

**ORGANIZADORAS:**

*Maria Isabel Moura Nascimento  
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi  
Joana D'arc Vaz*

# EDUCAÇÃO EM DEBATE:

vários tempos e vários espaços  
Brasil e Moçambique



*Texto e Contexto*

EDITORA

# EDUCAÇÃO EM DEBATE:

vários tempos e vários espaços  
Brasil e Moçambique

*Maria Isabel Moura Nascimento*  
*Claudia Maria Petchak Zanlorenzi*  
*Joana D'arc Vaz*

*Texto e Contexto*

EDITORA

©2023 Maria Isabel Moura Nascimento; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi; Joana D´Arc Vaz  
Todos os direitos reservados às organizadoras

EDIÇÃO: Rosenéia Hauer  
CAPA: Luciana Ramos

E24 Educação em debate: vários tempos e vários espaços Brasil e Moçambique [livro eletrônico]/ organizado por Maria Isabel Moura Nascimento; Claudia Maria Petchak Zanlorenzi; Joana D´Arc Vaz. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023. 195 p., il. E-book PDF Interativo

ISBN: 978-85-94441-95-9

1. Educação- Brasil. 2. Educação - Moçambique I. Nascimento, Maria Isabel Moura (Org.). II. Zanlorenzi, Claudia Maria Petchak (Org.). III. D´Arc, Joana (Org.). IV. T.

CDD: 371.3

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos  
- CRB9/986

APOIO:



EDIÇÃO:

*Texto e Contexto*  
EDITORA

www.textoecontextoeditora.com.br  
contato@textoecontextoeditora.com.br  
(42) 988834226

CONSELHO EDITORIAL:

**Presidente:**

Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

**Membros:**

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando 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)

# Sumário

**Prefácio** .....7

**Apresentação** .....9

**1-Educar na sociedade capitalista do século XXI:  
um olhar através da contribuição à crítica  
da economia política segundo Karl Marx** .....10

*Jennifer Batista dos Santos, Luciana Nair Moretto,  
Maria da Esperança Anastácio Gomes,  
Mário Augusto Bambisse Gumendanhe e,  
Esmeralda Saudade Mário Paulo.*

**2-Os limites impostos pelo modo de produção capitalista  
para a gestão democrática na educação infantil** .....23

*Gessica Lucife Simone de Fátima Flach.*

**3-Avaliação e exame escolar: um olhar na qualidade  
de ensino no contexto moçambicano** .....40

*Agostinho Rosário Teimoso e Almeida Meque Gomundanhe.*

**4-Projecto “Ser criança: um sonho realizado”  
como possibilidade de vivência colectiva  
e aproximação escola-comunidade** .....64

*Gilberto Daniel Rafael e Maria Isabel Moura Nascimento.*

**5-Reforma do ensino médio no paraná: uma análise  
inicial do lugar da filosofia no currículo a partir  
do referencial curricular para o ensino do Paraná** .....84

*Rafael Barros e Jefferson Luiz Schafranski Silva.*

**6-Evolução histórica da educação do ensino básico em Moçambique .....104**

*Bartolomeu Xavier Vajenjuva e Carla Abdala.*

**7-Avaliação da educação no contexto da pandemia da covid-19 em Moçambique e Brasil .....114**

*José Marcelo Anica, Regiane Hartmann Garcia e Maria Domenica Christiano Nadal.*

**8-Análise paradigmática das teses com objeto de estudo em avaliação formativa .....133**

*Ana C. Canales Cuadros e Joana D'Arc Vaz.*

**9-A “Revista Clube Curitibano” na constituição do ideário republicano para a formação do “Novo Homem” (1890- 1912) .....150**

*Maria Isabel Moura Nascimento, Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi, Sandra do Rocio Ferreira Leal e Felismina João Baptista Vantitia.*

**10-A relação pedagógica professor-aluno em sala de aula: desafio dos vínculos afetivos .....169**

*Tordoval Naide Muria e Felipe Andre Angst.*

**Sobre os autores .....189**

## Prefácio

É com alegria que escrevo o prefácio da coletânea intitulada “Educação em Debate: vários tempos e vários espaços Brasil e Moçambique”, organizado pelas competentes professoras Maria Isabel Moura Nascimento e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi e Joana D’Arc Vaz, as quais admiro pela dedicação à Educação e à História da Educação. A trajetória de pesquisa das supracitadas organizadoras revelam seu empenho na produção de referências para a comunidade acadêmica e demais interessados, incorporando uma nova e instigante produção.

Essa coletânea reúne alunos da pós-graduação de Moçambique e do Brasil que cursaram a disciplina tópicos especiais “Liberalismo e o Marxismo: contribuição ao debate da educação”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), como uma atividade integrada do grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR – Campos Gerais). Os estudos realizados na disciplina, reunidos, apresentam temas suscitados nos debates sobre educação e método de pesquisa.

É importante ressaltar que os estudos foram realizados no contexto da pandemia da Covid-19 que exigiu, de professores e de alunos, o aprendizado de novas formas de estudos. O Brasil e Moçambique foram afetados de forma dramática pela pandemia o que provocou a produção de reflexões sobre essa temática. O capítulo dedicado a esse tema revelou que a educação precisa ter habilidades e equipamentos que ampliem as possibilidades de material de aprendizagem e de uso das tecnologias de informação e comunicação para efetivação do ensino online. Em ambos os países, uma boa parte da comunidade escolar que não conseguiu frequentar o ensino híbrido ou remoto devido a falta de meios ou condições escolares. Para utilização dessas metodologias de ensino e aprendizagem, com recurso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), é fundamental a promoção de formação de professores e investimentos em equipamentos de informática de modo a garantir a educação para todos, conforme abordado

nessa coletânea. Vale destacar a ênfase dada a avaliação da Educação no Contexto da Pandemia da Covid-19 e a avaliação do trabalho docente, em Moçambique e no Brasil, o que exige discussões sobre a gestão democrática na educação infantil e demais níveis de ensino em sua relação com o modo de produção capitalista.

A coletânea reúne estudos que privilegiam a análise de temáticas que destacam a necessidade de oferta de ensino de qualidade a toda a população, tanto em Moçambique quanto no Brasil, países caracterizados por ampla desigualdade social. Temas como Políticas Públicas da Educação em Moçambique e no Brasil são objetos de investigação, bem como analisa os avanços da educação moçambicana que contribuíram na luta pela libertação do país.

A educação é tratada com afã no sentido de uma reflexão sobre os rumos da educação na sociedade capitalista do século XXI. Para tanto, o aporte teórico recorrentemente citado ao longo dos capítulos se voltam para o materialismo histórico e dialético, com algumas pesquisas fundamentada na pesquisa qualitativa.

A fundamentação teórico-metodológica, a clareza dos objetivos de cada capítulo e das fontes utilizadas contribuem para a qualidade dos estudos/pesquisas realizadas. Contudo, não é possível dispensar o posicionamento político dos autores e o alcance de seus impactos na sociedade, ambos capítulos nos direciona no sentido da democratização da educação em seus diferentes níveis.

Pelo rigor teórico e diversificação dos temas abordados acredito que os leitores serão instigados a reflexões sobre questões importantes para a educação e história da educação em Moçambique e no Brasil. Desejo uma boa leitura!

Maria Cristina Gomes Machado

Maringá, 21 de maio de 2023



## Apresentação

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

Desde o ano de 2020, o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Grupo HISTEDBR, Campos Gerais-PR, têm desenvolvido ações acadêmicas formativas e de pesquisa no âmbito da internacionalização com pesquisadores e acadêmicos moçambicanos da Uni-Rovuma, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar da Faculdade de Educação e Psicologia (GEPECE) da UniRovuma, por meio do convênio firmado entre as universidades.

A cooperação científico-acadêmica consolidada entre as universidades e os Programas de Pós-Graduação em Educação nos permite aprofundar as temáticas de interesse dos pesquisadores, especialmente no que tange à história da educação e políticas educacionais, tendo em vista que este processo tem possibilitado uma riqueza enorme no âmbito educacional e internacional, pois estamos em contínuas trocas e produção coletiva de conhecimentos, de culturas, de línguas e da própria história dos países envolvidos.

Esta coletânea possui um valor especial, que extrapola as fronteiras dos continentes e se vincula à concretização de projetos de ambas universidades por uma educação emancipatória. Assim sendo, o compromisso com a pesquisa e a formação de todos que aqui escreveram tem este alicerce que se fundamenta no amplo debate suscitado nas aulas, sobretudo acerca da temática educação e método de pesquisa. É uma obra escrita por várias mãos, e sob a orientação das professoras que ministraram as disciplinas.

Desejamos que esta obra contribua com os leitores na formação e disseminação de novas pesquisas.

Boa leitura!

Maio de 2023

# EDUCAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA DO SÉCULO XXI: UM OLHAR ATRAVÉS DA CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA SEGUNDO KARL MARX.

*Jeniffer Batista dos Santos*

*Luciana Nair Moretto*

*Maria da Esperança Anastácio Gomes*

*Mário Augusto Bambisse Gomundanhe*

*Esmeralda Saudade Mário Paulo*

## A produção para Karl Marx

Para entendermos a forma que se dá a sociedade capitalista, precisamos entender qual a visão de Marx sobre a forma de produção da sociedade. Primeiramente, o objeto em discussão é a produção material, ou seja, o capital. Para tratar sobre, precisamos tomar como ponto de partida a produção de indivíduos socialmente determinados. Marx chama atenção para duas figuras mais importantes da economia política, seus percursores Smith e Ricardo, que tem como ponto de partida o caçador e o pescador, que pertencem a ilusões, assim como o contrato social de Rousseau, que relaciona e liga os indivíduos independentes por natureza, apenas por aparências estéticas.

Tratando-se da antecipação da classe burguesa que já estava se preparando desde o século XVI e que caminha largamente até o século XVIII, o indivíduo aparece desvencilhado da natureza, no qual em épocas remotas o mesmo era encarado como resultado da natureza, e não como produto histórico. Remetendo-se a história, fica visível que os indivíduos, também aquele que produz, aparece como dependente, membro de um todo, sendo aquele indivíduo singular – caçador e pescador – que eram vistos de formas distintas e separadas, não tendo espaço considerável na história. Logo, esse indivíduo é considerado

um acessório, ou seja, depende de uma totalidade e faz parte de uma comunidade, família, tribo.

No século XVIII, a sociedade burguesa passa por um amadurecimento, e as conexões sociais confrontam o indivíduo como um simples meio para os seus fins privados. Marx traz isso com muita força, pois somente nessa sociedade/época que o indivíduo se torna um meio para atingir seus objetivos de maneira isolada, distanciando a ideia de acessório como era nos séculos anteriores. Somente na sociedade burguesa que se cria a ideia da produção por indivíduos isolados, fora da sociedade, sendo algo insensato, pois o homem é por natureza um animal político e sociável, não podendo se isolar dentro da sociedade.

Quando se trata, pois, de produção, trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais. Por isso, poderia parecer que, ao falar da produção, seria preciso ou seguir o processo de desenvolvimento em suas diferentes fases, ou declarar desde o primeiro momento que se trata de uma determinada época histórica, da produção burguesa moderna, por exemplo, que na realidade é o nosso próprio tema. Todavia, todas as épocas da produção possuem certos traços característicos em comum, determinações comuns (MARX, 2008, pág. 239-240).

Para entender a sociedade burguesa é necessário tratar a produção não apenas enquanto produção social, mas sim como produção de indivíduos, que enquanto tais são produto histórico da sociedade, rompendo dessa forma com a naturalização, pois a produção não pode ser vista como algo natural, mas sim como estágio de desenvolvimento social determinado. Todas as épocas de produção possuem peculiaridades, determinações comuns em relação ao sujeito, humanidade, objeto e natureza. Cabe a nós distinguir a produção geral das produções particulares e sua totalidade. A produção é sempre um ramo particular, mas não somente isso, é um corpo social dado, um sujeito social que realiza sua atividade em um ramo de produção.

Toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no interior e por meio de uma determinada sociedade e, cada forma de pro-

dução cria suas relações de direito, suas formas de governo próprias. Em suma, todos os graus de produção possuem em comum certas determinações que o pensamento realiza, mas as chamadas condições gerais de toda a produção são momentos abstratos, os quais não explicam nenhum grau histórico real da produção.

A partir da produção na sociedade burguesa, encontramos a produção do indivíduo para sobrevivência na sociedade. Não se pode falar em produção do indivíduo sem elencarmos a educação como principal meio para sobrevivência. O homem depende da educação e, ela está presente em seu cotidiano. No próximo capítulo discutiremos a relação de Marx com a educação.

## A educação pública na visão marxiana

a contradição de se pensar numa escola pública, organizada e controlada pelo Estado, o qual, na crítica ao liberalismo, se diz representado pelos engenhosos donos dos meios de produção - os burgueses, foi deflagrada pelo pensamento de Marx e Engels que não admitiam a interferência estatal - um Estado como educador do povo - que não fosse pelo subsídio financeiro e fiscalização para sua manutenção:

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...], e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX; ENGELS, 2011, p. 130- 131, grifo da autora).

A escola pública e gratuita para todos não poderia estar comprometida com os interesses políticos ou ideologias religiosas do Estado ou da Igreja: “[...] o que deveria ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da igreja”, enfatizam Marx e Engels (2011, p. 130).

Em contraponto aos interesses da criação de uma organização pública de educação sob o viés liberalista explícito anteriormente, Marx propõe uma educação escolar pública e gratuita sem influência estatal e religiosa, onde descreveu a forma de educação apresentada pela Comuna de Paris como um modelo de instrução, para todos, gratuita e livre das amarras e da interferência do Estado e da Igreja:

Todas as instituições de educação foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo libertas de toda a interferência de Igreja e Estado. Assim não apenas a educação foi tornada acessível a todos, mas também a própria ciência liberta dos grilhões que os preconceitos de classe e a força governamental lhe tinha imposto. (MARX, 2009, p. 403).

A intenção aqui é explicitar as contradições que denunciaram, criticaram e lutaram para existir uma escola pública e gratuita, sem as “amarras” e ideologias perpassadas, seja pelo Estado, Igreja ou classe social que tendence formas de poder e desfigure a existência do ser humano e sua relação com a natureza e as ciências. A defesa pela escola pública, mesmo polarizada por ideologias tão concorrentes, como o liberalismo e o marxismo, é premissa neste estudo.

Que tal pesquisa seja uma forma interrogativa de desvelar a realidade, de denunciar, de extensão do conhecimento e também de embates quanto a defesa de uma educação estatal: gratuita, laica, obrigatória e universal a todas as crianças, numa proposta para a sociedade que se dialetiza nas suas constantes transformações e contradições.

A superação das contradições, requer uma apurada análise crítica de seus desvelamentos no interior da educação escolar, vista que esta ainda é limitada, “posto que é instrumentalizada pela burguesia – concordo que não se pode esquecer que o Estado, e suas instituições, que se constituem como aparelho a serviço dos interesses de uma classe, da burguesia”, (LOMBARDI 2011, p.364), mas que também é atravessado pelas contradições que inerentes e característica dos diferentes momentos históricos. Por isso, além de ocupar o espaço escolar e buscar direcioná-lo em conformidade com os interesses de classe do

proletariado, é preciso superar as contradições e criar alternativas de educação para e pelo proletariado organizado:

[...]que seja uma educação OMNILATERAL (do homem todo, corpo e intelecto); que seja em TEMPO INTEGRAL, com tempo de atividades escolares e extraescolares; aulas mais estudos individuais e em grupo; que articule o ENSINO com o TRABALHO, não do trabalho como diletantismo ou brincadeira infantil, mas que este trabalho seja produtivo e possibilite ao aluno entender como se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos e processos produtivos; enfim uma educação que sendo CRÍTICA, esteja centrada nos conteúdos científicos, conquistados pela humanidade ao longo de sua história. (LOMBARDI, 2011, p.364)

Percorre-se, portanto, entre os séculos XVIII e XIX, os embates quanto a realidade e as ideologias relativas a formação educacional dos trabalhadores, afim de tentar organizar um sistema de educação que abrangesse a classe trabalhadora, ora com grande responsabilidade de desvelar as iniquidades que o sistema capitalista é capaz de desumanizar qualquer sociedade e, ora para consolidar o capitalismo como “natural e libertador” da sociedade escravocrata e servil.

É importante destacar que Karl Marx e Engels “nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo – dedicado expressamente ao tema do ensino e educação” (LOMBARDI, 2011, p.06). Eles analisaram a educação no amplo sistema capitalista, desvelando a intrínseca divisão do trabalho próprio da sociedade capitalista e sua relação com as formas de educação que se encontravam no interior de suas análises quanto aos desdobramentos econômicos e sociais do capitalismo na organização da sociedade.

Numa análise positivista, a revolução burguesa oportunizou em igualdade de oportunidades, independente de sexo e idade, a entrada a todos no processo de produção material, e a conseqüente independência e autonomia feminina ao trabalho. Por outro lado, o trabalho obrigatório para o capital, retira das crianças os jogos, as brincadeiras, o lúdico e toda a proteção e cuidado das mães, e das mulheres acarreta uma sobrecarga de jornada de trabalho, entre o doméstico e

o assalariado. Lançando a máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte ela o valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira. Portanto, a máquina, ao ampliar toda a produção de exploração do capital, amplia ao mesmo tempo toda a exploração humana.

Aumentou muito o número de trabalhadores porque os homens foram substituídos no trabalho pelas mulheres e sobretudo porque os adultos foram substituídos por crianças. Três meninas com 13 anos de idade e salário de 6 a 8 xelins por semana substituem um homem adulto com salário de 18 a 45 xelins. (MARX, 1999, p. 452).

O trabalho, categoria analisada por Marx, tornou-se um meio de dominação do mercado capitalista que, mesmo com a regulamentação de leis fabris, pouco se efetivou no controle e supervisão em prol dos trabalhadores por parte do Estado. Na obra *O Capital*, ressalta que a procura do trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos. O trabalho, com a entrada das mulheres e das crianças nas indústrias e meios de produção da época, alienou o trabalhador: até então, os trabalhadores eram considerados como “livres”, negociavam sua força de trabalho em troca do dinheiro e mercadorias dos capitalistas; com o trabalho infantil e feminino, que juridicamente eram considerados incapazes e subordinados a uma família em particular patriarcal, o trabalhador se viu obrigado além de vender sua força, também a vender sua mulher e filhos. Chegando assim ao extremo de alienação (des) humana, a ser considerado por Marx como um traficante de escravos.

Na ilusão liberalista que todos os homens são iguais perante o Estado e todos têm igualdade de oportunidades, os operários fabris se bestializaram tanto a ponto de vender sua própria família, como denunciava o relatório “Children’s Employment Commission” 1833, in MARX, 1999, p.453. “[...] atitudes de trabalhadores que vendem seus filhos, são realmente revoltantes e com todas as características de tráfico de escravos. [...] emprega-se trabalho infantil até para obterem o próprio pão de cada dia”:

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Os direitos das crianças, e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater [...].(MARX, 1999, p.453)

Mulheres saem de casa, os seus filhos são vendidos semanalmente para complementar a renda, o trabalho era desproporcional a força física e mental, eram pessoas sem instrução, sem noção da realidade em que estavam inseridos.

No capítulo “A jornada de trabalho”, referente ao trabalho diurno e noturno, sistema de revezamento, novamente citando o relatório “Children’s Employment Commission” 1833, fica bem relatado o nível de instrução das crianças e sua visão restrita de mundo e conhecimento, vejamos algumas declarações de conhecimentos gerais dadas como respostas aos membros da comissão de inquérito:

[...] 4 vezes 4 são 8, mas 4 quattros são 16.

[...] Não vivo na Inglaterra. Penso que é um país, mas não sabia disso.

Ouvi dizer que Deus fez o mundo e afogou todo mundo, exceto um que era passarinho. Às vezes vou à Igreja. [...] Pregam muito um nome, um certo Jesus Cristo, mas não posso dizer nenhum outro nome e nada posso dizer sobre ele. Ele não foi morto, morreu como qualquer um (MARX, 1999, p. 300).

Além dessas declarações, eram comuns crianças não saberem o nome da rainha (lembrando que a Inglaterra tem o sistema monárquico até os dias atuais), soletrar palavras simples, contextualizar geográfica, histórica e socialmente, realizar contas simples, enfim as crianças pesquisadas que trabalhavam nas fábricas, não tinham o mí-



nimo conhecimento de mundo em que estavam inseridos, de pessoas e sua significação no mundo, não tinham a consciência do papel que desempenhavam na sociedade, das formas que reproduziam toda a arquitetura social e, inconscientes destes condicionamentos, se tornaram “presas fáceis” da máquina capitalista.

A sociedade não pode permitir nem aos pais, nem aos patrões, o emprego de crianças e adolescentes para o trabalho, a menos que se combine o trabalho produtivo com a educação. Por educação nós entendemos três coisas:

- 1) educação mental,
- 2) educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares;
- 3) educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. (MARX, 2011, p. 85)

Para entender a citação acima, temos que compreender a materialidade social que Marx se inseria, em plena Revolução Industrial, da manufatura à maquinaria, Marx analisava relatórios oficiais, reportagens e a própria realidade dos operários nos primeiros anos do capitalismo, onde homens trabalhavam exauridos numa fábrica sem ventilação e luminosidade, numa jornada de trabalho repetitiva, enfadonha e extensa, mulheres morriam nas fábricas pela exaustão e crianças, a partir de seis anos de idade, trabalhavam “escravizadas” a uma condição de trabalho, no mínimo, insalubre e nefasto, como já visto. Portanto, neste cenário de extrema alienação ao capital, buscou-se a conscientização atrelada às ciências e a educação, que opere de modo coletivo e organizado.

Marx chama a atenção às necessidades de uma educação operária integral que não se condene aos interesses que oprimem dramaticamente os trabalhadores fabris, inclusive do trabalho infantil e feminino, mas que confie numa educação como instrumento de transformação. A emancipação do operário para tanto se dá pela consci-

ência e superação das suas múltiplas determinações. Sendo assim, a educação marxista não é um saudosismo à educação natural, à escola tradicional católica ou um remonte de escolas e planos de aulas positivistas. A intenção é criticar um tipo de escola e educação que está posta, nas realidades das fábricas, “dadas” aos operários e mudá-la. O olhar é dos proletários.

## Educação é um bem de produção

para análise da produção em geral, na sociedade burguesa, é necessário segundo Marx destacar quatro rubricas economicistas fundamentais que se operacionalizam no acto de produzir: Produção, distribuição, troca e o consumo.

A ideia que se apresenta por si mesma é esta, na produção os membros da sociedade apropriam-se dos bens da natureza para as necessidades humanas; a distribuição determina a proporção em que o indivíduo participa dessa produção; a troca fornece-lhe os produtos particulares nos quais quer converter o quantum que lhe correspondera pela distribuição; finalmente no consumo, os produtos convertem-se em objectos de gozo, de apropriação individual (MARX, 2008, p.244)

Este ponto de partida expressa o todo acto produtivo fundamentado na existência de duas classes, por um lado a classe dominante, a burguesia que se apropria dos meios de produção e dá os objectos que corresponde as necessidades humanas e por outro lado a classe dominada, o proletariado, desprovida de meios de produção cuja sua forma de sobreviver é vender a sua força de trabalho em troca de salário.

As relações que se desenvolvem entre grupos e classes sociais no acto da produção são impregnadas de uma cultura educativa. A educação é um bem de produção; na sociedade burguesa, a produção é actividade laboral do homem destinada a criar bens materiais, por sua vez, a produção de bens materiais é considerada a base da vida humana. Saviani(2002) citado por Camillo & Medeiros(2018, p.36) clarificam

na perspectiva do materialismo histórico que a educação é entendida como o ato de produzir, directa e indirectamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e colectivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983 apud LIBANEO, 2001, p. 7)

A força de trabalho entendida como a capacidade do homem para trabalhar é o meio de produção e forma a força produtiva da sociedade. A educação na sua essência produz classes sociais. Tal como reafirma Libaneo(2001), Não é casual que parcela do empresariado, surpreendentemente, esteja redescobrimdo o papel da escola na formação geral, para além do interesse pela requalificação profissional. De facto, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstracção, de atenção, um comportamento profissional mais flexível.

Reitera neste contexto, a função social da educação que condiciona o modo de produção caracterizadas em posições contrárias baseadas na desigualdade social.

A sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da praxis – é um processo movimento, que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz

a patamares de crescentes complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações (NETTO, 2011,p.31).

Portanto, o trabalho também é categoria fundamental na distribuição do ser social. As relações de produção dos homens é resultado do processo social da produção; combinada com as forças produtivas da sociedade formam o modo de produção. Na sociedade capitalista, o sistema produtivo está vinculado a exploração da mão-de-obra e alienação do trabalho. Educar é uma actividade eminentemente social, nessa lógica, para Marx, a função social da educação é combater a alienação e a desumanização. Para isso seria necessário aprender competências que são indispensáveis para a compreensão do mundo físico e social. Com isso, a escola não deve interpretar os interesses de uma classe.

A produção dá lugar ao consumo. “O individuo que ao produzir desenvolve suas faculdades, as gasta também, as consome no próprio acto da produção, exactamente como a reprodução natural é uma espécie de consumo de forças vitais” (Marx, 2008,p.246). Para entender esta categoria avançamos na sua interpretação dupla: subjectiva e objectiva.

Na categoria subjectiva o homem como sujeito da sua própria educação é agente de produção, de qualidades, habilidades e aptidões requeridas como requisitos e condições para trabalho assalariado enquanto produz mais condições cria para a sua sobrevivência. E esta produção tem sentido se for consumida ou seja aplicada ao trabalho, esse é que é o seu verdadeiro sentido. Na categoria objectiva, o homem torna-se objecto da sua produção ou seja o consumo cria o móvel da produção, cria também objecto como finalidade, é imagem interior como, necessidade, como um impulso como um fim.

Entre o produtor (homem como agente de produção) e o produto (habilidades, competências adquiridas com a educação), se coloca a distribuição, a qual, por meio de leis sociais, determina sua parte no mundo dos produtos e interpõe-se no entanto entre produção e consumo.No sistema capitalista do séc.XXI o fenómeno de liberalização

da educação é notório o ensino passou a ser mais uma propriedade privada em que a participação na mesma exige mais qualidade e impõe novas exigências e formas de participação no trabalho. a categoria educação é um meio de produção que se transforma em;

O capital em dupla maneira (agente de produção e fonte de rendas) o juro e o lucro aparecem como factores determinantes e formas determinadas da distribuição como tais figuram ainda na produção enquanto são formas nas quais aumenta o capital, isto é, enquanto são momentos de sua própria produção. O juro e o lucro como formas de distribuição, supõe o capital como agente de produção. São também modo de reprodução do capital (MARX, 2008, p.251).

Nessa senda, um individuo isolado a distribuição aparece como uma lei social que condiciona sua situação na produção, em cujo interior ele produz, e precede, portanto a produção. Originariamente um individuo que não possui capital nem propriedade territorial, desde que nasce, se acha estrangido ao trabalho assalariado pela distribuição social.

Nessa sequência, a classe do proletariado luta pelas condições mínimas de sobrevivência, entregando-se tempos inteiros ao trabalho e em troca do seu esforço tem o Salário (trabalho assalariado); tem carácter determinado, trabalho como agente de produção, aparece como atributo da distribuição. Se o trabalho não fosse determinado como assalariado, seu modo de participar na distribuição não apareceria como salário, tal como ocorre na escravidão. Como síntese, educação é o processo por meio do qual se transmite a humanidade produzida no trabalho as próximas gerações, reproduzindo ou transformando as formas de trabalho.

## Referência

CAMILLO, C., MEDEIROS, L. **Teorias da Educação**. Santa Maria, RS. USFM, 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

- LIBANEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas**. Editora: UFPR. Curitiba, 2001.
- LOMBARDI, J. C. **Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- MARX, K. **A Guerra Civil na França**. In: MARX, K. (Org.). A revolução antes da revolução. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. **Contribuição a Crítica da Economia Política**. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O Capital: crítica da economia política**. l. 1. Vol.1.17.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. Editora: Expressão Popular, 1ª Edição. São Paulo, 2011.

# OS LIMITES IMPOSTOS PELO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gessica Lucif*

*Simone de Fátima Flach*

## Introdução

O processo gestor, assim como em outras etapas da educação básica, é complexo e interfere no atendimento ofertado à população. A perspectiva democrática na gestão, tal qual assegurada nos documentos legais brasileiros, se constitui em política pública e precisa considerar vários aspectos, os quais são fundamentais, tanto para a organização das instituições educativas, quanto para o processo formativo dos sujeitos envolvidos. Para tanto, considera-se que a participação da comunidade escolar (profissionais da escola, pais e/ou responsáveis e alunos), a transparência na gestão, e a descentralização nas tomadas de decisões são imprescindíveis para a vivência democrática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de ações que possibilitem a participação coletiva nas decisões e ações empreendidas.

Todavia, essa questão precisa ser compreendida enquanto integrante da atual forma de sociabilidade. Por isso, compreender o desenvolvimento do capitalismo e sua relação com a organização social que constitui a educação infantil como etapa relevante para a vivência da cidadania significa, em seu conjunto, compreender a dinâmica social e as condições materiais que orientam a sobrevivência da classe trabalhadora sob os desígnios do capitalismo. Essa dinâmica envolve a relação entre pessoas, relações de família e o mundo do trabalho, visto que o cuidado dos filhos e a necessidade de criar espaços adequados para sua educação se mostra como importante para garantir que pais possam vender sua força de trabalho e garantir a subsistência familiar e a própria vida dos envolvidos.

Nessa perspectiva, com o intuito de colocar em destaque a importância da oferta da educação infantil e seus processos de gestão, o presente texto tem por objetivo discutir a gestão democrática na educação infantil e sua relação com o modo de produção capitalista. A justificativa para a discussão em tela se pauta nas dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora para participar dos processos gerenciais da educação em geral e da educação infantil em específico. A busca pela sobrevivência e pela própria vida interfere nas possibilidades de participação na gestão escolar, especialmente na educação infantil, etapa que, historicamente, se mostrou vinculada ao cuidado e não ao processo educacional.

As análises estão pautadas no referencial materialista histórico e dialético, o qual auxilia na compreensão da questão pesquisada, em seu movimento histórico e como reflexo das contradições do capitalismo. Assim, o referencial teórico oferece o suporte necessário para a superação de uma visão distorcida da realidade de modo a entendê-la em sua totalidade, explicitando os interesses de classe presentes nas decisões e nas ações desenvolvidas no âmbito escolar.

Para tanto, a partir de pesquisa bibliográfica, o texto apresenta discussões acerca da lógica que rege o sistema capitalista e das dificuldades enfrentadas pelos pais trabalhadores para participar do processo educativo nas instituições de educação infantil; em seguida apresenta reflexões sobre a importância da gestão democrática tanto para os mecanismos de organização escolar quanto o desenvolvimento educacional das crianças que frequentam a educação infantil. Por fim, tece considerações sobre como o capitalismo exerce influência na gestão escolar, determinando formas de organização e de relação com a comunidade escolar.

## **- Influências do capitalismo na participação dos pais na educação**

O sistema vivenciado na atual forma de sociabilidade é fundamentado na exploração dos trabalhadores em busca da produção e do



acúmulo de capital. Sob tal lógica, os trabalhadores se tornam alienados e, conseqüentemente, impedidos de usufruírem daquilo que produzem. Como tal lógica é complexa e reflete em todos os setores da vida, é importante entender sobre o desenvolvimento do capitalismo, e de como esse interfere, tanto na vida material, quanto nas relações entre as pessoas.

Ao longo da história humana é possível perceber que, homens e mulheres, sempre buscaram sanar suas necessidades mais imediatas. Ao discorrer sobre a infância do gênero humano e como esta possibilitou a vida em sociedade, Engels (2009) destaca a trajetória de intervenção na natureza que possibilitou a sobrevivência de homens e mulheres, bem como a formação da família, da propriedade privada e do Estado. Ao abordar sobre a família monogâmica destaca que esta “é produto do sistema social e refletirá sua cultura” (ENGELS, 2009, p. 81). Nesse sentido, é possível inferir que, no capitalismo, as famílias expressam relações que dão sustentação ao sistema e, agem, em sua maioria, conforme as exigências de um sistema pautado nas desigualdades sociais.

Por isso, em uma sociedade capitalista, a classe que detém os meios de produção oprime aquela que tem a força de trabalho, de modo que seus interesses se tornem hegemônicos e guiam as ações em prol de sua manutenção, pois sob essa lógica, “o que é bom para a classe dominante deve ser bom para toda a sociedade, com a qual a classe dominante se identifica” (ENGELS, 2009, p. 166).

Na mesma esteira de pensamento, Marx (2008, p.47) esclarece que:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a cons-

ciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Isso quer dizer que, na sociedade pautada no modo de produção capitalista, as relações sociais são alicerçadas nos interesses do capital. A sobrevivência daqueles que constituem a maior parcela da sociedade, ou seja, a classe trabalhadora se subordina à estrutura econômica da sociedade, de modo que a venda da força de trabalho se torna essencial para que a vida própria e dos familiares seja garantida.

O processo de produção de mercadorias exige do trabalhador o dispêndio de força humana e tempo de trabalho necessário para que o processo produtivo seja rentável. No entanto, o trabalhador dispense mais horas do que o necessário para produzir, tempo excedente apropriado pelo capitalista, o qual personifica o próprio capital. Todavia, Marx alerta que,

O capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente. O capital é trabalho morto que, como vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna (MARX, 2002, p. 271)

Diante disso, a maneira pelo qual o excedente é produzido e acessado é que faz a diferença, pois, para uma sociedade se desenvolver é necessário se produzir mais, porém, é importante refletir, como o excedente está sendo produzido, por quem e para quem. Segundo o mesmo autor, o modo de produção e a força de trabalho combinam para reproduzir as condições materiais de vida no sistema capitalista.

Lessa e Tonet (2008, p. 58) afirmam que “o capital assume, na sociedade capitalista, a direção da vida dos homens”, pois estes, ilusoriamente, pautam suas ações e pensamento “segundo as necessidades do processo global de acumulação de capital, sempre na esperança de também amealharem a sua riqueza pessoal”. Tendo isso como premissa, o foco na produtividade fomenta o individualismo, subordina o trabalhador aos interesses da classe proprietária dos meios de

produção, tornando-o objeto do processo produtivo. É por isso que o capitalista procura contratar trabalhadores que não questionem a exploração que orienta o modo de produção, de modo a pagar pela força de trabalho um valor desproporcional à sua real contribuição no acúmulo da riqueza produzida. Essa lógica colabora na expansão do capital.

O “capital” pode ser entendido facilmente através de dicionários o qual traz a ideia de conjunto de bens materiais pertencentes a alguém. Já para Marx o termo é desvendado como aspecto fundante do próprio capitalismo, pois o que pretendia ao compor o conjunto de estudos que culminou em sua obra máxima, conforme esclarecido no Prefácio da 1ª edição, era pesquisar “o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação” (MARX, 2009, p. 16). É por isso que o autor alertou que o capitalismo poderá assumir “formas mais brutais ou mais humanas, conforme o grau de desenvolvimento da classe trabalhadora” (MARX, 2009, p. 17)

Na perspectiva marxista, o capital, na atualidade, não pode ser entendido desvinculado das relações capitalistas de produção.

