença biológica individual. (Ferreira, 2014, p. 82).

Dessa forma, defende-se que ao tratar conceitos de diversidade e de diferença há que se considerar a subjetividade e a intersubjetividade que constituem nossa relação com o outro/a porque a diversidade e a diferença que nos caracterizam como iguais não estão ‘lá fora’, e desligadas de quem somos, mas *aqui*, presentes no nosso agora existencial. (Ferreira, 2014, p. 82, grifos do autor).

Nas palavras de Ferreira, os conceitos de diversidade e diferença são históricos, e dependem de contextos maiores, tal como o contexto contemporâneo. Sabemos que historicamente e em diversas culturas houve a segregação, e posteriormente a integração. Temos esses históricos da educação especial, mas conforme, refletir atualmente essa questão no Direito humano, não deve ser delimitado apenas ao público alvo da educação inclusiva.

O conceito diversidade, ficou para trás, não como algo superado no meio educacional e social, mas sim devido ser considerada um campo extenso, que “prestigiava” apenas a educação especial, contudo no campo educacional a diversidade e seu currículo delimitavam-se a datas comemorativas, contextos históricos e culturais, estruturas físicas não articulava o direito humano como defende Ferreira:

O modelo de educação inclusiva, em oposição especial, parte do princípio de que são as atitudes das pessoas sem deficiência que devem mudar, são os espaços que devem tornar se acessíveis são as formas de comunicação ou informação que devem ser plurais e di-

versificadas para serem acessíveis, a todos/as e são as escolas, as metodologias de ensino e os currículos que devem ser transformados para que todos os/as estudantes possam conviver com os colegas e participar das atividades de salas de aula em condições de igualdade. (Ferreira, 2014, p. 83)

Entre essa e tais maneiras, faz-se necessário ir à contextos mais além da esfera micro, deve-se partir para o contexto macro a fim de encontrar nos mecanismos internacionais essas disputas que interferem radicalmente e ambigualmente das modalidades de ensino da educação brasileira. Historicamente no Brasil, o direito humano esteve atrelado e seguiu interesses internacionais.

O direito humano, novamente será tratado, neste momento como proteção internacional da pessoa com deficiência, tecendo sobre a inclusão social, como defendido em estudo de Carneiro, que remete que vários documentos foram emitidos pela organização das Nações Unidas (ONU), tal como a “Carta das Nações Unidas de 1945 e a declaração universal dos direitos humanos de 1958. Tendo os organismos de proteção dos direitos humanos, considerou-se estudar o sistema americano, do qual o Brasil faz parte”. (Carneiro, 2021, p. 7 e 8).

A autora refere-se a “OEA (Organização dos Estados Americanos), sendo organismo regional mais antigo do mundo em atividade” (Carneiro, 2012, p. 12). Em pesquisa em redes sociais midiáticas sobre essa organização, está disponível as seguintes informações:

Organização dos Estados Americanos é a organização regional mais antiga do mundo, cuja origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, DC, de outubro de 1889 a abril de 1890. Nesta reunião, foi acordada a criação da União Internacional das Repúblicas Americanas e começou a tecer uma rede de disposições e instituições que viria a ser conhecida como “sistema interamericano”, o mais antigo sistema institucional internacional. A OEA foi criada em 1948 quando a Carta da OEA foi assinada em Bogotá, Colômbia, que entrou em vigor em dezembro de 1951. Posteriormente, a Carta foi alterada pelo Protocolo de Buenos Aires, assinado em 1967, que entrou em vigor em fevereiro de 1970; pelo Protocolo de Cartagena das Índias, assinado em 1985, que entrou em vigor em

novembro de 1988; pelo Protocolo de Manágua , assinado em 1993, que entrou em vigor em janeiro de 1996, e pelo Protocolo de Washington , assinado em 1992, que entrou em vigor em setembro de 1997. A Organização foi fundada com o objetivo de alcançar nos seus Estados Membros, conforme estipulado no artigo 1.º da Carta, “uma ordem de paz e justiça, promovendo a sua solidariedade, fortalecendo a sua colaboração e defendendo a sua soberania, integridade territorial e independência”. Disponível em: <[https://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](https://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp)>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Por intermédio dessa organização social, política, muitas convenções, reuniões e discussões sobre seus principais pilares: a democracia, os direitos humanos, a segurança e o desenvolvimento. Ver mais sobre o assunto e o movimento histórico em Carneiro, (2021, p. 12 a 15). A supracitada autora destaca que o Brasil foi um dos fundadores da OEA, assinando a Carta em 1948, sendo signatário em diversos Declarações, tratados e convenções, em direitos e desenvolvimento integral.

Defendido como “Pedagogia da exclusão”, Saviani (2013), quando retrata sobre “a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira iniciou se na década de 1960 com adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.” (Saviani, 2013, p. 430). Sobre esses mecanismos que defendem a universalização, inclusão que seguem mecanismo divulgando a ampliação é considera como:

A “inclusão excludente” por sua vez, manifesta-se no terreno educativo com a face pedagógica da exclusão includente. Aqui é estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingressos no mercado de trabalho. [...] (Saviani, 2013, p. 442).

Defendido como direito, al como Andreola e Pauly (2010), defenderam a Educação e Direitos Humanos na perspectiva ética da educação popular, a partir das leis oriunda da década de 1990, demonstraram avanços no “Estado Democrático de direito”, e que historicamente o cidadão, passa do termo “pessoa” para “indivíduo” e

posteriormente cidadão, sendo concebido “[... [de modo idealista, desvinculado de suas relações sociais e determinações econômicas. (Andreola; Pauly, 2010, p. 114), a partir disso, o Estado norteia ações econômicas, o liberalismo significa domínio do capitalismo com os seus valores fundamentais, a livre iniciativa, a propriedade privada, a competição e a dominação do capital sobre o trabalho.

Para a democracia, é necessário que os direitos sejam declarados pela letra da lei, mesmo que na prática não funcionem, porque a sua declaração ajuda a tirar a lei do papel. Afinal, na perspectiva liberal de democracia, se há contradição entre o Brasil legal e o Brasil real, deve se transformar o Brasil real! Se a realidade nega a lei justa, a luta política é pela transformação na realidade e não pela submissão da lei a realidade injusta. (Andreola; Pauly, 2010, p. 130).

A luta para a transformação paulatina dos direitos humanos é construída e reconstruída com avanços e retrocessos, diretamente nas modalidades de ensino na educação básica brasileira, (Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Educação Especial), conforme, LDB 9394/96. Vem sendo amplamente reclassificada nas leis educacionais em seus meios de disputas políticas, visto que se tornam promessas e referências para o direito humano, como conquista de direito fundamental, retoricamente estão sendo assegurados em um sistema educacional inclusivo, que busca o direito humano atual.

## **Considerações finais**

Conclui-se as leis são criadas e alteradas para atender as várias demandas, obviamente que apenas historizar suas nomenclaturas, siglas e concepções não avançam em reflexões para a educação como uma inclusão educacional, também não garante que os direitos humanos estejam todos firmados e garantidos, até mesmo, porque entende-se que é um processo histórico e construído entre os sujeitos. Destaca-se que apesar de muitos avanços, legislações explícitas ao seu público-alvo, fica certo que na medida que delimita exclui-se. Todos os sujeitos tornam-se responsáveis por assegurar e lutar a favor de

seus direitos, fortalecendo sistemas educacionais mais eficazes, excluindo as vulnerabilidades e camuflando os antagonismos da sociedade capitalista.

## Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio; PAULY, Evaldo Luis. Educação e direitos humanos na perspectiva ética da educação popular. **Diálogo**. Canoas, n. 17, p. 107-132. Jul-dez, 2010.

BOBBIO, Noberto. A Era dos Direitos. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Convenção Americana de Direitos Humanos: interpretada pelo Supremo Tribunal Federal e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/ConvenoAmericanasobreDireitosHumanos10.9.2018.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Conteúdo online. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 20 dez. 1996. Conteúdo online disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Conteúdo online disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CARNEIRO, Flávia Renata Feitosa. A proteção internacional dos direitos humanos: um estudo sobre a inclusão social da pessoa com deficiência. **LegalisLux**, Belém do São Francisco-PE, v.3, n.1, p. 7-17, mar. 2021.

FERREIRA, Winddyz B. 'Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileira?'. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.3 n.2, p 73-98, jun.2013.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**—Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

SITE JUSBRASIL. Disponível em: < OEA - Organización de los Estados Americanos: Democracia para la paz, la seguridad y el desarrollo. [https://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](https://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp)>. Acesso em: 16 jun.2024.

OEA. (2009). *OEA - Organización de los Estados Americanos: Democracia para la paz, la seguridad y el desarrollo*. Disponível em: <[https://www.oas.org/es/acerca/quienes\\_somos.asp](https://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp)>. Acesso em: 15 jun.2024.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**, 7 de junho de 1999. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## A CIRCULAÇÃO DE LIVROS ESCOLARES NAS ESCOLAS ÉTNICAS DO PARANÁ (1853-1889)

*Vera Lucia Martiniak*

*Claudia Panizzolo*

### **Introdução**

Os imigrantes ao chegarem ao país procuraram organizar suas próprias escolas, ensinado a língua de origem por meio de materiais impressos, organizados ou enviados dos países de origem. Contudo, muitas escolas funcionavam de forma precária, enquanto outras contavam com livros utilizados para o ensino da língua portuguesa, como foi o caso dos imigrantes poloneses.

As condições de funcionamento das escolas, tanto públicas quanto particulares, esbarraram nos mesmos problemas, dentre eles a falta de professores para ensinar os conhecimentos básicos, por isso tornava-se difícil enviar um professor brasileiro para as escolas estrangeiras, pois as crianças não sabiam a língua nacional. A falta de condições materiais e humanas por parte do governo possibilitou que em muitas colônias de imigrantes fossem nomeadas pessoas que atendessem as necessidades do grupo étnico.

Para os imigrantes a escola era o espaço para fortalecer o sentimento de pertencimento a uma nação, mas também como alternativa para inserir-se na dinâmica social e econômica do novo país. Como não havia escolas suficientes para todos os brasileiros e estrangeiros, os imigrantes organizaram suas escolas a partir do modelo do país de origem, inclusive com a produção de material impresso.

Neste sentido, o texto discute a escolarização das crianças polonesas a partir da análise de fontes primárias pois permite desvelar o processo de escolarização dos imigrantes europeus, mas também dar

visibilidade aos materiais impressos que estão relegados à invisibilidade pela historiografia (Stephanou, 2018).

## **A imigração europeia no Paraná e a escolarização das crianças imigrantes**

As revoluções ocorridas no século XIX, principalmente na década de 30, provocaram grandes mudanças no desenvolvimento social e econômico da Europa, tornando-se notadamente na “[...] história da industrialização e da urbanização no continente europeu e nos Estados Unidos, na história das migrações humanas, tanto sociais quanto geográficas, (...)” (Hobsbawm, 2009, p. 187). A insatisfação dos trabalhadores europeus desencadeou a imigração de grande quantidade de povos que deixaram a seu país por diversos motivos. A população polonesa em virtude do domínio de seu território pela Rússia, Prússia e Áustria e após tentativas para libertação do regime de escravidão imposto pelos dominadores levou grande parte a emigrarem para outras regiões alemãs, para outros países europeus ou para o ultramar. (Wachowicz, 2002).

O sentimento de revolta do povo polonês devido a repressão exercida ocasionou a vinda de contingentes de imigrantes para o Brasil. Além de poloneses outros povos, como alemães, portugueses, espanhóis buscaram refúgio nas terras ultramar levados pelo descontentamento social na Europa gerado por guerras, fome e excedente da população rural, que acabaram tornando-se incentivos para a imigração (Hobsbawm, 2009). No caso da Itália, o avanço do capitalismo no país provocou o endividamento do pequeno produtor agrícola na tentativa de concorrer com os produtos das grandes propriedades. Sem condições para concorrência com a grande indústria o agricultor italiano buscou nas terras brasileiras a oportunidade para se tornar dono de sua propriedade.

Os objetivos de ordem interna que incentivaram a imigração relacionaram-se com um quadro europeu favorável, no qual o período

de maior intensidade, entre os séculos XIX e XX, assistiu transformações econômicas e sociais. Nesse quadro de transformações, desencadeado pela Revolução Francesa e Revolução Industrial, os camponeses encaminhavam-se para os centros urbanos, expulsos das grandes propriedades agrícolas. A industrialização, que se restringiu primeiramente à Inglaterra, avançou no continente, obrigando os trabalhadores a aceitarem baixos salários e jornadas de trabalho exaustivas. Essas condições de vida paupérrimas, aliadas ao desenvolvimento do capitalismo europeu, que favoreceram a melhoria dos transportes tanto marítimos quanto terrestres, encaminharam para diversas regiões do mundo indivíduos e grupos de diversas nacionalidades.

Nos meados do século, entre 1870 e 1900, os imigrantes europeus começaram a entrar no Brasil. O Estado de São Paulo recebeu cerca de setecentos mil colonos: italianos, portugueses, espanhóis e austríacos, não contando os de outras nacionalidades. A maioria foi encaminhada para as lavouras de café, exercendo funções anteriormente desempenhadas pelos escravos. Na região sul do país, o governo concedeu lotes de terras aos colonos diferenciando-se de São Paulo, entretanto, o imigrante contribuiu para o desenvolvimento dos núcleos urbanos e para a ampliação relativa do mercado interno, estimulando as funções urbanas (Costa, 1999).

O primeiro grupo de imigrantes europeus chegou ao Brasil em 1819. Eram cerca de 1700 suíços de língua alemã, provenientes do Cantão de Friburgo, que o governo instalou no Rio de Janeiro, onde fundaram em 1820 a atual cidade de Nova Friburgo. Em 1824, teve início a colonização alemã em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Em 1827, outra colônia alemã foi instalada em Rio Negro, no Paraná. Em 1829, foi fundada uma colônia alemã em Santo Amaro (SP) e outra em São Pedro de Alcântara (SC). Em 1830, foi criada uma colônia alemã no Espírito Santo. É importante frisar que os imigrantes europeus não vieram ao Brasil com o principal intuito de enriquecimento rápido; muitos saíram de sua terra de origem por questões ou problemas sociais, econômicos ou políticos (Diegues Júnior, 1964). Pode-se considerar que a imigração no Brasil, na maioria das vezes, foi

provocada, e raramente aconteceu espontaneamente. Por esse motivo, as maiores entradas coincidiram com períodos em que houve escassez de mão-de-obra na lavoura, intensificando-se a propaganda brasileira no exterior. A propaganda realizada no exterior para atrair imigrantes apresentava o Brasil como a “[...] continuação do paraíso bíblico, terra onde corria leite e mel [...]” (Wachowicz, 1970, p. 31).

O incentivo à imigração quer para a substituição do braço escravo na grande lavoura ou para a colonização, complementavam-se, pois, esperava-se que o imigrante permanecesse no país, como colono ou como trabalhador urbano, engrossando o contingente de “operários” nas fábricas das cidades.

A escolarização das crianças, filhas de imigrantes, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional. Entretanto, quando não era possível manter escolas públicas os próprios imigrantes se organizavam para oferecer educação para seus filhos.

A constituição de escolas primárias foi gradual e lenta nas províncias e as poucas que foram criadas funcionavam em estado precário, com falta de materiais e utensílios, e muitas vezes não haviam professores disponíveis para atuar neste nível e nem local adequado para o prédio escolar. Neste sentido, pode-se inferir que a educação no período imperial foi marcada por um caráter elitista e discriminador, pois o ensino ainda apresentava resquícios da época colonial, ou seja, não havia nenhum compromisso e interesse com a instrução da população. As tentativas para organização do ensino público, tomadas pelos governantes da província, esbarravam na estrutura centralizadora do Império. Como o governo não priorizou o ensino público passou a apoiar as iniciativas particulares para a manutenção da instrução por meio de subvenções.

## *Os livros escolares: circulação e utilização*

As escolas imigrantes não estavam ligadas a nenhum sistema escolar e não havia material didático para o ensino nas comunidades os imigrantes poloneses se uniram em sociedades, como a Kultura e a Oswiata. Ambas as associações tiveram papel importante por possibilitar, aos professores, melhores condições de trabalho, por meio de realização de cursos, de inspeção e supervisão e ajuda para manter bibliotecas (Gluchowski, 2005).

As associações, Kultura e Oswiata, produziram um vasto material didático para as escolas polonesas, pois era uma forma de preservar a identidade étnica do grupo, por meio do ensino da leitura, escrita, músicas e lições da pátria de origem. Dentre os materiais produzidos por essas associações pode-se destacar: “Livro para a Segunda Classe em Polonês”, os jornais *Pracía* e *Zoriá*, *Gazeta Polska* (em polonês), *Polak W Brazylii* (O Polonês no Brasil), o suplemento “*Szkoła Ludowa*” (Escola do Povo) e Escolaridade Polonesa, “O Colono” (1909-1910), o periódico mensal católico *Swiat Dziecinny* (O Mundo Infantil), o *Nasza Szkoła* (Nossa Escola), o *Nasza Szkolka* (Nossa Escolinha), destinados aos professores e alunos, a revista *Swiat Paranski* (O Mundo do Paraná), a *Gazeta Szkolna W Brazylii* (Gazeta Escolar no Brasil).

Alguns professores também produziram livros didáticos em língua polonesa, como Konstanty Lech, *Elementarz Dla dzieci polskich w Brazylija* (Cartilha para as crianças polonesas no Brasil), destinada às crianças polonesas, mas também foi utilizado pelas escolas públicas paranaenses (Wachowicz, 1970), o livro *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii* (Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil). O professor Konrad Jezuiorowski publicou o livro “Primeiras Leituras após a Cartilha”; “Aritmética para a Escola Primária” de Francisco Hanas; “Gramática Elementar da Língua Polonesa”; “Gramática da língua Portuguesa”; “Gramática Polonesa e Exercícios Lingüísticos”; “Hinos Patrióticos Poloneses”; “Dicionário Polono-Português e Dicionário Português- Polonês”; “Influência da Língua Portuguesa nos Colonos Poloneses no Brasil”; “Dicionário

Português-polonês do colono Polonês no Brasil”; “Constituição dos Estados Unidos do Brasil” em polonês e outros idiomas.

Muitos impressos foram enviados da Polônia para o Brasil para utilização nas comunidades, principalmente, para suprir a falta de materiais didáticos para o ensino de história, geografia e gramática, tanto da língua portuguesa quanto da polonesa.

## **Considerações finais**

A análise da historiografia, tanto regional quanto nacional, aponta para a necessidade de se investigar com mais profundidade os livros escolares utilizados nas escolas brasileiras no século XIX, pois os materiais de leitura eram pouco disponíveis, e a difusão dos impressos escolares ainda era muito lenta, marcada fortemente pela herança do Brasil colonial. Os livros didáticos usados nas escolas brasileiras haviam sido produzidos e importados de Portugal, não retratavam necessariamente a realidade nacional (Batista, 1998). Para Kreutz (2007) o livro didático foi objeto da política governamental de forma mais sistemática apenas a partir da década de 1930, devido aos altos custos de importação.

Grupos de pesquisas da área da história da educação têm se dedicado a reunir, catalogar e mapear as fontes primárias de modo que possam contribuir para reconstruir a história da escola e do seu cotidiano escolar, sobre a cultura escolar, os intelectuais e as ideias pedagógicas, bem como da imprensa pedagógica. Assim, esses estudos têm se voltado para os livros escolares, como fonte de pesquisa, pois ajudam a compreender as ideias que circulavam e que ajudaram a consolidar um sistema educativo.

## Referências

- BATISTA, Antônio Augusto. Textos impressos e livros didáticos. In: CAMPELO, BS; CALDEIRA, P.T.; MACEDO, V.A.A. **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 217- 247.
- GLUCHOWSKI, Kasimierz. **Os poloneses no Brasil**. Porto Alegre: Rodzicz & Ordakowski, 2005.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira. Marcos Penchel. 10.<sup>a</sup> Edição. Paz e Terra, 2009.
- STEPHANOU, M. Guardados ao acaso: vestígios de escolas de imigrantes poloneses no Acervo histórico da Sociedade Polônia (Porto Alegre, RS, Brasil, 1898-1938). In:
- GONZÁLEZ, S. et al (Eds.). La Práctica Educativa. História, Memoria Y Patrimonio, 20-23 nov. 2018, Palma, Mallorca. Jornadas Científicas De La Sephe, 8., 2018, Palma, Mallorca; Congresso Nazionale Della Sipse, 1. Palma, Mallorca. **La práctica educativa. historia, memoria y patrimonio**. Salamanca, Espanha: Fahren House, 2018. v. 1. p. 911 – 920
- WACHOWICZ, R. C. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.
- WACHOWICZ, R. C. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In **Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa**. Curitiba: Imprimax, vol. II, 1970.

## II

# O CONSUMO DE ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS EM ADOLESCENTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES EM TORNO DA SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA.

*Dezzena Vicente*

*Danilo Polverini Locatelli*

*Ana Regina Noto*

## Introdução

O crescente consumo de álcool e outras drogas, e os problemas de saúde sexual e reprodutiva entre a população adolescente, tem ampliado a atenção dos governos em todo mundo, por se considerar o principal fator de risco para a mortalidade prematura. Os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que (27%) de todos os adolescentes e jovens com idade entre 15 e 19 anos em todo mundo, correspondente a um quarto, consomem álcool, e as taxas mais altas foram encontradas na Europa com 44%, seguida das Américas, com 38%, Pacífico Ocidental com 38% (WHO, 2022) e na África com 12% (OMS para Região da África, 2018).

Os estudos baseados em África apontam as condições sociopolíticas e econômicas, associado ao consumo de álcool e outras drogas como um dos fatores que tornam o adolescente vulnerável à contração de doenças sexualmente transmissíveis (Darteh, 2022). E ainda, associam o uso de álcool e outras drogas na adolescência, com outros problemas que afeta a saúde, como é o caso de: sofrimento psicológico (Balogun et al., 2014), pior desempenho acadêmico (Balsa, & French, 2011; Sunde, 2019), comportamento sexual de risco (Stueve & O'Donnell, 2005), comportamento suicida (Lee et al., 2021), tab-

chismo, alteração de apetite, perda de peso, dores de cabeça, danos no fígado e distúrbios do sono (Myers & Kelly 2006; Zeigler et al., 2005), com agravos no desenvolvimento do cérebro, uma vez comprovado que o álcool na adolescência, inibe o desenvolvimento neuropsicológico (funções da memória) e afeta o crescimento das funções cerebrais (Smith et al., 2024).

Estes resultados acima relatados tornam-se mais preocupantes, por estarem nas estatísticas a participação adolescente do sexo feminino com 10% de uso de álcool e destes, com 3% de padrões de consumo excessiva ocasional, sendo que por consequência disso, a prevalência da síndrome alcoólica fetal na região da África é de 14.8 % em cada 10.000 habitantes (OMS, Região da África, 2022).

Em Moçambique, o relatório de dados demográfico de saúde de 2022-2023, que envolveu a população de 15 a 49 anos de idade, mostra que, 15% de mulheres e 9% de homens, consomem bebidas alcoólicas quase todos os dias, e 31% de mulheres e 15% de homens, tiveram a primeira relação sexual antes dos 15 anos (INE & ICF, 2024). Este resultado corrobora com estudos de Darteh (2021), que analisou dados secundário da pesquisa global de saúde escolar (GSHS), desenvolvida pela OMS, em 2015, com amostra de 1. 793 adolescentes de idades entre 15 a 18 anos, onde os resultados apontam a prevalência de uso de álcool atual de 13,8%, embriaguez 10% e problemas com álcool 3,2%, dados que merece muita atenção, pelo facto de se tratar da população adolescente com o cérebro em desenvolvimento.

Existem vários conceitos que definem a adolescência, dependendo de país, povo ou cultura. Para a OMS, é a segunda década da vida que vai de 10 a 19 anos, em Moçambique, a lei considera a faixa etária de 12 a 18 anos tal como Brasi (WHO, 2022; Brasil 2007; MISAU, 2022). No entanto, apesar da existência dessas definições, que se baseiam em critérios etários, uma concepção mais abrangente de adolescência considera aspectos do contexto sócio histórico, especialmente a organização social e econômico vigente em cada sociedade (Nhaga, 2016; Sobrosa et al., 2014).

No contexto das ciências humanas e psicologia, considera a adolescência como um período de desenvolvimento humano, caracterizado por transformação (biológica, psicológica e social), e reajuste da personalidade construída na infância, em que entram em jogo a puberdade e as grandes transformações corporais, como: o aumento de produção de hormônios e o desabrochar da sexualidade, bem como a procura da sua identidade (Carvalho et al., 2003). Por isso, considera-se um período de vulnerabilidade onde o adolescente se descobre e desenvolve a sua personalidade, experiencia novas aventuras, como é o caso do desenvolvimento de comportamentos de riscos que podem comprometer o desenvolvimento saudável (Silva & Not, 2022 Cavalcante et al., 2008; WHO, 2022).

Relativamente a estes comportamentos adotados pelos adolescentes, estudos baseados nesta temática, atribuem como fatores de risco associados a esta fase: problemas de comportamento precoce, elevada impulsividade, baixo nível de autocontrole, baixo nível de competências sociais, fraca autoestima, fraco sentimento de identidade pessoal, o desenvolvimento do estresse, a prevalência de altos níveis depressivos, de ansiedade, suicídio, psicoses, transtornos de ansiedade transtornos de conduta, abuso de substâncias, transtornos alimentares e condições médicas associadas, como diabetes e epilepsias, (Madaloz, et, al 2023; Benetti, et al, 2007; Assunção et al., 2020).

Ainda que haja uma possível relação entre os problemas de comportamento na adolescência e o uso de drogas (Galduróz et al., 2010; Silva & Noto, 2022) defendem a consideração deste adolescente não apenas no enfoque biomédico, mas como um ser biopsicossocial, com necessidade de olha-lo sob ponto de vista multifatorial: genéticos, psicofisiológicas, históricos, clínicos e contextuais.

Entre os fatores clínicos, por exemplo, o álcool e outras substâncias químicas podem interferir como catalizadores de fenômenos de violência. Também, age como catalizador de impulsos sexuais, já que foi aprovado que as drogas (licitas e ilícitas), quando entram no sistema de recompensa do cérebro, bloqueia os sítios transportadores dos neurotransmissores (dopamina e serotonina), responsáveis pela recep-

ção das substâncias vindas através das sinapses e como consequência disso, aumenta a sensação de prazer, euforia e excitação sexual, apesar de não se manifestar em todos os usuários (Silva & Noto, 2022).

E ainda, alguns estudos apontam que existe uma forte relação entre o consumo de álcool e outras drogas pesadas como, cannabis e o crack, com comportamento sexual de risco, que dependendo do seu padrão de consumo, pode configurar como fatores importantes na associação com o início sexual precoce para adolescentes de ambos os sexos (Scivoletto et al., 1999; Moraes et al., 2022).

Em Moçambique, apesar de haver um esforço no desenho e divulgação de políticas públicas (Resolução nº15/2003 de 4 de Abril, e a criação de Gabinete Nacional de Combate a Uso e Tráfico de drogas, Decreto-Lei nº 365/82, de 8 de Setembro) relacionadas ao consumo de drogas e no desenvolvimento de pesquisas nesta temática e na área do comportamento de risco dos adolescentes (MISAU & INS, 2017), ainda prevalece relatos de incidência de casos de consumo de álcool e outras drogas nas escolas, como também crescem os dados de problemas de saúde sexual e reprodutiva na população adolescente e jovem, como é o caso de: aumento de casos e gravidez, das DTS's, HIV/Sida e fistulas obstétricas (Ribeiro, 2017; Sunde, 2019; Cossa, 2021; MISAU,2021).