Na verdade, o capital não é uma coisa, mas uma relação social que toma a forma de coisa. Sem dúvida o capital tem a ver com “fazer” dinheiro, mas os bens que “fazem” dinheiro encerram uma relação particular entre os que têm dinheiro e os que não o têm, de modo que não só dinheiro é “feito”, como também as relações de propriedade privada que engendram esse processo são, elas próprias, continuamente reproduzidas (BOTTOMORE, 2001, p. 44)

É nesse sentido que os trabalhadores, em sua maioria, são iludidos no contexto do capitalismo, pois o que está em pauta é o propósito do próprio capitalismo, o qual se baseia na exploração do trabalhador para a produção de mercadorias, as quais, no processo de circulação ampliam a soma inicial de dinheiro despendida pelo capitalista sem que o trabalhador usufrua do produto de seu trabalho ou tenha possibilidades de angariar riquezas. Nessa perspectiva, a desigualdade

de classes se amplia e os interesses da classe dominante se solidificam cada vez mais.

Não restam dúvidas de que a fonte de maior valor para a circulação de capital é o trabalho humano, por meio de capacidades físicas, mentais e humanas que incorporam valor às mercadorias. A força de trabalho vendida ao capitalista pelo trabalhador também é uma mercadoria, a qual produz mais mercadorias para a circulação e acumulação de capital. O valor de sua força é medido em termos do tempo de trabalho necessário para produzi-lo, correspondendo a “tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor” (MARX, 2013, p. 317).

No capitalismo a extração da mais-valia é uma particularidade específica do sistema onde desencadeia a exploração do trabalhador, por meio do consumo da força de trabalho pelo capitalista. Ao comprar a força de trabalho, pode o capitalista a explorar, visto que essa lhe pertence.

O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. [...]. O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação de sua adegas (MARX, 2002, p. 219)

No entanto, é preciso entender que “[...]o valor de qualquer mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor-de-uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção” (MARX, 2002, p. 219). A produção de valor excedente (mais-valia) ocorre quando há a ultrapassagem do valor da força de trabalho paga para determinada produção, ou seja, quando o trabalhador produz mercadorias além do valor pago pela sua produção, ocorra essa pela duração prolongada do processo de trabalho ou pela

utilização de maquinarias. Nesse contexto, o excedente é de propriedade do capitalista, assumindo, ilusoriamente, caráter de relação justa.

Assim, um fator marcante na mais-valia é a alienação do trabalhador, pois este é afastado do seu produto final e do valor que produz. O trabalhador se torna incapaz de medir o valor do seu trabalho, possibilitando que o capitalista se aproprie desse valor. Marx aborda a temática de maneira que:

Partiremos de um fato econômico contemporâneo. O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um ser estranho como uma força independente do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma objetificação do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma perda e uma servidão ante o objeto, e a apropriação como alienação (MARX, 2004, p. 79)

Diante disso, a alienação é o resultado da exploração do trabalho pelo capital, que ocorre de tal forma que a mercadoria parece ser irrelevante para o trabalhador que a produz, causando um estranhamento. Isso colabora para a desvalorização cada vez maior do trabalhador, o qual se torna escravo daquele que é dono dos meios de produção. O trabalho torna-se um meio de satisfazer outras necessidades e acaba por alienar o homem de si mesmo.

O trabalhador alienado é imerso no sistema capitalista, o qual visa somente produzir, de maneira a se afastar de seu produto final, pensando que quanto mais produzir, mais ganhará, sem perceber que,

na realidade, quem detém dos lucros são os donos dos meios de produção. Marx e Engels (1998, p. 28) refletiam sobre “a condição essencial para a existência e para o poder da classe burguesa é a formação e o crescimento do capital. A condição para o capital é o trabalho assalariado”.

Sob os desígnios do capital, a escola e a educação dos filhos da classe trabalhadora assumem papel fundamental. A sistematização da educação na sociedade capitalista tem como um de seus objetivos formar as novas gerações para o mercado de trabalho, ou seja, cooperar na manutenção da ordem burguesa.

Desse modo, a educação é ofertada de modo sistematizado para os filhos da classe trabalhadora. Ao assumir a lógica capitalista, a escola forma trabalhadores que, futuramente, venderão sua força de trabalho em troca de um salário, que garantirá minimamente as condições de sua sobrevivência. Flach e Caldas (2016, p. 2010) compartilham dessa ideia contextualizando que:

Nesse sentido, a educação disponível para a classe trabalhadora é permeada, senão logicamente estruturada, pelos interesses nefastos do capitalismo e a oferta e/ou garantia de educação infantil não foge a essa regra. Como os pais necessitam estarem aptos para vender sua força de trabalho, cuidar e educar seus filhos pequenos se torna tarefa cada vez mais difícil, sendo necessária a busca por instituições que exerçam esse papel. No entendimento corrente a garantia de matrícula para crianças pequenas em instituições educativas é uma grande conquista, visto que os pais ficam “livres” para vender sua força de trabalho e garantir a sobrevivência individual e coletiva enquanto seus filhos são atendidos em instituições criadas para esse fim.

Em busca das condições materiais de vida e sobrevivência, os trabalhadores não conseguem encontrar tempo para participar efetivamente da formação dos filhos e, cada vez mais, necessitam de uma instituição que assuma essa função. É por isso que a escola assume papel fundamental no capitalismo. A oferta de educação e garantia de matrícula para os filhos da classe trabalhadora possibilita que os pais

tenham mais tempo e disponibilidade para vender sua força de trabalho e, conseqüentemente, garantam a sobrevivência familiar.

Para além da tarefa fundamental assumida pela instituição escolar, outras questões se fazem importantes no processo formativo dos filhos da classe trabalhadora e no processo de organização das instituições educativas. Uma questão que se destaca é a necessária participação dos pais na educação escolar e na gestão da escola, visto que, ao assumir coletivamente compromissos e ações em prol da educação dos filhos, os pais se fortalecem enquanto formadores e se formam enquanto cidadãos.

No entanto, é preciso inferir que a participação de pais trabalhadores nos processos de tomada de decisão nas instituições escolares é de pequeno impacto, uma vez que, os mesmos estão focados em vender sua força de trabalho e garantir a subsistência. Estando o trabalhador com o seu tempo todo voltado para os interesses do capitalista, a educação e tomadas de decisões das escolas ficam à mercê do capital. Nessa perspectiva, o capital e seus defensores encontram solo fértil para influenciar os caminhos trilhados pela criança desde seus primeiros anos de vida escolar. Mais do que nunca o capital se mostra como uma relação social que se faz presentes em todos os setores da vida.

## **- Importância da gestão democrática na Educação Infantil**

A gestão educacional, incluindo a gestão na educação infantil, faz parte da implementação de políticas públicas e políticas educacionais, por isso não é autônoma em relação a um contexto sociopolítico. A gestão escolar não se limita às instituições de ensino, pois as normas e definições da política educacional estão incorporadas no cotidiano de todos, interferindo nas condições de trabalho, na organização curricular, nas relações pessoais e institucionais.

É necessário, portanto, a mediação entre a vinculação das normas e diretrizes do sistema e a dinâmica específica da instituição, reconhecendo que não há uma simples transição do geral para o espe-

cífico. Cada escola é única e se constitui como instituição educativa construindo sua própria identidade e cultura. Além disso, a gestão em si não é neutra, ela assume diferentes significados, que podem ser configurados em diferentes iniciativas e ações expressam diferentes ideologias orientadoras.

A Educação Infantil tem uma longa trajetória. Na idade média, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e não tinham direito algum de infância. Logo, no século XIX, após a Revolução Industrial, com a expansão da urbanização e com o sistema capitalista se consolidando, houve a necessidade de as mulheres da classe trabalhadora adentrarem cada vez mais no mercado de trabalho. O ingresso feminino no mundo da produção fez emergir a necessidade de instituições que pudessem cuidar de seus filhos. Nasceram, então, as instituições denominadas como creche para abrigar os filhos de mães trabalhadoras. Tais instituições tinham um caráter de assistência e não educativo. Foi um longo caminho até que a educação de crianças pequenas fosse reconhecida como um direito e como pertencente ao sistema escolar. Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil se constitui como primeira etapa da educação básica, conforme disposto no art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

A atenção do Estado à educação das crianças se dá por meio de políticas públicas que concretizam as formas, concepções e significados de atuação das crianças e de sua educação, instituições e trabalhos realizados, refletidos na construção da identidade de seus profissionais. Analisar a política educacional requer considerar a complexidade da relação entre Estado, sociedade e educação no momento histórico em que ela surge, compreendendo o sentido e o antagonismo dos projetos estatais-sociais que ocorrem nesse movimento de confronto com o capital.

A governança democrática no contexto do Brasil não é um assunto simples, pois a história social brasileira raramente viu um período republicano de democracia. No entanto, especialmente nas últimas décadas do século XX, a experiência da democracia tornou-se mais evidente em contextos políticos e sociais. Em meados da década de 1980,



o fim da ditadura militar propiciou o surgimento da democracia, que foi concebida durante a ditadura, não apenas nas afirmações da sociedade, mas também nas normas e documentos legais promulgados após esse período. Inspirados por esse pensamento, as últimas décadas do século XX foram promissoras para o desenvolvimento do pensamento participativo, especialmente no campo da administração pública.

Para refletir sobre a gestão democrática na educação infantil é imprescindível discutir sobre a própria concepção de gestão democrática, sua formulação nas políticas educacionais e seu papel nos projetos institucionais.

A gestão democrática na educação foi estabelecida, em 1988, na Constituição Federal do Brasil (Art. 206, inciso VI), prevendo novas formas de organização e administração dos sistemas de ensino, inclusive com a participação dos principais agentes do processo educacional assim como, alunos, profissionais, família e comunidade. A partir de então, tal princípio se consolida na legislação educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº.10.127/01, passando a integrar a maioria das propostas e projetos educativos dos sistemas de ensino público brasileiro.

A partir da inserção das instituições de educação infantil nos sistemas de ensino da educação básica, o modo de organização, funcionamento bem como as propostas e práticas de gestão nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) se configuram como dimensão do processo mais amplo de gestão escolar. No entanto, as particularidades que a educação infantil apresenta, ao desenvolver uma educação para crianças pequenas, implicam a necessidade de levar em consideração as diferenças nas propostas e práticas de gestão e de trabalho pedagógico, em relação aos demais níveis de ensino.

A gestão escolar democrática é uma ação fundamental para o desenvolvimento educativo, segundo Flach (2012, p.21):“Ela implica abertura de espaços de discussão com a comunidade escolar, possibilitando um processo de participação efetiva, em que a consciência coletiva não anula o pensamento individual, mas o transforma na busca do bem comum”.

Tendo em vista que a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos, enfim, nos processos decisórios da escola, a gestão democrática possibilita que os indivíduos superarem a sua passividade e assumam uma postura ativa na efetivação de propostas político – educacionais, se tornando sujeitos atuantes no âmbito escolar pode se dizer que:

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas(DOURADO, 2001, p. 79, grifo do autor).

A participação da família na governança democrática das instituições de educação infantil é essencial para atingir seus objetivos de forma significativa. Pois todos os envolvidos em um ambiente escolar devem estar cientes da importância da gestão participativa. As autoras Flach e Sakata (2016, p.554) destacam que:

A participação nos limites da sociedade capitalista é, portanto, um processo no qual a classe trabalhadora tem oportunidade de contribuir na formação de planos coletivos, objetivando a intervenção na realidade social e histórica. Assim, não se pode confundir o mero ativismo imediatista com participação, pois esta implica uma consciência radical sobre a necessidade de transformação das condições materiais da vida em sociedade, enquanto a outra expressa superficialidade de ações, contribuindo para o fortalecimento do pensamento hegemônico dominante.

É por meio da participação das famílias na gestão escolar que, a classe trabalhadora tem a oportunidade de lutar pelos interesses

coletivos, interferindo assim, na realidade social desde a infância de seus filhos.

Quanto maior for a parceria entre escola e família, maiores serão os resultados obtidos com o desenvolvimento integral dos educandos, uma vez que estas instituições são a base de sustentação e apoio na formação das crianças. Estabelecer uma parceria entre a família e a escola é fundamental para que isso ocorra, sendo assim, é preciso incentivar e propor meios para a participação dos familiares no dia a dia da escola. Quando os pais se interessam pela vida escolar dos filhos e participam ativamente, a aprendizagem é facilitada, pois os alunos se sentem apoiados e veem a escola como um ambiente familiar e seguro.

## **- Impossibilidades da efetivação da gestão democrática sob a lógica capitalista**

Diante das reflexões realizadas nesse estudo, percebe-se que o trabalho no modo como está posta a sociedade, atualmente sendo gerida pelo capitalismo, configura-se nos processos de alienação e exploração.

A exploração da força de trabalho e a alienação estão presentes na mais-valia, aspecto da sociedade capitalista, e também na impossibilidades de participação na vida escolar dos filhos do proletariado, uma vez que o capitalista precisa da mão de obra do trabalhador no máximo de tempo possível, não autorizando a licença desse trabalhador, mesmo que, por pouco tempo para a participação nos processos de tomadas de decisões, momentos de discussões nas escolas e acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Além disso, Melo (2012, p. 33) aponta que:

O poder de tomada de decisão é negado aos trabalhadores não porque eles são incapazes de compreender a complexidade das atribuições que lhes são demandadas no processo produtivo, mas porque o antagonismo entre capital e trabalho e as determinações estruturais do sistema vigente impedem que o controle do capital seja dividido com os trabalha-

dores. [...] o controle absoluto do capital sobre o processo de trabalho se manterá por todo o tempo em que permanecer a dominação econômica e política da ordem social vigente.

Visto isso, o capitalista não considera o trabalhador nos processos de tomadas de decisões para que o mesmo não perceba que ele está imposto ao sistema dirigido pela classe dominante e não se organize para superá-la.

Para Frigoto (1998), “[...]o papel da educação na ideologia capitalista atual, expressado pelo conceito de empregabilidade, é produzir um cidadão mínimo”, carente de uma análise crítica da realidade. O contexto capitalista, faz com que o trabalhador aceite a realidade que está posta. Ainda para o mesmo autor, o sistema capitalista precisa ser substituído por um sistema mais humano.

A educação infantil é pensada a partir da necessidade da mão de obra feminina no mundo do trabalho. A exigência de escola no capitalismo aprofundou as desigualdades educacionais, visto que se naturalizou dois tipos de educação: a educação para os filhos da burguesia e a educação para os filhos da classe trabalhadora. A educação voltada para a classe dominante baseia-se na formação de dirigentes, “enquanto aos filhos da classe trabalhadora, uma formação para a exploração da força de trabalho e para o trabalho assalariado” (FLACH; SCHLESENER, 2018, p. 783).

Tendo isso como premissa, se a educação para os filhos classe trabalhadora não é baseada para a formação de pessoas com consciência de classe, para que se reconheçam como sujeitos históricos e sociais e que, principalmente entendam que têm a mesma capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do que os filhos da classe dominante. Tão pouco os pais dessas crianças, ou seja, os trabalhadores serão instigados a compreender e participar do processo democrático social e escolar, pois dessa maneira, teriam conhecimento da posição que o capitalista os colocou nesse sistema, e assim, lutariam pela igualdade de condições para acessar direitos.

Dessa maneira, nos limites da sociedade capitalista, o trabalhador é impossibilitado de participar no âmbito escolar. Em contrapar-

tida, a escola também propicia uma ação limitada, uma vez que, está imposta ao sistema capitalista e não prioriza a participação dos pais e/ou responsáveis nos processos educativos e de gestão. Exemplo disso, são as relações público – privadas, as quais apresentam o discurso de uma educação eficaz e de qualidade, porém, não contribui para uma educação emancipadora, isso porque, seus princípios se baseiam na lógica do capitalismo, ou seja, da alienação e da dependência, não priorizando a participação da comunidade escolar. Isso faz com que, aconteça um aumento da desigualdade social.

## Considerações finais

Com o intuito de colocar em destaque a importância da oferta da educação infantil e seus processos de gestão, o presente texto teve por objetivo discutir a gestão democrática na educação infantil e sua relação com o modo de produção capitalista. A busca pela sobrevivência e pela própria vida interfere nas possibilidades de participação na gestão escolar, especialmente na educação infantil, etapa que, historicamente, se mostrou vinculada ao cuidado e não ao processo educacional.

O texto traz discussões acerca da lógica que rege o sistema capitalista, no qual as relações sociais são alicerçadas nos interesses do capital e a sobrevivência da classe trabalhadora que, se subordina à estrutura econômica da sociedade, de modo que a venda da força de trabalho se torna essencial para que a vida própria e dos familiares seja garantida; o texto ainda discute sobre as dificuldades enfrentadas pelos pais trabalhadores para participar do processo educativo nas instituições de educação infantil que, em busca das condições materiais de vida e sobrevivência, os trabalhadores não conseguem encontrar tempo para participar efetivamente da formação dos filhos e, cada vez mais, necessitam de uma instituição que assuma essa função.

Em seguida, o texto apresenta reflexões sobre a importância da gestão democrática tanto para os mecanismos de organização escolar quanto o desenvolvimento educacional das crianças que frequentam a educação infantil, pois, é por meio da participação das famílias na

gestão escolar que, a classe trabalhadora tem a oportunidade de lutar pelos interesses coletivos, interferindo assim, na realidade social desde a infância de seus filhos.

Visto que, o sistema ao qual a sociedade atual esta imposta, tem a escola como uma possibilidade de se efetivar os interesses do capital para garantir a manutenção da classe dominante, uma influência marcante determinada pelo modo de produção, como já discutido no decorrer do texto é a educação sistematizada aos filhos da classe trabalhadora, pois a escola atual assume a lógica capitalista na formação de futuros trabalhadores que venderão sua força de trabalho para a garantia mínima de sobrevivência. Tendo isso como premissa, já existe um sistema educacional o qual não abre para a discussão questões sobre a oferta da educação para maior classe da sociedade, a classe trabalhadora e seus filhos.

Portanto, a participação de pais, mães e/ou responsáveis, possibilitada pelas instituições de ensino de educação infantil aqui discutida, através da gestão democrática, muitas vezes é limitada aos processos de tomadas de decisões locais, ações de rotina e eventos institucionais. Uma vez que, a educação está posta ao modo capitalista, raramente existe acesso para discussão e luta política objetivada em construir planos coletivos que venham a desenvolver a realidade da classe dominada pois, a ação gestonária se organiza para suprir os ideais impostos pelo capitalismo.

Além disso, sob o capitalismo, a gestão democrática se mostra limitada, pois a classe trabalhadora, preocupada com a venda de sua força de trabalho para a própria sobrevivência não vislumbra possibilidades de participação no contexto escolar. A necessidade mais emergente é a garantia da própria vida e de seus familiares.

Nesse contexto, é preciso encontrar possibilidades para que os pais possam assumir compromissos coletivos em prol da educação dos filhos, pois quando isso ocorre se tornam não apenas formadores, mas cidadãos em plenitude. É por isso que a gestão democrática no contexto da educação infantil se torna tão importante, pois além de ser processo formativo para os adultos se torna exemplo de vida para as

crianças pequenas, podendo colaborar para outra forma de entender a participação e viver a cidadania.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

[FLACH, S. E.](#) **Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira**. Revista Contexto e Educação, v. 27, p. 4-25, 2012.

FLACH, S. F.; CALDAS, J. F. F. **A garantia do direito à Educação Infantil para os filhos da classe trabalhadora nos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná**. In: Textura, Canoas, v. 18, n.36, 2016. P. 206 – 229.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final e século-** Editora Vozes (1998).

[FLACH, S. E.](#); SAKATA, K. L. S. **O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, v. 32, p. 549-569, 2016.

DOURADO, L. A. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. C. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LESSA, S, TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Primeiro manuscrito. 1edição. São Paulo. Boitempo Editorial,2004

MELO, E.; PANIAGO, M, C, S(org.); ANDRADE, M, A. **Marx, Meszáros e o Estado**. 1edição. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

# AVALIAÇÃO E EXAME ESCOLAR: UM OLHAR NA QUALIDADE DE ENSINO NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

*Agostinho Rosário Teimoso  
Almeida Meque Gomundanhe*

## Introdução

A avaliação constitui uma das componentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Dela dependem a qualidade de ensino que se espera diante dos alunos e de todo o Sistema Educativo. No contexto pedagógico, destacamos várias modalidades, instrumentos e técnicas de avaliação que juntos tornam o processo mais eficiente e com perspectivas ainda mais satisfatórias principalmente quando se olha pelos objetivos planeados. Ora, a qualidade de ensino é dependente da eficaz implementação dos principais instrumentos operacionais.

Na percepção de Libânio, (1994), a avaliação escolar se posiciona como sendo uma tarefa difícil e bem estruturada que não se resume apenas em provas de natureza sumativa. É necessário que todas as funções e modalidades didáticas estejam em consonância e possam garantir o controlo da aprendizagem do aluno.

Junto à avaliação temos o exame escolar, um instrumento que muitas vezes o seu uso e implementação se confunde com a avaliação, ou seja, quando se pensa que está se avaliando o aluno, na verdade está se examinando, pois, Luckesi (2011, p. 180) apoiando-se nesta controvérsia entre estes dois elementos que muitos se confundem refere que “nos dias atuais, em nossas escolas, efetivamente anunciamos uma coisa – avaliação e fazemos outra – o exame – o que revela um equívoco tanto no entendimento quanto na prática”. Esta é uma realidade concreta do Sistema Nacional de Educação Moçambicano.



Pretendemos com este estudo, analisar a avaliação e o exame escolar numa perspetiva da qualidade, trouxemos uma discussão, um conflito entre a avaliação e o exame escolar. Considerando ainda que estes dois elementos constituem base para muitas pesquisas no ramo académico e acreditamos deste modo que é necessário abrir este debate educacional como forma de despertar a atenção da comunidade académica e política sobre a pertinência e relevância de fazer esta distinção e narrativa entre a avaliação e o exame escolar.

Olhamos este estudo na perspetiva que ela possa ajudar os principais atores do processo de ensino-aprendizagem, no caso alunos, professores, pais e encarregados de educação, gestores escolares e parceiros de cooperação no sentido de tornar parte do impacto real da avaliação e do exame, baseando-se nas suas diferenças e sua implicação sobre a qualidade de ensino.

Especificamente, com este estudo pretendemos a) avaliar as implicações da avaliação e do exame escolar sobre a qualidade de ensino; e b) descrever o papel da avaliação e do exame escolar na qualidade de ensino. Metodologicamente o estudo é de carácter qualitativa baseada numa abordagem bibliográfica.

Desta feita, torna-se fundamental, trazermos a conceitualização dos elementos como a avaliação e o exame escolar socorrendo-se da abordagem comparativa e sua relação com a qualidade de ensino e posteriormente uma apresentação pormenorizada sobre o exame e a avaliação à luz do Diploma Ministerial nº4/2021 de 17 de Março, em vigor em moçambicano. Por último apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

A avaliação tem-se notabilizado como um conteúdo de abordagem controversa no contexto pedagógico. O exame escolar de igual modo encontra-se impregnada dentro do sistema educacional como instrumento utilizado para mediar o nível de conhecimento do aluno.

## Epistemologia e história da avaliação e do exame escolar

Epistemologicamente a avaliação origina do termo latino *a-valere* que significa dar valor (Luckesi, 1998). A avaliação como elemento de aprendizagem remota o século XIX quando passa a ser utilizado em colégio.

Durante o processo evolutivo da avaliação Sobrinho (2002 *apud* Oliveira e Gama, 2007, p. 36) destaca cinco principais períodos que estão focalizadas no conhecimento tyaleriano. Neste contexto, o primeiro período é caracterizado por uma avaliação mais vinculada na elaboração de testes de capacidades mentais e físicos. Esta etapa ocorre entre o início do séc. XIX e finais do séc. XX. Posteriormente a avaliação entra na etapa da avaliação educacional. Observa-se portanto uma avaliação com foco nos objectivos educacionais (OLIVEIRA; GAMA, 2007). O período que corresponde a terceira fase da avaliação é notabilizada pela não acreditação da avaliação por ser a etapa em que se levantam debates sobre a aprovação automática. Esta etapa ocorre entre os anos 1946 a 1957. Por último a avaliação entra na fase da realidade de ensino (1958 a 1970). Tem início neste período o interesse pela qualidade de ensino bem como na mediação através da aplicação de provas e testes como o exame. Além das quatro primeiras fases da avaliação, destacamos a quinta e última que teve seu início em 1970 até aos dias atuais. Esta fase corresponde a etapa do profissionalismo. A avaliação aqui tem como foco principal a avaliação (OLIVEIRA; GAMA, 2007). A história da avaliação nos faz compreender que desde os primordiais a preocupação para com a qualidade de ensino foi sempre o objetivo principal. Várias etapas mostra e nos faz entender qual o fundamento e o interesse real da avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, a semelhança da avaliação, o exame que hoje conhecemos é resultado de diferentes etapas e períodos de evolução histórica. Os exames no contexto escolar surgem como elemento de controlo social na China antiga, e tinha como objetivo, selecionar, incluir ou excluir pessoas a luz das práticas vigentes naquelas socieda-

des. “As tradições dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amos Comínio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII) ” (Luckesi, 2003, p.16). A administração dos exames em grande escala teve início no séc. XVII no continente Europeu. Assim como da antiga China, aqui o objetivo era basicamente a seleção dos funcionários públicos. Em 1883 foram introduzidos nos EUA os exames, também com a intenção de selecionar os funcionários para o Governo depois de começarem a serem utilizados na cidade de Boston, em 1845 (KELLAGHAN; MADDAUS, 2003, *apud* FERNANDES, 2008).

## Modalidades da avaliação

No processo de ensino-aprendizagem destacam-se três modalidades de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. O conjunto destes três e a sua eficaz e eficiente aplicação conduz a um processo de ensino e aprendizagem cada vez melhor.

Santos (2015, p. 8) descreve que “a avaliação diagnóstica é uma modalidade avaliativa realizada sempre que for iniciada uma situação de aprendizagem ou, ainda, uma atividade pedagógica, o que pode ocorrer diversas vezes ao longo da Unidade Curricular”. Quando pretendemos transmitir um determinado conteúdo no aluno e obter melhores resultados na avaliação classificatória, é importante até mesmo indispensável que se use a avaliação diagnóstica, considerando que ela procura no aluno elementos que auxiliem a obtenção de novos conhecimentos. A estes conhecimentos contidos no aluno que o ajudam a assimilação de novos conhecimentos Ferreira, (2007) chama de pré-requisitos, e são necessários para iniciar a aprendizagem. Por outro lado, a avaliação diagnóstica ajuda a identificar fragilidades, deficiência, aspectos positivos, elementos que podem auxiliar a aprendizagem que detêm e que se tornam fundamentais no ensino (FIRME, 1994).

Considerando que o professor seja um ator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, como aquele que transmite o conhe-

cimento ao aluno e responsável na avaliação dos conteúdos para aferir se a matéria dada foi assimilada, Meurer (2016, p. 20) confere para este profissional determinante papel, pois:

[...]exige que o professor medeie o processo de construção de novos conhecimentos, exige que o professor permaneça mais tempo em sala de aula, pois deve atender o aluno individualmente e lhe oferecer novas situações desafiadoras, novas explicações e também indicar leituras que possam enriquecer o tema estudado.

Outra modalidade de extrema importante no processo de ensino-aprendizagem é a formativa, que é “realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares” (GOMUNDANHE, 2020, p. 55). Esta modalidade de avaliação garante a) segurança, consolidar a confiança do estudante em si próprio; b) assistência, marca etapas, dá pontos de apoio para progredir; feedback, dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; c) diálogo, alimenta um verdadeiro diálogo entre professor/estudante que esteja fundamentado em dados precisos. Esta modalidade de avaliação é responsável pela formação do aluno e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino. Mesmo, para que a avaliação formativa contribua para a melhoria da qualidade de ensino é necessário o envolvimento de professores e dos alunos na tomada de consciência e dedicação bem como engajamento, para que os resultados se tornem num verdadeiro sucesso (HOFFMAN, 2009, *apud* LEMOS; SÁ, 2013). Finalmente ao processo de ensino-aprendizagem é submetido a avaliação sumativa. Esta modalidade é a mais praticada na comunidade escolar. A dedicação por esta modalidade é tão surpreendente que tanto os professores e alunos tem seu interesse maior interesse depositado na modalidade de avaliação. É notável e frequente que os alunos estudam para a realização da prova, e os professores lecionam as aulas com objetivo de avaliar e, por via disso, atribuir alguma nota ao aluno. Segundo Gomundanhe (2020, p. 55) “a avaliação sumativa

é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, semestre ou curso, segundo níveis de aproveitamento, expressos em graus (notas) ou conceitos". Secundarizando Gomundanhe, Duarte (2017, p. 37) refere que "a avaliação sumativa tem em vista a classificação do aluno no fim de uma unidade, conjunto de unidades, classes, ciclo escolar; é considerada avaliação de produto ou saída". A aprovação ou reprovação se constitui o objetivo da avaliação sumativa. Esta modalidade de avaliação não se preocupa com o antes ou depois mas sim o agora. Não se importa com o processo pois ele é oportuno. A seguir apresentamos o quadro característico das três modalidades de avaliação.

**Quadro 1:** Modalidades, finalidades e aplicação da avaliação

MODALIDADE	FINALIDADE	APLICAÇÃO
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite constatar se o aluno possui ou não os pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes imprescindíveis para novas aprendizagens.</li> <li>• Possibilita detectar problemas, solucionando-os de forma a garantir a aprendizagem dos alunos</li> </ul>	Realiza-se geralmente no início de novas abordagens
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda o aluno a orientar o seu estudo, assim como o professor a realizar a sua atividade docente.</li> <li>• Possibilita aplicar medidas educativas de reorientação e superação das dificuldades do aluno, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno</li> </ul>	Realiza-se ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem
Sumativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar o aluno no fim de uma sequência de ensino, podendo ser uma unidade, conjunto de unidades, programa no seu conjunto, classe ou ciclo escolar. Certificar as competências adquiridas pelo aluno.</li> </ul>	Realiza-se no fim de uma sequência de ensino

Fonte: Gonçalves (2005, p. 63).

Avaliação para além das suas modalidades apresenta determinadas funções que o qualificam para a busca de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, Tura *et al.* (1986) divide as funções em gerais e específicas. No que se refere as funções gerais aquelas que fornecem bases para a planificação; garantindo espaço para a seleção e a classificação de pessoal e ajustam políticas e práticas curriculares. Por sua vez, as específicas facilitam o diagnóstico (diagnóstico);

melhoram a aprendizagem e o ensino (controle); estabelecem situações individuais de aprendizagem; e promovem e agrupam alunos (classificação). Outros autores como Gomundanhe (2020) apontam a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa como outras funções da avaliação no contexto da aprendizagem. A semelhança das modalidades de avaliação as funções descritas pelo autor visam a) identificar elementos que garantam que o professor possa incutir nova aprendizagem ao aluno, formar e informar o aluno e o professor os resultados das aprendizagens realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem; e c) classificar o aluno em aprovado ou reprovado por meio do rendimento e aproveitamento nas suas provas.

## Técnicas e instrumentos de avaliação

Apesar de toda modalidade e funções da avaliação, a sua materialização em busca da qualidade de ensino está dependente em parte das técnicas e instrumentos de avaliação.

De acordo com Zabalza (1992, p. 230) as técnicas de avaliação como “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo”. Já, os instrumentos de avaliação são recursos usados para colectar para a posterior de análise dados Haydt (2011).

Ainda sobre as técnicas e instrumentos de avaliação Piletti (2006, p. 197) refere que elas:

Variam de acordo com o tipo de avaliação. Sendo assim, para a *avaliação diagnóstica* por exemplo, pode-se utilizar o pré-teste, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a *avaliação formativa* temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas, etc. e finalmente para a *avaliação sumativa*, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas subjetivas.

O Regulamento Geral de Avaliação aprovado pelo Diploma Ministerial no 4/2021 de 17 de Março em vigor no Sistema Nacional de

Educação de Moçambique, identifica as principais técnicas e instrumentos de avaliação que apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Técnicas e instrumentos de avaliação

Técnicas de avaliação	Instrumentos de avaliação
Observação	Trabalho para Casa (IPC)
Verificação do caderno do aluno	Teste
Entrevista	Questionário
Seminário	Relatório de Pesquisa e de Visita de Estudo
	Caderno do Aluno
	Ficha de Exercícios Portfólio

**Fonte:** Regulamento Geral de Avaliação (2021).

As técnicas e os instrumentos apresentados no quadro constituem meios que ajudam o professor a obter dados relacionados com a aprendizagem dos alunos. Entretanto, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique é predominantemente aplicada as técnicas e instrumentos de natureza seletiva como é o exemplo de provas.

A qualidade de ensino é dependente da intervenção, aplicação eficiente e eficaz dos diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, neste eixo, pode-se aferir se os objectivos previamente planeados estão sendo alcançados de forma satisfatória no contexto pedagógico. A avaliação e o exame escolar fazem parte destes elementos. A respeito da avaliação, Cardinet (1986<sup>a</sup>, p.5) refere que:

A avaliação é reconhecida actualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino e aprendizagem. A bordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quando mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do carácter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa.

A prática de avaliação é explicada pela forma como são aplicadas as funções que a instituição escolar desempenha. Na linguagem pedagógica mais corrente, ao falarmos da avaliação, precisamos pensar em algo que inevitavelmente recai sobre o professor e aos alunos.

Corroboramos com, Bloom et all (1975, p. 23 *apud* SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 301) ao afirmarem que a avaliação como “(...) a reunião sistemática de evidencias a fim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos/as e estabelecer também o grau de mudança em cada estudante”. Esta junção de evidências para se apurar se na verdade existem mudanças ou não, em todo o processo pedagógico, na vertente científica é destacado também por Landsheere (1973, p.199 *apud* SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 301) segundo a qual “[...] é precisamente nos esforços de programação empreendidos (referentes ao seguimento de taxionomias de objectivos) por um número cada vez maior de investigadores e docentes que faz uma das grandes fontes de progresso (na avaliação)”. A partir de todas as experiências trazidas à luz de autores, surge a seguinte questão: qual é o objectivo da avaliação? Na óptica de Tayler, (1973, p. 108) a “avaliação tem por objectivo, descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados”

[...] em primeiro lugar a avaliação significa que deve julgar a conduta dos alunos/ as, já que a modificação das pautas de conduta é precisamente um fim que a educação persegue, já que a avaliação supõe reunir elementos que certifiquem as mudanças de conduta dos estudantes, todo testemunho valido sobre as pautas que almejam os objectivos da educação constitui um método adequado de avaliação. (ADEMAIS; TAYLER. 1973, pp. 109-110)

Ora, a qualidade de ensino é um dos indicadores da aplicabilidade mais coerente da avaliação, do alcance dos objetivos que constituem a base do processo de ensino-aprendizagem. É necessário ter em consideração que a avaliação carrega consigo o dever de se manifestar



no aluno alguma autonomia científica, da assimilação dos conteúdos na qual a avaliação será o instrumento de análise.