O conceito de saúde sexual e reprodutiva é considerado recente dentro das políticas em saúde pública, surgiu como resposta à fragmentação dos serviços de saúde que atuam na área da saúde reprodutiva. É definida como o estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade, mas sim, a possibilidade de as pessoas manterem uma vida sexual satisfatória e segura, com condições de se reproduzirem e o direito à liberdade de decidir-se, quando e com que frequência serão mantidas as relações sexuais (WHO, 2022; Godinho et al.,2020 Cook et al., 2004).

Entretanto, na adolescência, devido as suas características biopsicossociais, a questão do planejamento de como e quando pode ser iniciada a vida sexual é complexa., cabendo ao governo através dos ministérios de saúde e educação e desenvolvimento humano, monito-

rar através de desenho de políticas públicas em saúde e estratégias viáveis, e contextualizadas para consciencializar os adolescentes em relação aos riscos provenientes da prática precoce.

Atualmente em Moçambique, as questões de saúde sexual e reprodutiva tem sido matéria de discussão para esta faixa etária, porque o quadro de saúde destes encontra-se marcado de prevalência de doenças sexualmente transmissíveis DTS incluído o HIV/SIDA. A título de exemplo, o relatório demográfico da população de 2022-2023, indicou que 13,1% das mulheres e 9.2% de homens de 15 – 45 anos de idade, estão infectados com o vírus de HIV/SIDA, sendo que o peso da epidemia foi notório nas faixas etárias entre 15 e 29 anos que segundo o inquérito, chega a ser duas vezes mais alta entre as mulheres comparativamente aos homens (INE & ICF, 2024). Esse elevado índice de doenças sexualmente transmissíveis na camada adolescente-jovem, tem trazido inúmeras consequências que se resume no elevado número de mortes precoces e pouca esperança de vida (MISAU, 2010).

Alguns estudos referem que, a sociedade, a cultura e a religião devem ser percebidas como fatores que podem criar proteção e promover a criação de redes interpessoais capazes de aumentar a divulgação de informações relacionadas ao HIV, bem como o uso de preservativos pelas mulheres (Magesso, 2024). Porém, o contexto moçambicano, no intender de alguns autores, a introdução de conceitos sobre HIV/SIDA, nos conteúdos dos ritos de iniciação, tanto masculinos como femininos, pode trazer maior ganho na conscientização da comunidade, devido a sua carga de valores que nele transporta, (Osorio, 2013).

Portanto, a epidemia de HIV / SIDA, e os problemas de consumo de álcool e outras drogas ilícitas são apontados como os desafios do Ministério de Saúde em Moçambique e constitui preocupação tanto pela sociedade civil como as autoridades governamentais, pelo fato de estudos da carga global de doenças apontar que, o uso de drogas é um fator significativo na carga de saúde na população adolescente e jovem adulta (OMS, 2018).

Apesar da preocupação por parte governativa, os problemas de casos de consumo de álcool e outras drogas pesadas, continuam recorrentemente a ser reportados, por via de órgãos de cominação públicas e privadas em Moçambique. Porém, estudos de levantamento escasseiam na literatura moçambicana para esta população, dificultando desta forma a sua compreensão em relação a sua proporção por formas a explicar a sua relação com outros comportamentos de risco nele consequente.

Dos poucos estudos encontrados nesta temática, Moçambique se mostra como o maior consumidor de álcool em relação aos países de língua portuguesa, seguida da Guiné- Bissau, constituindo uma preocupação tanto às entidades governativas locais e internacionais (OMS, para região da África, 2022).

A preocupação do cenário de uso de álcool por adolescentes e sua associação com os problemas de saúde sexual e reprodutiva, parte do princípio que Moçambique tem 35% de população adolescente, com uma idade média de 16.5 (INE, 2019). No entanto, a falta de políticas contextualizadas de saúde sexual e reprodutiva, por um lado, e por outro, as práticas culturais, que coloca a adolescente do sexo feminino sem o poder de negociar o sexo (e.g: se pode fazer ou não sem preservativo) torna-as vulneráveis à experiência de relações sexuais precoces e desprotegidas e, conseqüentemente, sujeitas a uniões prematuras, gravidez precoce e a contração de doenças sexualmente transmissíveis (Osorio & Silva 2008; MISAU & INS, 2017; Unicef, 2019; OMS, 2019; Malapela, 2024).

Apesar da questão do uso de álcool e outras drogas, fazer parte das prioridades da agenda nacional de investigação em saúde, 2017-2021 e a atual 2024-2028 em Moçambique (Ministério da Saúde [INS], 2024) e plano estratégico do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano 2020-2029 (MINEDH, 2020), ainda se denota poucos estudos que associam o consumo de álcool e outras drogas com os problemas de saúde sexual e reprodutiva para a população adolescente. Mediante a lacuna apresentada, levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: *Existe associação entre o consumo de álcool e outras drogas com os*

## *problemas de saúde sexual e reprodutiva em adolescentes do ensino secundário em Moçambique?*

Trata-se de um estudo documental, de revisão narrativa, concentrada na abordagem bibliográfica com base em literatura que discute sobre a temática. Os resultados deste estudo se revestem de grande importância não só para os adolescentes, mas sim, a toda sociedade moçambicana, desde os pais, os profissionais da educação, os da saúde e os organismos não governamentais que atuam nesta área, por ser uma busca pela garantia do bem-estar desta camada

O objetivo desta pesquisa é discutir possíveis associações entre o uso de álcool e outras drogas e problemas de saúde sexual e reprodutiva entre adolescentes escolares no contexto moçambicano, a partir de evidências científicas nacional e internacional.

## **Métodos**

Este estudo é de caráter documental, baseada na revisão narrativa, concentrada na abordagem bibliográfica com base em literatura que discute sobre a temática. A busca pelos artigos foi feita nas bases de dados Scielo, PubMed, LILACS, Scientific Research e as bases cinzentas visando identificar documentos importantes para a temática.

Foram critérios de inclusão, artigos que abordam saúde e educação, problema de uso de álcool na adolescência e saúde sexual e reprodutiva nas escolas, com a faixa etária de 12 a 18 anos. Os critérios de exclusão foram, estudos que não abordam saúde e educação, problema de uso de álcool na adolescência, saúde e reprodutiva, artigos que não são da área de psicologia e educação, que não contemplam a faixa etárias da adolescência, que não apresentam os descritores, ou que não seja da índole de saúde escolar.

## Resultados

Os estudos consultados, que foram publicados em diferentes países, como México, Portugal, Brasil incluindo Moçambique, concordam a possível associação entre o consumo de álcool e outras drogas, com os problemas de saúde sexual e reprodutiva na população adolescente. A pesar de não se manifestar em todos os adolescentes, o álcool e as outras drogas na adolescência, impulsiona o comportamento de risco e, é considerado como catalizador de experiência precoce de relações sexuais desprotegidas, trazendo como consequências, inúmeras consequências, desde as uniões prematuras, gravidez precoce e a contração de doenças sexualmente transmissíveis e o HIV/DAS, considerado pela OMS, uma das grandes causas de mortes prematuras no mundo e na região da África (Unicef, 2019; OMS, 2019; Villalobos et al., 2017; Silva et al., 2020; Sasaki et al., 2015; Oliveira-Campos et al., 2014).

Os estudos também concordam que há cada vez mais experiência precoce de relações sexuais na adolescência. O estudo realizado no México, envolvendo adolescentes de 15 a 19 anos de idade, que frequentavam o ensino médio, pretendia perceber associação da primeira relação sexual, com as outras relações sexuais subsequentes na vida e o uso de preservativo, os resultados apontaram a associação do uso não contraceptivo, início sexual precoce (os homens) e à baixa autoeficácia em relação ao uso e negociação do preservativo (as meninas), com uso de álcool ou drogas durante as relações sexuais. (Villalobos et al., 2017).

Na visão deste autor é a primeira relação sexual precoce quando esta ocorre antes dos 15 anos (Villalobos et al., 2017), que por vezes pode trazer consequências negativas para a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes, desde o aumento da vulnerabilidade a comportamentos de risco à saúde, gravidez não planejada para as meninas e infecções sexualmente transmissíveis (IST) para ambos os sexos (Jiménez-González et al., 2017).

Outro estudo transversal, realizado em Portugal, envolvendo 250 adolescentes de idades entre 14 a 19, de ambos os sexos, que frequentavam o décimo ano de escolaridade, como objetivo de avaliar o comportamento sexual e uso do preservativo, os resultados apontam o desconhecimento da primeira relação sexual e as relações sexuais subseqüentes, e a primeira relação não protegida com as subseqüentes relações sexuais e as realizadas sob efeito de álcool e outras drogas. (Silva et al., 2020).

No Brasil, um levantamento investigou a prevalência de relações sexuais e fatores associados entre adolescentes escolares de 13 a 15 anos no Município de Goiás. Os resultados indicaram taxa de prevalência de 26.5% em ter realizado relações sexuais, com maior incidência para os do sexo masculino em relação ao feminino e, a maioria morava ou com a mãe, ou com o pai, estudava em escolas públicas e relatou a experimentação do álcool, tabaco e outras drogas, envolvimento em brigas e agressão familiar. (Sasaki et al., 2015).

Ainda no Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE, 2012), investigou se as desigualdades sociais, uso de substâncias psicoativas e a presença de informações sobre a saúde sexual e reprodutiva na escola, os resultados indicou mais que a metade, ter tido a experiência de relações sexuais na vida, com maior incidência nos rapazes em relação às meninas, e associa a baixa escolaridade como chances de comportamento sexual de risco (Oliveira-Campos et al., 2014).

No entanto, estudos realizados em Moçambique, apontam o elevado número da população adolescente, associado ao baixo nível de escolaridade das mulheres, altos níveis de pobreza e algumas práticas culturais como impulsionadores de desenvolvimento de comportamento sexual de risco, como: uniões prematuras, a conseqüente gravidez precoce a elevadas taxas de fecundidade (UNICEF, 2021; MISAU, 2010; Osorio 2013; Osorio & Silva 2008; Malapela, 2024). E ainda, associam o uso de álcool e outras drogas, e a adoção de outros comportamentos de risco, com os problemas de saúde sexual e reprodutiva (Sunde, 2019; Malapela, 2024).

## Discussão

As comparações dos resultados obtidos em diferentes estudos realizados em diferentes países, em períodos e locais distintas, os resultados indicam haver uma possível associação entre o consumo de álcool e outras drogas e o problemas de saúde sexual e reprodutiva. Também convergem ao associar, os problemas de consumo de álcool e outras drogas, com as relações sexuais desprotegida e o desenvolvimento de comportamento de risco, que trazem inúmeras consequência, desde a contração de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, até as uniões prematuras (Osorio & Silva 2008; Sasaki et al., 2015; Villalobos et al., 2017).

No entanto, há fatores que estes estudos apontam ser um dos impulsionadores deste comportamento: a condições sociodemográficas precárias, violência, desigualdade social, uso de substâncias psicoativo o desemprego, sistemas de saúde precários.

Apesar de Portugal não se configurar como país subdesenvolvido, o estudo relatou, o não uso do preservativo na primeira relação sexual, com o não uso nas relações seguintes, como também, apontou a incapacidade de negociação do uso de preservativo na primeira relação sexual, com as outras relações sexuais realizadas, e o consumo de álcool e outras drogas antes das relações sexuais (Silva et al., 2020).

Os estudos realizados no Brasil se configuram com os resultados dos estudos feitos em Moçambique que aponta fatores como desemprego, pobreza, desigualdade social, separação dos pais, como impulsionadores de adoção de comportamento delinquente, associado ao uso de drogas pelos adolescentes (Sasaki et al., 2015; Sunde, 2019; Malapela, 2024). Contudo, divergem, o fato de alguns estudos realizados em Moçambique, apontar as práticas culturais, como impulsionadores da experiência sexual precoce e inibidor de adesão dos programas de planejamento familiar (UNICEF, 2021; MISAU, 2010; Osorio 2013).

Os estudos analisados consideram que a gravidez precoce e o risco de aquisição de infecções sexualmente transmissíveis ocorrem no contexto da saúde pública e são resultantes do comportamento que os

adolescentes tem apresentado, devido a prática de atos sexuais embora alguns usam o preservativo como forma de prevenção de gravidez indesejadas e a contração de doenças sexualmente transmissíveis e, entanto, esse quadro de comportamento pode se inverter através de intervenção que envolve, não apenas as comunidades locais como também a família como principal fonte divulgadora, as mídias e amigos promovendo informações claras e completa sobre os riscos e seus impactos negativos ao longo da vida dos adolescentes (Malapela, 2024; Bertoni et al., 2009; Targino & Hayasida, 2018).

Na adolescência, o comportamento de risco é entendido na perspectiva da compreensão de fatores de risco e proteção, defendida pelos psicólogos desenvolvimentistas, que entendem a ideia de prevenção e intervenção dos aspectos prejudiciais à saúde na vida presente e futuro dos adolescentes (Silva e Noto, 2022). Por isso, estudos baseados no Brasil na área de consumo de álcool e outras drogas, se alicerçam no modelo bioecológico por evidenciar aspectos biopsicossociais.

O modelo bioecológica evidencia a importância de compreender o desenvolvimento como um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos. Por isso, para este teórico, ao analisar o comportamento da pessoa em desenvolvimento, há que ter em consideração, o contexto em que vive (família), e os processos interativos que influenciam o próprio desenvolvimento humano (escola e sociedade), em determinados períodos de tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Crawford, 2020; Silva & Noto, 2022).