É importante porém, considerar a avaliação como uma prática docente, pois, é por meio do professor que a avaliação é implementada. O professor, por meio da sua capacidade e experiência precisa compreender que, a qualidade de ensino pode estar alinhada aos objetivos que este como principal interveniente do processo de ensino-aprendizagem juntamente com o aluno almejam alcançar. Assim, é fundamental que o professor saiba até que ponto o aluno está assimilando os conhecimentos por si transmitidos e se os alunos estão sendo manifestas, por isso *Lima (2019, p. 6)* afirma que “ para que os professores desempenhem seu trabalho de forma satisfatória é importante que estes façam uma análise cuidadosa das suas metodologias de ensino que adotam, bem como a forma de analisar se o seu aluno está aprendendo efetivamente”.

Compreende-se, porém, que a satisfação em termos de manifestação dos conteúdos transmitidos pelo aluno é um indicador da qualidade de ensino, e isso é devido igualmente a aplicação de metodologias de ensino mais eficientes, adequadas ao contexto real do aluno e esta constitui tarefa do professor, considerando que a ele cabe-lhe avaliar o aluno.

Ora, *Lima (2019, p. 6)* refere ainda que “muitos docentes tem adoptado o critério dos exames para tomar consciência da aprendizagem dos alunos, e consideram esta prática como avaliação da aprendizagem”. Esta é infelizmente, uma realidade vivida entre o grosso dos professores dentro do Sistema Nacional de Educação moçambicano que olham pelos resultados do exame escolar, provas escritas e outros instrumentos de natureza classificatória como indicador de qualidade adquirida ou não nos alunos. Esta consciência, no seio dos professores e os demais atores do processo de ensino-aprendizagem carece de ser quebrada para tornar o ensino menos classificatório e dependente das avaliações de natureza estritamente sumativa.

Outro elemento de destaque é a cultura organizacional da avaliação. Para *Fernandes (2009, p. 29)* “[...] alguns sistemas educativos “desenvolvem uma cultura assente na conceção de que o propósito

da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar as suas dificuldades [...] um princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender”. Este princípio é o que mais devia fazer-se sentir nas instituições de ensino moçambicano, entretanto, o cenário vivido é contrário a este; Pois, encontra-se presente um paradigma segundo a qual “o principal propósito da avaliação é o de classificar, certificar [...], um sistema orientado para a prática quase exclusiva da avaliação sumativa que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificação” (FERNANDES, 2009, p. 30).

## Exames escolares

Os exames escolares ocupam um lugar privilegiado no Sistema Nacional de Educação moçambicano pelo facto de a sua realização constituírem um momento único e especial. Para a realização é necessário um enorme investimento.

A execução do exame escolar é tido pelo aluno como o derradeiro momento pois, os resultados deste tipo de avaliação condicionam a aprovação para a classe e/ou ciclo seguinte. A luz do nº 1 do artigo 92 e nº 1 do artigo 9 do Diploma Ministerial nº 4/2021 de 17 de Março, é considerado aprovado, aluno que cumulativamente: c) Não tenha obtido no exame uma nota inferior a 8 valores no 1º e 2º Ciclo do ESG<sup>1</sup>. Entretanto, o que é o exame escolar e qual o seu papel e impacto no processo de ensino e aprendizagem e na qualidade de ensino? Esta pergunta pode ser respondida partindo do conhecimento das características do exame escolar.

E acordo com Kellaghan e Madaus (2003 *apud* Fernandes, 2008, p. 104) os exame escolar apresenta as seguintes características:

1. Os exames ocorrem no final do ensino secundário, mas há países que utilizam os exames, pelas mais variadas razões, a níveis mais elementares da escolaridade, normalmente quando os alunos tem cerca de 16 anos de idade ou, em muitos casos quando estão no final da escolaridade obrigatória;

---

1. Ensino Secundário Geral

2. O número de entidades envolvidas no processo de exames varia de país para país.
3. O número de exames que o aluno tem de fazer no ensino secundário também varia.

Com isso podemos observar que, o exame tem características diferentes quando comparado com os modelos de avaliação realizadas ao longo do ano letivo. Destacamos o ensino secundário, mas no entanto este processo é realizado também no ensino primário, ambas com as mesmas características. Neste processo não se procura buscar a qualidade de aprendizagem contida no aluno por meio de um trabalho realizado ao longo do ano letivo. Neste tipo de avaliação, o importante é a obtenção de uma nota que possa garantir a aprovação do aluno.

Dando mais ênfase as características contidas no exame escolar Luckesi (2014, *apud* Gomes, 2020, p. 38) trás três elementos básicos a saber: os exames são **pontuais**, o processo só serve para aquele momento, não avalia o antes e nem o depois; são **classificatórios**, classificam alunos entre reprovados, aprovados e em recuperação, tem uma escala de notas com média classificatória, e, por último, são **seletivos**, excluem grande parte dos participantes. Esta tendência punitiva do exame que privilegia o resultado final e não o processo induz os principais atores do processo de ensino-aprendizagem a se preocuparem mais pela nota obtida e não pela aprendizagem. O quadro a seguir mostra com clareza e precisão a diferença entre o exame e avaliação.

**Quadro 3:** Diferença entre a avaliação e o exame

	Exame	Avaliação
Objetivos	Selecionar; classificar; punir	Tomada de decisões
Perfil do condutor	Árbitro	Pesquisador, gestor
Características	Autoritário	Mediador
Método	Pontual	Formativo
Aspectos sociais	Eliminação social e técnica; Conservadora;	Inclusiva; motivadora

Fonte: Júnior, *et all* (2016).

O exame e avaliação vão juntos a busca de resultados que são interpretados em função da natureza da sua aplicabilidade e implementação, até mesmo pelo objetivo. Olhando a analogia sobre o exame escolar e a avaliação feita por Luckesi (2011, p. 188) a “avaliação diversa dos exames e tem como centro predominantemente de atenção do processo de construção de um resultado, sem perder, em momento algum, a perspectiva do produto final que dele decorre e por meio da “avaliação de produto”, faz incidir a certificação”.

Nos exames, situações em que se necessitam indicadores normatizados de aprendizagem, existem fortes pressões para trabalhar num plano reducionista, razão pela qual se aceita a capacidade de lembrar definições formais como indicadores de que o examinado compreende seu significado. Ao reduzir a compreensão dos conceitos dos termos aos conceitos, e esta à lembrança das definições formais, os examinadores podem “superar” as dificuldades que colocam a pontuação dos resultados normatizados de aprendizagem (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 219).

Assim, Luckesi (2013) advoga que “a prática de provas e exames exclui parte dos alunos porque se baseia no julgamento, enquanto a verdadeira avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico observando se a aprendizagem for satisfatória e integra as experiências de vida”. Já:

Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado (HOFMANN, 1996, p. 66).

É importante incutir nos diferentes atores do Sistema Nacional de Educação moçambicano a essência da avaliação e do exame. É necessário compreender o diferencial entre avaliar e examinar. Os professores, alunos, pais e encarregados de educação e os demais intervenientes do ensino, precisam parar de supervalorizar as provas escritas

e dedicar-se mais pela busca do verdadeiro sentido da avaliação no contexto pedagógico.

O conhecimento diferencial entre a avaliação e o exame precisa ser difundido e assimilado se se pretender ter uma educação de qualidade.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 1)

Portanto, olhar a avaliação tendo em conta a realização dos exames e seus resultados por meio do que o aluno realizou periga a essência e a gênese da avaliação, principalmente quando o objetivo for aferir se o aluno alcançou o nível de competência necessário para aquele nível e se reúne condições para transitar para o ciclo ou classe seguinte. Ora, o contexto real moçambicano mostra uma verdade diferenciada da avaliação, por este se basear nos resultados do exame escolar, uma prova seletiva e classificatória para medir a qualidade de ensino e o alcance dos objetivos no Sistema Nacional de Educação.

Para Mocintosh (1990), a avaliação externa caracteriza-se por ser elaborada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação (alunos). E isso pode acontecer quando, os professores/as ensinam e dão suas qualificações relacionadas com seu ensino, mas que a concessão de titulações ou a superação de ciclos seja determinada a partir de provas não confeccionadas por eles, mas algum agente externo, que as aplica a alunos/nas de diferentes escolas na mesma situação.

Portanto, onde existem exames públicos, há uma controvérsia presente, pois se trata de um sistema de controlo assentado em razões contraditórias que a promoção dos alunos ou a capacidade de dar tí-

tulos fique apenas nas mãos dos professores e coloca o problema de deixar unicamente para estes o estabelecimento do que é ou não nível de rendimento aceitável. Apple (1990) afirma que:

Na medida em que o controle sobre os conteúdos, o ensino e avaliação saem da órbita da aula, o empenho é cada vez maior naqueles elementos dos estudos sociais, a leitura, a ciência, etc., que podem ser medidos facilmente mediante provas-padrão. Os focos primários de interesse são o saber “o quê” e, ocasionalmente, o saber “como” de baixo nível. O restante é considerado cada vez mais como intrascendente” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.155).

Nos sistemas educativos, como é o caso de Moçambique, onde o sistema educativo engloba a avaliação externa, está sujeita a vários movimentos e posições críticas que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa arrancando-lhes autonomia profissional, e por outro lado, coloca-se a questão de existência de consequências educativas negativas a margem de orientações pedagógicas.

Para Elliott (1990b, p. 219) “a medida que os exames públicos exigem de maneira inevitável a normatização, deformam, necessariamente, a compreensão que tratam de avaliar”.

Ainda que as provas externas queiram insistir em aprendizagens essenciais de um ponto e vista intelectual, ou em processos educativos, a própria mecânica de aplicação e correção obriga a escolher sistemas nos quais se dão primazia aos conhecimentos mais fáceis de comprovar. Provas que devem ser aplicadas a muitos alunos num espaço de tempo reduzido e corrigidas num tempo razoável, com a pretensão de ser objetivas, devem ser de “lápiz e papel” e fixar-se em competências bastante elementares, geralmente a lembrança de informações muito delimitadas, que não deixam espaço para a expressão de processos mais complexos de aprendizagem (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 320).

Neste caso, a avaliação externa faz destacar e supervalorizar o valor seletivo e social da mesma ao mesmo tempo que deforma as

possibilidades curriculares. A prática do ensino e aprendizagem ficará muito marcada pela urgência de superar as provas seletivas.

A implementação incondicional do exame escolar transforma o processo de aprendizagem num ensino totalmente dependente da realização deste tipo de provas como sinónimo de qualidade de ensino quando na verdade ela não reflete essencialmente o nível de desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno, pois segundo *Lima (2019, p. 12)* “os exames escolares estão preocupados apenas em aprovar ou reprovar os alunos, quando a escola e todos que dela fazem parte precisam dirigir seus esforços em prol da promoção do alunos em todos os graus” evidenciando mais uma vez o papel que este tipo de avaliação exerce no panorama educacional, ato que se reveste essencialmente pela busca de resultados quantitativos e desligados do elemento qualitativo.

Com este enfoque, a preocupação pelo rendimento educacional por meio da aplicação de uma avaliação alheia dos instrumentos seletivos deve tomar dianteira e ocupar o seu devido lugar para o bem do Sistema Nacional de Educação moçambicano.

Inesperadamente, a atenção atribuída aos exames escolares qualificam positivamente os seus reflexos e impactos à aprendizagem educacional, contudo esta realidade é abstrata quando “os resultados que norteiam a composição do sistema de exames expressam a manutenção do fracasso escolar, todavia, são superficialmente considerados pelas políticas oficiais, que ressaltam quase que exclusivamente sua dimensão técnica” (*ESTEBAN; FETZNER, 2015, p. 13*), por esta razão convém uma análise reflexiva positivista e crítica com foco nas implicações dos exames escolares e seus resultados nas relações pedagógicas face aos rendimentos escolares que se propõem alcançar.

## Fatores determinantes da qualidade de ensino

A qualidade de ensino que se deseja obter no aluno depende de vários fatores que de forma isolada vão contribuído de formas dife-

rentes no rendimento do aluno. A preocupação principal no processo de ensino-aprendizagem não depende da realização de avaliações de natureza sumativa, pois, compreendeu-se que grande parte dos professores e alunos estão mais preocupados com as provas que culminam com o lançamento na caderneta do professor. Estas notas tem como principal função, decidir a aprovação ou não do aluno. Entretanto, há um conjunto de atividades que vão sendo abandonados. Tais atividades fazem parte do trabalho docente.

Os exames de acordo com Kellaghan e Madaus (2003, *apud* Fernandes, 2008, p. 114) devem ser fiáveis e para que isso acontece, depende de vários fatores que passamos a mencionar:

- Os alunos podem ter desempenhos diferentes em momento de resolução diferentes;
- Os desempenhos dos alunos podem ser influenciados por condições externas no próprio exame;
- Os desempenhos dos alunos podem ser diferentes, de acordo com a variação das questões que tem de resolver;
- As correções dos exames podem variar sensivelmente de corretor para corretor, principalmente em questões não objetivas, de resposta aberta.

Kellaghan e Madaus levante pontos muito fortes que carece de maior atenção no momento de realização do exame escolar, elementos estes que vão se distanciando dos princípios básicos de uma avaliação. Ora, o aluno realiza um exame elaborado por entidades estranhas ao seu contexto. É importante considerar que o professor, aquele que convive diariamente com o aluno tem mais sabedoria do nível de aprendizagem do aluno quando comparado com o avaliador externo. É importante frisar que o exame realizado nas classes de exame em Moçambique são gerais, ou seja é o mesmo em todo o país. E estas provas não consideram o contexto, elementos socioculturais e económico do aluno. Aqui encontramos alunos das zonas urbanas, com as melhores escolas, salas de aulas convencionais, biblioteca, salas de in-



formática, rede de internet, número de alunos inferiores por professor, a realizar o mesmo exame com alunos das zonas rurais, com salas de aulas precárias, sem água, energia, bibliotecas, sem ou com insuficiência de carteiras, com insuficiência de professores. Todo este dilema faz com que os resultados da avaliação tanto a elaborada tanto pelo aluno como pelas entidades externas sejam completamente diferentes.

Na perspectiva de Luckesi (1999) uma avaliação do aproveitamento escolar deve ser praticada com uma atribuição de qualidade dos resultados. Este deve ser precisamente o foco e o objetivo da avaliação, tanto quanto exame. A busca incansável pela aprovação descredibiliza o processo avaliativo. Isto leva com que todo o processo de ensino-aprendizagem seja centralizada na pedagogia do exame e com tendência de julgamento. A qualidade do ensino deve continuar sendo o epicentro de todo o ensino. A avaliação é um processo contínuo enquanto o exame é pontual. A realização de uma avaliação deve ter em conta a natureza do aluno, pois, cada aluno é um aluno, e o nível de aprendizagem é sempre diferente. Por isso o professor deve tomar atenção com todo o detalhe seja mínimo possível para garantir que aquilo que ensina está na verdade sendo assimilado pelo aluno.

Outro fator que marca a realização da avaliação e do exame no processo de ensino-aprendizagem em Moçambique é levantada por (DUARTE, 2007, p. 47). Este chama atenção sobre a duração de uma prova que é decisiva à vida estudantil do aluno ao referir que:

A modalidade de, em noventa minutos, como acontece em Moçambique, se decidir parcialmente sobre a progressão de um aluno torna-se um pesadelo para o mesmo, ademais quando não se dá nova oportunidade em caso de fracasso. É uma autêntica ditadura do exame.

Encontramos um aluno que tem seu futuro ou seja a sua passagem à classe seguinte dependente de uma avaliação realizada por pessoas estranhas, e sob uma realidade completamente diferente. Isto faz com que o aluno se sinta diferente de si mesmo, pois, o processo todo não faz parte do seu viver.

Outro fator determinante sobre a qualidade de ensino e sua relação sobre a avaliação e o exame está relacionado as condições das salas de aulas. O aluno durante o ano letivo tem tido as aulas num ambiente em que o número de aluno é três vezes maior que o normal, como mostra a imagem 1. Mas o dia da realização do exame é completamente diferente (vide imagem 2).

**Imagem 1:** Alunos durante a realização de uma avaliação normal



**Fonte:** Captada pelo autor numa das escolas secundárias (2023)

Esta imagem mostra a realidade de muitas escolas cujo número de alunos é muito superior ao normal. Estes alunos realizam suas provas sem ter em consideração que durante este processo estão sendo avaliados vários elementos da sua aprendizagem.

**Imagem 2:** Alunos realizando exames finais



**Fonte:** Captada pelo autor numa das escolas secundárias (2022)

Fazendo uma análise comparativa entre a imagem 1 e a imagem 2, conduz-nos a duas realidades diferentes. A primeira imagem encontramos alunos em número muito superior ao normal (120 a 160 alunos), a imagem 2 temos apenas 20 alunos numa turma. Ora, o aluno que teve a oportunidade de ter as aulas durante o ano numa sala com cerca de 160 alunos realizando suas atividades diversas, provas e, já no final do ano letivo, na etapa final da sua aprendizagem no ciclo, é colocado numa sala completamente diferente do habitual, é obvio que o nível psicológico e mental do aluno muda e este pode não ser o mesmo durante a prova, como consequência os resultados podem ser desastrosos.

Outro fator a destacar é que é praticamente impossível que os alunos tenham um desempenho positivo numa sala de aulas de aproximadamente 160 alunos. Aqui várias questões podem ser levantadas: que tipo de prova o professor deve elaborar para avaliar o seu aluno? O que o professor pode avaliar no aluno em condições semelhantes? No contexto demonstrado, é praticamente inviável que seja realizada uma avaliação com carácter formativa cujo objetivo seja melhorar a qualidade de ensino.

A figura 3 abaixo, mostra outra realidade das maiores escolas de Moçambique embora haja um crescimento minucioso para implantação de novas infraestruturas escolares. Há ainda muitas escolas em situações delicadas e delicadas para o trabalho docente.

**Imagem 3:** Sala de aulas de uma escola em zona rural



**Fonte:** Foto captada pelo autor (2023)

Com a imagem acima descrevemos outro fator que determina a incapacidade de um exame ser determinante na busca pela qualidade de ensino. Ora, o aluno passa todo o ano letivo tendo aulas em condições ilustradas pela imagem 3, tendo suas provas na totalidade sendo passadas no quadro preto que se encontra na sala. Já no dia da realização do exame escolar, este mesmo aluno é atribuído uma folha de perguntas e uma folha de resposta. Toda a realidade do aluno é alterada sendo este obrigado a resolver uma prova sob condições alheias a sua realidade. Os resultados que se esperam da avaliação nestas condições podem não ser exatamente os que se esperam a quando da planificação.

Diante dos fatores apresentados, com resultados negativos que advém da avaliação interna e o exame, nasce sempre uma tendência de culpabilidade sobre o aluno tais como, “os alunos não estudam, não se esforçam, não se preocupam e que só querem aprovar de classe” (DUARTE, 2007, p. 49). Entretanto, com as condições apresentadas é praticamente improvável que se obtenha a qualidade de ensino que se almeja, e o exame como forma de avaliação e pela sua natureza classificatória não podem garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Socorrendo-se dos argumentos de Zucula e Ortigão (2016, p. 7) as quais devem ser envidados “esforços com vista a assegurar um bom sistema de educação, tendo em conta os seguintes elementos de política e administração do sistema: investimento no ensino” chamamos atenção as entidades que gerem o ensino em Moçambique sobre a pertinência e o cuidado que deve ser ter na administração do ensino, quando este setor é o pilar de uma nação. Neste contexto, para que a qualidade de ensino seja fruto da avaliação é necessário investir-se mais nas provas internas, elaboradas pelos professores locais e não necessariamente pelo exame, uma prova de caráter externo (FERNANDES, 2009).

## Considerações finais

para o desenvolvimento desta pesquisa recorreu-se ao estudo bibliográfico baseado nos estudo de diferentes autores a qual procu-

rou-se analisar a avaliação e o exame escolar numa perspectiva da qualidade de ensino. À luz da pesquisa foi possível notar um verdadeiro conflito entre a avaliação e o exame escolar entrelaçando-se na qualidade de aprendizagem. As práticas quotidianas pedagógicas remete o sistema educacional um paradigma marcadamente exclusivo e excludente com carácter selectivo quando diferentemente da avaliação; O exame tem como foco os resultados das provas escritas.

Entretanto, do ponto de vista pedagógico, a avaliação deve constituir uma prática onde habilidades devem ser moldadas, competências devem ser criadas e a aprendizagem do aluno deve ser o objectivo principal. Por meio da avaliação se torna fundamental que haja modificação no modo de pensar e agir por parte do aluno, pois a prática quotidiana dentro da sala de aulas, no processo de ensino e aprendizagem, caracteriza-se por uma pedagogia do exame, onde a preocupação pela aprendizagem é renegada.

Por outro lado, é necessário o tratamento especial na transmissão dos conteúdos aos alunos pois, o professor precisa ganhar a consciência da pertinência que a avaliação tem sobre o exame escolar ou seja, é necessário que os principais intervenientes do processo de ensino e aprendizagem compreendam que o exame e a avaliação não são a mesma coisa e, não tendem a mesma finalidade, ambos são distintos da execução, implementação e no impacto que ela tem na qualidade de ensino.

O Sistema Nacional de Educação moçambicano é baseado numa pedagogia do exame cujo processo avaliativo supervaloriza a prática de provas escritas e dela dependem a aprovação e reprovação do aluno, e por ela é avaliada a qualidade de ensino. E Todo paradigma torna o processo de ensino aprisionado numa metodologia e práticas muito ultrapassadas que não ajuda a desenvolver um ensino baseados em competências.

Para terminar, destacamos que a preocupação dos resultados do ensino por meio de prática de exames escolares confundidos com a avaliação exclui grande parte dos alunos constituindo um dilema pedagógico e educacional pelo qual esta pesquisa busca pelo aprimoramento de estudos que tendem a melhorar as estratégias e modelos de

avaliação que não seja apenas focalizado no resultado das provas de carácter seletiva mas em todo o processo e na aplicação de diferentes modalidades, técnicas, tipos e instrumentos de avaliação rumo a uma qualidade de ensino.

## Referências

CARDINET, Jean. *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelas: de Boeck, 1986.

DIPLOMA MINISTERIAL n.º 4/2021 de 17 de Março. **Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primária, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos**. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação.

DUARTE, Stela Mithá. **Avaliação da Aprendizagem em Geografia, Desvendando a produção do fracasso escolar**. Maputo: Imprensa Universitária, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. *A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular*. *Revista Educar em Revista, Edição Especial n. 1/2015*. Curitiba, Brasil, 2015.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da atividade**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação (<http://sisifo.fpc>), 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, LDA, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**/Domingos Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A Avaliação no Quotidiano da Sala e Aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

FIRME, Thereza Penna. (1994). **Avaliação Políticas Públicas em Educação** (Vol. 2). Rio de Janeiro, (Set-Dez de 2013).

GOMES, Dorivan Ferreira. **Exames nacionais e organização escolar: Um estudo sobre os impactos dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas de gestão escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica. Braga, Portuguesa, 2020.

GOMUNDANHE, Almeida Meque. **Avaliação Diagnóstica no Ensino Superior e as suas Implicações no Trabalho Docente**. Nampula, Moçambique, 2020.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – ava – 1995/2002: uma Avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de Favorecimento ao Mercado Econômico?** Curitiba, Brasil, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. Ed., Porto Alegre: Mediação, 1996.

- JÚNIOR, José Airton de Freitas Pontes, *et al.* **Da Pedagogia do Exame à Cultura da Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem.** Educação e Linguagem, (Junho de 2016).
- LEMOS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. **A Avaliação da Aprendizagem na Concepção de Professores de Química do Ensino Médio.** In: Revista Ensaio, 2013.
- LIBÂNEO, José Cláudio. **Didática**, 2ª Edição. São Paulo: Cortez. 1994.
- LIMA, Isabelly Christimyd. **Avaliação da aprendizagem e exames escolares: Avaliação numa perspectiva qualitativa.** Macaói. 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** (9 ed.) São Paulo, Brasil: Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem.** São Paulo/SP: Cortez 2011, p.149-294.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.
- MEURER, Mariluce. **A Avaliação e sua Importância para o Processo de Ensino e Aprendizagem.** Londrina - PR: Cadernos PDE, 2016.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GAMA, Zacarias Jaegger. **Métodos e Técnicas de Avaliação.** 2. ed. Rio de Janeiro, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeo; GÓMEZ, PÉREZ, Angel Ignacio. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.
- SANTOS, António Oliveira. **Avaliação da Aprendizagem.** Rio de Janeiro, Brasil: Senac, 2015.
- TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1973.
- ZUCULA, António Fernando; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Avaliação da Aprendizagem e Exame: Uma Revisão Bibliográfica.** São Paulo, Brasil, 2016.

# PROJECTO “SER CRIANÇA: UM SONHO REALIZADO” COMO POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA COLECTIVA E APROXIMAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

*Gilberto Daniel Rafael*

*Maria Isabel Moura Nascimento*

## Introdução

Em sua forma pura a dádiva é oferecida a quem precisa, apenas porque e simplesmente precisa. A pura dádiva é, então, o reconhecimento da humanidade do outro. Afora isso, essas pessoas permanecem desconhecidas e não são alocadas em qualquer divisão particular no mapa cognitivo do doador (BAUMAN & MAY, 2010, p. 130)

Este artigo resulta das múltiplas aprendizagens enquanto aluno especial na disciplina tópicos especiais: Liberalismo e o Marxismo: contribuição ao debate da educação<sup>1</sup> absorvendo e adoptando-se a perspectiva metodológica do materialismo histórico dialéctico. A respeito do método, BALDOINO & MESQUITA (2021, P.4) consideram que “o materialismo histórico-dialéctico é instrumento que respalda a investigação científica que prima em conhecer e interpretar a realidade histórica, social, política, económica, que são complexas, dinâmicas, conflituosas e contraditórias, e que estão em constantes movimentos e transformações”. Constituem categorias de análise neste trabalho, realidade e totalidade face as carência, a luz das políticas educativas vigentes sobre Apoio Social Escolar/ Acção Social Escolar e a nature-

---

1. Universidade Estadual de Ponta Grossa-Programa de Pós-Graduação Stricto Senso – Educação. Carga horária de 30 créditos, 2º semestre do ano lectivo 2021, na modalidade online. Disciplina orientada pelos professores/as: Maria Isabel Moura Nascimento (Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG); Cláudia Maria Petchak Zanlorenz (UNESPAR-Campus da União da Vitória); Adelino Inácio Assane (Universidade Rovuma-UniRovuma, Campus de Napipine) e Arlindo Cornélio Ntunduatha Juliasse (Universidade Rovuma-UniRovuma, Campus de Napipine).



za/experiências no Projecto Ser Criança: Um Sonho Realizado<sup>2</sup>, uma experiência teórico-prática resultante de intervenção socioeducativa no âmbito das actividades de extensão universitária na antiga Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula, actual Universidade Rovuma. Igualmente, recorreu-se a um estudo bibliográfico mediante leituras de textos de autores que abordam tais categorias no campo da história da educação e das políticas públicas da Educação no Ensino Primário.

Tem-se presente que os diferentes actores envolvidos no Projecto Ser Criança: Um sonho realizado, foram desafiados a olhar para os problemas educacionais moçambicanos e que afectam directa ou indirectamente o desempenho e aproveitamento pedagógico dos alunos/as no Ensino Primário do 1º e 2º Grau, com foco no 1º ciclo e assim, na senda da ligação ensino, pesquisa e extensão, definiram e abraçaram uma lógica interventiva na comunidade escolar onde actuassem. Tal desafio assente na busca do conhecimento sobre a realidade educativa das escolas e dos/as alunos/as servia de mote para reflexões sobre os problemas reais da educação e como intervir para minimiza-los a médio e longo prazo, enquanto futuros profissionais da educação. Tais reflexões encontram eco em MARTINS e LAVOURA (2018, p. 227) que considera que, ascender do abstracto ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialéctico, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade, num movimento lógico dialéctico que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente.

No âmbito do projecto, assim pensado e materializado, compreender a categoria totalidade na senda da realidade sócio educativa de cada aluno/a implicaria o conhecimento das partes e do todo, isto é, as carências, as vivências, as aspirações, as lutas travadas pelas famílias e alunos no seu dia-a-dia para materializar o acesso a educação as-

---

2. Projecto sócio educativo, sem fins lucrativos, desenhado e implementado na Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação de Nampula, actual Universidade Rovuma, na Faculdade de Educação e Psicologia, visando aproximação Universidade, escola e comunidade. O projecto era coordenado no Curso de Administração e Gestão Educacional e envolvia, de forma gradual, no período de 2017 a 2020, os cursos de Licenciatura em Ensino Básico, Licenciatura em Informática-Minor de Ensino, Licenciatura em Ensino de Português e Inglês, com participação de docentes e discentes.

segurado pela Constituição da República de Moçambique e materializado nas Leis 6/92 de 6 de Maio<sup>3</sup> e Lei 18/2018 de 28 de Dezembro<sup>4</sup> do Sistema Nacional de Educação. Nestas duas leis é possível perceber o papel do cidadão e do Estado, na esfera dos direitos e deveres.

Realçar que, o projecto que temos vindo a fazer menção, constituiu-se como uma dádiva (BAUMAN & MAY, 2010), de doação de si e de tempo e recursos. O objectivo era melhorar as competências de leitura, escrita e cálculo dos/as alunos/as das classes iniciais do Ensino Primário do 1º e 2º Grau (EP1/2), 1º ciclo<sup>5</sup>, através de sessões de reforço didáctico – pedagógico, minimização das carências socioeducativas manifestas e elevação da auto estima. Para tal, no projecto, foram definidos os seguintes objectivos específicos: Identificar crianças carenciadas nas classes iniciais, 1º ciclo do EP1/2 e mapear suas necessidades socioeducativas junto da escola e família; Apoiar na melhoria da autoestima das crianças carenciadas das classes iniciais no 1º ciclo do EP1/2 gerando satisfação para aprendizagem e permanência na escola; Apoiar as crianças carenciadas na melhoria do seu desempenho escolar por meio de reforço didáctico – pedagógico, através de sessões individualizadas de ensino e aprendizagem em suas casas, visando reforço de competências de leitura, escrita e cálculo na classe para uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados na sala de aulas; Acompanhar a evolução do aproveitamento pedagógico e desempenho das crianças carenciadas ao longo do ano lectivo; Capacitar

---

3. No seu Capítulo I, Artigo 1(Princípios Gerais), o Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais, alínea a) a educação é um direito e dever de todos os cidadãos.

4. No seu Capítulo I, Secção II, Artigo 3 (Princípios Gerais), o Sistema Nacional de Educação orienta-se pelos seguintes princípios gerais: alínea a) a educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo é direito de todos os moçambicanos; b) educação como direito e dever do Estado.

5. O 1º ciclo do Ensino Primário em Moçambique de acordo com a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação, Artigo 12 (Ensino Primário), no seu número 4. “O Ensino Primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) 1.º Ciclo, 1.ª a 3.ª classes; b) 2.º Ciclo, 4.ª a 6.ª classes”. Algo que contrasta com a lei 6/92 de 6 de Maio do SNE, que compreendia o 1º ciclo a 1ª e 2ª classes e o 2º ciclo 3ª a 5ª classes e 3º ciclo a 6ª e 7ª classes.

A nível do Projecto Ser Criança: Um sonho realizado as classes envolvidas no Ensino Primário eram especificamente 1ª a 3ª classes. Sendo que, o Ensino Secundário beneficiava-se apenas de material desportivo para as aulas de Educação Física e Desporto Escolar.

os gestores escolares em matéria de gestão e utilização das TICs na gestão e Processo de Ensino e Aprendizagem e desenvolver na comunidade a capacidade de análise crítica e busca de soluções para os problemas educacionais.

A criação e desenvolvimento do projecto justificava-se pelo facto de nos últimos anos constatar – se nas EP1/2 em Moçambique, um esforço em assegurar o acesso de novos ingressos ao sistema de ensino e sua manutenção. Porém tais esforços são postos em causa devido de algum modo as carências que às famílias manifestam para assegurar a permanência dos seus filhos/as na escola.

Sendo assim, reconhecendo as dificuldades socioeconómicas das famílias e que repercutem – se nas crianças em idade escolar, no seu desempenho e conseqüentemente no aproveitamento pedagógico, desenvolveu – se o projecto “Ser Criança: Um Sonho Realizado” que busca manter a criança (aluno/a) carenciada na escola, motivando – a para a aprendizagem e elevando sua autoestima. Com esta iniciativa reconhece – se que uma vez supridas as necessidades em uniforme escolar, material escolar diverso, material desportivo para a prática regular do desporto escolar (desporto é saúde) e sobretudo apoiando os alunos e alunas na superação das suas dificuldades na leitura, escrita e cálculo pode-se melhorar as competências dos/as mesmos/as.

No texto pretende-se a partir do aporte teórico assente no materialismo histórico-dialéctico, fruto das aprendizagens enquanto aluno especial, compreender, reflectindo sobre as Políticas Públicas da Educação em Moçambique, os contornos do apoio social aos alunos, tendo como ponto de partida as experiências adquiridas no Projecto Ser Criança: Um Sonho Realizado. Constituem objectivos específicos: utilizar o materialismo histórico dialéctico como método de estudo do apoio social escolar/acção social escolar nas EP1/2 em Moçambique; Relatar as experiências vivenciadas no Projecto Ser Criança: Um Sonho Realizado para minimizar as carências dos/as alunos/as nas escolas, a luz da categoria totalidade.

Assim, estruturalmente, numa primeira fase apresenta-se o materialismo histórico dialéctico como método de estudo, reflecte-se sobre uma das suas categorias de análise, especificamente, a totalidade

por forma a compreender os prós e contras, as contradições e limitações para a concretização do apoio social escolar/acção social escolar nas EP1/2 moçambicanas e, assim suprir as carências que os alunos ressentem-se. Numa segunda fase, apresenta-se o Projecto Ser Criança: Um Sonho Realizado, as experiências vivenciadas enquanto proposta de aproximação Universidade, Escola e Comunidade.

## **- O materialismo histórico dialéctico e as categorias realidade e totalidade no contexto da acção social e carências nas escolas**

O dinamismo social da vida das famílias e as condições naturais, objectivas, da existência humana tem seu peso na educação dos Homens na sociedade e sobretudo na comunidade escolar. Para MARTINS e LAVOURA(2018, p. 228), “há que se ter sempre vista que em todos os processos investigativos da realidade social as categorias<sup>6</sup> de análises expressam formas de ser do objecto ou fenómeno investigado, sendo, portanto, formas de existência, ontológicas e históricas, do objecto em questão”.