Neste bojo, todos estudos concordam que a escola, a família e a sociedade, são os responsáveis pelo desenvolvimento saudável dos adolescentes, daí que, sugerem a necessidade de se desenvolver programas de intervenção direcionados à realidade da cada escola e no contexto em que esta escola se insere (Oliveira-Campos et al., 2014; Villalobos et al., 2017 ;Silva et al., 2020).

Os estudos baseados em Moçambique, para além das escolas que são reconhecidas como palco de promoção de saúde sexual e reprodu-

tiva, sugerem a introdução de alguns conteúdos nos ritos de iniciação, devido a sua carga de valores culturais para formação da personalidade dos adolescentes de ambos os gêneros (Osório, 2013; Malapela, 2024).

A escola, é considerada um dos palcos onde o adolescente passa mais tempo, e se expressam com maior vigor (Rosa et al., 2021; Madaloz et al, 2023; Silva, 2022), paralelamente também, como o local onde se reproduzem padrões de comportamento e inserção grupal nessa fase da vida. Por isso, considera-se como espaço privilegiado para a identificação precoce de situações problemáticas e ao mesmo tempo espaço estratégico para a promoção e prevenção em saúde dessa população (Rosa et al., 2021).

A família é considerada um sistema mais importante na vida do adolescente devido ao seu papel de fonte de segurança, afeto, proteção e bem-estar. Contudo, nem sempre este papel é bem desempenhado, pode ser visto como um fator de risco para o desenvolvimento do adolescente. Fazendo-se necessário o desenvolvimento de programas específicos voltados às famílias como forma de contribuir para a redução de danos no adolescente (de Oliveira Ferreira, et al., 2022; Silva & Noto, 2022).

A sociedade vista como meio ambiente onde o adolescente interage, pode constituir um fator de risco ou de proteção, pelo fato de ser o espaço onde o indivíduo concretiza o seu processo interativo de desenvolvimento (Rosa et al., 2021). Por isso, a implementação de qualquer tipo de estratégia para o combate e prevenção de consumo de drogas e os problemas de saúde sexual e reprodutiva, faz-se necessário a integração destes três elementos (família, escola e a sociedade).

## **Considerações finais**

O crescente consumo de álcool e outras drogas, e os problemas de saúde sexual e reprodutiva entre a população adolescente em todo mundo, constitui uma preocupação, por se considerar, o principal fator de risco para a mortalidade prematura e fraca esperança de vida.

Estudos apontam que existe uma forte relação entre o consumo de álcool e outras drogas pesadas como, cannabis e o crack, com comportamento sexual de risco, que dependendo do seu padrão de consumo, pode configurar como fatores importantes na associação com o início sexual precoce para adolescentes de ambos os sexos. O início da atividade sexual precoce e desprotegida apresenta-se como risco à saúde sexual e reprodutiva, tais como: abandono escolar, delinquência, gravidez indesejada para as meninas e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), incluindo o HIV/SIDA.

Há fatores são apontados em diversos estudos como impulsores para o desenvolvimento de comportamento de risco: a condições sociodemográficas precárias, violência, desigualdade social, uso de substâncias psicoativa, o desemprego, sistemas de saúde precários e algumas práticas culturais.

Por fim, os estudos colocam a escola em coordenação com as famílias, como responsáveis em promover atividades conjuntas de prevenção. E, portanto, a supervisão remete-se ao governo, regulamentar e supervisionar as leis que regulam o uso de álcool e outras drogas por esta população em análise, reforçando as medidas de prevenção e planejamento familiar. Mas também, faz-se necessário a implementação de programas mais contextualizadas que possam envolver pais, as comunidades e as escolas, para a mudança de paradigmas.

Faz-se necessário lembrar, contudo, que os resultados aqui apresentados são provenientes de vários estudos feitos com adolescentes em contexto escolar, pelo que, não se pode sem crítica, transpor estes resultados para outros contextos e muito menos para a população não adolescente.

Para investigações futuras, recomenda-se um estudo transversal, que sirva de diagnóstico para avaliar o real motivo do uso de álcool e outras drogas dos adolescentes, e que estratégias devem ser praticáveis face a preservação da saúde reprodutiva dos adolescentes em Moçambique.

## Referências

- Assunção, MRS, Dias, IHP, Costa, ACB, Godinho, MLC, Freitas, PS, & Calheiros, CAP (2020). A sexualidade feminina na consulta de enfermagem: potencialidades e limites. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 10 (1), 1-18.
- Balogun, O., Koyanagi, A., Stickley, A., Gilmour, S., & Shibuya, K. (2014). Alcohol consumption and psychological distress in adolescents: a multi-country study. *Journal of adolescent health*, 54(2), 228-234. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.034>
- Balsa, AI, Giuliano, LM, & French, MT (2011). Os efeitos do uso de álcool no desempenho acadêmico no ensino médio. *Economics of education review*, 30 (1), 1-15.
- Bertoni, N., Bastos, F. I., Mello, M. B. D., Makuch, M. Y., Sousa, M. H. D., Osis, M. J., & Faúndes, A. (2009). Alcohol and illicit drug use and its influence on the sexual behavior of teenagers from Minas Gerais State, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25, 1350-1360.
- BRASIL. Ministério da Saúde (2007). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. A saúde de adolescentes e jovens: uma metodologia de auto-aprendizagem para equipes de atenção básica de saúde. Módulo básico. Brasília: Ministério da Saúde.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1.
- Carvalho, MPD (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29 (01), 185-193.
- Cavalcante, M. B. D. P. T., Maria Dalva Santos, A., & Barroso, M. G. T. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Escola Anna Nery*, 12, 555-559.
- Cook, R., Dickens, B., & Fathalla, M. F. (2004). Saúde reprodutiva e direitos humanos. Integrando medicina, ética e direito.
- Cossa, C. S. (2021). *O tráfico internacional de drogas em Moçambique: desafios para a prevenção ao narcotráfico* (Doctoral dissertation). <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37040>.
- Crawford, M. (2020). Teoria dos Sistemas Ecológicos: Explorando o desenvolvimento do referencial teórico concebido por Bronfenbrenner. *J Pub Health Issue Pract*, 4 (2), 170.
- Darteh, EKM (2022). Uso de álcool entre adolescentes em idade escolar em Moçambique: Prevalência e correlatos. *Journal of Substance Use*, 27 (2), 156–161. <https://doi.org/10.1080/14659891.2021.1916843>

De Oliveira Ferreira, BV, da Silva Souza, J., Chaves, LCMR, da Silva Frazão, I., Brito, VC-DNG, França, VV, & Vasconcelos, SC (2022). Atitudes de adolescentes escolares sobre o consumo de álcool e outras drogas: estudo transversal. *Revista Baiana de Enfermagem*, 36.

Galduróz, J. C. F., Sanchez, Z. V. D. M., Opaleye, E. S., Noto, A. R., Fonseca, A. M., Gomes, P. L. S., & Carlini, E. A. (2010). Fatores associados ao uso pesado de álcool entre estudantes das capitais brasileiras. *Revista de Saúde Pública*, 44, 267-273.

Godinho, A., Florentino, D. M., Violante, F. F., Dias, H., & Coutinho, E. (2020). O enfermeiro promotor da saúde sexual e reprodutiva na adolescência: o caso do planejamento familiar. *Revista da UI\_IPSantarém*, 8(1), 358-370.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2019). IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados definitivos. Moçambique. Maputo.

INS, I., & Macro, ICF (2010). Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique 2009.

Instituto Nacional de Estatística & ICF. (2024). Inquérito Demográfico e de Saúde em Moçambique 2022–23. Maputo, Moçambique e Rockville, Maryland, EUA: INE e ICF.

Instituto Nacional de Estatística (Mozambique), & Mozambique. Ministério da Saúde. (2013). *Moçambique: inquérito demográfico e de saúde, 2011*. Instituto Nacional de Estatística.

Jiménez-González, A., Granados-Cosme, JA, & Rosales-Flores, RA (2017). Gravidez em adolescentes de uma comunidade rural de alta marginalidade. Um estudo de caso misto. *Saúde Pública do México*, 59 (1), 11-18.

Jornal Moçambicano O País (2022): Alunos embebedam-se e drogam-se nas escolas públicas da Província de Maputo, Republica de Moçambique, publicado, 7 de Julho de 2022, 20:04.

Langa, P. V. (2011). The significance of Bourdieu's concept of cultural capital to analysing the field of higher education in Mozambique. *International journal of contemporary sociology*, 48(1), 93-116.

Lee, J. W., Kim, B. J., Lee, C. S., Cha, B., Lee, S. J., Lee, D., ... & Choi, J. W. (2021). Association between suicide and drinking habits in adolescents. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(4), 161.

Madaloz, RF, Silva, JNR, Alves, CRDST, & de Lourdes Lauxen, S. (2023). Análise sobre a saúde mental dos adolescentes do ensino médio integrado dos institutos federais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15 (10), 10248-10267.

Magesso, NL (2024). Fatores socioculturais, religiosos e o comportamento sexual de mulheres adolescentes e jovens: um estudo comparativo entre o Norte da África e a África Subsaariana. *GNO SI: Um Jornal Interdisciplinar de Teoria e Práxis Humanas*, 7 (1), 1-13.

Malapela, RG, Mboweni, SH, & Risenga, PR (2024). Percepções dos agentes comunitários de saúde sobre a gravidez na adolescência na zona rural do Limpopo: Um estudo qualitativo. *Jornal Africano de Cuidados de Saúde Primários e Medicina Familiar*, 16 (1), 4296.

Ministério da Saúde (2022). Relatório anual do balanço do sector da Saúde 2021, Maputo, Moçambique.

Ministério da Saúde de Moçambique (2024), Agenda Nacional de investigação em saúde humana 2024-2028, Maputo, Moçambique. <https://ins.gov.mz/wp-content/uploads/2024/05/Agenda-de-Investigac%CC%A7a%CC%83o-em-Sau%CC%81de-Humana-1.pdf>.

Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2020). Plano estratégico da educação 2020-2029. Maputo, Moçambique.

Ministério de Saúde (2001). Políticas e Estratégias de Saúde Sexual e Reprodutiva de adolescentes: Maputo: Governo de Moçambique/Repartição de Saúde Familiar Saúde Escolar e Adolescente.

Ministério de Saúde (2010). Estratégia de Planeamento Familiar e Contracepção (2010-2015). Maputo: Governo de Moçambique.

MISAU & INS (2017). Relatório Final: Inquérito Integrado Biológico e Comportamental entre as Pessoas que Injectam Drogas em Moçambique, Maputo, Republica de Moçambique.

Moraes, L., Franca, C. D., Valença, P., Menezes, V., Colares, V., Zarzar, P, ... & Tenorio, M. C. (2022). Padrão do consumo de álcool associado ao início sexual precoce. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 23(1), 178-185.

Myers, M. G., & Kelly, J. F. (2006). Cigarette smoking among adolescents with alcohol and other drug use problems. *Alcohol Research & Health*, 29(3), 221.

Nhaga, J. C. (2016). *Histórias de mães adolescentes na Guiné-Bissau: contributo para a construção de um modelo intercultural da gravidez na adolescência* (Masters thesis).

Oliveira-Campos, M., Nunes, M. L., Madeira, F. D. C., Santos, M. G., Bregmann, S. R., Malta, D. C., ... & Barreto, S. M. (2014). Comportamento sexual em adolescentes brasileiros, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de epidemiologia*, 17, 116-130.

Organização Mundial da Saúde (2022). Plano de Acção Mundial sobre o Consumo de Álcool 2022 -2030.

Organização Mundial de Saúde (OMS). (2021). Prevenção da violência nas escolas: um manual prático. Organização Mundial de Saúde. <https://iris.who.int/handle/10665/324930> . Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Organização Mundial da Saúde (2022) Plano de Acção Mundial sobre o Consumo de Álcool 2022 -2030.

Organização Mundial da Saúde (OMS) (2018). *Relatório Global sobre Álcool e Saúde de 2018*. Genebra: Suíça . Disponível online em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/274603> (acessado em 30 de dezembro de 2023).

Organização Mundial de Saúde (OMS), Regional para a África, C. (2022). Protecção contra riscos financeiros para alcançar a cobertura universal de saúde na Região Africana da OMS: Relatório do Secretariado (No. AFR/RC72/6). Organização Mundial da Saúde. Escritório Regional para a África

Osório, C., & Silva, T. C. (2008). Buscando sentidos - género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário, Moçambique: WLSA,

Osório, C. (2013). Algumas reflexões sobre a abordagem de género nas políticas públicas sobre o HIV/SIDA.

Regional para a África, C. (2022). Quadro para o reforço da implementação do plano de acção abrangente para a saúde mental 2013–2030 na Região Africana da OMS: relatório do Secretariado (No. AFR/RC72/5). Organização Mundial da Saúde. Escritório Regional para a África.

República de Moçambique (2015). Resolução nº15/2003 de 4 de Abril. Políticas e Estratégias de Prevenção e Combate à Drogas. Boletim da República: publicação oficial da República de Moçambique. 20,153-159.

República de Moçambique, (2015). Estratégia nacional de prevenção e combate dos casamentos prematuros em Moçambique 2016-2019. Maputo-Moçambique. <https://www.unicef.org/mozambique/relatorios/estrat%C3%A9gia-nacional-de-preven%C3%A7%C3%A3o-e-combate-dos-casamentos-prematuros-em-mo%C3%A7ambique>.

Ribeiro, A. (2017). Comportamentos de risco, factores de risco e de protecção em adolescentes e jovens moçambicanos. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/193864>.

Rosa, A. da S.; Foz, A; Marques, A.; Lopes, E. & Tanaka, L H (2021). Conversando sobre saúde mental e emocional na escola. São Paulo, (s.n).