Ao primar-se num estudo focalizando a categoria totalidade para compreensão da realidade sócio educativa “das crianças carenciadas”, procede-se a investigação e análise do objecto de forma holística, procurando-se compreender o entorno do objecto face a realidade<sup>7</sup>. Uma realidade própria do contexto educativo moçambicano e sobretudo dos/as alunos/as carenciados nas EP 1/2 e que buscam a educação. Basta recordar que IANNI (2011, p.403) considera que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder, o carácter terreno do seu pensamento”. Na óptica de

---

6. As categorias, portanto, são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas (MARTINS e LAVOURA, 2018, P. 2028-2029).

7. A realidade é complexa, é heterogénea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes [...] Marx retoma a concepção de que, explicar a realidade é não descobrir os nexos que constituem a realidade, mas ajudar essa realidade a se constituir. Portanto, o pensamento entra na constituição do real (IANNI, 2011, P. 397). Assim, chamando atenção para a aparência.

PONCE, na obra, educação e luta de classes, sobre o estudo dos factos educacionais destaca:

A educação como um fenómeno social de superestrutura e, portanto, defende ao longo de toda obra, a ideia de que os factos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise sócio-económica das sociedades em que têm lugar (PONCE, 2001,p.10).

Fica assente a percepção de que para se conhecer a realidade sócio educativa, por meio da investigação, há que ter em conta a aparência. Para MARTINS e LAVOURA (2018, p. 226) “a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento”.

É preciso conhecer cada aluno/a e respectiva escola para conhecer a realidade sócio educativa das turmas, classes, ciclo de aprendizagem e escolas primárias. Para ZANLORENZI (2015, p. 118) “essa realidade social, enquanto conjunto articulado de partes, na perspectiva marxiana, expressa a totalidade”. Na óptica de MARTINS e LAVOURA (2018, p. 227) “a categoria de totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialéctico como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações constituem e sintetizam aquela totalidade”. Assim, o conhecimento da realidade sócio educativa permite intervir nela com maior propriedade e com trato humanizante. Algo discutido no projecto no âmbito da acção social escolar:

A Acção Social Escolar (ASE) traduz-se num conjunto de medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, e a promover medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares cuja situação económica determina a necessidade de participações financeiras. DIRECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO –DGE (2015)

O trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes universitários, na comunidade das escolas primárias envolvidas no projecto e envolvendo em última instância gestores escolares, professores, pais e/ou encarregados de educação e alunos/as das Escolas Primárias é um trabalho voluntário ainda que se enquadre na ligação entre o ensino, na Universidade Rovuma, a pesquisa e extensão universitárias. É um trabalho que materializa o conhecimento teórico pondo-o em prática, reflectindo-se sobre os processos e procedimentos a seguir para minimizar as carências que os alunos/as apresentam. Tudo isso em prol da educação almejada. As acções levadas a cabo no projecto reproduzem uma cultura dos moçambicanos, ainda que esteja se perdendo com o tempo, com as mazelas da vida e os calos do ofício dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos. A cultura da entreadjudada, da partilha do pouco que se tem o que traz a memória o ubu-ntu<sup>8</sup>.

Ciente de que os alunos/as beneficiários/as do projecto provêm de famílias de baixa renda, todas acções de carácter socioeducativo desenvolvidas visam potenciar as capacidades e habilidades destes, motiva-los a aprender e sobretudo assegurar sua permanência na escola. Sabe - se que, de acordo com OLIVEIRA (2016), a ação social escolar nasceu para apoiar as famílias, procurando combater a exclusão social e o abandono escolar, e promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino. Para isso, foram criadas medidas que passam pelo auxílio económico para aquisição de livros, material escolar e pelo apoio alimentar.

O sucesso de qualquer aluno/a em qualquer área de aprendizagem depende sobretudo do aprimorar das sua competências na leitura, escrita e cálculo. Todavia para que tal se verifique existem múltiplos factores que devem ser conjugados e que quando colocados a disposição dos alunos e alunas favorecem a assimilação dos conteúdos gerando motivação e proporcionando uma maior auto estima dos alunos/as em ambientes de aprendizagem diferenciados face aos contextos.

---

8. Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos bantu, expressando o ubu uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o ntu assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo, (CASTIANO, 2010, p. 156).

Paralelamente pensa - se que as formações, capacitações e workshop envolvendo os membros de direção das escolas em que o projecto intervém e intervirá poderão trazer grandes mudanças na dinâmica gestonária e gerando eficácia na gestão de tempo. Tal medida visa acompanhar a incorporação das TICs na escola.

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação – TIC - na escola contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação, a formação continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola. (ALBINO & SOUSA, 2016:102)

Num olhar à outras iniciativas similares podemos afirmar que há vários projectos que orientam sua atuação com foco em determinados elementos do processo de ensino e aprendizagem. Pode - se destacar o USAID/ Apal “Aprender a ler” que actuou em Nampula e Zambézia entre 2013 e 2016 cujo foco se circunscrevia na melhoria das competências de leitura e escrita, capacitação institucional e envolvimento comunitário. O projecto do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em parceria com a USAID denominado “Vamos Ler” em desenvolvimento nas províncias de Nampula e Zambézia, estando previsto seu alargamento a nível nacional 2017 à 2021, focalizando no reforço das competências de leitura, escrita e cálculo na escola através da capacitação dos professores, formação dos gestores escolares em matéria de gestão na componente de fortalecimento de sistemas e envolvimento comunitário. O projecto USAID - Eu Leio” que focaliza a componente de leitura e capacitação dos gestores escolares nas províncias de Nampula e Zambézia entre 2016/2020. Independente destes o projecto desenhado e em execução está presente no quotidiano das crianças carenciadas, pois:

Não faltam questões em nossa realidade cotidiana. Algumas costumam surgir de uma maneira razoavelmente regular e não nos ocupam por muito tempo, ao passo que outras são

incitadas por mudanças abruptas em nossa condição e levam a reflexão mais elaborada e profunda. Esse tipo de questões se referem a matérias que de maneira geral nos preocupam, embora pontuem discussões sobre quem somos e como conferimos sentidos ao mundo ao nosso redor (BAUMAN & MAY, 2010, p. 97)

A nossa volta, nos corredores universitários, no pátio escolar e nas comunidades as discussões giram em torno do ser social e ter consciência da necessidade de assegurar a permanência do/a aluno/a na escola.

## **- As experiências no âmbito do Projecto Ser Criança: um sonho realizado**

O projecto “Ser Criança: Um sonho realizado” foi concebido como possibilidade de vivência colectiva e aproximação universidade – escola – comunidade e implementado com uma visão formativa num processo que se pretende de pesquisa ao nível da escola e comunidade escolar e de intervenção sistemática por parte dos docentes universitários e estudantes no quadro da iniciação científica e construção colaborativa da igualdade de oportunidade e equidade com benefício directo recaindo sobre o/a aluno/a carenciado/a. Aluno/a que necessite de reforço didáctico – pedagógico e apoio psicológico para superação das dificuldades de aprendizagem. A imagem retrata parte dos alunos beneficiários, bem como docentes e gestores escolares envolvidos no projecto.



Imagem 1: Crianças com material escolar



Fonte: Autor, Maio 2018

Imagem 2: Parte das crianças beneficiárias do apoio



Fonte: Autor, Maio 2018- – Anfiteatro da UPN

Há que reafirmar que para o desenvolvimento do projecto foram observados os seguintes passos imprescindíveis:

- A identificação das escolas beneficiárias da iniciativa;
- O levantamento estatístico dos/as alunos/as carenciados/as e suas principais carências na escola e junto da família por meio do diagnóstico socioeconómico;

- Seleção e priorização dos/as alunos/as carenciados/as por classe e turma e validação;
- Aferição do aproveitamento pedagógico e assiduidade do grupo alvo no 1º trimestre do ano base;
- Busca de parcerias públicas, privada e externas visando suprir as necessidades identificadas face as carências manifestas, (material escolar diverso, uniforme, calçado ou chinelo, material desportivo para pratica do voleibol e lanche escolar “via doações”);
- Reforço didáctico – pedagógico aos alunos/as carenciados/as, através de sessões individualizadas de ensino e aprendizagem em suas casas, visando dotá-las de competências de leitura, escrita e calculo na classe (estudantes do Ensino Básico e cursos de ensino de Matemática e Português);
- Capacitação dos gestores escolares em matéria de gestão e uso das TICs na gestão e Processo de Ensino e Aprendizagem;
- Apoio a alunos/as carenciados/as com dificuldades de aprendizagem e gestão de casos junto da equipa de psicólogos voluntários (docentes da UP ou ex – estudantes graduados do curso psicologia escolar) afectos ao projecto e mediante autorização familiar;
- Disponibilização de lanche escolar e/ou nas sessões (opcional);
- Realização de mesas redondas abordando as carências identificadas;
- Evento socioeducativo de entrega dos recursos aos beneficiários com a presença dos Directores de Escola, presidentes dos Conselhos de Escola e Pais ou Encarregados de Educação.
- Avaliação antes, durante e uma avaliação de impacto no final do ano lectivo correspondente.

O projecto, de 2017 a 2020, foi realizado com base em recursos financeiros próprios (contribuição/doações dos/as estudantes, docentes e ex-alunos/as graduados da Universidade), doações de particulares e comerciantes locais que se identificam com a causa. A orgânica interna, era constituída por: um gestor que é simultaneamente o

responsável do projecto; uma equipa de coordenadores de área (apoio socioeducativo; reforço da leitura, escrita e cálculo; capacitação institucional, apoio psicológico e envolvimento comunitário); responsável por marketing e comunicação; responsável pelo desenho de projectos e pesquisa e responsável pela logística.

No que diz respeito a metodologia aplicada no projecto, destacar o facto de a mesma ser qualitativa quanto a abordagem, exploratória quanto aos objectivos como resultado dum estudo de campo. Em termos de técnicas de colecta de dados recorreu-se a observação participante e a entrevista (focalizamos aqui a realização de conversa entre duas pessoas num espaço conveniente, tranquilo e que inspirasse confiança e segurança no ambiente escolar ou em casa do/a aluno/a).

Dai que para a concretização do diagnóstico optou – se por conversas entre os pesquisadores e o grupo alvo que variavam segundo o propósito. Em certos casos alunos/as do 1º ciclo do ensino primário do 1º Grau nas escolas de actuação. Noutros casos professores, director de escola e finalmente os pais e encarregados de educação. Para estes últimos a conversa decorria em suas casas após uma prévia explicação do porque da vinda da equipa de estudantes universitários na companhia do filho a casa da família. “A conversa, pois, é aqui assumida como procedimento metodológico, além do mergulho com sentidos (ALVES, 2008) na experiência investigativa de forma compartilhada” (RIBEIRO, CASTILHO & SAMPAIO, (s/d), p. 5). O recurso a conversa animada entre a pura curiosidade de parte a parte e a busca incessante de informação e partilha duma vida alicerçada no contexto socioeconómico e cultural com traços económico-político e socio educacional gera amizade, empatia e conhecimento do mundo singular de vida familiar com traços comunitários e locais.

O universo é composto pelas Escolas Primárias do 1º e 2º Grau da cidade e província de Nampula localizadas nos distritos de Nampula, sobretudo onde o destaque vai para as comunidades escolares de frequência dos/as alunos/as carenciados/as oriundos de famílias de baixa renda. No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa realçar que a mesmo começou em 2017, 1ª fase piloto, envolvendo quatro (4) escolas primárias nomeadamente, Escolas Primárias do 1º

e 2º Grau de Muatala, Napipine, Namutequeliua e Barragem. Nestas escolas os alunos/os beneficiários foram num total de 40 sendo 5 alunos e 5 alunas por escola. Em 2018, na 2ª fase, no 1º semestre de Março à Junho, o projecto incluiu igualmente as Escolas Primárias do 1º e 2º Grau de Barragem, Muatala e 25 de Junho bem como a Escola Secundária de Namicopo.

Estes/as alunos/as beneficiaram, cada um, de: seis (6) à 10 cadernos no mínimo, duas esferográficas e dois lápis; uma borracha e um afiador; uma pasta de costa escolar e pastas plásticas, um par de uniforme escolar e um estojo. As escolas receberam, cada uma, um par de equipamento desportivo composto por 12 calções e igual número de camisetes, 6 bolas de voleibol, 2 apitos, 2 pipos e duas redes de voleibol. Apoio mantido na 3ª fase, 2º semestre de 2018 envolvendo 18 escolas.

Em 2019, na 4ª fase, foram mantidas as 18 escolas (6 do Ensino Secundário 12 do Ensino Primário) e por via disso mais alunos/as carenciados/as. A nível de material desportivo, as Escolas Secundárias receberam, além de bolas de voleibol, bolas de basquetebol variando as quantidades entre 6-10 bolas por escola. Envolvidos 360 alunos no 1º e 2º semestre de 2019. Destacar que em 2019 foi realizada a 1ª capacitação dos gestores escolares das escolas envolvidas no projecto (directores e directores adjuntos de escola) em matéria de informática para gestão.

Tabela 1: Descrição da amostra dos beneficiários da 2ª fase, 2º semestre 2018

Ordem	Descrição	Quantidade x nº de EP1 e EP2 alvos	Técnica de colecta de dados
01	Alunos	10 x 18=180	Entrevista e observação
02	Alunas	10 x 18=180	Entrevista e observação
03	Pais ou encarregados de educação	360	Entrevista
04	Directores de escola	18	Entrevista
05	Beneficiários directos	360 alunos/as	Observação
06	Beneficiários indirectos	378 DE e Pais ou encarregados de educação	

Fonte: Autores

A realização do diagnóstico por parte dos estudantes sob orientação dos docentes envolvidos no projecto permitiu perceber que as 180 famílias dos/as alunos/as beneficiários/as, com as quais se conversou, apresentavam as seguintes características: todas vivem nos arredores da cidade de Nampula, zona suburbana concretamente nos bairros de Napipine, Carrupeia, Namicopo, Namutequeliua e Muatala. A renda média mensal das famílias é de 2.350,00 meticais. A principal actividade de geração de renda é o comércio informal nos mercados informal e formal dos bairros onde habitam. Outras actividades desenvolvidas são a agricultura e o trabalho doméstico. Em alguns casos os progenitores são guardas noturnos. O agregado familiar é composto por 5 à 9 pessoas em média. Em relação ao tipo de apoio escolar fornecido pelas direcções da escola o mesmo tem sido dentro das possibilidades e não abrangendo mais do que 5 alunos/ano em material escolar e raramente uniforme escolar. Tal apoio dependente do Fundo de Apoio Directo as Escolas fornecido em tranches.

Imagem 3/4: Entrega de material escolar aos alunos/as carenciados/as



Fonte: Autores, Maio, 2018 – Anfiteatro da UPN

As imagens acima retratam o processo de entrega de material escolar e desportivo. Ao intervir com acções concretas visando apoiar as crianças carenciadas nas escolas Nampulenses há uma consciência de que somos donos das nossas acções, decisões e destinos. “Em geral nos consideramos autores de nossos destinos e, portanto, dotados de poder para agir, determinar nossa conduta e controlar nossa vida. Teríamos assim a habilidade de monitorar nossas acções e a capaci-

dade de determinar seus resultados” (BAUMAN & MAY, 2010, p. 34). Tal se pode verificar quando ao nos questionarmos: o que fazer para mitigar os problemas identificados? Como ajudar? E nos apercebemos que nossas acções hoje constroem uma sociedade mais humana e igualitária do amanhã, algo contraditório nas diferenças socioeconómicas. Mas tem – se a convicção de que cada acto presente no campo da educação através da aposta no ensino e aprendizagem, dispondo recursos, dando reforça a escrita, leitura e cálculo, mitigando os problemas de aprendizagem e envolvendo os pais e ou encarregados de educação pode gerar mudanças e inspirar a criança a lutar. Uma luta de perseverança assente na ideia de que o “nós” é uma realidade viva.

As actividades desenvolvidas remeteram aos diferentes actores envolvidos no projecto a um permanente aprofundar das carências e busca de parcerias visando suprir – las. Dai que a realização de uma mesa redonda envolvendo os gestores escolares com a participação da directora adjunta da para área da pós graduação, pesquisa e extensão, coordenadores do projecto e chefe do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula<sup>9</sup> foi um actividade primordial para reflexão em torno da problemática.

Imagem 5: Mesa redonda realizada abordando as carências das crianças.



Fonte: Autores, Maio 2018, Anfiteatro da UPN

9. Actualmente, este Departamento foi estruturado em Departamento de Educação e Formação de Professores e Departamento de Psicologia na Faculdade de Educação e Psicologia, na Universidade Rovuma.

A mesa redonda em causa serviu para abordar com maior profundidade as carências que os alunos apresentam e estratégias de mitigação. Ouve um reconhecimento de que, “Nem todas as pessoas que buscam mesmos objectivos conseguem conquista-los, porque o número de recompensas disponíveis é limitado” (BAUMAN & MAY, 2010, p. 35).

Dai que cremos numa atuação mais coordenada, na necessidade de parcerias e na capitalização do potencial humano das famílias no futuro através do empoderamento das famílias por meio de projectos empreendedores assistidos de geração de renda. Tais projectos passariam por explorar a riqueza agrícola da província entre outras iniciativas locais de desenvolvimento.

Imagem 6: Material escolar distribuído



Fonte: Autores, Maio 2018

Imagem 7: Material desportivo distribuído



Fonte: Autores Maio 2018

As imagens retratam parte do material escolar ofertado aos alunos e que de certo modo veio a suprir as carências manifestas por estes. Igualmente podemos verificar o material desportivo distribuído as escolas primarias beneficiarias.

Prevalece nos diferentes actores envolvidos a crença e fé em dias melhores, um olhar para as crianças do amanhã com determinismo ciente de que “[...] factores materiais conformam nossa capacidade de alcançar objectivos. Apesar da importância do aspecto determinação, o que dizer se nos faltam meios para efetivar nossas decisões?” (BAUMAN & MAY, 2010, p. 35). O que importa mesmo são os resultados expressos em função dos recursos disponibilizados como mostra a ta-

bela 2 que traduz a evolução do projecto no que diz respeito a capacidade de resposta as carências entre 2017 e 2018.

Tabela 2: Recursos oferecidos as crianças necessitadas pelo projecto

Nº	Descrição dos itens ofertados	Quantidade 2017	Quantidade 2019
01	Calças de uniforme	40	180
02	Camisa de uniforme	80	360
03	Saia de uniforme	40	180
04	Pasta de costa escolar	-	270
05	Caderno escolar	240	1631
06	Lápis	80	365
07	Borracha	40	180
08	Esferográficas	80	360
09	Estojo	-	172
10	Bolas de voleibol	24	108
11	Rede de voleibol	8	12
12	Apitos	4	36
13	Cronómetros	4	6
14	Pastas plásticas	-	90
15	Pares de equipamento	48	60

Fonte: autores

A tabela 2 mostra o que foi possível ofertar aos/as alunos/as, abrangidos/as pela iniciativa. Uma dádiva e um caminho da nossa condição moçambicana solidaria e que o espírito de partilha nos identifica entre os contrastes do ter e do poder. Nisso há uma consciência identitária no e do projecto de que:

O valor moral da dádiva não é medido pelo preço de mercado dos bens ou serviços oferecidos, e sim, precisamente, pela perda subjectiva do dador. A falta de importância atribuída à qualidade de quem recebe indica que a única qualificação considerada por ocasião da dádiva é que o recebedor pertenc-



ca a categoria “pessoas com necessidade” ”(BAUMAN & MAY, 2010, p. 130)

## Considerações finais

Face as diferentes leituras que se podem fazer, fruto das experiências no Projecto é possível perceber, com um olhar baseado no materialismo histórico-dialéctico, que tanto os docentes como os discentes ao enveredar por acções interventivas na comunidade escolar precisaram à partir do olhar aparente, superarem seus pensares e efectivamente observarem a cada criança (aluno), enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e questionarem-se: quem és tu? Qual é a sua condição socioeconómica? O que não estou vendo no que estou vendo?

A necessidade de conhecer e interpretar a realidade socioeducativa dos/as alunos/as implicou compreender as diferentes nuances impregnadas na realidade. Uma realidade que a partir do diagnóstico se vislumbrou.

Assim somos impelidos a olhar para os processos, eventos que marcaram o projecto ao longo do tempo, 2017 a 2019, em busca das dinâmicas norteadoras das actividades, seu âmbito, actores envolvidos, o alcance para compreender como o mesmo serviu a educação e por meio desta respondeu, por meio de actividades as necessidades dos/as alunos/as carenciados.

Note-se que as comunidades nas quais o projecto actua clamam por maiores intervenções no âmbito do reforço da leitura, escrita e cálculo. Tais intervenções devem ser acompanhadas de outras componentes do apoio psicológico para colmatar as dificuldades de aprendizagem, o envolvimento comunitário onde se dá primazia a participação dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos alunos bem como a componente de capacitação institucional.

A necessidade de se repensar na nova lógica de intervenção que além dos moldes anteriores incorpore uma rubrica de financiamento institucional as actividades em curso no projecto e em outros dessa natureza. Igualmente, a necessidade de se alargar a rede de parceiros

comprometidos e que se identifiquem com a causa dado ser imprescindível que se olhe para as acções levadas a cabo no projecto de forma holística, envolvendo os diferentes actores escolares, situados aos diferentes níveis.

Foi possível verificar que, nas escolas intervencionadas, as desigualdades sociais, fruto do *status quo* de cada sujeito-família se fazem presentes e são exteriorizadas pelas condições objectivas de acesso/posse de materiais didácticos. Igualmente, verifica-se que o uniforme escolar, nas escolas, esconde uma dura realidade. Por detrás dessa vestimenta do/a aluno/a, com falta de algum botão em certos casos, traz a nu uma realidade sócio educativa que a gratuidade da educação básica, a Acção Social Escolar/Apoio Social Escolar e o Fundo de Apoio Directo Escolar pretendem resolver ou minimizar. Só olhando com olhos de ver, olhar crítico, se percebem as mazelas presentes em cada pedaço de chão escolar e em cada pegada carecendo duma observação aprofundada e com mãos investigativas.

## Referências

ALBINO, R. & SOUZA, C. A. de. **Avaliação do uso das TICs em escolas brasileiras: uma exploração dos dados da pesquisa “TICs educação”**. E & G, Economia e Gestão, Belo Horizonte, v.16, n.43, 2016, ISSN 1984-6606

BALDOINO, L. dos S. M.; MESQUITA, M. C. das G. D. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para o estudo da extensão universitária**. Research Society and Development, v.10, n.16, e509101623364, 2021, ISSN 2525-3409

BAUMAN, Z., M. T. **Aprendendo a pensar como sociologia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da Filosofia Africana: Em busca da Intersubjectivação**. Njira, colecção Horizonte da Palavra, 2010.

DIRECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO –DGE (2015) Portugal. <http://dge.mec.pt/acao-social-escolar> acesso as 19h do dia 16 de Dezembro de 2021

IANNI, O. **A construção da categoria**. Revista HISTEDBR On line, Campinas, número especial, p. 397- 416, 2011-ISSN: 1676-2584

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, v.34, n.71, p. 223-239, 2018

Lei 6/92 de 6 de Maio do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA, I Série – Número 19.

Lei 18/2018 de 28 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação. BOLETIM DA REPÚBLICA, I SÉRIE, Número 254.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial, 2005. ISBN 85-85934-23-9 Disponível em: [http://www.uel.br/grupo\\_pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/MARX;%20ENGELS%20%20Manifesto%20do%20Partido%20Comunista.pdf](http://www.uel.br/grupo_pesquisa/socreligioses/pages/arquivos/MARX;%20ENGELS%20%20Manifesto%20do%20Partido%20Comunista.pdf) Acesso em 09 de Janeiro de 2022.

OLIVEIRA, M., (2016) EKONOMISTA. Fonte: <https://www.e-konomista.pt/artigo/acao-social-escolar/> acesso as 9horas de 16 de Dezembro 2021

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 19ª edição, Cortez editora, SP, 2001

RIBEIRO, T./UNIRIO/ISERJ, CASTILHO, F. F./UNIRIO/UFF & SAMPAIO, C. S./PPGE-du-UNIRIO. **Documentação da narrativa de experiências pedagógicas: saberes docentes em dialogo na formação de professores**. Acessado em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/tiago-ribeiro-flc3a1via-castilho-carmen-sanches-sampaio.pdf>

ZANLORENZI, M. J. **Reflexões acerca do materialismo histórico dialéctico, pesquisa em educação e categorias de análise**. Revista LABOR, n°13, v.1, 2015, ISSN: 19835000

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: UMA ANÁLISE INICIAL DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO DO PARANÁ

*Rafael Barros*

*Jefferson Luiz Schafranski Silva*

## Introdução

As reformas no interior do Estado Brasileiro se iniciam após a efetivação do golpe jurídico-político-midiático sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, assumindo o executivo federal seu vice-presidente. Com o afastamento da Presidente eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e a posse de Michel Temer, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), coloca-se em movimento um conjunto de reformas no interior do estado, alinhando o Estado Brasileiro aos ideais neoliberais (JINKINGS; DORIA; CLETO, 2016).

No contexto educacional as reformas no interior de Estado materializaram-se pela propositura da Medida Provisória de número 746, de 22 de setembro de 2016 que, convertida na Lei 13.415<sup>1</sup>, em 16 de fevereiro de 2017, alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

---

1. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No conjunto das alterações produzidas pela Lei 13.415/17, aponta-se a revogação da Lei 11.684<sup>2</sup>, de 02 de junho de 2008, como sendo aquela que produziu impacto mais direto ao ensino de filosofia e seu lugar no currículo do “Novo” Ensino Médio, uma vez que, com sua revogação, a obrigatoriedade da oferta das disciplinas deixa de existir, sendo essas, juntamente com arte e educação física, oferecidas na forma de “Estudos e práticas” (BRASIL, 2017)

A Lei 13.415/17, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio<sup>3</sup> e a Resolução 03<sup>4</sup>, de 21 de novembro de 2018, representam a materialização do que se convencionou denominar “Reforma do Ensino Médio”. Amplamente divulgada e midiaticizada, a reforma representa a adequação da educação brasileira à lógica e demanda do atual estágio do capital (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

No Estado do Paraná, a Reforma do Ensino Médio, materializa-se via discussões entorno da elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Com debates iniciados em agosto de 2020, e contando com consulta pública entre os dias três e oito de fevereiro de 2021 e entre o dia primeiro e trinta de junho do mesmo ano, o documento teve sua aprovação em 27 de julho de 2021 com a publicação da deliberação 04/21.

Além do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, outros documentos foram homologados e aprovados objetivando a materialização da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná. No conjunto das ações e normativas, aponta-se os documentos: Orientação Conjunta 021, de 17 de dezembro de 2021, que “Orienta as instituições da rede pública estadual de ensino sobre a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular – PPC do Novo Ensino Médio” (PARANÁ, 2021), o Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná<sup>5</sup>

---

2. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

3. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 04 de dezembro de 2018 por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018.

4. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

5. Institui a organização curricular para a Rede Estadual do Paraná no tocante à Formação Geral Básica – FGB. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/>

e, a Instrução Normativa Conjunta N.º 008/21, aprovada em 17 de dezembro de 2021.

Nesse sentido, dado o grande volume de textos legislativos, deliberações, resoluções e instruções que visam a materialização da Reforma do Ensino Médio, busca-se, nessa pesquisa, apontar algumas consequências do “Novo Ensino Médio do Paraná” para a formação dos discentes da Rede Pública de Ensino, sobretudo no que diz respeito à formação filosófica desses e a oferta da disciplina de filosofia no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e na Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.

Para tanto, lançamos mão da análise documental e da pesquisa bibliográfica sob uma perspectiva qualitativa, tendo como norte para a compreensão do real o materialismo-histórico-dialético e a compreensão de que tais documentos se inserem em um contexto amplo de debates políticos, ideológicos e econômicos, o que torna a educação e as políticas educacionais um fenômeno multideterminado.

Dessa forma a pesquisa se realizou em duas etapas. Inicialmente busca-se realizar o apontamento do contexto em que se deram os debates acerca da constituição do texto do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, apontando o lugar reservado à filosofia no documento.

Em seguida, busca-se refletir acerca da Instrução Normativa Conjunta N.º 008/21, que “Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022” (PARANÁ, 2021), apontando as possibilidades de organização curricular e escolha pelos itinerários formativos e suas consequências à formação filosófica e oferta da disciplina nessa etapa da Educação Básica.

## - O referencial curricular para o ensino médio do Paraná: debates, contradições e o lugar da filosofia no currículo

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná foi instituído, juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Deliberação 04, de 29 de setembro de 2021.

Tendo como seus relatores: Ana Seres Trento Comin, Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Naura Nanci Muniz Santos, Oscar Alves e Sandra Teresinha da Silva, o documento foi sendo gestado entre o mês de agosto de 2020 e setembro de 2021.

Em seu texto o documento o documento é apresentado nos seguintes termos:

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná é documento obrigatório e orientador para o Sistema Estadual de Ensino, que engloba e sistematiza a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) no Paraná, e deve estar em conformidade com a Resolução CNE/CEB n.º 4/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio em nível nacional; com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos; e com estas Diretrizes Curriculares Complementares (PARANÁ, 2021, p. 33).

Como se pode observar, o objetivo central do documento é a materialização e efetivação das reformas educacionais para o Ensino Médio no estado do Paraná, levadas à cabo pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, a Lei 13.415/17 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Buscando sempre observar o cumprimento do que determinam as legislações federais, O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná apresenta o Currículo como composto de dois momentos complementares e indissociáveis, isto é, a Formação Geral Básica e os

Itinerários Formativos. Com relação a primeira o documento estabelece que: “A formação geral básica do estudante do Ensino Médio é constituída a partir da BNCC-EM e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio” (PARANÁ, 2021, p. 34).

No tocante aos Itinerários Formativos, o documento aponta que:

[...]os itinerários formativos destinam-se ao aprofundamento das áreas de conhecimento ou então à formação técnica e profissional e podem ser ofertados como itinerários integrados. [...] Os itinerários formativos são a parte mais flexível do currículo. Podem ser desenvolvidos mediante diferentes formas de organização e de oferta, a critério das instituições e redes de ensino. Por conseguinte, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná deve apontar possibilidades de organização e oferta dos itinerários formativos, como orientações e sugestões. Assim, as instituições e redes de ensino têm a liberdade para organizar distintas formas de oferta, desde que assegurem as determinações estabelecidas pelas normas nacionais e estaduais vigentes (PARANÁ, 2021, p. 41).

Conforme o exposto os Itinerários Formativos devem ser ofertados pelas instituições de ensino da rede estadual paranaense com o objetivo de possibilitar aos jovens estudantes o aprofundamento de seus conhecimentos nas áreas em que esses apresentem maior familiaridade, ou que estejam com consonância com suas aspirações profissionais futuras, devendo a instituição observar suas possibilidades de oferta e sua concordância com a legislação vigente.

Observa-se, nesse ponto, uma contradição no que diz respeito à autonomia das instituições de ensino da rede paranaense, uma vez que essas podem desenvolver os itinerários formativos “mediante diferentes formas de organização e de oferta, a critério das instituições e redes de ensino” (Idem), desde que essas “assegurem as determinações estabelecidas pelas normas nacionais e estaduais vigentes” (Ibidem).

Com relação ao ensino de filosofia e o lugar da disciplina no currículo, o documento segue o estabelecido pela BNCC-EM isto é, apre-



senta a filosofia como integrada a grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a ser ofertada na Formação Geral Básica e no Itinerário Formativo, como se pode observar em seu texto:

Para a etapa do Ensino Médio, dois componentes curriculares são incluídos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: a Filosofia e a Sociologia, campos do conhecimento fundamentais para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e da ética, por intermédio da leitura crítica e contextualizada do mundo social (PARANÁ, 2021, p. 590).

Observa-se, por um lado, o reconhecimento das disciplinas como fundamentais a formação para o trabalho, para a cidadania e ética, assim como sua contribuição ao desenvolvimento cognitivo dos discentes dessa etapa da Educação Básica, possibilitando-lhes uma leitura crítica e contextualizada da realidade social ao qual se integram e interagem, no entanto, materializa-se a privação da oferta dessas por meio da redução de sua carga horária no currículo.

Uma vez definidos os objetivos da filosofia enquanto disciplina escolar, cabe apontar sua forma de organização. O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná apresenta uma organização por Unidades Temáticas.

Neste currículo, as Unidades Temáticas a serem desenvolvidas são: Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. Estas Unidades serão trabalhadas a partir das habilidades específicas propostas pela BNCC para o componente curricular de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas (PARANÁ, 2021, p. 598).

No que diz respeito aos conteúdos a proposta nada traz de novo, uma vez que a mesma forma de organização já se fazia presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a disciplina de Filosofia (2008), no entanto, esses eram denominados “Conteúdos Estruturantes”:

Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética; • Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética (PARANÁ, 2008, p. 54).

Nota-se, assim, que o “novo” Ensino Médio do Paraná se apresenta como a continuidade e não o avanço no tocante aos conteúdos do currículo, uma vez que nada apresenta de novo no que diz respeito à sua forma de organização e disposição nos três anos que constituem essa etapa da educação Básica, como apresenta a versão experimental do documento “Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná<sup>6</sup>”.

O texto do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná contou para sua constituição com quatorze ações de planejamento e discussão, onde participaram membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) e membros do quadro docente da rede. No todo ocorreram entre os meses de agosto de 2020 e dezembro de 2021 quatro reuniões extraordinárias para debate do texto, análise e discussão promovidas pelo CEE, oito reuniões para adequação, alteração, entrega e homologação do documento, promovidas pela SEED e uma consulta pública.

Cabe destacar, com relação à consulta pública ocorrida entre os dias três e vinte e oito de fevereiro de 2021, que essa obteve um baixo índice de participação, tendo em vista o momento escolhido para apreciação do documento pela comunidade escolar, sendo esse concomitante ao período de retorno das aulas, atribuição de classe/aulas, assim como debates acerca do retorno das aulas na modalidade remota. Dessa forma, a consulta pública, que apresentou um documento

---

6. Disponível em versão preliminar em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/ensino\\_medio\\_curriculo\\_geral.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_curriculo_geral.pdf)

de mais de mil páginas para leitura crítica e debate entres os pares docentes e demais membros da comunidade escolar a ser realizada em um período pouco superior vinte dias, não resultou na participação efetiva da comunidade escolar, sendo apontada pouco mais de duas mil contribuições<sup>7</sup>, número pouco significativo frente aos mais de quarenta mil<sup>8</sup> servidores da educação ativos no mês de fevereiro de 2021.

À guisa de conclusão podemos inferir que além de não representar avanços no tocante aos conteúdos de filosofia, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná representa o esvaziamento do pensamento filosófico uma vez que vincula os conteúdos historicamente produzidos ao longo da história da disciplina aos problemas imediatos vivenciados pelos jovens sob a forma de contextualização, assim como fixa como objetivo para o ensino de filosofia o desenvolvimento de competências práticas para o atendimento das demandas do atual estágio de desenvolvimento do capital, apresenta a formação ética a compreendendo como ferramenta de adequação dos comportamentos a serem desenvolvidos pelos jovens aos valores hegemônicos que se reproduzem no interior de uma sociedade de classes. Outro ponto de tensão, diz respeito às consultas públicas ao documento e a insatisfatória participação dado os períodos escolhidos para essa, fato que aponta que o documento não representa ou expressa os anseios e demandas da comunidade escolar, podendo ser apontado como imposição verticalizada.