Sasaki, R. S. A., Leles, C. R., Malta, D. C., Sardinha, L. M. V., & Freire, M. D. C. M. (2015). Prevalência de relação sexual e fatores associados em adolescentes escolares de Goiânia, Goiás, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20, 95-104.

Scivoletto, S., Tsuji, R. K., Abdo, C. H. N., Queiróz, S. D., Andrade, A. G. D., & Gattaz, W. F. (1999). Relação entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2o grau de São Paulo. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 21, 87-94.

Semá Baltazar, C., Ribeiro Banze, A., Seleme, J., & Boothe, M. (2024). Pessoas que injetam drogas em Moçambique: Precisamos normalizar o tratamento e os serviços de cuidados do HIV em centros comunitários especializados para pessoas que injetam drogas! *Revista de Redução de Danos*, 21 (1), 6.

Silva, E. A. da. & Noto, A.R. (2022). Família e uso de drogas: Paradigmas da pós modernidade. São Paulo, SP. Rede publicações. ISBN 978-65-86458-00-8.

Silva, S. M. D. T. D., Vieira Ferreira, M. M. D. S., Amaral-Bastos, M. M., Monteiro, M. A. J., & Couto, G. R. (2020). Diagnóstico do conhecimento dos adolescentes sobre sexualidade. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33, e APE20190210.

Smith, L., López Sánchez, G. F., Pizzol, D., Oh, H., Barnett, Y., Schuch, F., Butler, L., McDermott, D. T., Ball, G., Chandola-Saklani, A., Shin, J. I., & Koyanagi, A. (2024). Global Trends in the Prevalence of Alcohol Consumption Among School-Going Adolescents Aged 12-15 Years. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 74(3), 441–448. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.007>

Sobrosa, G. M. R., Zappe, J. G., Patias, N. D., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). O Desenvolvimento da Psicologia da Saúde a partir da construção da Saúde Pública no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*, 6(1), 4-9.

Stueve, A., & O'Donnell, L. N. (2005). Early alcohol initiation and subsequent sexual and alcohol risk behaviors among urban youths. *American journal of public health*, 95(5), 887-893.

Sunde, R. M. (2019). Consumo de drogas pelos adolescentes nas escolas moçambicanas: estratégias de intervenção psicossocial. *Argumentos Pró-Educação*, 4(10). <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/470>.

Targino, R., & Hayasida, N. (2018). Risco e proteção no uso de drogas: revisão da literatura. *Psicologia, saúde & doenças*, 19(3), 724-742.

UNICEF (2019). 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. REIS, Elisa Meirelles (coord.). Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), São Paulo.

UNICEF (2021). Níveis e tendências da mortalidade infantil.

Villalobos, A., Castro, FD, Rojas, R., & Allen, B. (2017). Anticoncepção em adolescentes mexicanos de escolas de nível médio superior: uso e necessidades insatisfechas. *saúde pública do México*, 59, 566-576.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (WHO,2022). World Mental Health Report: transforming mental health for all. Geneva.

Zeigler, D. W., Wang, C. C., Yoast, R. A., Dickinson, B. D., McCaffree, M. A., Robinowitz, C. B., & Sterling, M. L. (2005). The neurocognitive effects of alcohol on adolescents and college students. *Preventive medicine*, 40(1), 23-32.

## PRODUTO EDUCACIONAL: O QUE SÃO AÇÕES AFIRMATIVAS?

*Aline Letícia Trindade Rosa*

*Flávio Massami Martins Ruckstadter*

### Introdução

Esta proposta metodológica é um produto educacional vinculado à pesquisa de Mestrado Profissional que possui como tema a Política de Ações Afirmativas, em especial o Sistema de Cotas Sociorraciais como veículo para o ingresso ao Ensino Superior, além de contribuir que o discente, egresso do Ensino Médio da Rede Pública, se reconheça como público que pode pleitear essas vagas do referido sistema. A proposta, baseada na relação docente- discente, visa contribuir para a emancipação humana através de estudos que favorecessem a compreensão sobre o Sistema de Cotas, assim como auxiliando numa ressignificação e reconhecimento sobre o que é e a quem se destina essa reserva de vagas.

A proposta metodológica estruturada destina-se a servir como fonte de pesquisa e orientação aos docentes que atuam na rede pública de ensino, em especial, com alun@s do ensino médio.

O produto educacional busca oferecer subsídios para que o docente desenvolva um trabalho esclarecendo e superando conceitos, promovendo a ressignificação sobre as Ações Afirmativas, através de uma prática educativa reflexiva e consciente.

Esse produto foi desenvolvido, planejado e estruturado seguindo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), haja vista que se trata de uma proposta que atende aos interesses da classe trabalhadora, logo uma prática educativa comprometida com a formação e desenvolvimento humano.

## Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica

Segundo Dermeval Saviani<sup>1</sup> (2013), a PHC é uma pedagogia tributária da concepção da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. (SAVIANI, 2020).

A educação é um ato intencional na transmissão e assimilação de conteúdos selecionados que colaboram para a constituição do sujeito, auxiliando em sua formação e desenvolvimento, desenvolvendo o saber em como agir em sua prática social.

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (Saviani, 1997, p.11).

Conforme Saviani (1997), a educação é compreendida como um fenômeno próprio do ser humano, sendo uma exigência do e para o trabalho. Essa exigência está vinculada ao desenvolvimento do homem e sua produção material, na elaboração de bens e serviços. Esses elementos do sujeito necessitam ser pensados, elaborados para então

---

1. Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio de Posse – SP, possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, mas continua atuando como Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo recebido o título de “Doutor Honoris Causa” da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes de Sergipe. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história dialética, especificamente na versão do materialismo histórico com afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela ‘Escola de Vigotski’ e seu estudo pode ser considerado bastante relevante no ambiente escolar e social.

serem executados. Essas ideias, valores, atitudes, habilidades compõem uma produção do saber, também compreendida como trabalho não-material, e é nessa natureza que a educação está vinculada.

Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. (Saviani, 1997, p.11).

A educação não deve ser resumida à leitura, escrita, raciocínio lógico, ou seja, conteudista. Se assim fosse, a educação traria um olhar simplista da realidade educacional e social, e isso não faz parte dos conceitos discutidos pela PHC, que compreende a importância do conteúdo clássico, mas se preocupa com a forma e com a metodologia que serão utilizadas para a transmissão desse conhecimento. A educação deve trazer em seus princípios o potencial transformador.

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes (Saviani, 2003, p. 66).

O reconhecimento da PHC e o seu caráter pedagógico-metodológico, ocorre com a publicação da obra “Escola e Democracia” no ano de 1983, quando Saviani incorporou em seu 3º capítulo o texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”. Finalmente, no ano de 1984, expresso de modo coletivo, adota-se a denominação Pedagogia Histórico-Crítica.

No entanto, foi no ano de 1991, com a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” que Saviani buscou, através do conjunto de textos, aproximar seus leitores aos conceitos que na década de 1980 ele denominou de Pedagogia Histórico-Crítica.

A PHC, no decorrer dos anos ganhou diversos colaboradores que compreendiam e acreditam nesta perspectiva pedagógica. Sobre as contribuições para a PHC, cabe destacar a obra de João Luiz Gasparin, intitulada “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, com sua primeira edição em 2002. O livro é uma proposta dialética de trabalho docente-discente, ou seja, contribui com a PHC no que se refere à abordagem didático-pedagógica, e é justamente esse conteúdo proposto com Gasparin que fundamentou e estruturou a proposta metodológica, apresentando um fortalecimento entre as interações sobre as Ações Afirmativas entre docente/discente.

[...] o aluno constrói o seu conhecimento, através do movimento da Síncrese para a Síntese, mediado pela Análise. O aluno quando chega à escola já traz um conhecimento baseado em experiências anteriores. Esse conhecimento informal e fragmentado (sincrético) deverá ser trabalhado pelo professor, buscando despertar-lhe o interesse em rever sua posição preliminar, dando início à construção do conhecimento (análise); através da elaboração das múltiplas relações de significados, vai se aproximando cada vez mais do conhecimento elaborado (síntese). Portanto, o método dialético em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, até um pensamento organizado e coerente. (Petenucci, 2008, p. 17)

Gasparin (2012) partindo de sua prática docente, apresenta os cinco passos da PHC, que segundo Saviani, formam um método dialético prática-teoria-prática. Os cinco passos da PHC são: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final, cada passo busca envolver @ alun@ na aprendizagem significativa dos conteúdos, considerando a sua prática social.

Nesta proposta metodológica cada um dos cinco passos foi estruturado conceitualmente e atividades de aplicação foram esquema-

tizadas de modo que proporcionem os diálogos e reflexões entre docente-discente sobre o Sistema de Cotas.

As ações propostas em cada passo foram divididas em oito encontros, mas podem ser organizadas conforme a disponibilidade do professor. Os estudos de leituras sugeridas, pesquisas e estudos individuais são materiais que norteiam os trabalhos pedagógicos, logo o docente pode incluir novos materiais.

Cada um dos passos da PHC, no decorrer da proposta metodológica, foi apresentado, para que o professor possa aprofundar seus conhecimentos sobre a PHC, e dessa forma, planejar organizar e aplicar as atividades de modo que seja desenvolvido um ensino significativo, crítico e transformador sobre as Ações Afirmativas.

## **Considerações Finais**

A educação é marcada por traços de desigualdade de acesso, permanência e formação oferecida. Essas ações contribuem para a discrepância que se instala no que se refere à formação pessoal e acadêmica, assim reproduzindo e perpetuando desigualdades sociais. A Lei nº 12.711/2012, mais conhecida por “Lei de Cotas”, apresenta-se como uma vertente das Ações Afirmativas, surgindo como uma forma de correção de uma dívida histórica na sociedade brasileira.

No entanto, a legislação que define as condições gerais de reserva de vagas ainda não é abordada de modo adequado no ambiente escolar, o que gera uma alienação no possível público alvo das reservas de vagas. Para que não ocorra esse afastamento estudantil do tema em questão, tem-se uma desmistificação de conceitos e reflexões.

A presente pesquisa realiza uma análise histórica sobre as Ações Afirmativas, em especial o Sistema de Cotas Sociorraciais como veículo para o ingresso no Ensino Superior, além de contribuir que o discente, egresso do Ensino Médio da Rede Pública, se reconheça como público que pode pleitear essas vagas do referido sistema.

Ao término das ações significativas, espera-se que @s alun@s tenham sistematizado o conhecimento, que novos conceitos sejam construídos e que estes sejam aplicados no contexto social de cada um, e que gerem a transformação social.

Portanto, a proposta amplia a possibilidade de discussões sobre as Ações Afirmativas, como também favorece que o discente se reconheça dentro das possibilidades de reserva de vagas.

## Referências

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 36ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

# B

## EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: UM DISCURSO SOBRE O N'SOONDO COMO FATOR DE DESISTÊNCIA ESCOLAR DA RAPARIGA EM NIASSA.

*Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa*

*Joaquim Miranda Maloa*

### 1. Introdução

Educar uma mulher não é um favor, mas sim, uma necessidade urgente, a fim de que ela, por si só, seja protagonista no desenvolvimento da sociedade. Pois, no meio das discriminações ou injustiças contra a mulher, vê-se que ela é naturalmente pacífica e revela a sua capacidade para apaziguar os conflitos, criar um clima de paz e desenvolver a nação. Daí que, tanto os rapazes como as meninas devem ter os mesmos direitos e oportunidades de serem educadas de forma a poderem contribuir de forma igual para o desenvolvimento humano. (Bolacha, citado por Bonde, 2020).

Por esta razão, que neste capítulo, pretendemos como objetivo geral, descrever como o ritual de passagem da rapariga da infância para a fase adulta, o *N'soondo* influencia a desistência escolar da rapariga. Como esse processo se manifesta? Quais são os factores? Que discursos socioculturais esta adjacente a esta prática?

Especificamente, vamos refletir sobre essas questões, procurando compreender como é que no contexto histórico, ela se foi construindo, a partir de 1975, com o alcance da independência. Procuramos também analisar a situação da escolarização e da desistência escolar da rapariga, no período em referência, tendo em conta, alguns dados estatísticos disponíveis, onde constatamos com muita tristeza, que particularmente no ensino primário, há muita discrepância entre o ingresso de rapazes e de raparigas, sendo o número destas muito

aquém do desejado. Esta situação, só tende a piorar a medida que os níveis de ensino vão evoluindo, pois a desistência é acentuada, derivada de vários fatores, quer sociais, culturais, econômicos e políticos.

Porque é uma situação que caracteriza as diferentes zonas de Moçambique, quer urbana ou rural procuramos explicar como é que o Ritual contribui para ocorrência desse fenómeno, tendo em conta, que na zona norte (em particular Niassa), tem um elevado índice de desistência escolar e os rituais constituem um forte elemento cultural, enraizado dentro das comunidades.

## 1.1 O N'soondo no Povo Yao

Segundo Amaral (1990), de acordo com a tradição oral, a tribo Yao é originária de um monte muito alto, sem árvores, situado em Chiconono, no distrito de Mueembe, chamado monte Yao. Este povo fala a língua Ciyao.

Em Moçambique, em particular na província de Niassa, actualmente, o povo Yao encontra-se distribuído, segundo António & Omar (2007, p.40), pelos distritos de: Sanga, Lichinga, Mavago, Ngaúma e Mandimba, e uma parte dos distritos de Lago, Majune e Mecula.

Na província de Niassa os Ritos de Iniciação são uma prática que remonta um tempo bastante longínquo, dada a sua importância nas comunidades desta província. São tidos como uma marca socio-cultural, pois são muito importantes na vida destas comunidades. Para Cazeneuve, citado por Dias (2010,p.72), “os ritos de iniciação são práticas que constituem solução para alguns problemas sociais fundamentais, daí que, eles são apreendidos, repetidos e repassados, de indivíduo para indivíduo, de geração a geração”.