---

7. Em entrevista ao Podcast Espiral – Seed, em 20 de maio de 2021, Anderfábio de Oliveira dos Santos, então Chefe de Departamento de Desenvolvimento Curricular da SEED, aponta que a consulta pública obteve mais de duas mil contribuições e que a SEED estaria trabalhando na adequação do texto. Disponível em: <https://anchor.fm/espiral-seed/episodes/Espiral-06-Novo-Ensino-Mdio-e119blg>

8. Dados obtidos em sistema oficial. Disponível em: [http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralprofpesvinc.jsp?mes=02&ano=2021](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesvinc.jsp?mes=02&ano=2021)

## **- O esvaziamento da filosofia do currículo do ensino médio: instrução normativa conjunta n° 008/2021**

Na mesma direção do Referencial Curricular Para o Ensino Médio do Paraná, e indo ao encontro de suas intenções, encontra-se a Instrução Normativa Conjunta n.º 008, de 17 de dezembro de 2021, expedida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), Diretoria de Educação (DEDUC) e Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE).

A Instrução Normativa Conjunta 008/21 se insere no conjunto de documentos que visam a materialização das adequações necessárias à implementação do que determina a Lei 13.415/17, a BNCC-EM e a Resolução 03/18, colocando em movimento a Reforma do Ensino Médio no contexto da Rede Estadual do Paraná.

O documento apresenta como objetivo a organização dos arranjos curriculares para o Ensino Médio, obedecendo a divisão do processo formativo proposto para o “Novo<sup>9</sup>” Ensino Médio, a saber, “A estrutura curricular do Novo Ensino Médio será composta por duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF)” (PARANÁ, 2021a, p. 03). Nessa direção, a Instrução Normativa Conjunta n.º 008/21: “Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022” (PARANÁ, 2021a, ementa).

Não obstante, o novo arranjo curricular para o Ensino Médio da Rede estadual do Paraná acaba por criar disparidades e desigualdades na oferta de disciplinas e processos formativos aos jovens, uma vez que aponta a reformulação curricular de modo gradativo e progressivo: “Dessa forma, a partir do ano letivo de 2022, as instituições de en-

---

9. A palavra “NOVO” encontra-se entre aspas uma vez que, assim como (SILVA, 2018) compreendemos a propositura da Reforma do Ensino Médio como a retomada das ações que visam o alinhamento da Educação Básica brasileira às demandas do capital internacional, projeto posto em movimento desde as reformas educacionais levadas a cabo nos anos finais da década de noventa do século vinte. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7J-dhxxZk/?format=pdf&lang=pt>

sino passarão pelo processo de reformulação e implantação gradativa do Novo Ensino Médio – 2022, 2023 e 2024, respectivamente” (PARANÁ, 2021a, p.03), com isso os alunos que deverão cursar as segundas e terceiras séries dessa etapa da Educação Básica não terão oportunizado a oferta dos Itinerários formativos ou Parte Flexível Obrigatória.

Outro ponto de tensão é a determinação da oferta de mil e oitocentas horas destinadas à Formação Geral Básica observada a BNC-C-EM, estabelecida pela Lei 31.415/17, e o aumento progressivo da carga horária total do Ensino Médio, que se inicia em 2022 com mil horas e duzentos dias letivos anuais, até alcançar mil e quatrocentas horas e duzentos dias letivos anuais, totalizando quatro mil e duzentas horas nos três anos do Ensino Médio, sendo destinadas duas mil e quatrocentas horas à parte diversificada do currículo com os Itinerários Formativos.

Nesse contexto, o aumento progressivo da carga horária destinada à formação por meio da oferta de Itinerários Formativos, acarreta, conseqüentemente, na diminuição do espaço da formação Geral Básica, culminando na reprodução da desigualdade estrutural da educação, e privação de acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados pelas diversas disciplinas que compõem as grandes áreas do saber elencadas na BNCC-EM, dentre elas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual faz parte a filosofia.

Com relação aos Itinerários Formativos, a Instrução Normativa Conjunta 008/21, opta pela oferta de Itinerários Integrados:

5.5 Serão ofertadas duas possibilidades de Itinerários Formativos:

5.5.2 Itinerário Formativo Integrado de Língagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais.

5.5.3 Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (PARANÁ, 2021a, p. 04)

À fim de analisar os impactos mais diretos da proposta sobre a oferta da formação filosófica aos jovens matriculados na rede estadual

do Paraná, e apontar o lugar por ela reservado à filosofia, realizamos alguns apontamentos acerca da matriz curricular do Novo Modelo de Oferta para o Ensino Médio na Rede Pública estadual do Paraná. Nesse sentido, observa-se a matriz imposta pela atual legislação para Novo Ensino Médio:

Quadro 01: matriz curricular – novo ensino médio – regular – escolas do campo  
– escolas de assentamento e acompanhamento - itinerário formativo integrado de linguagens e ciências humanas

NRE: <i>inserir código e nome</i>		MUNICÍPIO: <i>inserir código e nome</i>				
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: <i>Inserir código e nome</i>						
ENDEREÇO: <i>inserir endereço completo, com bairro, município, CEP</i>						
TELEFONE: <i>inserir DDD e n.º de telefone</i>						
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná						
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNO:		C.H. Total: 3.000 horas	
DIAS LETIVOS ANUAIS:			ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:	
C Ó D I G O	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	<b>Componente Curricular</b>	<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3ª SÉRIE</b>
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS EDUCAÇÃO FÍSICA LÍNGUA INGLESA LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE	2	0	0
			EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2
			LÍNGUA INGLESA	2	2	0
			LÍNGUA POR- TUGUESA	3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS GEOGRAFIA HISTÓRIA SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	2	0	0
			GEOGRAFIA	2	2	0
			HISTÓRIA	2	2	0
			SOCIOLOGIA	0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁ- TICA	3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS QUÍMICA BIOLOGIA	FÍSICA	2	0	2
			QUÍMICA	2	2	0
			BIOLOGIA	2	2	0

C Ó D I G O	TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	18	12
	TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		800	600	400
	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA – PFO EDUCAÇÃO FINANCEIRA 2 PENSAMENTO COMPUTACIONAL 2	PROJETO DE VIDA	2	1	1
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
PENSAMENTO COMPUTACIONAL		2	0	0	
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			6	3	3
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA			30	21	15
C Ó D I G O	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	FILOSOFIA I	0	3	0
		EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
		ARTE I	0	2	0
		LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
		GEOGRAFIA I	0	0	3
		HISTÓRIA I	0	0	3
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA <sup>2</sup>	0	0	3
		SOCIOLOGIA I	0	0	2
ARTE II	0	0	2		
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	9	15
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS <sup>3,4</sup>			30	30	30
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000

Fonte: Paraná, 2021a, p. 07, Anexo I.

Quadro 02: matriz curricular – novo ensino médio – regular – escolas do campo  
– escolas de assentamento e acompanhamento - itinerário formativo integrado de  
matemática e ciências da natureza

NRE: inserir código e nome			MUNICÍPIO: inserir código e nome					
INSTITUIÇÃO DE ENSINO: Inserir código e nome								
ENDEREÇO: inserir endereço completo, com bairro, município, CEP								
TELEFONE: inserir DDD e n.º de telefone								
ENTIDADE MANTENEDORA: Governo do Estado do Paraná								
CURSO: Novo Ensino Médio			TURNOS:		C.H. Total: 3.000 horas			
DIAS LETIVOS ANUAIS:		ANO DE IMPLANTAÇÃO:		FORMA:				
C Ó D I G O	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO		Componente Curricular		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
		LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS		ARTE		2	0	0
				EDUCAÇÃO FÍSICA		2	0	2
				LÍNGUA INGLESA		2	2	0
				LÍNGUA PORTUGUESA		3	3	4
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS		FILOSOFIA		2	0	0
				GEOGRAFIA		2	2	0
				HISTÓRIA		2	2	0
				SOCIOLOGIA		0	2	0
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		MATEMÁTICA		3	3	4
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		FÍSICA		2	0	2
				QUÍMICA		2	2	0
				BIOLOGIA		2	2	0
		<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>				24	18	12
		<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS –FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>				800	600	400
		PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA - PFO		PROJETO DE VIDA		2	1	1
				EDUCAÇÃO FINANCEIRA		2	2	2
PENSAMENTO COMPUTACIONAL				2	0	0		
<b>SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA</b>				6	3	3		
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA				30	21	15		



C Ó D I G O	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA	MATEMÁTICA I	0	3	0
		FÍSICA I	0	2	0
		BIOLOGIA I	0	2	0
		MATEMÁTICA II	0	2	2
		BIOLOGIA II	0	0	3
		QUÍMICA I	0	0	3
		FÍSICA II	0	0	3
		QUÍMICA II	0	0	2
		FÍSICA III	0	0	2
SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO			0	9	15
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			6	12	18
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO			200	400	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS <sup>2,3</sup>			30	30	30
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL			1000	1000	1000

Fonte: Paraná, 2021a, p. 07, Anexo II

Como se pode observar no quadro 01, que estabelece a Matriz Curricular para o Novo Ensino Médio nas modalidades Regular, Escolas do Campos e Escolas de Assentamento e Acampamento, o currículo da rede estadual paranaense foi dividido em dois momentos, tal como proposto pela Lei 13.415/17, sendo composto por uma etapa correspondente à Formação Geral Básica e outra por Itinerários Formativos Integrados, onde se incluiu a Parte Flexível Obrigatória.

Com relação ao lugar ocupado pela filosofia em tal arranjo curricular, o quadro 01 apresenta para a etapa da Formação Geral Básica um total de duas aulas semanais a serem cumpridas pelos alunos matriculados na primeira série do Ensino Médio, sendo a disciplina não contemplada nessa etapa do percurso formativo nas séries seguintes. Com relação aos Itinerários Formativos integrados, a opção apresentada é a oferta dos Itinerários de Linguagens e Ciências Humanas. Nesse contexto, a filosofia se faz minimamente presente no currículo,

sendo ofertadas três aulas semanais da disciplina na segunda série do Ensino Médio.

Nesse cenário, a filosofia ocupa um lugar dentro do Itinerário de Ciências Humanas e sociais aplicadas, e na Formação Geral Básica, contando com cinco aulas distribuídas entre os dois primeiros anos de formação média dos jovens da rede estadual de educação. Observa-se, contudo, que há privação dos alunos matriculados nas terceiras séries do Ensino Médio do estudo da filosofia. Chama-se atenção, ainda para o objetivo dos Itinerários Formativos apontados pela Instrução Normativa Conjunta 008/21, segundo a qual: “Os IF integram um conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos, ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (PARANÁ, 2021a, p. 3-4).

Como se observa no Quadro 01, à filosofia fora reservado um total de cinco aulas ao longo de todo o Ensino Médio, sendo ofertadas duas aulas para a primeira série e três para a segunda série, privando, dessa forma, os alunos das terceiras séries do Ensino Médio de dar continuidade à sua formação e aprofundamento uma vez que a esses é negado o direito ao filosofar. Cabe ressaltar, ainda, que o que se espera com os Itinerários Formativos Integrados é o aprofundamento dos conhecimentos para atendimentos das demandas do mundo do trabalho, das necessidades e problemas emergentes da cotidianidade imediata impostos pela sociabilidade na sociedade do capital.

Não obstante, a situação se agrava quando analisa-se a Matriz Curricular apresentada no Quadro 02. A Matriz em questão também segue a divisão do Ensino Médio em dois momentos, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, totalizando as mil horas previstas pela legislação e abrangendo os três anos que compõem essa etapa da Educação Básica.

No tocante ao ensino de filosofia, o Quadro 02 nada traz de novo no que refere à Formação Geral Básica, sendo ofertada duas aulas semanais da disciplina para as primeiras séries do Ensino Médio. No entanto, o cenário se modifica quando se iniciam as ofertas dos Itine-

rários Formativos Integrados de Matemática e Ciências da Natureza. Nesse contexto, a disciplina de filosofia não figura como disciplina nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio, tendo sua oferta limitada aos primeiros anos dessa etapa.

Sob essa perspectiva, e tendo em vista que o aprofundamento visado no que diz respeito aos conteúdos e saberes escolares oferecidos aos jovens devem estar, como dito anteriormente, em consonância com as demandas imediatas do mundo do trabalho e da resolução de problemas práticos impostos pela sociedade capitalista, não parece haver reconhecimento da importância do ensino de filosofia e da prática do filosofar em outras atividades econômicas de produção por meio do trabalho que não àquelas imediatamente ligadas às “humanidades”.

Nesse sentido, ignora-se as contribuições das reflexões oriundas da vasta história do pensamento filosófico ao desenvolvimento das ciências da natureza, das ciências econômicas, das ciências matemáticas e sua capacidade intrínseca de promover uma reflexão “radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1991, p. 24), que auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico e racional, tal como proposto pelo Referencial, segundo o qual: “Para a formação de um sujeito crítico, criativo, autônomo e responsável, a Filosofia se mostra essência” (PARANÁ, 2021b, p. 578).

Nota-se, portanto o não lugar da filosofia na Nova Matriz Curricular para o Ensino Médio da rede estadual do Estado do Paraná, uma vez que a disciplina, em sua melhor forma de oferta, isto é, com o percurso formativo composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos integrados de Linguagens e Ciências Humanas, conta com apenas cinco aulas semanais durante toda a etapa formativa do Ensino Médio, sendo essas distribuídas entre as primeiras e segundas séries, privando os alunos matriculados nas terceiras séries da rede estadual do direito à reflexão filosófica e ao aprofundamento de seus estudos, ademais, a escolha pelos caminhos formativos representa a privação do aluno de determinados recortes do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto das ciências, uma vez que escolhido o Itinerário Formativo, esse deve cumprir obrigatoriamente a carga

horária obrigatória, além dos componentes curriculares que compõem a Parte Flexível Obrigatória.

Dessa forma, o que se observa é um acirramento da dualidade estrutural da educação básica brasileira, uma vez que os estudantes oriundos das classes subalternas, dado suas condições materiais de existência e privação de acesso a bens básicos necessários à sua sobrevivência, optarão pela escolha de itinerários formativos capazes de lhes dar uma formação com maior aderência ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o não lugar da filosofia no currículo se materializa mediante a diminuição de sua carga horária, e sua vinculação há uma formação para o trabalho, para conformação aos valores hegemônicos da sociedade de classes e consensualidade no tocante a participação política.

## Considerações finais

A presente pesquisa objetivou realizar uma reflexão acerca dos impactos e alterações da estrutura curricular, funcionamento e organização do Ensino Médio da rede pública do Estado do Paraná, levadas a efeito pela lei 13415/17, Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio e Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio

No conjunto dos documentos da Reforma do Ensino Médio, a pesquisa visou a análise do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, e da Instrução Normativa Conjunta 008/21. Partiu do pressuposto de que as políticas em análise são parte de um conjunto de ações mais amplas e que, portanto, encontram-se inseridas em um contexto de embates políticos, ideológicos, e de interesses econômicos em que interferem e perpassam as políticas educacionais para o currículo, tornando-os a síntese de múltiplas determinações.

A reflexão acerca do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná se deu no sentido de busca por referências em documentos anteriores a fim de comparar e constatar as mudanças e avanços trazidos pelo documento, assim como buscou-se realizar o apontamento

dos embates políticos e ideológicos que envolveram a produção do texto do documento.

Observou-se que, ao comparar o atual documento com as Diretrizes Curriculares Estaduais, de 2008, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná pouco contribui para o avanço da formação dos jovens matriculados na rede estadual paranaense, uma vez que, com outros termos apresenta o mesmo conjunto de grandes áreas ou temas já expostos das DCE's sob o título Conteúdos Estruturantes. Há, ademais, a retomada de conteúdos e referências diretas a tais documentos, apontando para uma atualização/adequação do texto ao imposto pela Lei 13.415/17 e BNCC-EM.

Com relação ao processo de formulação do texto do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, observa-se que esse se trata de uma ação verticalizada, onde a participação da comunidade escolar se deu mediante consulta pública única e com pouco eco no tocante ao número de participantes e contribuições dado o momento escolhido, interpretado como estratégia política, para sua realização.

No tocante ao ensino de filosofia e o lugar reservado a essa no currículo pelo documento, nota-se a continuidade do proposto pela BNCC-EM, isto é, sua integração na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Outro ponto de atenção diz respeito às finalidades do ensino da filosofia no contexto do Ensino Médio, segundo o qual, os estudantes devem desenvolver habilidades e competências práticas de análise reflexão que são indissociáveis de seus problemas cotidianos impostos pelas demandas da sociedade e do modo de produção capitalista.

Outro documento foco das análises aqui apresentadas se refere a Instrução Normativa Conjunta 008/21. O documento traz em anexo a Matriz Curricular para o Ensino Médio da rede estadual do Paraná, apresentando duas possibilidades de oferta. A Formação Geral Básica e o Itinerário Integrado de Linguagem e Ciências Humanas, apresentado no quadro 01, e a Formação Geral Básica e Itinerário Integrado de Matemática e Ciências da Natureza, reproduzido no quadro 02. Após a análise das duas possibilidades de arranjo curricular, observa-se que, no que se refere ao ensino de filosofia e o lugar dessa enquanto

componente curricular, é reduzido uma vez ser ofertada, no caso da opção pela organização reproduzida no quadro 01, um total de cinco aulas no Ensino Médio, distribuídas entre as primeiras e segundas séries, tolhendo dos alunos das terceiras séries o direito ao pensamento filosófico e o aprofundamento de seus estudos em filosofia.

Dado o fato de tais reformas ainda não terem sido materializadas e colocadas em movimento no interior das escolas da rede, cabe a continuidade dos estudos e pesquisas acerca dos ecos da Reforma do Ensino Médio no âmbito do estado do Paraná, e sobretudo, no que diz respeito ao ensino de filosofia. Muito ainda há de ser realizado no sentido da luta pelo direito a uma educação gratuita, igualitária, de qualidade e socialmente referenciada, onde a filosofia e seu ensino sejam, juntamente às diversas ciências considerada patrimônio cultural indispensável à formação humana.

## Referências

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 de dezembro de 1996. [1996]. Disponível em: Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB n.º 3/2018**, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2017. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Edição 224, Seção 1, pp. 21-24. [2018]. Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)>. Acesso em: 22 de dez. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9.394/96 no que diz respeito às Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, bem como a outros dispositivos legais e institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, de 17 de fevereiro de 2017. [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2021.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **POR QUE GRITAMOS GOLPE?:** para entender o impeachment e a crise política. São Paulo: Boitempo, 2016.

NAVARRO, KOEPEL et al. A TRÍADE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

PARANÁ. Secretária de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf). Acesso em 10 de dez de 2021.

PARANÁ (Estado). Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022a. **Instrução Normativa Conjunta N° 008/2021 - Deduc/Dpge/Seed**. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/008\\_Instrucao-NormativaConjunta\\_MatrizCurricular\\_NEM\\_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_Instrucao-NormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

PARANÁ. **Currículo Para O Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná**. Curitiba: Seed, 2021. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/ensino\\_medio\\_curriculo\\_geral.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_curriculo_geral.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

PARANÁ. **Deliberação N° 04/21**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba, 29 jul. 2021. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao\\_04\\_21.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf). Acesso em: 05 jan. 2022.

PARANÁ. **Referencial Curricular Para O Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: Seed, 2021. v. 1. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/ensino\\_medio\\_referencial\\_curricular\\_vol1.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_referencial_curricular_vol1.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

PARANÁ. **Referencial Curricular Para O Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: Seed, 2021. v. 2. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/ensino\\_medio\\_referencial\\_curricular\\_vol2.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_referencial_curricular_vol2.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

PARANÁ. **Referencial Curricular Para O Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: Seed, 2021. v. 3. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/ensino\\_medio\\_referencial\\_curricular\\_vol3.pdf](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/ensino_medio_referencial_curricular_vol3.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo. Autores Associados, 1991.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ-8tBtI3jvts7jdxxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

# EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

*Bartolomeu Xavier Vajenjuva*

*Carla Abdala*

## Introdução

Muito se discute sobre as responsabilidades que cada um de nós tem sobre a evolução histórica da educação e Moçambique. Esta evolução da educação visava a Unidade Nacional baseada numa educação revolucionária aberta e científica. A educação tradicional foi vista neste novo processo de reestruturação curricular como conservadora de valores ultrapassados, foi considerado como sendo primitivo e inadequado para as necessidades modernas da sociedade moçambicana.

O Homem Novo, era totalmente anti-tradicionalista, semelhante ao ideal moderno iluminista que devia seguir apenas a luz da razão e buscar-se na técnica, e a tradição era visto como um obscurantista como um perigo para o progresso pela FRELIMO<sup>1</sup>, as línguas nacionais, foram excluídas do SNE<sup>2</sup> e foram expostas ao confinamento das ideias. Relativamente a esses conhecimentos, quando devidamente comprovados, foram sistematizados e apropriados pela ciência. Entretanto, existem certas práticas derivadas do conhecimento popular que foram passadas de geração em geração, mas que não possuem respaldo científico que hoje designamos de conhecimento popular ou senso comum.

A educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características, tendo em consideração o marco referencial da Independência Nacional a que caracterizou a Educação em Moçambique onde divide em dois grupos a saber: O período antes da independência e o período pós-independência.

---

1. Frente de Libertação de Moçambique

2. Sistema Nacional de Educação



Este período, foi caracterizado pelo, surgimento de leis totalmente radicais, revolucionárias viradas para defesa dos interesses da luta de libertação Nacional. Em 1983 o governo cria a lei 4/83 de 23 de Março, 1º SNE que visava incorporar todo o desiderato ligado a formação do Homem Novo, (BASTOS & DUARTE, 2016, p. 7).

O sistema de ensino estava estruturado da seguinte forma: a) escolas pré- primárias, que abarcam as crianças com menos ou igual a seis anos de idade. Essas escolas são jardins infantis e creches; b) a educação escolar, abrange o ensino geral, ensino técnico profissional e educação superior. A educação escolar inclui as formas especiais de ensino, que são: educação especial, educação vocacional, alfabetização e formação de professores.

Segundo Uaciquete (2010), com a obtenção da independência do país em 1975, Moçambique se deparou com uma estrutura patrimonial do sistema colonial, tanto material como humana, assim como, também, com uma educação que foi implementada nas zonas libertadas.

Na escola, ele conheceria e vivenciaria o espaço e o tempo necessários à concepção e à construção de sua cidadania, aprendendo e apreendendo “conteúdos e conhecimentos”, como também vivenciando “valores e sentimentos”. Na sociedade, ele poria em acção a sua consciência crítica, sua reflexão relacional, sua criatividade despertada, sua conduta libertária, ampliando seu espaço de entendimento e renovando seu tempo de acção.

## - Conceito educação

Na etimologia do conceito educação até hoje utilizado pode-se encontrar as raízes romanas (D’Ambrosio, 1998). Ele é *educatio*, “a continuidade do modelo social e comunitário”, e é igualmente *educere*, “fazer sair, tirar para fora” na prática social e *ducere*, “guiar, conduzir, levar”. O modelo generalizado em nossa sociedade é lamentavelmente mais “ducere”, “uma reprodução do velho”, do que “educere”, uma aposta no novo, genuíno, diferenciado.

Ser moderno é estar todo o dia diante de paradoxos e contradições, sendo, ao mesmo tempo, “conservador e revolucionário”, é ter um pé num passado que se dissipa e o outro num amanhã que se forma com imprecisão, dúvida e incerteza. No dia de hoje, portanto, ser moderno significa, pelo menos, ter ideia do que se passa no mundo, nesse mundo globalizado que, de repente, está dentro de nossa casa na TV ou no telefone, no fax ou na internet. Ser moderno é já ter incorporado os cacochetes do mundo capitalista, do modo capitalista de pensar e agir.

O conhecimento procura-se dar conta das formas mais elementares até as mais complexas de entendimento da realidade (natureza) externa e interna ao indivíduo, colocadas à disposição da humanidade pela história dos povos e das ideias. O conceito é amplo o suficiente para acomodar não só o saber intuitivo, comumente usados em sua integralidade pelos indivíduos sem instrução formal elementar, mas também o conhecimento técnico-científico, elaborado por postulados e teorias metodologicamente sistematizados.

Portanto, cobre-se desde o saber popular, cujo poder de permanência e validação entre os indivíduos vem de sua importância na resolução satisfatória dos problemas colocados no dia-a-dia, até o pensamento científico de uma ou outra escola científica, que tem o poder institucionalizado pela representatividade de seus membros na Academia. A relação entre saber, conhecimento e poder é ressaltada no conceito de conhecimento aqui apresentado porque a dimensão política também presente na categoria deve ser recuperada para expressar o mais próximo possível a luta pela posse das informações entre grupos e indivíduos na sociedade.

O centro de sua visão libertadora sobre o indivíduo na sociedade é a posse do saber como chave para a sua “desnormatização”, enquanto crítica à série de signos, símbolos, princípios e regras de comportamento imposto e, portanto, de despersonalização. O central nessa visão pode ser resumido na compreensão de que “o poder gera saberes e o saber gera poderes” (Portocarrero, 1994).

As categorias de educação, modernidade, produção e conhecimento, pode-se dar um passo adiante para visualizar o que se pre-

tende desenvolver a partir do título do texto, “a importância da educação para o novo modo de produção do conhecimento”. Há, pelo menos, três questões que deverão ser respondidas. **Essa nova forma de produção é consensual e/ou claramente identificada? O conhecimento gerado pela nova forma de produção é realmente novo, moderno? Existirá um novo tipo de educação para dar conta desse novo conhecimento?**

As três questões acima formuladas, faz-se necessário, antes de tudo, tecer breves considerações sobre as características históricas das relações entre educação, trabalho e produção, estendendo-as também à tecnologia e à ciência.

## - Conhecimento filosófico

Na visão de Matallo Júnior (1989), os gregos foram os primeiros a criar condições para uma sistematização do conhecimento. Essa sistematização só foi possível devido à separação de classes (homens livres - cabeça - trabalho intelectual e; escravos - mãos - trabalho braçal).

O comércio (que colocou a Grécia em contacto com outros povos além mar) e a moeda (um símbolo aceito como padrão para substituir o escambo) foram alguns dos factores que alargaram os horizontes dos gregos, permitindo ampliar também os horizontes do pensamento. Os primeiros pensadores gregos, ao tomar contacto com estrangeiros, verificavam que eram homens como eles. Ao perguntarem sobre monstros marítimos e/ou lendários, começaram a perceber que esses não existiam, ou se existiam, não podiam ser comprovados, ganhando assim, o status de lenda. Essa busca da verdade levou ao questionamento dos mitos. A indagação em busca da verdade levou ao nascimento da filosofia (CHAUÍ, 2005).

Contudo, a história do nascimento da filosofia, que influenciou todo o pensamento ocidental, é comum dividirmos essa história em duas: antes de Sócrates (os pensadores pré-socráticos) e depois de Sócrates (representados pelo três grandes filósofos: Sócrates, Platão e Aristóteles).

A essa reflexão, observa-se que “o processo de formação do conhecimento humano tem estreita relação com o processo de produção e reprodução das condições efectivas do trabalho humano. Grande parcela do conhecimento é gerado no exercício do trabalho, toma corpo, autonomiza-se e passa, então, a se realimentar, voltando a adequar o trabalho às necessidades e interesses de quem o produziu, o homem e a mulher. A partir daí, gera-se novo ciclo de conhecimento/relações sociais e de trabalho em um movimento de realimentação sem fim” (Peliano, 1996).

O conhecimento na prática do dia-a-dia, reproduzindo-o, nos termos e limites da sobrevivência e designado de senso comum. Esta é a própria dinâmica do conhecimento humano que se expressa pelas faculdades cognitivas dos indivíduos e suas dimensões sensoriais e motoras. A capacidade produtiva de cada um é condicionada, assim, por essa dinâmica incorporada no indivíduo.

Portanto, têm raízes semelhantes na história humana, enquanto instâncias produtoras e reprodutoras das relações de produção social. Quem trabalha, portanto, sabe e aprende e quem aprende e sabe, trabalha, pois a “actividade de trabalho é conhecimento e o aprendizado do conhecimento é, em si, trabalho”.

Em fim, a Educação, ciência e tecnologia podem ser entendidas, então, como actividades sociais que se valem do trabalho, enquanto actividade de sobrevivência e acumulação de aprendizagem, para produzir e reproduzir o conhecimento sobre a vida humana em suas mais diversas manifestações sociais, económicas, culturais e políticas.

## **- Em moçambique no período de (1975-1981)**

Desde o primeiro momento da independência, a área da educação foi considerada o factor principal para o desenvolvimento do país e a concretização da democracia popular. O aparelho judicial do novo Estado de Moçambique, a chamada Constituição da República de 1975, considerou o acesso à educação um dever e direito de toda a população, na qual o Estado assumiu o papel de promover as condições

necessárias para que todos moçambicanos pudessem ter esse direito. Após mais de dois meses de independência, com a responsabilidade do Estado em expandir o acesso à educação para moçambicanos, o governo acabou com o funcionamento de ensino privado no país e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a ter a responsabilidade de executar e organizar as políticas educacionais. O governo e os próprios moçambicanos se esforçaram bastante para a construção de um Moçambique próspero, onde foi registrado um enorme progresso em direcção a melhores níveis de educação nos primeiros momentos depois da independência.

Os primeiros momentos depois da independência foram considerados como momentos de voluntarismo e de pouca planificação, que abrangiam vários sectores do país, e devido às dificuldades ou falta de pessoas qualificadas e falta de reorganização do aparelho do Estado, cada área funcionava quase sem depender das demais áreas, embora dando seguimento à política básica da FRELIMO.

De acordo com AfriMAP (2012), na área da educação, em 1981 ocorreram às primeiras iniciativas tomadas para uma planificação a nível nacional, isto aconteceu devido à aprovação dos princípios e objectivos gerais de sistema nacional de educação. As normas da política da educação concentravam-se na democratização do ensino e na sua articulação com as políticas do desenvolvimento nacional e foi reafirmada a importância da educação para o progresso económico e social, onde alguns objectivos foram estabelecidos, tais como:

- Inserir a obrigatoriedade da escola consoante o desenvolvimento do país, como sendo o factor de garantir a educação básica para os jovens de Moçambique;
- Formar os professores profissionalmente conscientes e educadores, com uma nova e vasta organização política, ideológica, pedagógica e científica com capacidade de educar outras pessoas através dos conceitos socialistas;
- Formar cientistas e especialistas bem qualificados para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa científica consoante o que o país necessita.

As normas pedagógicas estabelecidas tinham como objectivo o desenvolvimento dos alunos através da educação, incluindo a modificação do país, estas normas eram para orientar a futura organização do Sistema Nacional da Educação em nível do país, que foi aprovado pela Assembleia Nacional Popular (ANP) através da lei-quadro em 1983.

Moçambique conseguiu libertar outras zonas, onde conseguiu também impor um outro modelo de educação e em fim depois a educação conheceu já uma grande evolução, pois muitos moçambicanos que não tinham acendido a educação passaram a ter e o número de analfabetos se reduziu.

## - Os níveis de educação em moçambique

O subsistema da educação geral foi estruturado em Ensino Primário (EP) que tem duração de sete classes, ou com a duração mínima de sete anos, cinco anos para 1º grau (EP1) e dois anos para 2º grau (EP2), e Ensino Secundário Geral (ESG) com a duração de cinco anos e com subdivisão de dois períodos, o primeiro período que vai da 8ª à 10ª classe (ESG1), o segundo período que vai da 11ª à 12ª classe (ESG2). Muitas normas administrativas e regulamentares foram adoptadas com o estabelecimento do Sistema Nacional da Educação, no qual a escola passou a ser obrigatória até 7ª classe.

Com o desenvolvimento no sector da educação nos últimos anos, pode-se reconhecer que o referido sector ainda enfrenta vários problemas, até então existe baixa taxas de escolaridade no ensino secundário e superior, o país enfrenta ainda as baixas taxas de conclusão, a desigualdade de género, as deficiências nas infra-estruturas, a baixa qualidade de educação, falta de recursos humanos, estes e outros pontos não citados aqui são os problemas que a área da educação enfrenta em Moçambique.

Outras dificuldades urgentes que a educação enfrenta podemos citar algumas mais urgentes, que são: a questão de qualidade de ensino primário e a questão da expansão do ensino pós-primário. Os

investimentos para a construção das infra-estruturas, contratação dos professores e de funcionários para actuarem nas escolas não têm êxito no sentido de atender as demandas do sector, principalmente com as novas exigências.

Existiram críticas assim como medidas políticas tomadas para acelerar o avanço da área da educação por razão das suas condições precárias, ainda existe pouco acesso ao ensino pós-primário e não existe um acompanhamento básico para o ensino primário, onde vários estudantes, ao terminarem o ensino básico, não acham um meio ou condições necessárias para dar continuidade a seus estudos e eram os estudantes mais habilitados com conhecimento que pertenciam a outros estratos sociais.

Para o currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, constituíram inovações os seguintes elementos: 1) ciclos de aprendizagem – que são unidades de aprendizagem com objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim o ensino básico, compreende três ciclos: 1º ciclo (1ª a 2ª classes); 2º ciclo (3ª a 5ª classes) e 3º ciclo (6ª a 7ª classe) (conforme Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro) Ensino Básico integrado- constitui a articulação de conhecimentos em todas as áreas de conhecimento que compõem o currículo, conjugado com as actividades extracurriculares. 3) o currículo Local; 4) a distribuição de professores no 3º ciclo; 5) a Progressão por ciclo de aprendizagem; e 6) a introdução de novas disciplinas como: Inglês, Educação Musical e Ofícios.

Então, a estrutura curricular do Ensino Básico está organizada de modo a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos, valores e competências, assim sendo, está estruturado em três áreas: área de comunicação e ciências sociais; área de matemática e ciências sociais e área das actividades práticas e tecnológicas.

## Considerações finais

ao falar da educação em Moçambique, é bastante interessante narrarmos o seu percurso, que devido ao empenho dado pelo Esta-

do moçambicano, o sector da educação passou a ganhar um enorme avanço, alcançando os resultados esperados. Nesta perspectiva, este trabalho anuncia os avanços que a educação deu em Moçambique, fazendo com que um grupo considerável da população passasse a ter o acesso à educação.

Porém, este trabalho enfatiza a importância que a educação teve em Moçambique durante a luta da libertação do país. Pois é sabido que a educação teve uma grande contribuição na formação do povo moçambicano e antes, ajudou bastante na tomada de consciência.

Ao abordar de aquisição de conhecimento, é sistemático porque busca a formulação de ideias correlacionadas que abrangem o todo do objecto delimitado para estudo. É verificável a tal ponto que as hipóteses que não forem comprovadas deixam de pertencer ao âmbito da ciência.

## Referências

África Do Sul. Moçambique, a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação. Rosebank: AfriMAP & Open Society Foundation, 2012.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERHART, Tatiana Engel & Silveira, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 120 p.

INDE/MEC. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*, Maputo, 2006.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, Planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo, 2003.

LANGA, P. Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico. In: de Brito, Luís et al *Desafios param Moçambique 2014*. Maputo: IESE, 2014.

MACHAVA, P. A. Educação, cultura e gestão do currículo local um estudo de caso, 2015.

MATALLO, J. H. *A problemática do conhecimento*. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). *Construindo o saber – metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. cap. I. p. 13-28.



MOÇAMBIQUE. “Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria”. Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo, à 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura – DEC). In: Coleção “Estudos e Orientações” N° 2 Nov. 1973.

OLIVA, A. “Khun: O normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica”, *Filosofia, História e Sociologia das Ciências*, Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 1994.

PELIANO, J. C. P. “Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho”. *Educação & Tecnologia*, Curitiba, ano 2, n° 3, agosto, 1998.

PELIANO, J. C. P. (colaborador) (1996), “Reflexões sobre o conhecimento e as relações entre trabalho, educação, ciência e tecnologia”, *Fundação Educacional do Distrito Federal*, Documento n° 01, Brasília, (mimeo), 1998.

Uaciquete, A. S. Modelo da administração da educação em Moçambique. 2010

# AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 EM MOÇAMBIQUE E BRASIL

*José Marcelo Anica*

*Regiane Hartmann Garcia*

*Maria Domenica Christiano Nadal*

## Introdução

A China reportou à Organização Mundial da Saúde (OMS) um cluster de pneumonia de etiologia desconhecida em trabalhadores e frequentadores de um mercado de peixe, mariscos vivos e aves na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A 9 de Janeiro de 2020 as autoridades chinesas identificaram um novo vírus da família dos coronavírus (2019-nCoV) como agente causador da doença. A sequenciação genómica do novo vírus foi feita em tempo recorde e partilhada a nível internacional.

Moçambique e Brasil foram assolados pela Covid-19, tendo decretado o Estado de Emergência e/ou Estado de Calamidade Pública<sup>1</sup>, como forma de combater e mitigar a Covid-19. O sistema educativo, foi obrigado a refazer turmas até então numerosas para “turminhas”, isto é, de aproximadamente 100 alunos por turma, foram criadas turmas de 25-30 alunos cada, os horários foram redefinidos para responder o novo normal e os professores foram solicitados de forma involuntária para ministrar várias turmas criadas, sem no entanto, receber alguma capacitação específica para lidar com novo contexto. A formação do professor em matérias psicopedagógicas como um dos actores chave na educação, torna-se pertinente para a concretização dos objectivos

---

1. A declaração de situação de Calamidade Pública e Alerta Vermelho, prevê as medidas para a contenção da propagação da pandemia da Covid-19 desde a) uso de máscaras; b) lavagem frequente das mãos com água e sabão ou cinza; c) distanciamento interpessoal, no mínimo de 2 metros; e) não partilha de utensílios de uso pessoal. (Artigo 2 do Decreto nº 2/2022, alterado e republicado pelo Decreto nº 4/2022).

almejados pelos governos para responder o princípio de acesso a educação como um direito inalienável de todos os homens e mulheres à educação, sem qualquer tipo de discriminação, como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, consagrado no artigo 26, na Carta dos Direitos Humanos.

De acordo Movimento Educação Para Todos (MEPT)<sup>2</sup> (2020, p. 21) o direito à educação, interpretado, primeiro, como direito de acesso à educação formal através da escola no:

[...] início do ano 2020, por conta da pandemia da COVID-19 - tornou-se problemático face à rápida capacidade de propagação do Coronavírus, o causador da pandemia. Em Moçambique, e não só, uma das medidas para a contenção da propagação desta doença foi o necessário distanciamento físico e social, facto que obrigou ao encerramento das instituições de ensino por serem locais que movimentam um maior número de pessoas. O encerramento das instituições de ensino e conseqüente suspensão das aulas, levou a que os governos e as instituições de ensino buscassem formas alternativas para garantir a segunda dimensão do direito à educação (traduzida como direito a aprender), com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação: ensino remoto apoiado por plataformas virtuais, a telescola, dentre outros métodos ou modalidades.

O processo de ensino aprendizagem com recurso às Tecnologia de Informação e Comunicações (TICs), através de meios alternativos ao ensino presencial as escolas, não encontra consenso e aceitação principalmente nos países em desenvolvimento caracterizados por:

[...] profundas desigualdades sócioeconómicas que se traduzem também na desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Boa parte da população dos países em desenvolvimento vive um apartheid tecnológico, como designou Manuel Castells (1999), sem infra-estrutura tecnológica para

---

2. O Movimento de Educação para Todos (MEPT) é uma acção desenvolvida por parceiros da educação em Moçambique, actua e promovendo advocacia e o acesso a educação para todos independentemente da filiação política, raça, proveniência, etc, garantindo desta forma a qualidade de educação.

se conectar na sociedade em rede. Por isso, o discurso teórico dos governos desses países no sentido de garantir o direito ao aprendizado em tempos da COVID-19 contrasta com a realidade sócio-económica dos cidadãos desprovidos de recursos para o acesso às plataformas virtuais ou às tele-aulas, facto que pode agravar as desigualdades sociais pré-existentes com base na escola (ibidem, 2020, p. 48).

As desigualdades socio económicas no seio dos cidadãos foram notórias quando o Estado decreta Estado de Emergência ou Calamidade Pública, seguindo os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS), como medida de contenção da propagação do Coronavírus e, assim, evitar o nível de contaminação comunitária. E nesta sequência que o mesmo documento refere que:

[...]no dia 20 de Março de 2020, o Chefe do Estado Moçambicano decretou a suspensão das aulas em todo o Sistema Nacional de Educação (SNE), desde o pré-escolar até ao ensino superior, abrangendo também as instituições de ensino profissional. Ainda como uma das medidas de contenção da propagação da COVID-19, a partir do dia 1 de Abril foi decretado o Estado de Emergência, prorrogado por mais dois meses, isto é, até o dia 29 de Julho de 2020 (p. 48).

A cessação das aulas presenciais e o conseqüente encerramento dos estabelecimentos do ensino conforme relata MEPT (2020) afectou os esforços dos Estados e dos Governos de Moçambique e Brasil para a materialização do Direito à Educação, na medida em que cerca de:

[...]um total de 8,5 milhões de alunos do ensino básico (da 1<sup>a</sup> à 9<sup>a</sup> Classe) estão “em casa”. No entanto, de modo a se garantir a continuidade do direito à educação, isto é, o direito a aprender, evitando também ociosidade dos alunos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) recorreu aos meios alternativos ao ensino presencial, através das plataformas de ensino já disponíveis, a elaboração de fichas de apoio aos estudantes, além da reactivação das tele-aulas através da Televisão de Moçambique. Ainda nessa senda, o MINEDH também colocou à disposição a sua base

de dados de ensino à distância para o apoio aos estudantes do ensino geral, principalmente das escolas públicas (p. 48).

Embora a mediação tecnológica na educação seja uma prática já consolidada sobretudo nos centros urbanos ou capitais provinciais, boa parte das escolas públicas e privadas orienta-se pelo modelo tradicional de ensino centrado no professor.

Por isso, é natural que, de um modo geral, boa parte dos docentes tenha falta de preparo pedagógico para a elaboração e administração de actividades lectivas não presenciais, enfrentando possíveis dificuldades para se ajustar rapidamente ao vasto leque de ferramentas que devem se complementar à condução do ensino não presencial. Boa parte dos estudantes provém de famílias com níveis sócio-económicos baixos, com carências em termos de posse de dispositivos tecnológicos para poder acompanhar as aulas assistidas por plataformas tecnológicas (ibid, 2020, p. 48).

De acordo com as premissas dos autores pode-se compreender quer com o advento da Covid-19 no planeta, veio mostrar os Governos a necessidade de assegurar o acesso a educação a todos cidadãos, sem, no entanto, descartar a possibilidade do envolvimento do actores no sistema educativo, especialmente os professores, tornando-se no maior desafio imposto aos Governos do dia a cumprirem com a sua missão de formação do homem novo.

O Estado, na qualidade de maior financiador do ensino público em Moçambique e Brasil deve:

[...] expandir as oportunidades do acesso a uma educação de qualidade e relevante, com equidade, a todos os níveis nacional de educação, tendo em conta a educação das disparidades regionais e de género; melhorar a qualidade de ensino, apetrechando as escolas de todos níveis, investindo na formação e qualificação do professor, na selecção e disponibilização de material didático, no aumento do tempo lectivo, na sistemática actualização curricular e ainda na melhoria da gestão escolar (ibid, 2006, p. 8).

Garantir que a as escolas tenham condições e os professores estejam capacitados para responder os anseios da sociedade formando indivíduos competentes conforme afirma MARX (2011):

Em contrapartida, num professor de escola, ou num escritor que jamais tenha saído de Berlim, cuja atividade se limite, por um lado, a um trabalho ingrato, por outro, aos prazeres do seu pensamento, cujo universo se estenda de Moabit a Kopenick e termine na porta de Hamburgo, como se uma parede o fechasse, cujas relações com este mundo estejam reduzidas ao mínimo pela sua situação material miserável, é sem dúvida inevitável que num indivíduo deste gênero que sente necessidade de pensar, o seu pensamento tome uma feição tão abstrata como ele mesmo e a sua própria existência (p.44)

Para que este princípio seja alcançado em prol do bem-estar do povo é fundamental que os intervenientes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desempenhem o seu papel de promoção para a melhoria dos resultados educativos pedagógicos, igualmente, olhando a responsabilidade que os Estados têm na melhoria das condições de vida e de trabalho dos professores (MEC, 2006).

No desenvolvimento deste estudo foi adoptado método qualitativo com um punho dialético associado a pesquisa bibliográfica de artigos que abordam a temática em estudo, para a construção do referencial teórico bem como análise documental.

Desta feita, foram consultados os artigos dos autores Arsénia das Dores Rafael, José Valério Samuel & Almeida Meque Gomundanhe intitulado: A Prática de Atividades Lúdicas e o Processo de Aprendizagem dos Alunos em Contexto da Covid-19, o estudo revela que a Covid-19, limitou a prática de atividades lúdicas em sala de aula e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio de brincadeiras. E faz reflexão sobre a necessidade de se repensar nas atividades lúdicas que possam ser realizadas individualmente em tempos da pandemia da Covid-19. Igualmente, foi consultado o relatório do Movimento de Educação Para Todos (MEPT) indaga o impacto das medidas de prevenção da Covid-19 na Educação Básica em Moçambique, este documento procura analisar o impacto de uma

política ou programa de educação e fornece subsídios para a compreensão do alcance dos objectivos da política e do programa e propõe uma analogia relativamente as propostas de melhoria das políticas de educação pelos Governos com vista atender o seu propósito: garantir o usufruto do direito social à educação.

Para determinar a questão mister sobre como foi feita a formação dos professores em contexto da pandemia da Covid-19, em matérias metodológicas e estratégicas ligados a leccionação das aulas em muitas turmas criadas, como resultado da reestruturação de salas numerosas, colocou a seguinte pergunta de partida: que actividades foram realizadas para formação de professores para lidar com múltiplas turmas em contexto da Covid-19?

Para responder esta desiderato foram definidos os seguintes objectivos: i) identificar o papel do professor em contexto da pandemia da Covid-19; ii) Descrever as actividades realizadas pela educação na capacitação do professor no contexto da pandemia da Covid -19; e iii) avaliar o impacto da pandemia da Covid -19 no sector da educação em Moçambique e Brasil.

Estruturalmente, o estudo apresenta: a) introdução, no qual é aprestado o problema e os objectivos da pesquisa; b) fundamentação teórica; c) metodologia, onde são descritos métodos e as técnicas pelas quais foram usadas no desenvolvimento da pesquisa; d) resultados e discussão e) considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

## **- Conceitualização dos termos “avaliação da educação” e “pandemia da Covid-19”**

Os termos avaliação podem apresentar definições diversas ou abordagens diferentes em função do objecto de estudo que se pretende desenvolver.

O termo “avaliação da educação” representa uma realidade social que se concretiza em situações sociais específicas, estas não podem deixar de ser tomadas em consideração. As instituições educativas não são entidades neutras, porque têm missões sociais a cumprir

e porque são constituídas por profissionais com as suas crenças e as suas práticas sobre o que é ensinar/aprender e avaliar (DE KETELE, 1990, *in* PINTO, (s/d), pp 31-32).

A partir desta teoria, pode-se perceber que o termo “avaliação da educação” significa identificar os níveis de desenvolvimento dos indicadores institucionais que podem ser definidos para verificar ou analisar os avanços e retrocessos, tendo em conta o papel do professor e de outros actores envolvidos no sistema educativo na melhoria da actividade pedagógica.

De acordo com HOUSSAYE (1990) “avaliação da educação” decorre de forma dialéctica e explícita, onde a prática pedagógica do professor se integra também nos procedimentos de avaliação. No contexto escolar, podemos reconhecer que há de uma forma geral, uma certa relação entre o tipo de instituição e a forma como se organiza em termos pedagógicos.

Desta forma, a “avaliação da educação” praticamente ocorre nas escolas públicas e privadas, num cenário meramente natural, mediante categorias definidas em função do aspecto que deve ser avaliado para verificar o grau do cumprimento em termos de evolução de serviços prestados a comunidade escolar e seu progresso no desenvolvimento de competências nos alunos.

## Pandemia da Covid -19

A pandemia da Covid -19 refere-se a uma doença extremamente perigosa e contagiosa, causada por um vírus, que afectou o mundo inteiro, com maior impacto nos países em vias desenvolvimento, caso de Moçambique. No dia 31 de Dezembro de 2019:

[...] a China reportou à Organização Mundial da Saúde um cluster de pneumonia de etiologia desconhecida em trabalhadores e frequentadores de um mercado de peixe, mariscos vivos e aves na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A 9 de Janeiro de 2020 as autoridades chinesas identificaram um novo vírus da



família dos coronavírus<sup>3</sup> (2019-nCoV) como agente causador da doença. A sequenciação genómica do novo vírus foi feita em tempo recorde e partilhada a nível internacional (MISAU,2020, p. 5).

O mesmo documento aponta que o impacto potencial de epidemia por SARS-CoV-2 é elevado, sendo expectável a propagação global do vírus. Por isso mesmo, o Director-geral da Organização Mundial de Saúde declarou, a 30 de Janeiro de 2020, a doença por novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (ibid, 2002, p. 5).

Na perspetiva de conter a propagação desta doença e reduzir substancialmente o número de infecções e mortes, os Governos no computo geral, tomaram várias medidas, dadas as circunstâncias da doença:

De acordo com o MISAU (2020) com vista a deteção imediata de casos de COVID-19<sup>4</sup> e a implementação de medidas de prevenção e controlo, os países do mundo inteiro implementaram rastreio dos viajantes nas portas de entrada (portos, aeroportos e fronteiras terrestres) e recomendaram quarentena obrigatória por um período de 14 dias aos cidadãos provenientes dos países com um cumulativo de casos superior a 1000 e transmissão local activa de 100 casos por dia.

Entende-se que com a emergência da Covid - 19, na situação de travar a rápida propagação desta doença, os Governos à escala mundial conceberam e implementaram medidas de maior e pequenas complexidade para responder a rápida propagação e reduzir substancialmente o número de infectados por dia, sobretudo no espaço escolar.

---

3

4. COVID-19 - Doença causada pelo novo coronavírus/SARS-CoV-2 / 2019-nCoV (MISAU, 2020, 43).

## - O processo de ensino e aprendizagem em turmas numerosas no contexto da pandemia da Covid-19 em Moçambique e Brasil

O professor desempenha uma acção crucial no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que assegura a formação e integração do homem para o desenvolvimento das comunidades, inculcando conhecimentos, capacidades e habilidades para a vida.

Para tal, é necessário que o professor tenha a capacidade de propor uma atividade lúdica que corresponda com a idade do aluno. Neste sentido, “o brincar, o jogo ou a brincadeira se estabelecem de forma diferente de acordo com a idade cronológica da criança” (LEON, apud N'DALA, SAMUEL & GOMUNDANHE, 2022, p. 3).

É importante que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) sejam intensificadas nas escolas através dos sistemas educativos para:

[...] poderá haver melhoramento na concepção e utilização das TICs, na medida em que permite inculcar nos professores noções em relação ao uso de computadores que levam alguém a lidar com confiança com a tecnologia computacional na sua vida diária (McInnery, McInnery et. al., in Gonçalves, 2012, p. 18).

Com o domínio, para : [...] poderem ensinar sobre a finalidade destes meios aos seus aprendentes não só para o contexto da sala de aulas como também noutros contextos de interacção social, até mesmo na vida privada (PEREIRA, 2001 p. 93).

A preparação dos professores em matérias ligadas ao uso sustentável das TICs é crucial dada a natureza e o maior fluxo de informações diversas, pois, permite seleccionar conteúdos úteis para o processo de ensino aprendizagem.

## - O papel do professor no contexto da pandemia da Covid -19

O papel do professor é assegurar o uso e avanço das TICs, que no início do século XX originou a explosão da referida globalização devido o fluxo de informações que permeia o processo de informação como sendo um dos produtos de maior consumo, todavia, seu valor é repleto de relatividade em função dos seus consumidores, dada a (in)capacidade que cada um tem de interpretar e compreender o verdadeiro escopo de cada informação que se disponibiliza. Ademais, a informação passa por processo rápido e constante de mudanças e é disponibilizada com a velocidade da luz (ibdem, 2001).

De acordo com as teorias dos autores pode-se entender que as TICs desempenham um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, e constitui ainda um desafio para a classe dos professores assim como a comunidade escolar em Moçambique e Brasil.

Para PENKOVA (2010) o papel do professor no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) exprime-se a partir do fácil acesso à informação, que coloca o professor assim como o educando na condição de aprendentes. Este conflito agrava-se com maior destaque naqueles professores que fundamentam as suas práticas educativas na abordagem tradicional de ensino e aprendizagem em que o professor é o centro do conhecimento e, invés de facilitador assume a posição de transmissor do conhecimento e o aluno apenas receptor matéria.

Esta abordagem chama atenção aos professores para a necessidade do seu envolvimento em actividades que concorrem para a melhoria da actividade docente.

Os professores devem desenvolver novas habilidades que permitam trazer dinamismo no seio da actividade escolar e melhorar os resultados em termos de aproveitamento pedagógico, e isso [...] exigirá que os professores aprendam coisas novas e fiquem mais comprometidos na formação do homem novo, um homem munido de uma nova mentalidade e com competências para transformar o meio social.

A falta de formação por parte dos professores podem influir para uma concepção que leve os professores a não dar valor sobre o uso e manuseamento das TICs conforme GONÇALVES, (2012) realça que a falta de formação ou informação dos professores deve-se fundamentalmente ao facto de estarem desprovidos da literacia informática, pois, não compreendem que os computadores podem contribuir para a visualização e desenvolvimento das suas habilidades e facilitar até certo ponto o processo de planificação e execução do ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem baseado em TICS trás impactos ou mudanças no sistema educativo, e exige uma reflexão sobre a necessidade de ajustar as práticas educativas no sentido de adequar e melhorar os resultados pedagógicos.

[...] a ideia de que a eficácia das TIC na Educação é acompanhada pela mudança nas práticas educativas. Portanto, não basta introduzir as TIC na Educação sem nada alterar nas práticas educativas. Actualmente, em que o ensino é cada vez mais centrado no aprendente e, que a integração no mercado de trabalho é cada vez mais caracterizada pela competitividade dos concorrentes e, em que o conhecimento em torno das TIC e o domínio do seu manuseio é determinante, mostra-se imprescindível o investimento na Literacia Informática. É compreensível que a nível do ensino geral o investimento na Literacia Informática possa ser bastante significativo para o orçamento destinado às despesas da Educação. (GONÇALVES, 2012, p. 20)

A existência de turmas numerosas é um facto em Moçambique bem como outros países com a mesma dimensão, pandemia da Covid-19 veio mostrar lacunas às instituições de ensino dos velhos problemas com intuito de levar os Governos a ajustar as políticas educativas, criando condições específicas para assegurar a aprendizagem eficaz dos alunos.

GONÇALVES (2018) refere que cabe ao MINED a elaboração das políticas educativas, sobre o ensino de literacia informática, como um dos requisitos para a abertura de uma instituição de ensino. Portanto,

cada instituição de ensino deve ter pelo menos uma sala de computadores para os professores e para os educandos em níveis consideráveis (podendo ser a partir da quarta classe no caso do ensino geral), porém, não no sentido de apenas apetrechar a infraestrutura, mas também investir no recurso humano, alguém que possa monitorar a utilização destes meios.

Segundo as teorias dos autores pode-se entender que o manuseamento das TICs pelos actores, especialmente os professores é meramente chave e permite dinamizar a aprendizagem e melhorar os resultados escolares almejados, em contexto da pandemia da Covid-19. A sua operacionalização constitui um desafio, uma vez que uma boa parte de escolas em Moçambique e Brasil não dispõem de recursos ou equipamentos ligados as TICs.

## **-Actividades realizadas pela educação durante o período da pandemia da Covid -19**

Durante período da pandemia da Covid -19, os governos de quase todo mundo foram tomando medidas, especialmente o sector da educação, no sentido de travar ou minimizar os índices de propagação e contaminação da doença face a sua rápida vulnerabilidade.

De acordo com LEON (apud, N'DALA, SAMUEL e GOMUNDANHE, 2022) para fazer face:

[...]o governo moçambicano tomou uma série de “medidas de contenção da propagação da doença, com vista a salvar a vida e a saúde pública” (MOÇAMBIQUE, 2020) dos alunos e professores. Isso “exigiu a adaptação de muitas áreas, entre elas a de ensino-aprendizagem [...] (VELOSO; WALESKO, 2020, p. 36) em todas as instituições do ensino em Moçambique (p. 3).

Durante este período assistiu-se com maior expressão a tomada de decisões pelos governos, através de legislação específica para

salvaguardar a saúde pública e pelo facto de as escolas constituírem locais de maior fluxo de pessoas.

Por se tratar de uma prática social, de influência ideológica e de carácter axiológico, o ensino esteve e ainda está na mira de todos os poderes. Porém, a intervenção destes limitou-se ao controle, a transmitir aos professores instruções, circulares, normas, diligências, prescrições, etc., subestimando sua identidade profissional, sua autonomia e sua capacidade de tomar decisões (IMBERNÓN, apud RAMOS, 2011, p. 128).

Para dar razão as medidas tomadas pelos governos para mitigar e prevenir a contaminação da pandemia da Covid-19, conforme DE LIMA e DE SOUSA (apud N'DALA, SAMUEL e GOMUNDANHE (2022, p. 3) os educadores trabalham no sentido de se:

[...]reinventar como docentes perante o distanciamento social e os sistemas de ensino, como um todo, no sentido de reorganização da proposta pedagógica e no formato de ensino. Dessa maneira, cada estado e rede de ensino, busca, conforme realidade local, adaptar-se à esta nova possibilidade de aprendizagem.

Durante a emergência da Covid-19, faltaram programas específicos de capacitação ou formação de professores para lidar com a nova realidade pandémica-social em sala de aulas segundo afirma ZAGURY (apud RAMOS, 2011, p. 127) no que diz respeito a metodologias pedagógicas e práticas docentes:

[...] intimidado pela segurança com que especialistas apresentam cada nova “moda” pedagógica, resta calar e levar para sua sala de aula aquilo que agora é o “novo grito” na sucessão de modelos e linhas que, a cada década, surgem no horizonte. Ele tenta compreender, colocar em prática aquilo que lhe afirmaram ser o melhor, do ponto de vista didático. Poucas vezes, contudo, recebe treinamento para fazê-lo adequadamente. E quando, depois de muitas dificuldades, está começando a ter segurança (ou pelo menos compreendendo) a nova metodologia, ela é descartada, as-

sim, sem mais nem menos, dando lugar a outra, mais moderna e, portanto, melhor.

Em Moçambique e Brasil, não foram feitos acompanhamentos concretos em termos de planos de formação ou aperfeiçoamento dos professores para lidar com o novo normal provocado pela pandemia da Covid-19 conforme o RELATÓRIO DA REDE LUSÓFONA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2021):

O plano de formação dos profissionais da educação no Brasil não contou com a disponibilização de condições estruturais para a realização do trabalho. Os professores, na maior parte das vezes, utilizaram material e instrumentos pessoais para a realização de suas atividades profissionais. Não foram disponibilizados equipamentos e acesso à internet [...] (p.22).

Pode-se entender com as abordagens feitas pelos autores demonstram que poucas foram as actividades desenvolvidas pelo sector da educação no sentido de melhorar a aprendizagem devido a falta de planos concretos de capacitação de professores em matérias de metodologias aplicadas em turmas números para turmas específicas, durante o período da Covid-19.

## **- O impacto da pandemia da Covid-19 no sector da educação em Moçambique e Brasil.**

O impacto da pandemia da Covid-19 no cenário moçambicano e brasileiro trouxe consequências nefastas com maior expressão na actividade pedagógica, com efeitos directos para os intervenientes do processo educativo escolar.

Segundo o MEPT (2020) as medidas:

[...]de mitigação relacionada com a COVID-19, incluem o encerramento das escolas e o uso considerados alternativos para a continuidade das aulas - para além do ensino presencial, que mais cedo ou mais tarde terá de voltar a ser considerado - com os desafios apresentados pela nova realidade (p. 28).

O processo de ensino e aprendizagem foi desenvolvido com recurso o uso das fichas como o principal método de ensino. As plataformas remotas ou aulas leccionadas das redes sociais é assumida como instrumento ou veículo de transmissão de conhecimentos, com maior índole nas escolas privadas, que apresentavam algumas condições de ensino, comparativamente em escolas públicas (ibid, 2020).

Diante desta situação, pode-se compreender que as escolas públicas ficaram a sua sorte em termos de condições para a realização de actividades pedagógicas e as escolas privadas potencialmente organizadas.

Segundo o RELATÓRIO DA REDE LUSÓFONA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2021, p. 12) em Moçambique, observa-se a escassez de informações:

[...]concretas sobre o acesso às tecnologias impede uma verificação específica voltada para as crianças matriculadas, no entanto, o Instituto Nacional de Estatística possui uma base de dados relacionados ao último recenseamento populacional. Estima-se que o número de alunos que realmente tiveram acesso ao ensino à distância é reduzido e que uma grande parte do efetivo já não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Com base nos dados disponíveis na página do Sekelekani, apenas 4,3% da população tem acesso à internet, percentual concentrado nas áreas urbanas e nas pessoas adultas. Já 45,5% da população possui pelo menos um receptor de rádio, outros 19,5% têm acesso à televisão nas zonas urbanas, enquanto uma parte muito pequena tem acesso a telefones celulares com suporte para aplicativos de aprendizagem escolar.

Por outro lado, no Brasil, o acesso à internet em contexto da pandemia da Covid -19 não registou evolução em termos de qualificação do sinal de internet, para a realização de actividades académicas:

[...]como exercícios em plataformas digitais e teleconferências. Mesmo para os alunos que possuem banda larga, em tempos de distanciamento social a demanda é alta e a velocidade de transmissão de dados cai, sobretudo em determina-



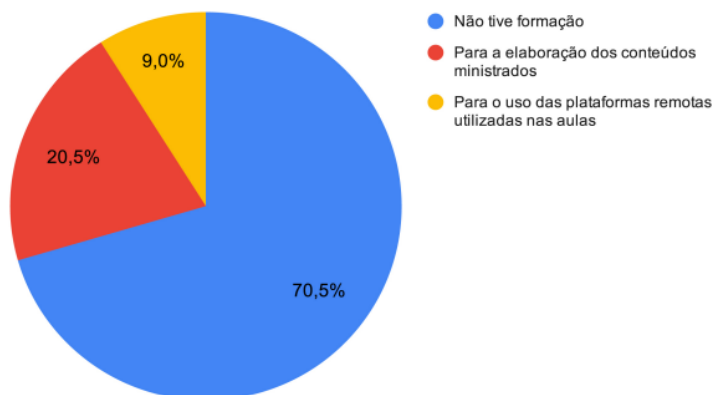
das localidades. Se levarmos em consideração a situação dos domicílios de grande parte dos estudantes das escolas públicas, em que muitos são monoparentais ou com casais com mais de três filhos, além de bom acesso à internet, precisaria de dispor de mais de um computador (ibid, 2021, p. 12).

Pode-se compreender que durante o período da pandemia da Covid-19, os alunos com possibilidades e condições de manuseamento das TICs obtiveram vantagens. Já para as comunidades desfavorecidas ou alunos sem possibilidades ficaram em desvantagens e sem acesso a aprendizagem.

Por outro lado, verifica-se a intensificação de aulas via da TV e/ou rádio. Mas devido a pobreza e falta de condições dos intervenientes da educação, associada à falta de meios - smartphone, computador ou tablet, foi notório durante a emergência da Covid-19, a existência de grupos sociais diferenciados. Portanto, ficou evidente que muitos alunos não depõem de recursos para assegurar a sua participação efectiva na aprendizagem (MEPT, 2020).

Com esta teoria percebe-se que está-se perante duas classes sociais antagónicas, por um lado, a classe dominante, com maior posse em termos de material e equipamento de aprendizagem cada vez robusta e por outro lado, a classe dominada, sem condições para progredir no ensino, no contexto da pandemia da Covid-19.

Gráfico 1: ilustra a formação de professores em tempo da pandemia da Covid – 19 em Moçambique.



Fonte: MEPT: Movimento de Educação Para Todos. (Julho de 2020), p. 21.

## Considerações finais

Avaliar a educação no contexto da Covid-19, no planeta e concretamente em Moçambique e Brasil é falar de uma pirâmide em constante construção e que nos remete a uma discussão vertical e horizontal e a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem em turmas numerosas para turmas restritas.

Durante a pandemia da Covid-19, o papel do professor na aprendizagem dos alunos ficou limitado por conta das medidas que foram introduzidas pelos Governos em formas de Estado de Emergência e Calamidade Públicas, procurando assegurar desta forma a saúde pública, mitigando e combatendo a propagação desta doença no meio escolar. Entretanto, os professores foram obrigados a reformular as suas estratégias metodológicas usadas até então, antes desta doença, caracterizadas por turmas numerosas e reduzidas para turminhas.

Os Governos, especialmente de Moçambique e Brasil introduziram e implementaram actividades de contenção e combate a pandemia da Covid-19, nas escolas, com intuito de salvaguardar a vida dos actores do processo de ensino e aprendizagem. Igualmente, este período foi notabilizado pela circulação de ofícios ou decretos para o cumprimento obrigatório pela comunidade escolar e sem espaço de manobra, e sem, no entanto, dar atenção a formação ou capacitação dos professores em matérias de novas abordagens metodológicas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

A pandemia da Covid-19 mostrou de forma inequívoca que a comunidades com condições em termos de possibilidades de material de aprendizagem e de uso das tecnologias de informação e comunicação tem maior resiliência em participar de forma proactiva no ensino *online*. Outrossim, existe uma boa parte da comunidade escolar que não consegue frequentar o ensino híbrido devido a falta de meios ou condições escolares.

Portanto, o sector de educação, em período de pandemia deve promover formação de professores em matérias de metodologias de ensino e aprendizagem, com recurso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e continuar a investir em equipamentos informá-

ticos as escolas públicas fundamentalmente, massificando o acesso a educação para todos.

Todavia, somos de opinião que se faça uma análise sobre a necessidade de se reduzir turmas numerosas por salas de aulas associado a continua expansão da rede escolar e com qualidade desejada nos centros urbanos e rurais e a formação continuada dos professores com vista o ensino de qualidade em Moçambique e Brasil.

## Referência

De KETELE, J. M. **Observer pour éduquer. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation.** Berne: Peter Lang. 1981.

GONÇALVES, A. C. Parafino. **O direito à Educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008).** Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, 1, 2018, pp. 37-57.

GONÇALVES, A.R. C. **O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação.** Instituto Universitário de Lisboa. 2012.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique.** In Jean Houssaye (Org.), *La pédagogie encyclopédie d'aujourd'hui* (pp. 1-13). Paris: ESF. 1993.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Brasil, 2011, pp. 41- 55.

N'DALA, A. das D. R.; SAMUEL, J. V. & GOMUNDANHE, A. M. **A PRÁTICA DE ATIVIDADES LÚDICAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM CONTEXTO DA COVID-19.** Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista, v. 01, e11177, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11177, 2022, p. 3.

PENKOVA, S. et. al. **Balkan society for pedagogy and education: Ict in Education of the balkan countries.** Disponível em: [https://www.academia.edu/3111920/the use of Learning Log in Online Education](https://www.academia.edu/3111920/the_use_of_Learning_Log_in_Online_Education), 2010.

PINTO, J. **A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DA LINEARIDADE DOS USOS À COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS.** Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. (s/d), pp. 31-32.

PEREIRA, A.M. **Informação, Globalização e Educação: desafios de uma nova era.** Londrina, 6 (2), 2001, pp. 91-98.

RAMOS, D. R. **O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE: Análise de discursos sobre educação a partir da PÁTIO – Revista Pedagógica e da noção de discursos ondas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Brasil, 2011, pp. 126-128.

## Outros documentos:

MEC. **Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o Período de 2007 a 2009.** Maputo: Moçambique, Novembro 2006, pp. 8-9.

MEPT: Movimento de Educação Para Todos. **Estudo Sobre Impacto das Medidas de Mitigação da Covid – 19 na Educação Básica em Moçambique.** Maputo: Moçambique, (Julho de 2020), pp. 21- 48.

MISAU: Ministério de Saúde. **Plano Nacional de Preparação e Resposta a Pandemia do COVID-19.** Maputo: Moçambique, (Maro de 2020), pp. 5-6.

RELATÓRIO DA REDE LUSÓFONA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **A Pandemia de Covid-19 e o Direito à Educação em Países de Língua Portuguesa: Desafios e Enfrentamentos em Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique,** 2021, pp. 12 – 22.

# ANÁLISE PARADIGMÁTICA DAS TESES COM OBJETO DE ESTUDO EM AVALIAÇÃO FORMATIVA

*Ana C. Canales Cuadros*

*Joana D'Arc Vaz*

O objetivo do artigo é a analisar as posturas epistemológicas de teses de educação que tiveram a avaliação formativa como objeto de estudo durante a pandemia. O estudo tem sua origem nas várias análises que foram trabalhadas na disciplina, Seminário Especial: Materialismo Histórico e a Histórico da Educação do programa de Pós-Graduação em Educação, no primeiro semestre 2022. A importância do estudo sobre a epistemologia como refere Gamboa (1998, p. 51) “procurar uma maneira que caracterizando-se como estudo epistemológico pudesse abordar uma produção variada e complexa como as dissertações e teses de diferentes programas e áreas de conhecimento”.

É claro e inegável que no domínio do processo educativo existe preocupação de sua procura, sua promoção, seu incentivo, e também é entendida no presente sua avaliação como processo essencial, que deve olhar os caminhos para melhoria da sua qualidade. Nesse sentido de entendimento, é necessário compreender que toda produção do conhecimento traz consigo implicações históricas, sociais, culturais e políticas; além disso, todo processo educativo esta impregnado sempre de uma ideologia.