Portanto, as cerimónias dos rituais constituem elemento cultural integrante da identidade do povo Yao, assim sendo eles são transmitidos de geração em geração, usando-se a tradição oral que vai assegurar a preservação desta prática no seio das comunidades locais. Igualmente, tem um papel muito importante, para os pais e encarregados de

educação, no sentido de que, depois deles o rapaz ou a rapariga adquire valores considerados fundamentais para uma boa convivência em sociedade, constituindo assim num forte agente de educação tradicional, que muitas vezes substitui a educação escolar.

### **1.1.2 Breve descrição sobre a realização do N'soondo na comunidade de Massengere.**

Os Ritos de Iniciação na comunidade de Massengere dividem-se em dois grupos, sendo o primeiro exclusivamente dos rapazes, conhecido por *djando* e o *n'soondo*, ritual exclusivamente das raparigas. O acampamento montado na comunidade de Massengere, designado *ci-gwiisyo*, foi previamente preparado por toda a comunidade acolheu 40 pessoas presencialmente no acampamento, sendo vinte e cinco (25) raparigas, dez (10) madrinhas, uma (1) *Nakaanga* (mestre) e quatro (4) *Acitonoombe* (auxiliares da mestra) e 20 pais presentes ocasionalmente no acampamento, totalizando 60 pessoas.

E preciso esclarecer que, o processo de observação foi particularmente efetuado no acampamento feminino, pois de acordo com as regras, pelo facto da pesquisadora ser do sexo feminino, teria o direito apenas de assistir ao ritual feminino.

O ritual teve duração de sensivelmente 45 dias e foi composto por três momentos essenciais: o momento de entrada, marcado por realização de cerimónias tradicionais nas suas famílias, para pedido de proteção à futura iniciada e de invocação dos espíritos dos antepassados designada *sadaka*. Tudo isso antecedido de uma visita e limpeza aos túmulos dos antepassados, durante o período de manhã.

Na tarde do dia da entrada, a pessoa mais velha da linhagem matrilinear fez rezas de pedido de proteção às raparigas. Depois, estas partiram acompanhadas pela mãe à casa do régulo, onde foram colocadas de joelhos para receber *m'bopees* (unção na testa da rapariga com farinha branca misturada com medicamento). Depois das rezas, cada rapariga colocou numa peneira um valor monetário simbólico para a

realização da cerimónia de invocação dos antepassados na casa do régulo e saiu, ainda, na companhia da mãe, para o *cigwiisyo* (acampamento onde a rapariga ficará confinada).

A mulher, a quem se confiou o ritual, fez unção na testa de cada rapariga e posteriormente esta foi entregue à *Nakaanga* (mestre, matrona) pela mãe. Este ritual marca a entrada da menina no *n□ soondo* para *kumuumbala* (ser iniciada nos RI).

A segunda parte é o confinamento dentro da casa, onde a mestre vacinou as raparigas contra mau-olhado, doenças, mortes, entre outros males, Este acto denomina-se *kuleembela*. Ao chegarem ao acampamento, as iniciadas tomaram o último banho, pois só voltariam a tomar banho um dia antes da saída do confinamento. A partir desse dia, as raparigas ficaram com a *face* pintada de barro e vestidas apenas de roupa interior. É a mesma roupa interior que vestiram até ao dia de saída do acampamento. Em seguida, iniciou-se a instrução sobre o comportamento que as raparigas deveriam seguir quando saíssem dos RI, já com o estatuto de adultas. Começamos a ver aqui a responsabilidade como um valor inculcado nelas. Alguns ensinamentos são transmitidos por meio de *luaandja* (danças de varrer o pátio que indicam algumas obrigações ligadas, por exemplo, ao trabalho de casa).

Dai por diante, os ensinamentos designados de *itaagué*, feito através da dança, canto (contendo provérbios), dramatização foram assegurados pelas madrinhas, consistiam na transmissão de regras de conduta social (respeitar e cuidar dos pais e as pessoas mais velhas, marido, tios, os deficientes físicos, não roubar, não invadir o quarto dos pais, etc.).

A proposito dos discursos presente nos rituais, Louro (2010), diz que estes, regulam, normalizam e instauram saberes, que produzem ‘verdades’ tidas como absolutas e indispensáveis para o bom funcionamento da sociedade que neles, os saberes, acreditam.

No dia da saída, pelas 4 horas, as iniciadas dirigiram-se ao rio para o banho. É lá onde tomaram o pequeno-almoço que as mães levavam, vestiram-se de roupa nova, calçado novo, perucas, pintaram as

unhas e fizeram as maquiagens. Terminados os preparativos, a mestre deu a última instrução, falando dos cuidados a ter com o corpo e a higiene pessoal. O momento de saída foi marcado por desfiles pelas ruas e festejos na comunidade, as jovens segurando nas mãos flores e guarda-chuva, seguiram pelas ruas e ao chegarem às proximidades das suas residências, foram recebidas em grande festa. Nessa reinserção ao convívio familiar, elas podem ou não receber um novo nome, dependendo da decisão dos pais..

### ❖ **Percepções dos pais e encarregados de educação sobre a importância do N'soondo**

Os rituais, também desempenham um papel importante na vida dos pais. Conscientes de que a educação dos filhos não depende unicamente dos pais, e que em alguns casos os filhos, acabam assumindo comportamentos tidos como desviantes, os pais recorrem aos ritos de iniciação como meio para ajudá-los a corrigir tais comportamentos e consequentemente a formação de indivíduo dotado de valores.

As comunidades, em nome de respeito, pelos valores tradicionais, não abre mão da prática dos ritos de iniciação, posto que para elas, constituem a sua identidade cultural, ademais, um indivíduo que não tenha passado pelos ritos, mesmo sendo adulto em idade cronológica, ele é considerado ainda uma criança.

Para os pais e encarregados de educação, os Ritos de Iniciação são uma fonte inesgotável de educação tradicional, conforme disse o P1: *eles proporcionam aos seus educandos todo suporte e elementos necessários para uma boa convivência em sociedade.* Na visão destes, os conteúdos proporcionados pela escola não fornecem elementos suficientes que lhes permitam tornar-se um cidadão consciente e ativo na sociedade, daí que ir a escola é dispensável e desnecessária.

Assim eles priorizam o envio dos adolescentes e jovens aos rituais, em tempo letivo, em detrimento de participação nas aulas, dando ênfase a educação tradicional. Portanto a visão estereotipada e preconceituosa dos pais é incompatível com o processo de escolarização,

porque estas visões negam a igualdade de gênero e de oportunidades, pois se julga que as raparigas são incapazes, servindo apenas para casar, gerir o lar e os filhos, enquanto que os rapazes são os merecedores da educação formal.

Lopes (2017, p.31) acrescenta dizendo, que no ponto de vista dessa sociedade, o futuro da rapariga, não está contemplado no progresso por intermédio do ensino formal, mas sim no futuro que a própria sociedade e as políticas traçaram e que não podem recuar. Ter um lar, marido, filhos, uma família e ajudar os seus pais, são exigências culturais que a fazem membro dessa sociedade.

### ❖ **A sobrevalorização da componente educacional proporcionada pelos rituais em detrimento da escola**

A educação tradicional para estes, é arma forte para regular o comportamento dos jovens através de transmissão de conhecimento de uma pessoa para outra ou de um grupo para outro, um bem social que contribui para a unidade e coesão da comunidade.

A educação tradicional carrega consigo elementos que possibilitam processo de enculturação, onde os indivíduos tornam-se conscientes de sua cultura e se sentem pertença da mesma (Martinez, 2003). Dotando assim as raparigas de modelos comportamentais desejados a nível familiar e social, trazendo consigo novas maneiras de ser e estar.

As comunidades, em nome de respeito, pelos valores tradicionais, não abre mão da prática dos ritos de iniciação, posto que para elas, constituem a sua identidade cultural, ademais, uma rapariga que não tenha passado pelos ritos, mesmo sendo adulto em idade cronológica, ele é considerado ainda uma criança, de acordo com uma M1, entrevistada, que designamos de M1, por motivos de anonimato. P4, afirmou que: *para mim é preferível mandar minha filha ir aprender com as matronas, do que com professores de mau comportamento.* Tal afirmação, demonstra por um lado a confiança na educação ritual e desconfiança no ensino formal oferecido pelas escolas.

## ❖ A realização dos N'soondo durante o período letivo

O período de realização dos rituais é fruto da combinação dos vários intervenientes, desde o régulo, anciãos, pais e mestres. Estes optam pelos meses de Junho, Julho, Agosto e ainda Outubro e Novembro, justificados pelo tempo da colheita e de abundância alimentar para se realizar condignamente esta cerimónia, que pelo seu carácter é dispendiosa e exige certa preparação. Porém, neste período escolhido, estas adolescentes e jovens se encontram no período letivo e são bruscamente arrancadas das aulas e submetidas às cerimónias.

Com base nas observações e nas entrevistas feitas no acampamento e durante o retorno as aulas, vários aspectos foram verificados, sendo que a desistência escolar foi um aspecto observado, pois das 25 iniciadas, apenas 10 retornaram a escola e as outras 15 permaneceram em casa. As 15 raparigas justificaram que perderam muita matéria e que não valeria a pena voltar a escola, pois já se sentiam reprovadas, assim atesta R1 quando diz que : *voltei a escola, senti dificuldade em entender as matérias, por isso desisti* e R2 acrescenta que: *fui marcada muitas faltas, por isso desisti*. Estes breves trechos retratam o drama vivido nas escolas, durante e após o termino dos Ritos de Iniciação.

## 2. Considerações finais

A igualdade e equidade de género no acesso à educação em Moçambique constituem ainda um desafio, pois, não obstante os esforços realizados, ainda existem empecilhos para que haja uma real igualdade e equidade de género, alguns dos quais relacionados com fatores culturais que conduzem às raparigas a desistência escolar e ainda a facto de os pais priorizarem a educação dos rapazes em detrimento das raparigas, agudizam esta situação. Apesar de o país ter registado avanços no acesso à educação da rapariga, a maioria das crianças fora da escola é do sexo feminino e as medidas adoptadas para garantir que as crianças, principalmente as raparigas, concluam o ensino básico não têm tido a eficácia prevista, pois das experiências vivenciadas, demonstram

claramente que a desistência escolar da rapariga, é um problema com barbas brancas, desde a independência até aos nossos dias, apesar das reformas constantes no sistema educativo e as inúmeras estratégias de retenção da rapariga na escola.

Acreditamos que a resposta, passa necessariamente pela ligação escola-comunidade, a partir da atribuição dos papéis a desempenhar e o estabelecimento de uma relação de complementaridade. Portanto, é pertinente afirmar que enquanto a escola traçar as suas regras e planos unilateralmente, ignorando a existência comunidade e a comunidade por sua vez, ignorar a presença da escola, o fenómeno de desistência escolar será acentuado.

### 3. Referências

ANTONIO, Emanuel Meque. *Reforma do Estado e direito a educação básica em Moçambique*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo. 2014.

ÁRABE, Domingos; UAME, Francisco; TEIMOSO, Agostinho Rosário; JOÃO, António dos Santos; GOMUNDANHE, Almeida Meque. Análise da evolução do sistema educativo em Moçambique: reformas, características, constrangimentos e desafios. *Revista Educação em Páginas*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e14265, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v3.14265>.

ALFANE, Rufino. *Ritos de Iniciação, Igreja Católica e Poder Político: Algumas cbegadas sobre o seu papel na educação não formal: O caso do Posto Administrativo de Netia*. 1995. Monografia em história. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane Maputo, 1995.

AMARAL, Manuel. *O Povo Yao: Subsídios para o Estudo de um Povo do Noroeste de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical, 1990.

ANTÓNIO, Alberto; OMAR, Luís Lúcio. *Alguns Usos e Costumes Matrimoniais dos Povos Yao e Nyanja da Província do Niassa*. Lichinga: ARPAC, 2007.

IBRAIMO, Mahomed Nazir. *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de Doutoramento Porto: UCP-FEP, 2014.

BONDE, Rui Amadeu. *Política de acesso à educação de raparigas em Moçambique. Uma questão de género*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.261-277.

CASTIANO, Jose e NGOENHA, Severino. *A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique*. Maputo, sn, 2005.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997.

DADE, Felisberto. “*Likumbi e Ngomma*”: Um Estudo Sobre a Reprodução Cultural dos Mafcondes. Monografia em Sociologia. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo, 2012. Disponível em 196.3.97.216. handle>browse>value, arquivo capturado em 06 de Junho de 2015

DIAS, Patrícia Correia. *Ritos e Rituais-Vida, Morte e Marcas Corporais: A importância desses símbolos para a sociedade*, 2010.

FUNGULANE, Alberto et al. *A educação tradicional em Moçambique. Estudo de caso dos ritos de iniciação em Cabo Delgado*. Pemba: Arquivo do Patrimônio Cultural, 1997.

## ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS EM MOÇAMBIQUE

*José Marcelo Ánica*

*Almeida Meque Gomundanhe*

*Maria Isabel Moura Nascimento*

*Mary Ângela Teixeira Brandalise*

### **Introdução**

Qualquer actividade necessita de instrumentos de avaliação para regular ou detectar os pontos fortes, e, posteriormente intervenção com vista a superação das dificuldades. No processo avaliativo, os professores usam instrumento de avaliação para obtenção de informações pedagógicas. Nesta sequência, os instrumentos de avaliação são ferramentas de capital importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, daí que, é necessário que os professores usem tendo em conta a diversidade dos alunos nas escolas regulares e a situação de superlotação de alunos nas salas de aulas.

Portanto, a selecção dos instrumentos de avaliação no processo de ensino - aprendizagem pelos professores devem garantir a inclusão de todos alunos, independentemente, da sua situação físico, mental, etc. Ou seja, o professor deve assegurar que o instrumento de avaliação que aplica esteja ajustado a diversidade e tipologias dos alunos na turma ou escola, tendo em conta que:

Avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático,

assim, entendemos que o foco principal dessa ferramenta é a de contribuir para a qualidade de ensino (Amisse *et al.*, 2023, p. 16).