A pretensão deste trabalho é analisar a postura epistemológica das pesquisas sobre a avaliação formativa como objeto de estudo durante a pandemia com o auxílio de esquema paradigmático planejado por Gamboa (1998). Nas palavras de Gamboa (1998, p. 9) em relação ao domínio que um pesquisador deve ter, ele diz o seguinte,

Os pesquisadores para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos precisam entender os nexos com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos

e perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas.

A garantia de pesquisas com melhor qualidade pode estar no conhecimento que o pesquisador tem dos fundamentos epistemológicos da investigação científica. Esta publicação sobre a epistemologia da pesquisa poderá trazer subsídios para a formação dos pesquisadores e ajudará a preencher o vazio que a literatura especializada apresenta, além de contribuir na compreensão da produção dos cursos de pós-graduação, revelando suas condições, sua trajetória, suas tendências e seus pontos de atrito. Poderá, também, indicar caminhos e sugestões para estudos mais amplos sobre a pesquisa em educação.

Também o direcionamento do presente estudo responde à seguinte pergunta norteadora: Qual é a postura epistemológica das pesquisas sobre a avaliação formativa como objeto de estudo durante a pandemia? O esquema paradigmático realizado por Gamboa (1998) é o principal subsídio metodológico para analisar as pesquisas educacionais.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu em 30 de janeiro de 2020, que o novo coronavírus constituía uma emergência de saúde pública e o 11 de março de 2020 definiram como pandemia pela sua gravidade e outras considerações.

O estudo sobre a produção acadêmica aqui apresentada é realizado com teses desenvolvidas por estudantes de pós-graduação em educação esses dois anos durante a pandemia. As fontes bibliográficas utilizadas nesta pesquisa foram teses que tiveram a avaliação formativa como objeto de estudo durante a pandemia, as pesquisas foram obtidas das bases de dados denominadas Alicia-Concytec<sup>1</sup>, e foram coletadas 16 (dezesesseis) teses do Programa de Pós-Graduação em Educação, as quais foram apresentadas durante a pandemia assim se tem o ano 2020 tem um (1) o ano 2021 tem doze (12) e o ano 2022

---

1. O Repositório Digital Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, denominado ALICIA (Acesso Gratuito à Informação Científica) oferece acesso aberto ao patrimônio intelectual resultante da produção no campo da ciência, tecnologia e inovação realizada em entidades do setor público ou com financiamento do Estado.

tem três (3), na qual foram realizadas nas universidades Universidad Nacional Federico Villarreal, Universidad Norbert Wiener e a Universidad César Vallejo, na qual 1 (uma) é gestão pública e 2 (dois) tem gestão privada.

O procedimento foi o seguinte: a) Revisão do repositório Alicia-Concytec, b) leitura atenta do resumo e demais aspectos da tese, c) com o esquema paradigmático as teses são analisadas para determinar a postura do pesquisador, seguido de acordo com o esquema paradigmático, o primeiro quatro níveis enfatizando o nível epistemológico, d) finalmente é analisado de acordo com os níveis que permitem compreender a complexidade do processo de pesquisa.

## **- Desenvolvimento: Caracterização teórica da avaliação formativa**

Muitos estudos e investigações no campo da avaliação foram desenvolvidos ao longo dos séculos XX e XXI até os dias atuais, nesse sentido os avanços teóricos que muitos estudiosos da avaliação apresentaram em suas pesquisas, decorrentes de práticas realizadas em diferentes contextos, tanto internacionais quanto nacionais. No entanto, o que se pode verificar é que a vasta teoria produzida ainda é pouco conhecido, compreendido e utilizada no contexto escolar, pelos professores da educação peruana.

Scriven (1991), um dos mais renomados pesquisadores americanos no campo da avaliação educacional, estabeleceu que a avaliação desempenha muitos papéis, mas tem apenas um objetivo, determinar o valor ou mérito do que é avaliado. O conceito de valor na avaliação pode vir de vários aspectos, como preferências pessoais, valor de mercado, valor público, valor associado a padrões e requisitos de desempenho, valores contextuais, valor de exemplo e valor real. (Scriven, 2007).

Rodrigues (1994) estabelece três abordagens epistemológicas da avaliação: a objetivista, a subjetivista e a dialética.

a) Posição objetivista: A posição objetivista ou técnica tem sua base epistemológica no positivismo, que “parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, composta de fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e suas opiniões e representações” (p. 96).

Segundo o autor, nessa posição, a avaliação é considerada um controle externo, um processo autoritário, aceito sem questionamentos porque é estabelecido por instâncias da hierarquia administrativa superior. A avaliação nesta posição é entendida como uma técnica.

b) Posição subjetivista: O contrário ocorre na posição subjetivista que percebe os sujeitos como socialmente constituídos, que sempre partem de interesses e valores diferentes, sendo estes os que se manifestam posteriormente por meio de suas intenções e da forma como interpretam os contextos. A base filosófica dessa posição é a fenomenológica, que considera a importância do sujeito no processo avaliativo e na prática, para estabelecer uma validade para a teoria. O sujeito é considerado o referencial do processo avaliativo, pois participa da organização, gestão, execução e controle de todo o processo avaliativo, principalmente na utilização dos resultados. A avaliação educacional nesta posição é entendida como prática.

c) Posição dialética: A posição dialética tem sua base epistemológica na teoria crítica. Nele há o reconhecimento de que os sujeitos possuem comportamentos e ações variadas, e suas intenções e interpretações dependem do contexto em que estão inseridos. Os sujeitos fazem parte da sociedade e, ao mesmo tempo, são sujeitos e objetos de diferentes situações fora dela. No processo dialético, o autor destaca que a ação social se baseia na análise dos interesses, representações, valores e modos de comportamento dos indivíduos. Mas, em alguns casos, são processos e relações que não podem ser controlados, gerando algumas distorções para atingir seus próprios interesses.

Os diferentes sistemas educacionais, principalmente a educação básica, são baseados em diferentes culturas de avaliação, sendo a avaliação formativa (alternativa) uma das mais relevantes, nesse sentido Fernandes (2009) cita três motivos para mudar a avaliação.



A primeira razão são as variações das teorias da aprendizagem, na qual se enfatiza a clara diferença entre o behaviorismo e seus efeitos no processo de aprendizagem e as novas concepções baseadas no cognitivismo, construtivismo e socioconstrutivismo.

A segunda razão é o desenvolvimento de teorias curriculares, com ênfase em duas palavras-chave diversificação e flexibilidade, na participação dos atores educacionais, professores, alunos todos com suas limitações, nesse sentido as novas funções dos alunos na sociedade atual.

A terceira razão é a democratização dos sistemas educacionais. A democracia na educação é sempre desafiadora e complexa, e ainda mais na avaliação. Neste sentido não há soluções ou respostas, pelo contrário, apresenta desafios e questões para aprofundar a análise, essencialmente as relacionadas com o processo de retroalimentação da aprendizagem desenvolvida pelos alunos.

A avaliação pode e deve ter um papel relevante no desenvolvimento de aprendizagens complexas, no desenvolvimento moral e no desenvolvimento socioafetivo dos alunos, portanto, fica claro que a avaliação pode integrar ou segregar.

Nesse sentido, Fernandes (2009, p. 59) conceitua a avaliação formativa (alternativa) como “um processo eminentemente pedagógico, totalmente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função principal é regular e melhorar a aprendizagem dos alunos”; por isso o processo de aplicação é muito complexo e sua concepção até o momento é um objetivo não alcançado pela maioria dos professores pois o centro ou essência é a participação dos alunos na construção e julgamento com tomada de decisão para melhorar as aprendizagens. Nesse processo, os professores devem assumir responsabilidades como,

Organizar o processo de ensino; propor tarefas adequadas aos alunos; definir prévia e claramente os objetivos e a natureza do processo de ensino e avaliação; diferenciar suas estratégias; usar um sistema de *feedback* permanente e inteligente que apoie efetivamente os alunos na regulação de sua aprendizagem; ajustar sistematicamente o ensino de acordo

com a necessidade; e criar um clima adequado de comunicação interativa entre os alunos e entre eles e os professores. (FERNANDES, 2009, p. 59)

Portanto, este processo exige que os alunos, em particular, tenham a responsabilidade de:

Participar ativamente nos processos de aprendizagem e avaliação; desenvolver as tarefas propostas pelos professores; usar o feedback fornecido pelos professores para regular sua aprendizagem; analisar o próprio trabalho por meio de seus processos metacognitivos e de autoavaliação; regular a sua aprendizagem tendo em conta os resultados da autoavaliação e os seus recursos cognitivos e metacognitivos; compartilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os colegas; e organizar o seu próprio processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 59)

A avaliação formativa, por outro lado como ressalta Lopes e Silva (2012) “fornece informações durante o decurso de processo de ensino antes da avaliação sumativa. É um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (pp. 5-6), pode se dizer que a avaliação formativa segundo Lopes e Silva (2012),

para que os professores: conheçam melhor os alunos; planejem o ensino, ajustando o ritmo, a apresentação e os desafios (objetivos) de aprendizagem às características dos alunos,

y para os alunos: compreendam a forma como aprendem melhor; melhorem a aprendizagem; se autoavaliem e compreendam como efetuaram a aprendizagem. y para proporcionar aos alunos: feedback eficaz que os ajude a desenvolver o seu potencial de aprendizagem. (p. 5)

A avaliação considera vários espaços educativos, que são denominados por Afonso (2003) como níveis sociológicos de avaliação, sendo eles:

- a) Nível microssociológico de avaliação educacional - que ocorre no contexto da sala de aula na avaliação da aprendizagem, envolvendo assim os alunos e o professor;
- b) Nível mesossociológico de avaliação educacional - que envolve o contexto institucional/organizacional da escola, englobando todas as dimensões do processo educacional como gestão escolar, coordenação e gestão pedagógica, o currículo, processos de ensino-aprendizagem, atuação do professor, pais participação, entre outros aspectos da escola que você deseja avaliar. Chama-se autoavaliação escolar ou avaliação institucional interna.
- c) Nível macrossociológico - envolve a avaliação das escolas por órgãos externos e visa verificar a qualidade do ensino e da educação. É uma avaliação em grande escala porque abrange sistemas educacionais, que no contexto peruano podem se referir a sistemas nacionais, como é o caso da avaliação censitária realizada pela UMC.
- d) Nível megassociológico - é a avaliação desenvolvida por organismos internacionais, cujo objetivo é analisar e comparar o desempenho escolar em nível global, pois permitem estabelecer diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, como é o caso da avaliação do International Programa de Avaliação de Estudantes - PISA, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Os níveis sociológicos de avaliação, embora definam diferentes objetos de avaliação, estão intimamente relacionados entre si, uma vez que as políticas de avaliação educacional são postas em ação nos sistemas educacionais, nas escolas e nas salas de aula. Como o objeto de estudo desta pesquisa é a avaliação formativa da aprendizagem, a perspectiva contempla o nível microssociológico da avaliação educacional, que necessariamente contempla os diversos níveis sociológicos.

## - Esquema paradigmático para análises de pesquisas

Na análise epistemológica de pesquisas educacionais como refere Gamboa (1998), “exige, em primeiro lugar, a explicitação de alguns elementos teóricos que permitam a leitura, a análise e a compreensão do objeto em questão” (p. 11). Assim, o estudo epistemológico como refere Gamboa (1998) “define-se como análise de segunda ordem ou análise conceptual que desenvolve questões sobre as ciências, sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica” (p. 47). Assim, a escolha epistemológica encerra intensas contradições que evidenciam a ideia de superação para atingir os alvos segundo o tipo de conhecimento “quer sejam objetivas, quer sejam, e principalmente, subjetivas, dos pesquisadores e suas produções; por outro, ocupa-se da manutenção da hegemonia neoliberal” (Magalhães e Sousa, 2018, p. 19).

Nesse sentido como afirma Gamboa (1998) “entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica” pode-se dizer “que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém” (p. 39), levando em conta a concepção o pesquisador utiliza uma das formas de relacionar ao sujeito e ao objeto do conhecimento, isso faz a diferença entre uma e outra pesquisa.

O termo epistemologia conforme explica Saviani (2013) significa teoria do conhecimento, “que trata da natureza, da origem, validade e grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas” (Magalhães e Sousa, 2018, p. 20), na qual se pode afirmar que se tem uma relação direta entre epistemologia e produção acadêmica, e preciso ressaltar o que afirma Severino (2003) o posicionamento epistemológico se converte em posicionamento político.

Assim, pode se dizer segundo Magalhães e Sousa, (2018) Santos (2017), Souza e Magalhães (2014, 2016) “na construção do concreto pensado exige-se apropriação, organização, sistematização, exposição das informações e o esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar a ele” (p. 22).

A partir das concepções e utilizando como instrumento de análise o Esquema Paradigmático baseado em trabalhos realizados por Bengoechea (1978) que permitiram alguns pressupostos teóricos, técnicos e metodológicos, e pode-se afirmar que em qualquer pesquisa terá uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica, tais estudos recolhidos serão organizados por níveis de amplitude e por grau de explicitação, sendo os seguintes segundo Gamboa (1998, pp. 55-56):

- a. Nível Técnico refere-se aos processos de coleta, organização, sistematização e tratamento dos dados e as informações.
- b. Nível Metodológico faz alusão aos passos, abordagem, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado.
- c. Nível Teórico, entre os quais citamos: os fenômenos educativos e sociais, privilegiando núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados, etc.
- d. Epistemológicos, os quais referem-se a concepção de causalidade, como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, etc.
- e. Gnosiológicos, que correspondem ao entendimento que o pesquisador tem do real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar e formalizar; ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento.
- f. Ontológicos que se referem a concepções de História, de homem, da sociedade, de história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. Esta visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma.

Os níveis nomeados, aplicados à análise de diversos estudos permite identificar a construção de uma lógica própria, que articula diversos elementos que aparentemente se apresentam desconexos uns dos outros. Para a compreensão do presente trabalho apontam-se algumas conceições que subsidiam a compreensão das principais abordagens metodológicas apresentadas de acordo a Gamboa (1998, p. 89), sendo eles: as empírico-analíticas, as fenomenológicas-hermenêuticas, e as Crítico-dialéticas, referenciaram cada um deles. As abordagens empírico-analíticas têm pressupostos epistemológicos comuns com as abordagens positivista, sistêmica e funcionalista.

Abordagens fenomenológicas - hermenêuticas: a maioria utiliza técnicas bibliográficas e históricas as restantes pesquisas utiliza técnicas descritivas, pesquisa participante, análise de conteúdo e outros. Em esse mesmo raciocínio Gamboa (1998) ressalta,

Conhecer a realidade quer dizer compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais tratando-se da realidade humana. Essa compreensão exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferentes da ciência natural analítica<sup>58</sup>. As ciências hermenêuticas deveriam estar motivadas pelo desejo de comunicação e diálogo e não de domínio próprio das ciências naturais analíticas. (p. 123)

As abordagens Crítico-dialéticas: utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudo de textos, registros, etc., priorizando a análise do discurso. Pode-se fazer a diferença entre as abordagens dialéticas e o positivismo, como ressalta Gamboa (1998), entanto as abordagens dialéticas,

[...]ao contrário da postura do positivismo que no estudo dos fenômeno reconhece a sua vigência na manifestação empírica, não renuncia, à semelhança da hermenêutica, à distinção entre fenômeno e essência, que se inter-relacionam entre si formando uma lógica interna ou estrutura, embora, para a dialética, essa formação lógica tenha uma dinâmica (gênese ou história) que a fenomenologia não considera importante. (pp. 122-123)

## - Análise paradigmático nas pesquisas em avaliação formativa

Pelo sentido próprio do presente estudo, foi necessário estabelecer alguns pontos para procurar uma coerência e unidade ao processo da análise. Assim para a análise das pesquisas coletadas foi necessário, reconstruir os elementos e as relações que o determinam, e para uma maior compreensão, é considerado o “Esquema paradigmático”, instrumento desenvolvido por Gamboa (1998) a partir de algumas sugestões de Bengoechea (1978), Kuhn (1975), Alves (1983) e Kosik (1989).

Neste sentido o esquema paradigmático, “supõe a definição prévia do que é um paradigma. O conceito de paradigma foi introduzido na linguagem epistemológica por Kuhn que o utilizou para explicar o processo histórico e não acumulativo das ciências, que avançam através das ‘revoluções científicas’” (Gamboa, 1998, p. 53)

Com base no que precede, começa-se a análise das pesquisas como menciona Gamboa (1998) na qual identifica varias vertentes epistemológicas que são classificadas em três grandes grupos: empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, cada uma das vertentes se diferenciam pela maneira de construir o conhecimento e de articular os diversos elementos e processos da pesquisa (fundamentos epistemológicos, características técnicas, metodológicas e teóricas diferenciadas) e a manifestação dessas características, assim como sua articulação lógica com os pressupostos epistemológicos e filosóficos nos quais se fundamentam.

A análise inicia-se no nível epistemológico, depois serão analisados os demais níveis, como o nível técnico, metodológico e teórico. Assim o nível Epistemológico, e vista especificamente com relação às noções de causalidade, nesse sentido, as pesquisas das abordagens empírico-analíticas conferem prioridade à relação causal concebida como uma relação causa-efeito, correlação de variáveis; as fenomenológico-hermenêuticas mostram uma relação entre fenômeno e essência, entre o todo e as partes; e a outras abordagens crítico-dialéticas, visa ao redor da inter-relação dos fenômenos, inter-relação do todo com as partes e vice-versa, a relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese.

Nas pesquisas classificadas como empírico-analíticas verificou-se que do total de dezesseis (16) teses tem dez (10) pesquisas sendo 62,5% do total, classificadas como empírico-analíticas “têm pressupostos epistemológicos comuns com as abordagens positivistas, sistêmicas e funcionalistas” (Gamboa, 1989, p. 89) com design correlacional como referem Hernandez e Mendoza (2018) “este tipo de estudo visa descobrir a relação ou grau de associação que existe entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis em um determinado contexto” (p. 109), aqui se mostra a abordagem de uma pesquisa na perspectiva quantitativa com design correlacional tinha como objetivo determinar a relação que existe entre duas variáveis cujo resultado esta dado pelo software estadístico SPSS.

Nas pesquisas empíricas caracteriza-se na aplicação apenas de questionários aos participantes de diversas instâncias do setor da educação, na fase de aplicação do questionário, não evidencia nenhuma discussão ou reflexão dos envolvidos, pois a análise só apresenta só parâmetro que descrições das respostas isoladas dos participantes. Na pesquisa quantitativa se tem centralidade na análise dos instrumentos e seu tratamento estatístico, muito longe das discussões ou aportes dos participantes. Na pesquisa quantitativa aplicam-se técnicas estatísticas para a análise dos dados obtidos, verifica-se a confiabilidade e validade destes, propõe a utilização do coeficiente alfa de Cronbach para a confiabilidade dos instrumentos e relatórios SPSS, que é um software para explicar dados quantitativos.

Nas pesquisas classificadas como fenomenológico-hermenêuticas, verificou-se que do total de dezesseis (16) teses, tem 6 (seis) (37,5%) pesquisas favorecem técnicas qualitativas, pesquisas baseados no estudo do caso que contaram na amostra, com a participação dos diversos atores da escola assim: corpo docente e discente ou pais de alunos e funcionários da escola, ou equipe gestora, docente e administrativa ou diretor, vice-diretor, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos, aplica-se a análise documental e entrevistas. Uma centra-se na participação do colegiado.

Nos quais 3 (três) trabalhos são hermenêuticos, nas quais contém em sua amostra gestores, docentes, agentes, funcionários e pais



de três, quatro e seis escolas. Fez reuniões foram registradas em gravações, fotos, por meio de anotações da pesquisadora. Uma pesquisa centra-se na análise que fizeram os estudantes de sua instituição.

Encontram-se 2 (dois) trabalhos são de revisão sistemática, evidenciando-a por meio de análises de documentos, relatórios avaliativos institucionais, com ênfase nos questionários do segmento pais/familiares e com os relatórios avaliativos construídos coletivamente.

Encontram-se apenas 1 (um) trabalho com estudo de caso, na qual tinha como objetivo analisar e explicar como se desenvolve a abordagem de duas variáveis, e o resultado mostra algumas reflexões qualitativas com categorias ainda pouco trabalhadas.

Na qual foram estabelecidas categorias baseadas na observação participante. Com relação às pesquisas classificadas como crítico-dialéticas, não houve investigação.

Pode-se dizer o comprometimento da visão do pesquisador como refere Gamboa (1998, p. 131),

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político.

Com relação ao Nível Teórico, as pesquisas privilegiam referências teóricas com a ideia de ampliar o universo da interpretação e assegurar mais informações para as análises contextualizadas a partir de um referencial teórico.

Pesquisas classificadas como empírico-analíticas considerou-se pesquisas de abordagem quantitativa, o tipo correlacional foram baseados nos seguintes autores no nível teórico: Fernandez (2017), Intriago

(2020), Bin (2020), Dreesen (2020), CEPAL-UNESCO (2020), MINEDU (2016, 2019), Aguero (2015), Bloom (1968), Rosales (2014), Condemarin e Medina (2000, 2012), Pardo (2013), Mcmillam (2007), Sadler (1989) e Brooklart (2003).

O tipo proposicional, descritivo e comparativo foram baseadas nos seguintes autores no nível teórico: Cumpa (2015), Anijovich (2017), MINEDU (2017), Casas (2006), Anijovich e Capelletti (2017), Wiggins (1998), Vergara (2019), Black e William (2009), Robanova (2020), La-beault (2010), Sadler (1989), Andrade (2010), Ortega, Quevedo e Gil (2020), Luna (2019), Ravela (2017).

Pesquisas classificadas como fenomenológico-hermenêuticas, os estudos hermenêuticos foram baseados nos seguintes autores: Angelini (2016), Sadler (1989), Heritage (2010), MINEDU (2016, 2019, 2020), Heritage e Stinger (2010) e Pophan (2018). Em quanto aos estudos fenomenológicos foram baseados nos seguintes autores: Martinez (2009), Pellegrino (2020), See (2021), Ahmedi (2019), Tibbit (2020), Sahin (2019), McMillam (2007), Moll (2018), Brokhart (2010) y Martinez (2012). Em caso a estudo de caso foram baseados nos seguintes autores: Briceño e Lucente (2016), Morgan e Drelly (2002)

As temáticas desenvolvidas nas pesquisas foram a avaliação formativa como variável e outra variável é: prática docente, desenvolvimento de habilidades em estudantes universitários, competência emocional e competência digital, aprendizagem baseada em habilidades, ambientes virtuais, conquistas de aprendizagem, gestão pedagógica, gestão educacional, orientação didática, liderança e formação integral de estudantes.

Como refere Gamboa (1998, p. 141) muitas vezes no nível teórico os pesquisadores podem aprofundar com vários autores “mas, ao mesmo tempo que enriquecem a produção e abrem espaço para novas opções epistemológicas, trazem o risco de indefinição metodológica e posturas ecléticas, causando sérias deficiências à produção da pesquisa e ao desenvolvimento do conhecimento na área”.

As posturas epistemológicas assim como o técnico, teórico e metodológico sofrem as influências de contextos sócio-culturais e políticos mais gerais como também de contextos mais próximos, assim como

reconhecer os “[...] contextos dinâmicos, em constante mudança, e às vezes, conflitivos, que dia a dia formam a história concreta de cada curso, e em termos gerais, caracterizam a trajetória da pesquisa neles desenvolvida e delinham suas tendências” (GAMBOA, 1998, p. 134)

## Considerações Finais

Nas pesquisas ainda não é claro para os pesquisadores das teses suas bases epistemológicas, nas quais são desenvolvidas, mostra-se em muitos trabalhos que não tiveram essa preocupação, por exemplo, na relação do referencial teórico, técnico e metodológica, assim a existência de postura epistemológica empírico-analítica segundo o esquema paradigmático referem à presença de um único interesse científico concebida o positivismo, os quais “geram interesses determinados e a formação desses grupos gera certo poder e os ‘paradigmas’ ou modelos científicos viram ‘campos simbólicos e políticos de poder do saber’ (GAMBOA, 1998, p. 64).

Outro ponto está relacionado com a chamada ‘armadilha do ecletismo’, “mas essa postura de ecletismo metodológico pressupõe o mito da imparcialidade do pesquisador e da neutralidade científica, em pesquisas educacionais o “pesquisador dificilmente pode colocar-se como um observador neutro, ‘objetivo’, e desvinculado dos fenômenos sociais e humanos que pesquisa” (GAMBOA, 1998, p. 64).

Mostra-se uma produção alta de pesquisas quantitativas baseadas em empírico-analítica e em fenomenológico-hermenêuticas. Além disso, observa-se aumento significativo de pesquisadores novos sendo referenciados nos trabalhos, no qual nos leva ao pressuposto seguinte, que hoje no país estão desenvolvendo pesquisas de melhor qualidade.

Mas ressalta-se que apenas algumas investigações desenvolvem categorias e a maioria trabalha com variáveis, e segundo Gamboa (1998, p. 132)

A organização, articulação e hierarquização das categorias presentes na produção de cada pesquisa, assim como as várias concepções de cada uma delas, através dos processos de

análises e sínteses, foram definindo as características de cada abordagem e foram constituindo os elementos comuns que formam sua lógica implícita ou sua estrutura fundamental (investigação lógica).

O uso do esquema paradigmático de Gamboa (1998, 2007) permitiu uma análise dos conteúdos nas pesquisas. Assim o presente estudo tem a objetivo de apoiar nas análises epistemológicas de pesquisas sobre avaliação, têm-se as tendências das abordagens teórico-metodológicas das teses, empírico-analíticas são 62,5% e fenomenológico-hermenêuticas apenas são 37,5% e críticas-dialéticas nenhuma, significa que as teses estão dentro da tradição positivista. A outra abordagem, fenomenológico-hermenêutica, surge como alternativa, questiona a relativa hegemonia da pesquisa analítica e ganha progressivo espaço nos centros de pesquisa.

## Referências

- AFONSO, A. **Avaliação educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel. F. **Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. p. 9–26,2007.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP,2009
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação no Brasil**. Campinas: Praxis, 1998.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- LOPES, J., S. **50 técnicas de avaliação formativa**. Portugal: Lidel, 2012.
- MAGALHÃES, S., SOUZA, R. **Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento**. R. Educ. Públ. Cuiabá,v.27,n.64,p.17-40,jan./abr.2018.
- RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri,1994.
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. ed. Califórnia: SAGE Publications. 1991.

SCRIVEN, Michael. **The Logic of Evaluation**. OSSA Conference Archive, 1991 . p 138. Disponível em:

<[Http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=ossaarchive](http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1390&context=ossaarchive)>. Acesso em: 25 maio, 2022.

# A “REVISTA CLUBE CURITIBANO” NA CONSTITUIÇÃO DO IDEÁRIO REPUBLICANO PARA A FORMAÇÃO DO “NOVO HOMEM” (1890- 1912)

*Maria Isabel Moura Nascimento<sup>1</sup>*

*Cláudia Maria Petchak Zanlorenzi*

*Sandra do Rocio Ferreira Leal*

*Felismina João Baptista Vantitia*

## Introdução

A imprensa, no final do XIX e início da República, no Paraná, apresentava-se com uma grande preocupação na formação dos leitores, mesmo sabendo que a instrução pública caminhava a passos lentos, uma realidade que fazia eco com o restante do país, na “[...] carência de escolas e professores [...], já que o povo brasileiro vivia quase que no analfabetismo absoluto. A instrução elementar, por conta das escolas primárias, em todo o Império, era considerada privilégio das populações estrangeiras” (NASCIMENTO, 2004, 26).

Muito embora, cabe ressaltar que a colonização europeia que se instalou no Paraná, a partir da metade do século XIX, trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento do Estado, trazendo conhecimentos técnicos e culturais que colaboraram para o desenvolvimento região. E com a educação escolar não foi diferente, os imigrantes organizados em colônias “[...]providenciavam escolas próprias, [...], para a instrução de seus filhos. Desta forma, estes imigrantes cuidavam de conservar e transmitir a sua cultura, providenciando professores da

---

1. Artigo fruto do Projeto de pesquisa produtividade CNPq

2. Para a região sul do Brasil principalmente o Paraná, chegaram grupos de colonos etnicamente homogêneos, oriundos da imigração europeia, essa chegada “[...] passou a ser considerada como garantia de apoio e proteção às fronteiras, em virtude dos constantes conflitos” (NASCIMENTO, 2004, 34)

própria etnia e dando as aulas na língua de origem” (NASCIMENTO, 2004, p.172).

Um quadro de impotência diante do ideal republicano anunciado de transformação e desenvolvimento para o Estado, do “[...] muito que precisava ser realizado para sair do estado de letargia em que se encontrava a educação e das imensas dificuldades existentes na educação pública” (NASCIMENTO, 2004, p.172). Dentro deste cenário, muitas vezes contraditório, é que surge a nossa análise no período de (1890 A 1910), em que as ideias eram veiculadas como forma de consolidação do novo regime que se faziam presente, produzidas pelo pequeno grupo e disseminadas por eles ou produzidas por eles, em sintonia com o sistema capitalista que se consolidava se fizeram presentes, através da palavra escrita, com a criação de jornais e periódicos no Estado, principalmente na sociedade curitibana, com um alcance apenas para público reduzidos, de leitores alfabetizados

É neste cenário que os nossos questionamentos são apresentados, para dar continuidade e aprofundamentos da Imprensa na sociedade paranaense<sup>3</sup>, mais especificamente, a curitibana, pois a imprensa como fonte de análise na História da educação, vem “[...] contribuindo para novas interpretações sobre o pensamento educacional, em virtude de que a palavra escrita pode em qualquer tempo e lugar ser utilizada na construção de interpretações históricas [...]” (ZANLORENZI, 2010, p. 65).

Neste artigo, especificamente, estamos priorizando a análise na Revista Clube Curitibano e a participação dos articulistas que criaram e organizaram o periódico, expressando os interesses na sociedade dentro movimento histórico apoiado nas condições materiais que representavam.

Com base no pressuposto teórico apontado acima, organizamos o estudo discutindo as fontes selecionadas com o objetivo de compreender e reconstruir, no plano teórico, as diferentes “[...] mediações sociais constitutivas, evidenciando nos fenômenos as múltiplas determinações ou mediações, relacionando parte-todo, sujeito-objeto ou

---

3. Estudos que estão presente neste texto, em que, através de seus objetos de estudo, contribuem para compreensão da formação da sociedade, Paranaense e aqui mais específico a Curitibana.

objetividade-subjetividade, passado e presente, sob uma totalidade histórica” (ZANLORENZI, 2014, p.20)

As fontes primárias selecionadas para esta pesquisa foram as revistas Clube Curitibano<sup>4</sup> no período de 1890 a 1912. As fontes passaram por um exercício de investigação com a articulação do singular para o universal num “[...] empenho em encontrar a justa relação entre o local, nacional e o internacional” (SAVIANI, 2007, p.40). Neste sentido, acreditamos seguir ao encontro de um princípio importante na pesquisa, que é o da “[...]atualidade da pesquisa histórica” (SAVIANI, 2007, p.40), pois, acreditamos que o passado e o presente são faces de mesma moeda, portanto, eu só posso compreender o presente se compreender radicalmente a suas raízes.

Outrossim, estamos partindo do concreto, da realidade histórica da época, para compreendermos o concreto pensado, revelado, isto é, a totalidade, uma categoria do método de análise. “O concreto é concreto porque é a síntese de numerosas determinações, ou seja, unidade na diversidade [...]. A totalidade, tal como aparece na mente, como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante [...]” (MARX, 1978, p. 117). E, dentro desses desafios, a perspectiva epistemológica que norteia nossa pesquisa possibilitou um olhar mais criterioso e crítico sobre a realidade e seu entorno.

Essa representação da realidade será observada historicamente, pois estamos analisando uma imprensa aqui se materializa na Revista Curitibana, pois ela não se apresentava de forma estática com um formato acabado em verdades absolutas em si mesmo, separada da sociedade. A imprensa traz, portanto, exigências, que representam os interesses de um determinado grupo social, representado na sua elaboração que se realizava em um processo em constante movimento. Dentro desta transformação, a ciência se apresenta, em caráter provisório pois a realidade que nos cerca está impregnada de ideologias, um, “[...] agregado de ideias que procuram ocultar a sua origem nos interesses sociais de um grupo específico da sociedade” (MARX; EN-

---

4. Cabe aqui registrar o Trabalho de Tese: Projeto Paranaense De Civilização Nas Páginas Da Revista Clube Curitibano (1890 – 1898) de Sandra Do Rocio Ferreira Leal, 2020. Um trabalho que vem sendo referência para uso desta revista no Grupo de Pesquisa.



GELS, 1998), e que podem ofuscar os olhos daqueles que buscam a essência das coisas.

Essas realidades muitas vezes não estão aparentes, pois trazem a ideologia de um determinado grupo dominante que, [...] tem uma capacidade muito maior de estipular aquilo que pode ser considerado como critério legítimo de avaliação do conflito, na medida em que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (MÉSZÁROS, 2004, p.15).

Os textos que foram produzidos na revista em análise apresentam uma forma particular de consciência social, materializada na Revista Clube Curitibano, que representam a ideologia na qual estão ancorando suas ideias, que são representadas nas sociedades de classe “[...] relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2004, p.22).

Em consequência, de tais determinações e princípios até aqui apresentados é que podem ser identificados dentro do tempo histórico determinado, as categorias. À medida que o pesquisador vai se apropriando do objeto de pesquisa, essas categorias tornam-se efetivamente visíveis para o exame das suposições e hipóteses aqui levantadas para estudo dos homens. Sem, com isso, cair num relativismo ou no subjetivismo do presentismo, mas sim, num todo coerente que permita compreender o que determinam as posições que foram e são colocados, na imprensa aqui materializada no Clube Curitibano, que são frutos do pensamento de um grupo, bem como, as questões defendidas pela imprensa, formam-se sob esta base de interesses de classe.

## **- A imprensa em geral e a Revista Clube Curitibano em particular**

A imprensa<sup>5</sup> periódica se faz presente de forma mais intensa com as transformações do mundo moderno, nos séculos XVI e XVII, com

---

5. Não é objetivo deste trabalho contar a história da imprensa no Brasil pois já temos pesquisas na área como: Trajano Silva Jardim e Iolanda Bezerra dos Santos Brandão, (SODRÉ, 1999), e

as publicações vinda da Europa<sup>6</sup> e uma “[...] série de folhas volantes impressas, como libelos, os pasquins, os almanaques, além das occasionnels francesas, dos zeitungen alemães e das gazetas italianas, atividades que tiveram longa sobrevivência” (ALVES, 1998, p. 7). No Brasil, a partir de 1808<sup>7</sup> e, de forma mais intensa, a partir de 1822, a imprensa se expande e se organiza com características próprias e com participação e influências políticas, e com a expressão dos interesses de cada época, na qual o país sofreu transformações resultantes das contradições de relação da classe dominante colonial com a nascente burguesia (NASCIMENTO, 2004).