As reformas introduzidas pelo Governo de Moçambique logo após a independência nacional, em 1975, aliada a pressão da conjuntura internacional contribuíram para a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, conforme Freia; Gomundanche (2023, p. 2) referem que este “(...) período coincide com a declaração de Jontiem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as quais Moçambique ractifica, o que cria condições para a introdução do Projecto Escolas Inclusivas em 1998”.

A partir deste pressuposto pode se compreender que no contexto moçambicano, a política de inclusão no SE, começa a ganhar maior dimensão a partir da década 90, com a revisão da Constituição da República, lei mãe moçambicana.

Só em 1998, sob influência de políticas de ajustamento estrutural como parte das políticas económicas neoliberais de educação a nível internacional, foi implementado o projecto-piloto “escolas inclusivas”, em cinco provinciais, nomeadamente: cidade de Maputo, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula, dando, assim, início a outra etapa da educação de alunos com NEE, introduzido oficialmente em 2006 (Milice, 2023, p. 7).

Portanto, é possível compreender que existe um quadro legal que estabelece instrumentos de avaliação para a realização do processo avaliativo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo, fazer a coletas de dados julgados importantes para analisar os resultados alcançados, ou então, verificar os níveis de aprendizagem.

Para responder este problema formulou se a seguinte pergunta de partida: como é que os instrumentos de avaliação ajudam a inclusão em escolas regulares? O estudo tem como objectivo geral analisar os instrumentos de avaliação em escolas inclusivas em turmas superlotadas. E de forma específica, procuramos (a) descrever os instrumen-

tos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem; e (b) discutir as escolas inclusivas em Moçambique.

Para a efectivação deste estudo, recorreu-se a pesquisa qualitativa suportada pela pesquisa bibliográfica. Para fins de recolha de dados foi utilizada a técnica de entrevista a 05 participantes dentre professores e gestores das escolas, na cidade de Lichinga, Província de Niassa, em Moçambique.

Para salvaguardar questões éticas, foi ocultada a identidade das escolas onde o estudo foi desenvolvido bem como a de participantes desse estudo. Assim, foi usado o código “P”, que significa “Professor”, seguido de número (P1-P4). Outrossim, foi usado o código “GE” que significa “Gestor de Escola”, seguido de número (GE1-GE2).

Estruturalmente, o artigo apresenta os seguintes elementos: (a) introdução; (b) Quadro teórico; (c) Método e investigação; (d) Resultados e discussão; e) Considerações finais. E, por fim, são apresentadas as referências.

## **Instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem**

A avaliação é uma estratégia usada pelos professores para obtenção de informações, procurando aferir aquilo que foi bem percebido ou não ao longo da aprendizagem e como o professor ensinou, visando a melhoria do ensino. Como se pode apurar a partir de Ánica (2024, p. 19) ao referir que “a avaliação é feita para verificar como está sendo desenvolvido o processo de instrução e educação nas escolas”.

A teoria de Ánica (2024, p. 19) encontra sustento em Cardinet (1991), *apud* Freia; Gomundanhe (2023, p. 5), ao afirmar que avaliação não pode ser vista como provas ou exames e muito menos:

(...) Tratados geralmente, como sinónimos. Contudo, ao analisarmos as pesquisas publicadas sobre avaliação escolar, constatamos que isso acontece ao peso da herança de um modelo de organização escolar dos jesuítas, que iniciaram em 1799 a

implantação da escola em Moçambique. Essa escola, implementada para formar a elite, estava estruturada de tal modo que o objectivo era a selecção de um número reduzido de executivos competentes.

O processo avaliativo se processa mediante o uso de instrumentos de avaliação na aprendizagem, segundo Fernandes (2021, p. 13) “a designação instrumento de avaliação é mais comum, quando nos queremos referir a qualquer técnica que permita recolher informações acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer”. Portanto, trata-se de uma estratégia de recolha de dados que os professores usam para analisar e tomar decisões sobre a aprendizagem alcançada pelos alunos.

Desta forma, os instrumentos de avaliação são ferramentas pelos quais os professores usam no processo de ensino-aprendizagem para a obtenção de dados, com vista a regular o trabalho docente. A respeito, MOÇAMBIQUE: MINEDH (2022, p. 9) diz que “instrumentos de avaliação são meios através dos quais se realiza a avaliação”.

Neste contexto, existem diversos instrumentos de avaliação usados no processo de ensino-aprendizagem, pelos professores, nas escolas para a recolha de informações pedagógicas, possibilitando, deste modo, o professor fazer a sua intervenção, conforme MOÇAMBIQUE: MINEDH (2022, p. 9), existem vários instrumentos de avaliação que as escolas aplicam no processo de ensino-aprendizagem, sendo: “a) Trabalho para Casa; b) Teste; c) Questionário; d) Relatório de Pesquisa e de Visita de Estudos, e) Caderno do Aluno; f) Ficha de Exercícios; e g) Portfólios”.

A partir deste documento pode se compreender que existem diversos instrumentos de avaliação usados na aprendizagem para a recolha de informações relacionadas com o aproveitamento pedagógico. Assim, a diversificação dos instrumentos de avaliação nas escolas, é de facto, importante, como se pode aferir a partir de Gomundanhe (2020) ao enfatizar que o professor deve:

Diversificar os instrumentos de recolha de dados das avaliações uma vez que não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos tem as suas vantagens e desvan-

tagens e todos nos induzem num erro que, naturalmente, temos de procurar reduzir a sua ínfima expressão (p. 62).

A diversificação dos instrumentos de avaliação permite ao professor conhecer a especificidade da turma ou escola. Nesta óptica, Fernandes (2020) refere que o principal propósito dos instrumentos de avaliação é obter dados para distribuir o *feedback* de qualidade a todos os alunos e, nestes termos, a sua utilização é formativa por natureza (...) (p. 5).

Em síntese, os instrumentos de avaliação são de capital importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, dá a possibilidade de os professores promoverem a inclusão de alunos com NEE.

## **Escolas inclusivas em Moçambique**

O termo “escolas inclusivas”, por vezes, é usado como sinónimo de “educação inclusiva” ou mesmo “turmas regulares” geralmente, são estabelecimentos de ensino que acolhem alunos com NEE, ou seja, os alunos com problemas de aprendizagem se encontram a estudar na mesma sala ou escola com alunos normais. Neste contexto, pode se afirmar que:

A educação inclusiva é um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico-mental, cultural, social, linguística, racial, religiosa e outras particularidades (Freia; Gomundanhe, 2020, p. 3).

Desde o período colonial, isto é, antes da proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975, já existiam escolas no território nacional sob controlo do Governo Português. Ou seja:

Na história da educação moderna ela sempre foi um privilégio de poucos – e é assim que, em Moçambique, durante o período colonial,

o sistema educativo era caracterizado por ser segregacionista. Desse modo, havia no país: a) escolas a cargo do Estado, para a população branca e poucos assimilados (negros que sabiam ler, escrever e falar português, que tinham meios para sustentar a sua família e que apresentavam boa conduta; b) escolas para indígenas, sob a responsabilidade da igreja (Freia; Gomundanhe, 2023, p. 2).

No entanto, muitos moçambicanos foram deixados a sua sorte, só aqueles que ostentavam requisitos, foram aceites a ingressarem-se a escola. É neste prisma que, no período pós-independência nacional, o Governo de Moçambique introduziu reformas no SE, visando garantir a inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares. Os mesmos autores consideram que o processo de inclusão seguiu momentos, sendo:

O primeiro deles, o período colonial, começa com a criação de escolas especiais, pelo Diploma Legislativo nº 288, de 25 de Setembro de 1962, e funcionavam com carácter particular onde prestavam atendimento aos filhos de uma elite colonial e estavam destinados à recuperação de crianças em que se verificassem atrasos de educação (Freia; Gomundanhe, 2023, p. 2).

Depois deste, seguiu o segundo momento, caracterizado por mudanças que se operaram no período pós-independência nacional e, pode ser “considerado de estagnação, pela falta de recursos humanos capazes de dar continuidade ao trabalho iniciado nas escolas especiais” (Freia; Gomundanhe, 2023, p. 2).

Portanto, o período a seguir, foi marcado pelo desencadeamento da guerra civil, protagonizada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), reivindicando a introdução de um sistema democrático no país, discutindo a implantação de políticas públicas. Foi neste período em que é aprovada a Lei nº 4/83, de 23 de Março (MOÇAMBIQUE, 1983), do SNE, que define que:

(...) a educação especial deveria ser realizada em escolas especiais. Esta fase é caracterizada pela introdução do programa de turmas

diagnósticas, constituídas por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem (com repetência mínima de dois anos na mesma classe); esta estratégia tinha como finalidade, a de capacitar os professores em metodologia de ensino especial, melhorar a qualidade de ensino, e reduzir os índices de repetência e abandono escolar (Chambal, 2007, *apud* Freia; Gomundanhe, 2023, p. 2).

Portanto, o último momento, corresponde ao quarto período, que coincide com a assinatura de Acordo Geral de Paz (AGP), em Roma, em 04 de Outubro de 1992, que marcou o fim da guerra civil, dos 16 anos, tendo-se registado mudanças significativas na Lei nº 4/83 do SNE, alterada e republicada pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio (MOÇAMBIQUE, 1983), que no seu artigo 29 prevê a integração nas escolas regulares, de crianças com NEE e/ou com deficiência. Ou seja, “a ideia em torno desta política é fomentar um sistema de educação aglutinador ou não segregacionista colocando no mesmo espaço (escola/sala de aula) todos os que demandam pela educação, numa perspectiva heterogénea” (Milice, 2023, p. 3).

A partir desta teoria é possível depreender que, a base legal moçambicana, prevê a implementação da educação inclusiva em Moçambique, a ser feita em escolas especiais e regulares.

Assim, a preocupação do governo moçambicano, tem sido o:

Desenvolvimento escolar através da formação de professores para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular do ensino. O propósito era e continua sendo o de escolarizar todas as crianças, jovens e adultos que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas que tenham deficiências (Freia; Gomundanhe, 2023, p. 2).

Este posicionamento de Freia; Gomundanhe (2023, p. 2) encontra sustento na Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro (MOÇAMBIQUE, 2018), ao preconizar que “o ensino da criança, do jovem e do adulto com NEE realiza-se em escolas regulares e em escolas de educação especial”. Este documento, veio dar maior azo a necessidade de inclusão dos alunos com NEE nas escolas moçambicanas.

As escolas têm dificuldades para garantir a inclusão de alunos com NEE, apesar de se criarem turmas inclusivas ou mistas, onde alunos com NEE participam aulas em turmas regulares.

## **Resultados e discussão**

Pretende se nesta secção compreender como é feita a integração de alunos com NEE em turmas superlotadas na província de Niassa, tendo em conta os seguintes pontos: (a) os instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem; e (b) as escolas inclusivas em Moçambique.

### **a) Instrumentos de avaliação no processo de ensino-aprendizagem**

Pretendia se neste ponto, entender dos professores, os instrumentos de avaliação usados no processo de ensino-aprendizagem. Os participantes, responderam nos seguintes termos:

(...) Questionário escrito ou oral, trabalho de investigação (...) (P-1).

Existem vários instrumentos de avaliação, por exemplo, brochuras, o quadro, o computador que ajuda o aluno a responder, usando os meios didáticos como apagador, caderno, caneta (...) (P-2).

(...) Perguntas de múltipla escolha ou perguntas que levem o aluno a argumentar (P-3).

(...) Fazem parte dos instrumentos de avaliação o plano de aula que depois é submetido ao sector pedagógico para sua apreciação e posterior leccionação na sala de aula (P-4).

Quando a mesma questão, foi colocada aos gestores das escolas, responderam da seguinte forma:

(...) Leitura e escrita, cálculos básicos. Uma criança por exemplo, que está a frequentar a 1ª classe deve ter noções básicas (GE-1).

Formulário de questões e respostas para fazer comparação na hora de correcção. O regulamento de avaliação usa-se para padronizar os tipos de avaliações (GE-2).

A partir dos depoimentos de P-1, P-2 e P-3, pode se deduzir que os professores têm noções acerca dos instrumentos de avaliação que devem ser usados na aprendizagem, apesar de apresentar lacunas nas suas respostas. Já a resposta do P4 evidencia uma dificuldade, ao afirmar que o plano de aula faz parte dos instrumentos de avaliação. Isso revela que existe um desconhecimento dos instrumentos de avaliação, facto que pode até certo ponto influenciar no desempenho pedagógico. Estas concepções não se alinham com a teoria MOÇAMBIQUE: MINEDH (2022), ao afirmar que são vários os instrumentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, desde “a) Trabalho para Casa; b) Teste; c) Questionário; d) Relatório de Pesquisa e de Visitas de Estudos; e) Caderno do Aluno; f) Fichas de Exercícios; e g) Portefólios” (p. 9). Ainda Gomundanhe (2020) defende que é importante o professor:

Diversificar os instrumentos de recolha de dados das avaliações uma vez que não há nenhuma estratégia, técnica ou instrumento que nos permita avaliar exactamente determinadas aprendizagens dos alunos. Todos têm as suas vantagens e desvantagens e todos nos induzem num erro que, naturalmente, temos de procurar reduzir a sua ínfima expressão (p. 62).

Outrossim, notou-se fragilidades nas respostas de GE-1 ao afirmar que a leitura e escrita, ou seja, os cálculos básicos fazem parte dos instrumentos de avaliação da aprendizagem. No entanto, na sua resposta, existem alguns elementos relevantes, quando fala das noções básicas que devem ser alcançadas numa determinada classe ou ciclo de aprendizagem. Por seu turno, a resposta do GE-2 tentou demonstrar um domínio ao referir que o Regulamento de Avaliação representa uma grande ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem, pós, é um documento de orientação pedagógica.

Os instrumentos de avaliação são ferramentas de trabalho para a classe docente e pertinentes para o desenvolvimento da aprendizagem. Daí que é necessário a capacitação continuada dos professores em matérias de inclusão educativa.

## b) As escolas inclusivas em Moçambique

Entrevistados para entender de que forma é feita a educação inclusiva nas escolas, os professores deram as respostas seguintes:

A educação inclusiva é feita com muita dificuldade nas escolas, por falta de técnicas e métodos de inclusão (P-1).

É feita com maior deficiência nas escolas devido a falta de condições (...) (P-2).

A educação inclusiva é feita, mas depende do tipo de problema do aluno, por exemplo, na minha turma, o aluno com problemas de pigmentação da pele, fica sentado em frente, para conseguir ver no quadro (...) (P-3).

O professor tem dificuldades de fazer a educação inclusiva nas escolas (...) (P-4).

Entrevistados para entender de que forma é feita a educação inclusiva nas escolas, os professores deram as respostas seguintes:

É feita com maior deficiência nas escolas devido a falta de condições (...) (P-2).

A educação inclusiva é feita, mas depende do tipo de problema do aluno, por exemplo, na minha turma, o aluno com problemas de pigmentação da pele, fica sentado em frente, para conseguir ver no quadro (...) (P-3).

O professor tem dificuldades de fazer a educação inclusiva nas escolas (...) (P-4).

Os depoimentos apresentados pelos professores indicam que a educação inclusiva em Moçambique ainda esta longe de atingir os objetivos de desenvolvimento. Portanto, é possível perceber que a inclusão de alunos com NEE não é satisfatória nas escolas conforme as respostas de P1, P2 e P4. Esses dados revelam que a educação inclusiva representa ainda um desafio, no contexto moçambicano. Na resposta de P-3 pode se reter alguns pontos essenciais, quando refere que na sua turma, o aluno com problemas de pigmentação da pele, senta em frente para conseguir ver no quadro, este facto, pode implicar positivamente na educação inclusiva. Esta prática se alinha com as premissas de (MILICE, 2023) ao defender que “a ideia em torno desta política é fomentar um sistema de educação aglutinador ou não segregacionista colocando no mesmo espaço (escola/sala de aula) todos os que demandam pela educação, numa perspectiva heterogénea” (p. 3).

Baseando se nas respostas obtidas a partir do GE1 e GE2 verificou se que são unânimes em afirmar que ainda persistem dificuldades na prática da educação inclusiva em Moçambique, devido a falta de formação dos professores. Esta percepção se alinha com Freia; Gomundanhe (2023) ao referir que os professores não estão preparados:

“(...) para responder às necessidades especiais na sala de aula do sistema regular do ensino. O propósito era e continua sendo o de escolarizar todas as crianças, jovens e adultos que tenham ou não dificuldades de aprendizagem, incluindo aquelas que tenham deficiências” (p. 2).

Portanto, a educação inclusiva em Moçambique enfrenta várias dificuldades, ou seja, ainda representa um desafio na medida em que não apresenta condições a altura de responder os objectivos traçados em prol do desenvolvimento do SNE.

## **Considerações finais**

No contexto moçambicano, o regulamento de avaliação evidencia os instrumentos de avaliação que devem ser usados pelos professores para o desenvolvimento da aprendizagem nas escolas regulares. Portanto, os instrumentos de avaliação devem ser usados de forma diversificada, tendo em consideração a diversidade cultural e o contexto real onde a escola esta inserida, analisando e criticando os resultados alcançados.

O estudo concluiu que o processo de inclusão nas escolas regulares acontece com imensas dificuldades, representando um grande desafio para as autoridades educativas. Este facto, pode estar relacionado a forma como são implementadas as políticas educativas em Moçambique umas formações de professores em exercício em matérias de instrumento de avaliação em escolas regulares podem contribuir para a inclusão de alunos com NEE, devido a fraca preparação dos professores para lidar com as diversidades.

Contudo, há uma necessidade de o Governo de Moçambique assegurar a implementação de políticas viradas a “educação inclusiva”, nas escolas regulares.

## Referências

AMISSE, Inocência Ruth. *et al.* **Instrumentos de avaliação: uma análise sobre as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.** In: Avaliação educacional, currículo e formação de professores experiências desde Brasil e Moçambique. EDIÇÕES UESB - Vitória da Conquista - Bahia, 2023, p. 16.

ÁNICA, José Marcelo. **O feedback escrito do professor nos testes de História da 8ª classe no ensino secundário geral.** DISSERTAÇÃO (Mestrado em Avaliação Educacional): Universidade Rovuma (UniRovuma) – Instituto de Desenvolvimento Rural e Biotecnologias, Niassa: Moçambique, 2023, p. 19

FERNANDES, Domingos. **Diversificação dos processos de recolha de informações (fundamentos). Folha de apoio à formação – projecto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA).** ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa/Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Lisboa: Portugal, 2020, p. 5

FREIA, Alice Castigo Binda; GOMUNDANHE, Almeida Meque. **Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: uma análise com base em documentos,** 2023, revista período horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1476>, pp. 2-5

GOMUNDANHE, Almeida Meque. **Avaliação diagnóstica no ensino superior e suas implicações no trabalho docente.** TESE DE DOUTORAMENTO: Universidade Católica de Moçambique, Nampula: Moçambique, 2020, p. 62

## Documentos:

MOÇAMBIQUE: INEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: Moçambique. **Regulamento da Avaliação do Ensino Secundário do Subsistema de Educação Geral,** Maputo, 2022, p. 95

MOÇAMBIQUE: MINED: Ministério Nacional da Educação: Moçambique. Boletim da República. **Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983.** Maputo, 1998.

MOÇAMBIQUE: MINEDH: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: Moçambique. Boletim da República. **Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018.** Maputo, 2018.

## SOBRE OS AUTORES

**Aline Leticia Trindade Rosa** - Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) - Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (2021). Licenciada em Letras/Literatura e Pedagogia pela UENP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBE (GT HISTEDBR Campos Gerais).

E-mail: [alineltrrosa@gmail.com](mailto:alineltrrosa@gmail.com)

**Almeida Meque Gomundanhe** - Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação. Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Brasil. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE); Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação; Coordenador do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional, na Universidade Rovuma.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

E-mail: [amequegomundanhe@gmail.com](mailto:amequegomundanhe@gmail.com)

**Ana Regina Noto** - Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias – NEPSIS, Disciplina de Medicina e Sociologia do Abuso de Drogas – DIMESAD, Departamento de Psicobiologia, Escola Paulista de Medicina – EPM, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Fone: 55 11 2149-0161 / 2149-0155 - VoIP: 2869.

E-mail: [ana.noto@unifesp.br](mailto:ana.noto@unifesp.br) / [nepsis@unifesp.br](mailto:nepsis@unifesp.br)

**Analia Maria de Fátima Costa** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia, Graduação em Pedagogia. Professora da Faculdade Sant'Ana, Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Pós Graduação - Nupép e editora chefe da revista Faculdade Sant Ana em Revista. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação História e Sociedade – HISTEDBR (GT Campos Gerais).

**Claudia Panizzolo** - Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Caxias do Sul (Brasil) e na Università degli Studi Del Molise (Itália). Professora Associado da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo- EFLCH / UNIFESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo -UNIFESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura, História- GEPICH.

**Claudiane Oliveira Viante** - Mestranda do PROFEI - UEPG, Professora da Secretaria Municipal de Ponta Grossa;

**Danilo Polverini Locatelli** - Colaborador do Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias – NEPSIS, Departamento de Psicobiologia, Escola Paulista de Medicina – EPM, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

E-mail: danilo.locatelli@uol.com.br

**Dezena Vicente** - Doutoranda em Psicobiologia na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, Membro do Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias–NEPSIS, Departamento de Psicobiologia, Escola Paulista de Medicina– PM, Universidade Federal de São Paulo–UNIFESP.

E-mail: dezena.vicente@gmail.com

**Everson Manjinski** - Doutor em Educação. Cientista Social e Professor da Graduação e Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Bacharel em Direito e licenciado em Letras. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas, Envelhecimento, Direitos Humanos e Inclusão (NEPEDHI) e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Educação Permanente e Práticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos.

**Felismina João Baptista Vantitia** - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, Bolsista do Capes.

E-mail: felisminvantitia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9114-1954>

**Flávia Oliveira Alves da Silva** - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Especialista em Gerontologia. Especialista em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Paraná- Núcleo Curitiba. Advogada. Bacharel em Direito. Professora do Curso de Direito da Faculdade Cesumar, Campus Ponta Grossa

**Flávio Massami Martins Ruckstadter** - Graduação em História, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

E-mail: [flavioruckstadter@uenp.edu.br](mailto:flavioruckstadter@uenp.edu.br)

**Gilberto Daniel Rafael** - Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná-Brasil. Docente na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma em Moçambique. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade, Educação e Financiamento da Educação (HISFINEDUM), na Universidade Rovuma. Integra o Grupo de pesquisa em HISTEDBR-PR na UEPG, Estado do Paraná, no Brasil. Bolsista da Capes.

E-mail: [gilbertodaniel.daniel@gmail.com](mailto:gilbertodaniel.daniel@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5448-5520>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653053343950907>

**Guilherme da Silva Oliveira** - Especialista em Gerontologia.  
Graduação em Medicina.

**Isabel Castilho Palhano** - Doutora em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Participante como pesquisadora do HISTEDBR do projeto em parceria UEPG-Brasil e a Universidade de Niroyuma de Moçambique, que abrange os Programas de Pós-Graduação em Educação de ambas as Universidades.

Email: [pedisabel@yahoo.com.br](mailto:pedisabel@yahoo.com.br).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2527-393X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/000681218739970>

**Joaquim Miranda Maloa** - Professor Auxiliar do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma (ISDRB - UniRovuma). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutor pela mesma Universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-2133>.

E-mail: [mwanamaloa@gmail.com](mailto:mwanamaloa@gmail.com).

**José Marcelo Ánica** - Mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma (UniRovuma) – Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização de Ensino (NUPECE). Docente da Escola Secundária Geral de Muchenga – Lichinga/Niassa – Moçambique.

E-mail: [josemarcelo1984@gmail.com](mailto:josemarcelo1984@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3969-6602>

**Lucia Mara de Lima Padilha** - Professora Doutora - Departamento de Educação e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI - Universidade Estadual de Ponta Grossa- Pr.

E-mail: [lmlpadilha@uepg.br](mailto:lmlpadilha@uepg.br)

**Manuela de Fátima Carlos Manuel Maloa** - Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma (ISDRB - UniRovuma).

E-mail: [mmanuel738@gmail.com](mailto:mmanuel738@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2207-0355>.

**Maria Isabel Moura Nascimento** - Doutora, Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Email: [misabelnasc@gmail.com](mailto:misabelnasc@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6243-9973>

**Marli de Fátima Rodrigues** - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

E-mail: [mfrodrigues@uepg.br](mailto:mfrodrigues@uepg.br)

**Mary Ângela Teixeira Brandalise** - Prof<sup>a</sup> Doutora, Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Email: [marybrandalise@uol.com.br](mailto:marybrandalise@uol.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

**Nelba Maria Teixeira Pisacco** - Doutora em Educação - URGs, professora adjunta do Departamento de Educação da UEPG e do PROFEI – UEPG

**Rita de Cássia da Silva Oliveira** - doutora em educação, gerontóloga. Professora do mestrado e Doutorado em educação e Mestrado em Educação inclusiva na UEPG.

**Roberto da Costa Joaquim Chaua** - Doutor em Educação pelo Proped/UERJ. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma – Moçambique.

E-mail: [rchaua@unirovuma.ac.com](mailto:rchaua@unirovuma.ac.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1940225747324035>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8972>

**Ronir de Fátima Gonçalves Rodrigues** - Doutoranda em Educação. Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui Especialização em Gestão Educacional: Organização Escolar e Trabalho Pedagógico, Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Professora da rede pública do município de Ponta Grossa/Paraná/BR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” nos Campos Gerais-PR (HISTEDBR).

E-mail: [ronirdoc1@gmail.com](mailto:ronirdoc1@gmail.com)

**Stela Paulo Francisco** - Professora na Escola Primária do 1º e 2º grau de Namutequeliua na Cidade de Nampula. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade, Educação e Financiamento da Educação (HISFINEDUM-UniR), na Universidade Rovuma.

E-mail: [stelapaulo16@gmail.com](mailto:stelapaulo16@gmail.com)

**Suzete Magalhaes Dinis** - Mestre em Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique em Nampula. Docente na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma em Moçambique. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Sociedade, Educação e Financiamento da Educação (HISFINEDUM), na Universidade Rovuma.

E-mail: [sdinis139@gmail.com](mailto:sdinis139@gmail.com)

**Tatiana Fogaça** - Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI - UEPG, professora da Secretaria Municipal de Ponta Grossa;

**Vera Lúcia Martiniak** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP. Professora associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de História e Política Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-Profei. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação” nos Campos Gerais-PR (HISTEDBR).

## CONSELHO EDITORIAL

- Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)  
Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)  
Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)  
Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)  
Dr<sup>a</sup>. Marly Catarina Soares (UEPG)  
Dr<sup>a</sup>. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)  
Dr<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)  
Dr<sup>a</sup>. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)  
Dr. Evanir Pavloski (UEPG)  
Dr<sup>a</sup>. Eunice de Moraes (UEPG)  
Dr<sup>a</sup>. Joice Beatriz da Costa (UFFS)  
Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto (URI)  
Dr. César Augusto Queirós (UFAM)  
Dr. Valdir Prigol (UFFS)  
Dr<sup>a</sup>. Clarisse Ismério (URCAMP)  
Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)  
Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)