A mudança de mão de obra escrava para assalariada e a proclamação da República são marcos que vão direcionar os primeiros passos da expansão do regime de trabalho assalariado, com as primeiras indústrias se organizando e se instalando no país. Trabalho assalariado “[...] que passa ser valorizado de forma ideológica, já que as relações de trabalho mudaram, não havia mais o trabalho coercitivo, sob a força do chicote” (NASCIMENTO, 2009, p.8).

A imprensa que avançava junto ao desenvolvimento burguês, vai se modernizando com essas transformações, que são marcadas, desde o século XIX, por embates políticos, econômicos e sociais, portanto, históricos. Nesse sentido, a imprensa deixa suas características artesanais e vai “[...] sendo substituída pela imprensa industrial. A imprensa brasileira aproximava-se, pouco a pouco, dos padrões e das características peculiares a uma sociedade burguesa” (SODRÉ, 1999, p. 261).

---

outros que contribuem muito com os estudos.

6. É preciso chamar a atenção para os estudos de Melo, que aponta que imprensa tem seu início no Oriente, onde “chineses, japoneses e coreanos não apenas realizavam impressões tabulares desde o século VII, mas chegaram até a possuir tipos móveis, por volta do século XI” (MELO, 2003, p. 33).

7. Os governantes portugueses, acantonados no Brasil durante o período de ocupação da Península Ibérica pelas tropas de Napoleão Bonaparte, providenciaram a instalação de prelos e tipografias, ensejando a circulação do primeiro jornal em língua portuguesa na América – a Gazeta do Rio de Janeiro, editada pelo Frei Tibúrcio José da Rocha. Precedendo esse oficialista, que sofre as penas da censura estatal, Hipólito da Costa lançara em Londres e enviara clandestinamente para o Brasil o jornal Correio Braziliense, considerado o mais antigo periódico brasileiro, pela sua natureza independente e pelo seu caráter noticioso (MELO, 2003, p. 31).

É consenso entre os pesquisadores e historiadores da educação no país, que nos últimos anos, os impressos como fonte de pesquisa, vem assumindo cada vez mais um papel relevante no interior das pesquisas na sociedade brasileira, pois ela traz informações com as características próprias de cada época. A imprensa 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), porém não podemos deixar de estar em alerta, pois “[...] ela possui uma série de “armadilhas” que o pesquisador deve estar preparado para enfrentar para melhor compreender a sua fonte e/ou objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2011, p.141).

A imprensa, no final do século XIX e início do século XX, divulgava que a expansão da educação para as massas, com a criação dos grupos escolares, surgia como redentora da nação e instrumento de modernização sendo considerada como os pilares que vão dar sustentação para “[...]construção dos Estados-nação e a modernização social [...] sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX [...]” (SOUZA, 2000, p.12).

É nesse cenário, que não é só local, mas, sim, internacional, que as ideias se organizam de forma particular no país, através da influência de muitos cientistas que vieram de “[...] países de democracia consolidada, da falência dos regimes autoritários nos países do Leste Europeu, Ásia e América Latina e das incertezas quanto à consolidação dos regimes democráticos” (GAMA NETO, 2011, p.1). O termômetro dos valores passa a ser revisto e pensado, de forma que será a liberdade que irá “[...]determinar a natureza da igualdade ou da realização da justiça[...]. E é essa igualdade absoluta (que não é econômica, mas social e política) que determina a democracia, isto é, o poder dos demos” (CHAUI,1980, p.149)”.

Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica” (SOUZA,2000 p.12), com uma nova geração de intelectuais com influência no ideário do individualismo liberal, que privilegiava as ideias de liberdade e progresso. Estas

ideias, consideradas inovadoras, vinham da Europa pela influência de intelectuais como os alemães: Herbert Spencer, Charles Darwin, Henry Buckle e Friedrich Ratzel e os franceses Auguste Comte, Hippolyte Taine, Ernest Renan” (SOUSA, 2012, p.14). Buscava-se desenhar a identidade nacional<sup>8</sup>, sem se desvincular da ciência na sociedade, que se articulava enquanto estado nação, perguntavam-se sobre qual conhecimento deveriam se apoiar, ou seja, quais são os conhecimentos de maior aplicação? Para essa indagação todos são unânimes: a Ciência. Para a sua própria conservação ou “[...] para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência” [...] (SPENCER, 1884, p. 67).

Era consenso que a ciência era o fator primordial para desenvolvimento da sociedade, apoiada no poder da escola como fator de progresso, “[...] modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova, para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização” (SOUZA, 2000, p.12).

Neste período, o Paraná tinha dois grupos que pertenciam à elite econômica e detinham o poder político no Paraná: as elites rurais dos Campos Gerais e a burguesia ervateira de Curitiba e do litoral “[...] quando a produção da erva-mate expandiu-se para atender ao mercado platino, aumentando seu capital político e econômico” (CORRÊA, 2009, p.2). Paralelamente, o tropeirismo<sup>9</sup> entra em decadência e, com o advento das ferrovias as elites tradicionais, entram em decadência econômica e essa perda de capital “[...] econômico reverberava no

---

8. Cabe aqui referenciar o Trabalho de José Murilo de Carvalho em busca de retratar as das representações simbólicas para a República e a debate dos “proclamadores” travaram para “substituir um governo e construir uma nação” (CARVALHO, 1990, p. 24).

9. O tropeirismo promovia a interligação dos polos econômicos do Brasil. As mercadorias importadas e alimentos eram trazidos no lombo de mulas e cavalos que integravam diferentes pontos da geografia nacional. Quando não aproveitavam as estradas há muito tempo abertas pelos índios, os tropeiros tinham o trabalho de desbravar a mata virgem para a criação de novas rotas. Nos séculos XVII e XVIII, o tropeirismo representou grande importância para o fortalecimento da economia e crescimento da vida em espaços rurais e pequenas cidades, principalmente no sul do País, devido à forma como as viagens eram realizadas – em caravanas à cavalo.

Disponível em: <http://www.institutopuruna.com.br/tradicoes-tropeiras-2/> Acesso: 22/06/2020

campo político. Os partidos Conservador e Liberal<sup>10</sup> imperiais tinham sua composição social nessas elites ervateiras<sup>11</sup> e rurais, respectivamente” (CORRÊA, 2009, p.2). É neste momento que os conservadores, aqui representado pelo grupo da erva-mate, que detinham o capital econômico, investem na criação no um meio editorial local, com jornais, tipografias periódicas educacionais e literários etc.:

Através da educação, da história, da literatura e da arte, os intelectuais que despontaram nessa transição no Paraná, também buscaram ilustrar, por meio dos seus textos, a raiz da identidade do povo paranaense, nos impressos “[...] aquilo que definiria, desde as mais remotas origens, o caráter do habitante do recém-criado estado” (BELTRAMI, 2002, p.10).

Em 1853, o Paraná foi elevado da categoria de Província, deixando de ser a 5ª Comarca da Província de São Paulo, quando também elevou a cidade de Curitiba como sua capital (NASCIMENTO, 2004).

No final do século XIX, a disseminação do liberalismo<sup>12</sup>, no Paraná, contou com a imprensa como mecanismo de propagação do ideário liberal que, efetivamente, consolidou-se na primeira República, com um discurso em defesa do direito à propriedade e à liberdade na acumulação de capital. Seus colaboradores, os intelectuais da época, por meio de periódicos (jornais, revistas e boletins e outros) eram os porta vozes dessa ideologia, os organizadores e os mantenedores da

---

10. O Partido Liberal, representante das elites agrárias, tinha sua produção mais voltada para o mercado interno. Porém, com a crise de sua posição no campo econômico, cada vez mais dominado pelos ervateiros, unido à configuração do jogo político nacional, com a hegemonia saquarema, a posição dos grandes proprietários ligados ao tropeirismo e à pecuária foi ficando cada vez mais dominada, embora desafiasse com frequência a hegemonia dos conservadores, obstruindo a aprovação de suas demandas na Assembléia. O principal órgão do partido foi o Dezenove de Dezembro, primeira folha impressa no Paraná. Após a Proclamação da República, aceitaram os fatos e aderiram ao governo provisório (CORRÊA, 2009, p.2).

11. A burguesia ervateira, na figura do Barão do Serro Azul, fez inúmeros investimentos para a criação de um campo de produção cultural, adquirindo a Imprensa Paranaense, antiga Tipografia Lopes (a primeira da província) e a Litografia do Comércio. Logo, serviam não só para a produção dos rótulos, mas também para fomentar a imprensa, área estratégica dos investimentos do Barão (CORRÊA, 2009, p.2).

12. Talvez surja a pergunta, por que o liberalismo se muito estudioso já o fizeram, (WARDE, 1984; SANTANA, 1986; LASKI, 1973, ZANLORENZI, 2014) Com já afirmei em estudos anteriores, o liberalismo é expressão necessária do capitalismo e com isso estou afirmando que é, atual ele está presente nas ações dos homens, como status quo

hegemonia da classe a que pertenciam, a burguesia. Neste tocante, que se insere a Revista Clube Curitibano que será discutido na sequência.

## **- Os articulistas da Revista Clube Curitibano: nuances de um projeto de nação no engajamento do Paraná**

Neste contexto ideológico e de transformações em Curitiba surgiu o Club Curytibano<sup>13</sup> a partir da ideia de seu fundador Romão de Oliveira Branco, em 8 de dezembro de 1881, que pensava em criar uma instituição que pudesse discutir as mudanças em andamento no final do século XIX e em despertar nos jovens o interesse pela cultura e “[...] também foi motivada pela grande necessidade de acolher os nobres cidadãos curitibanos que não se encaixavam nos tão fechados clubes alemães, italianos, poloneses e ucranianos formados pelos imigrantes da Curitiba do século XIX” (JORNAL O DEZENOVE DE DEZEMBRO, 1892).

Neste período, os Clubes surgiram no Brasil como forma de acompanhar ao desenvolvimento do país “[...] onde os diversos entrelaçamentos e interações dos sócios contribuintes acabaram por eliminar os indivíduos indesejáveis, criando com isso um universo familiar fora do círculo da família” (Hobsbawm, 1992, p.5). Nas cidades do Paraná não foi diferente, porém, com a chegada dos imigrantes, esse movimento se intensificou como apontam: Mezzadri (2000), Moraes e Silva (2011), e Capraro (2002).

No oitavo aniversário do Club Curitibano, em 1886, foi criada a “Revista Clube Curitibano”, que passou a circular na capital paranaense a partir de 16 de janeiro de 1890. Nos primeiros anos de existência da revista, as edições eram quinzenais e, em 1886, passou a ser anual.

---

13. Fundado em 25 de setembro de 1881, refúgio cultural e social para a sociedade curitibana. Atualmente, os associados desfrutam de um dos melhores clubes da América Latina. Disponível em: <<http://www.clubecuritibano.com.br/historia.php>>.

A publicação era fruto da concretização das discussões dos intelectuais abolicionistas e republicanos<sup>14</sup>, que se reuniam regularmente para identificar as abordagens que seriam privilegiadas ou silenciadas na construção e consolidação de uma visão de mundo, esses debates eram realizados nos salões do Clube Curitibano.<sup>15</sup> Na sequência será apresentada o contexto de organização da Revista em questão.

A revista “Club Curitibano”, nos seus primeiros números, foi organizada com oito páginas, contendo “[...] textos e artigos da redação, com muita ênfase à educação e cultura; seção literária, com poemas, versos e estórias; notícias do clube e dos seus eventos; notícias da cidade e do estado” (PASTRE, 2009, p.9).

A revista já no seu primeiro número, identifica as características literária educativa no “Roda Pé”, ao apresentar as intenções do novo periódico, os editores reforçaram o seu caráter literário educativo, afirmando que “O “Club Curitibano”, órgão da associação deste nome, tem o objectivo de pôr os sócios a par de seu movimento litterario e diversivo e concorrer para educar-lhes e elevar-lhes o espirito e o coração, a intelligencia e o sentimento” (Revista Club Curitybano, 1890, n.1, p.1).

Neste sentido, o trinômio que compõe a literatura, arte, cultura e educação faz-se necessário para compreensão de como “[...] a educação é prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura. A imprensa tem seu lugar na educação dos homens em sociedade” [...]” (ARAÚJO; SCHELBAUER, 2007, p. 5), expressão e produto do modo como os homens concebem e refletem sobre determinada realidade social (ARAÚJO, 2002).

Os intelectuais que publicaram na revista Clube Curitibano nasceram na segunda metade do século XIX, com exceção Ermelino Agostinho de Leão que nasceu 1834, porém todos “[...] cresceram em meio às ideias do republicanismo e o abolicionismo, que os acompanharam

14. Ver, por exemplo, HOLANDA (1985), CARVALHO (1990; 1996), COSTA (1999), ALONSO (2002) e GOMES (2002).

15. Fundado em 25 de setembro de 1881, refúgio cultural e social da sociedade curitibana. Atualmente, os associados desfrutam de um dos melhores clubes da América Latina. (Disponível em: <<http://www.clubecuritibano.com.br/historia.php>>. Acesso em: 21 abril 2020.

até a juventude, a partir da Abolição em 1888 e a proclamação da República em 1889” (CAMARGO JUNIOR, 2018, p.23). Com exceção do carioca Dario Vellozo, todos nasceram no Paraná, entre 1864 e 1874, alguns nas cidades do litoral e outros em Curitiba e cidades vizinhas como: Ermelino Agostinho de Leão, Dario Vellozo, Emiliano e Júlio Pernetta, Leôncio Correia, Silveira Neto, Antônio Braga, Sebastião Paraná e Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, que se reuniam regularmente nos salões do Clube Curitibano para falar de literatura, pois consideravam que não possuía a literatura suficiente e nem material, que projetasse sua história.

O Paraná não tem literatura “[...]nem possui ainda valiosos subsídios para sua história. As raras tentativas literárias dos que têm procurado reagir contra a antipathia mesológica não encontraram reflexo na alma paranaense (CLUBE CURITYBANO,1894, p.1).

Esse grupo de intelectuais influenciaram gerações de pessoas e ideias no Paraná, que precisam ser estudadas para além de sua existência, pois colaboraram com os escritores locais “[...] no esforço de reversão do estigma de local isolado, desabitado e atrasado, substituindo-o por um emblema de “promissão”, de uma “terra do futuro” (CAMARGO JUNIOR, 2018 p.23). Os escritos desses intelectuais deixaram a marca deste projeto de um “novo homem”, um projeto de nação no engajamento do Paraná no cenário nacional. No quadro abaixo é possível a atuação desses intelectuais.



Quadro 1- os principais intelectuais da revista Clube Curitibano (1890-1912)

Nome	Data e Lugar de nascimento	Profissão do Pai	Curso Secundário	Curso Superior	Atuação	Primeiras Produções	Revista de atuação
Ermelino Agostinho de Leão	14.01.1871, em Curitiba-PR	presidente da província do Paraná	Na Bahia, no Lyceu de Palmas, como aluno do Collegio Florencio	S. Paulo, no Curso Anexo á Faculdade de Direito	promotor publico da comarca da Palmeira Diretor do Museu Paranaense,	Factos e Homens- da Edade Archeologica a Elevação da Cidade (de 1918)	“A Opinião” e a “Verdade”, em S. Paulo; o “Diario da Tarde” e “A Noticia”, desta capital; “Antonina”, de Antonina.
Dario Persiano de Castro Vellozo	1869,Rio de Janeiro (RJ)	Comerciante e Político	Parthenon Paranaense e no Instituto Paranaense.	Não cursou	Professor do Ginásio Paranaense (História Universal)	Ephemeras (1890), Esquifes (1896) e Hélicon (1908)	O Mosqueteiro <i>Ephemeras</i> (1890), <i>Esquifes</i> (1896) e <i>Hélicon</i> (1908)
Emiliano David Pernetá	Pinhais em 1866	Alfaiate Comerciante	Ginásio Paranaense,Direito na Faculdade do Largo São Francisco	Direito na Faculdade do Largo São Francisco	jornalista, advogado e professor de português,	Ilusão (1934) e Pena de Talião (1914)	Diretor da Vida Semanária, com Olavo Bilac, e colaborador do Diário Popular e da Gazeta de São Paulo.(1888
Júlio Davi Pernetá	Curitiba, 27.12.1869	Alfaiate e comerciante	Dados em confirmação no arquivo publico	Direito	escritor, e jornalista.	Razão Por Que... (1896); O Clero e a Monarquia (1897);	<i>Revista Azul</i> , em 1893; <i>O Cenáculo</i> (1885) <i>A Penna</i> , em 1897, <i>Pallium</i> , em 1900 <i>Club Curitibano</i>
Leôncio Correia	Paranaguá, 1.9.1865, , PR	Ficou órfão cedo foi criado pelos tios principal empresário ervateiro do estado	Paranaguá	Faculdade de Direito em Niterói Advogado,	Advogado, escritor, jornalista, diretor da Instrução Pública do Rio Janeiro, diretor do colégio Dom Pedro II,	Barão do Serro Azul A Boêmia do Meu Tempo (crônica	diretor da Imprensa Nacional

Manuel Azevedo da Silveira Neto	Morretes, Paraná, em 4 .11.1872	Em confirmação no arquivo Público	Cursou a Escola de Belas-Artes de Curitiba	Não cursou	Fazenda Federal no ano de 1891. Em 1893 integra o grupo de “O Cenáculo”	Pela consciência opúsculo, 1898) e Antonio Nobre (elegia, 1900).	Dados em Confirmação no arquivo publico
Antônio Braga	Dados em confirmação	Dados em confirmação no arquivo. Público	Dados em confirmação	Dados em confirmação	Parnasiano	Um dos fundadores do O Cenáculo’	Clube Curitibano
Sebastião Paraná de Sá Sotomaior	Curitiba 19.11.1864	Capitão	Colégio Curitibano,	Rio de Janeiro na Direito	Militar, secretário da Junta Comercial do Paraná,]”	Esboço Geográfico do Paraná	redator de “A República
Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo	Villa do Itaquí,- Campo Largo, na 5.7. 1872	Dados em confirmação no arquivo publico	Curitiba, Colégio Parthenon Paranaens	São Paulo Direito, largo São Francisco	Oficial de Gabinete do Presidente de Estado, fundou e dirigiu o Instituto Curitibano	um dos professores fundadores da Universidade do Paraná	<i>Apontamentos sobre o Ministério Público do Paraná (1900),Ajudou a escrever o Código do Ensino (1916),</i>

Fonte: Organizado pela autora, 2020

Os intelectuais apresentados no quadro acima, na sua maioria eram do Paraná, publicavam nas poucas revistas do Estado, tinham liderança política e eram considerados importantes intelectuais, “[...] que circulavam em cafés, livrarias, bares e outros espaços de sociabilidade e articulação (CAMARGO JÚNIOR,2018, p.143), e publicavam na revista Clube Curitibano, como forma de divulgar e consolidar um projeto de educação de formação do “Novo Homem”.

Esse grupo de intelectuais paranaenses, quase todos nascido na segunda metade do século XIX, se encontravam no espaço do Clube Curitibano para organizar e pensar a produção literária que logo depois era gestada “[...] um sem-número de livros, revistas e jornais no Estado. Na ebulição intelectual dessa sociedade “progressista”, pensante, e muitas vezes conflituosa, a educação era uma preocupação presente” (TRINDADE, 1996, p.12).

Era um grupo de intelectuais representantes da classe dominante, que manifestavam suas intencionalidades para validar junto aos órgãos de atuação, na sua maioria no próprio Estado, como forma de “[...] estratégias de poder, que recorrem a um reconhecimento normatizado para construir suas argumentações e projetos ideológicos” (CAMARGO JÚNIOR, 2018, p.33).

O projeto republicano iniciava com a implantação de um novo sistema de governo, que se propunha, “[...] exatamente, trazer o povo para o proscênio da atividade política” e essa chama se acende como proposta, em colocar a educação no cenário do palco central na formação do ideário de um “novo homem” (CARVALHO, 2002, p.11). Nessa Curitiba republicana, encontram-se os representantes de um “[...] ativo círculo literário: poetas, contadores, jornalistas, pedagogistas, historiógrafos, cultores da geografia, etnógrafos, escritores, médicos, cultores do direito [...]” (TRINDADE, 1996, p.12) que se unem como protagonistas do debate.

Os principais articulistas dessa revista, e também de outros periódicos literários e educacionais da época, representavam uma pequena elite letrada masculina, composta por um grupo restrito de pessoas formadas nas boas escolas de Ensino Secundário ou nas Faculdades de Direito, como mostra o quadro 1, que eram educadores, juristas, jornalistas, escritores e poetas simbolistas.<sup>16</sup> Esse pequeno grupo de pessoas letradas contrastava com a maioria dos brasileiros com pouca ou nenhuma escolaridade.

Iniciaram suas atividades no Paraná, criando revistas que marcam a trajetória de um período como: “[...] Clube Curitibano Revista Azul, Galaxia, Jesusalem, O sapo, Esfinge, Pallium, Breviário, Turris

---

16. Adeptos do movimento literário brasileiro denominado de Simbolismo, teve início no final do século XIX o simbolismo entrou no Brasil por intermédio de Medeiros de Albuquerque, este tinha um conhecido que frequentava os círculos literários de Mallarmé que lhe ofereceu alguns livros contendo as novas produções poéticas. Outro importante divulgador de tal estética foi João Cunha, Itiberê da educação na Bélgica, contribuiu tanto em revistas deste país como exerceu grande influência na cena literária de Curitiba. Data-se seu início a partir do ano de 1893, quando se publicam os primeiros livros do maior poeta nascido sob a égide do movimento, Cruz e Sousa. Teve dois centros irradiadores principais, um no Rio de Janeiro e outro no sul do país, porém sentem-se também manifestações vindas de outros estados como Minas Gerais e Bahia (ANDRADE, 2004 p.3). No Paraná, esse movimento foi bastante significativo, tendo como principais representantes: Dario Vellozo e Emiliano Pernetá (GARZUZE, 2009).

eburnea, Azul, Acacia Stelario e Victix” (SILVA e SANT’ANA, 2007, p.167). Esses articulistas ampliaram o horizonte do Paraná na literatura, pois mantinham interlocução com países da Europa, e, também, com os grandes centros do país, através da publicação de seus textos. Esse grupo tinha o respeito dos estudiosos da literatura nacional, destacando-se a importância deste grupo e de outros escritores paranaenses.

É importante considerarmos o importante papel educativo da imprensa no país no final do século XIX e início do XX. De cunho republicano, a imprensa preparou terreno para difundir a ideia de República, só para termos uma ideia da dimensão dessa efervescência, no pequeno grupo de letrados, “[...] o número de jornais republicanos passou de 21 em 1870 para 86 em 1888” (CURY,2001, p. 29). E, junto à imprensa, o projeto de educação como a principal solução para os problemas do país. Desta forma, era colocada, ideologicamente, a necessidade de “educar” o povo no “novo” “[...] molde republicano, pelo qual propugnava-se que o desenvolvimento do país passava pela eliminação da defasagem escolar, a qual, por sua vez, só aconteceria mediante a abertura de escolas” (NASCIMENTO, 2004, p.3).

A análise da atuação da imprensa literária educacional curitibana, especialmente a Revista Clube Curitibano e a compreensão dos seus objetivos nos deram o indicativo do projeto do “Homem Novo” para a consolidação da sociedade capitalista, pois

[...] a história da imprensa é a própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista. O controle dos meios de difusão de ideias e de informações – que se verifica ao longo do desenvolvimento da imprensa, como reflexo do desenvolvimento capitalista [...] é uma luta em que aparecem organizações e pessoas da mais diversa situação social, cultural e política, correspondendo a diferenças de interesses e aspirações (SODRÉ, 1999, p. 1).

Nessa perspectiva, tornou-se relevante a identificação e a análise do projeto do Novo Homem, proposto pelos intelectuais colaboradores como: Ermelino Agostinho de Leão, Dario Vellozo, Emiliano e Júlio Pernetta, Leôncio Correia, Silveira Neto, Antônio Braga, Sebastião

Paraná e Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, eram os principais escritores da Revista do Clube, e também dos principais redatores: Ermelino Agostinho de Leão, Dario Vellozo, os irmãos Emiliano e Júlio Pernetta, Leôncio Correia, Silveira Neto, Antônio Braga, Sebastião Paraná e Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo, nos números dos anos de 1890 a 1912.

## Considerações Finais

Na história da educação, este movimento da utilização de fontes que ultrapassam os muros da escola é também crescente, como por exemplo, a imprensa especializada voltada ao campo educacional que se tornou referência para a compreensão, principalmente, do contexto social no período da pesquisa, por ser contemporânea ao acontecimento, ampliando assim as análises para além dos documentos oficiais. Este fato contribui para o repensar da pesquisa em educação e para a crítica à cristalização de procedimentos e de fontes.

Este artigo pretendeu apresentar a Revista Clube Curitibanos no intuito de brevemente apontar sobre um grupo restrito de intelectuais abolicionistas e republicanos, que se reuniam regularmente nos salões do Clube Curitibano, com o intuito de orientar e direcionar a literatura no Estado para a formação do Novo Homem no início da República no Paraná.

Consideramos, que ao contextualizar a imprensa paranaense, apontamos caminhos às pesquisas da área da educação, pois é consenso entre os pesquisadores da História da Educação que a imprensa como fonte ou objeto de pesquisa ultrapassa a visão positivista de rigidez e objetividade dos documentos.

## Referências

ALVES, F. das N. **O Discurso Político-Partidário Sul-Rio-Grandense Sob o Prisma da Imprensa Rio-Grandina**. Porto Alegre, Tese Doutorado em História, PUCRS. 1998.

- ALONSO, A. **Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDRADE, R. A. de. **Simbolismo Brasileiro: Correspondência e Divergências. Ao pé da letra**, 6.1: 97-105, 2004.
- ARAÚJO, J. C. S.; SCHELBAUER, A. R. (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- BELTRAMI, R. C. de C. da. **Poesia na Ciência Fundadores do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, uma história de suas ideias**. Curitiba 2002.
- CAMARGO Junior, M. C. V. de. **Escrever uma história do Paraná para torná-la conhecida pelos paranaenses e pelos brasileiros: A construção de espaços de produção histórica no Paraná (1890-1930)**. Tese da Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- CAPRARO, A. M. **Football, Uma Prática Elitista e Civilizadora – investigando o ambiente social e esportivo paranaense do início do século XX**. Dissertação em História; Universidade Federal do Paraná, 2002.
- CARDOSO, M.L. **O mito do método**. Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, ano 25, p. 61-100, 1976.
- CARVALHO, J.M. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Teatro de sombras: A política imperial. Rio de Janeiro: UFRJ. 1996.
- CARVALHO, J. M. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: brasiliense. 1980.
- CORRÊA, A. S. **Imprensa Política e Pensamento Republicano no Paraná no Final do XIX**. *Rev. Sociol. Polít.* Curitiba, v. 17, n. 32, fev. 2009.
- COSTA, E. **Da monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação: Governo Provisório do Marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GAMA NETO, R. B. **Minimalismo schumpeteriano, teoria econômica da democracia e escolha racional**. *Rev. Sociol. Polit.* vol.19 no.38 Curitiba Feb. 2011
- GARZUZE, R. R. **Um século entre musas e poetas**. *Jornal Gazeta do Povo*, 06/02/2009. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/rosala-garzuze-um-seculo-entre-musas-e-poetas-bewb1bc1v4rvysqys2ecrp5ji>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- GOMES, A. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

- HOLLANDA, S. B. **História geral da civilização brasileira**. T. II: O Brasil monárquico. V. 5: Do Império à República. São Paulo: Difel, 1985.
- HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro; Editora Paz e Terra, 1992.
- JORNAL. **O Dezenove de Dezembro**, 1892.
- LASKI, H.J. **O liberalismo Europeu**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.
- LEAL R. F. PROJETO PARANAENSE DE CIVILIZAÇÃO NAS PÁGINAS DA REVISTA CLUBE CURITIBANO (1890 – 1898). tese de doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG 2020.186 pp.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. In: Manuscritos-econômico-filosóficos. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- MELO, J. M. de. **História social da imprensa: fatores sociais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MEZZADRI, F. M. **A estrutura esportiva no Estado do Paraná: da formação dos clubes as atuais políticas governamentais**. 2000. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4010915.pdf>, Acesso em: 22 abr. 2020.
- MORAES e S. M. **Novos modos de olhar outras maneiras de se comportar: a emergência do dispositivo esportivo da cidade de Curitiba (1899-1918)**. 227 f. Tese em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250966/1/Silva\\_MarceloMoraese\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250966/1/Silva_MarceloMoraese_D.pdf). Acesso em: 04 fev. 2020.
- NASCIMENTO, M. I. M. **A Primeira Escola de Professores dos Campos Gerais – PR**. Tese de doutorado, 205f., Unicamp, 2004.
- NASCIMENTO, M. N. M. **História, Trabalho e Educação: Relações de Produção e Qualificação da Força de Trabalho na Agroindústria Canavieira**. Tese de doutorado, 243f., Unicamp, SP, 2009.
- 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.
- OLIVEIRA, R. S. de. **A Relação Entre a História e a Imprensa, Breve História da Imprensa e as Origens no Brasil (1808-1930)**. Historia, Rio Grande, 2 (3) 2011.

PASTRE, M. **Clube Curitibano: Representações de Lazer na Formação da Sociedade Curitibana**. Tese de doutorado, 116f. Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, SP. 2009.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização um estudo a partir dos clássicos da economia política**. Tese (Doutorado em Educação) -UNICAMP,1996.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP; Autores Associadas, 2007.

SHELBAUER, A.R. e ARAUJO, J.C. **História da Educação pela imprensa**. Campinas. SP., Alínea, 2007.

SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI. J. C. **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, A. M. dos S. e SANT' ANNA, R. **Literaturas de língua portuguesa: Brasil**. Editora: Arte e Ciência, 2007.

SPENCER, H. **Educação: Intellectual, moral e physica**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha, 1884.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. 4ª ed., Rio de Janeiro, Mauad, 1999.

SOUSA. R. A. S. de. **Capistrano de Abreu: História Pátria, Cientificismo e Cultura - A Construção da História e do Historiador**. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, Área de Concentração: História das Ciências, Rio de Janeiro,2012.

SOUSA, R. A. S. de. **Capistrano de Abreu: História Pátria, Cientificismo e Cultura –A Construção da História e do Historiador**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz FIOCRUZ, Concentração: História das Ciências,2012.

SOUZA, R. F.de. **Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XX, n 9 o 51, novembro/2000

TRINDADE, E. **Clotildes ou Marias**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

WARDE, M. J. **Liberalismo e Educação**. Tese de Doutorado, PUC: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

ZANLORENZI, C. M. P. **História da Educação, fontes e imprensa**. Revista HistedBr On-line, Campinas, n. 40, dez. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art04\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art04_40.pdf). Acesso em: 26 junho. 2020.

ZANLORENZI, C. M. P. **A expressão do liberalismo na revista A Escola (1906-1910) no Paraná**. 144fs. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2014.



# A RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA: DESAFIO DOS VÍNCULOS AFETIVOS

*Tordoval Naide Muria*

*Felipe André Angst*

## Introdução

Considerando que o tema do trabalho é “a relação pedagógica professor-aluno em sala de aula: desafios dos vínculos afetivos”, há necessidade e possibilidade de reflexão sobre estas práticas.

Segundo Gomez (2000, p.7), a relação entre professor/aluno:

[...] deve ser empática, onde ambos os parceiros da comunicação demonstrem a capacidade para ouvir e refletir sobre as questões que estão sendo abordadas por cada um dos interlocutores. Assim, haverá mais possibilidade de abertura na comunicação e, portanto, melhor o clima de aprendizagem.

O nosso artigo foi norteado pelo seguinte problema de investigação: *como é praticada a relação pedagógica professor-aluno em sala de aula e quais são os desafios do vínculo afectivo?* Como objectivo geral do trabalho é analisar os vínculos que podem ser estabelecidos durante a prática da relação pedagógica professor e aluno na sala de aulas. E especificamente, consiste em: (a) verificar como é que a relação pedagógica é praticada na sala de aulas; (b) identificar as modalidades de relação pedagógica privilegiadas pelos professores na sala de aulas; (c) descrever a concepção que os professores e estudantes têm sobre a prática da relação pedagógica na sala de aulas; (d) identificar os elementos diferenciados pelos professores propondo estratégias de prática eficaz e eficiente na sala de aulas.

A justificativa da escolha do tema foi pelo facto de, nós como professores termos nos apercebido que ao longo de toda prática pe-

dagógica em sala de aula, os alunos devem ser sempre submetidos na maioria das vezes em relações interpessoais. Assim sendo, os resultados colhidos remetem-nos a várias interpretações, isto é, resultados não muito satisfatórios. E, para que se possa reverter esta interpretação insatisfatória e quadro de resultados não harmoniosos é fundamental que se proponha uma relação apropriada, de acordo com o contexto e nível dos actores do PEA.

É em busca dessa temática que do nosso olhar e pensamento a nível pessoal se aprofundarão nessa pesquisa, para alencrar e entender argumentos que justifiquem essa perspectiva desta temática.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo. Podemos considerar que nesta sala, o professor fala e o aluno ouve “[...]o projecto de transmissão da experiência ancestral aos jovens implica de modo incontestável que as situações educativas se centrem no agente desta transmissão” (Not, 1998, p. 15).

Julgamos ser importante contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem e para a redução de sentimentos conflituosos durante a relação pedagógica professor-aluno em sala de aula, contribuindo deste modo, na melhoria da prática de vínculo afetivo saudável em sala de aula.

A escolha do campo de estudo prende-se com o facto desta instituição do ensino Secundário também ser vocacionada a lecionação de turmas, não mistas, mas sim, subdivididas, algumas femininas e outras masculinas, o que permitiu e chamou-nos atenção e por ser um assunto não muito explorado, mas que cria conflitos até mesmo violência na relação afetiva dos atores do processo de ensino e aprendizagem.

O tema desenvolvido neste artigo, proporciona-nos grande relevância, isto é, uma visão regrada de princípios sobre a importância da prática vincular estabelecida entre o professor e aluno para a aprendizagem, que parece estar um pouco banalizado no seio escolar, especificamente em sala de aula. Dentro da aprendizagem cooperativa ou social, a pesquisa fortalece e irá fortalecer os sujeitos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral para todos intervenientes do PEA.

Constitui uma limitação durante o desenvolvimento desta investigação a escolha de professores informantes de menor experiência, tendo este grupo demonstrado insegurança, houve de imediato a auto disponibilidade, somente, da disciplina de língua portuguesa e de mais anos de experiência e idade.

## **- Fundamentação teórica**

A definição de relação pedagógica, utilizado nesta pesquisa, está suportada na perspectiva de Estrela (1994, p.32), afirma que relação pedagógica é “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (Estrela, 1994, p.32). Este conceito também foi utilizado por Dani, em sua dissertação de Mestrado, intitulada “A Relação Pedagógica e o Fracasso Escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos”, (1996) e também em sua tese de Doutorado: “A Relação Pedagógica e suas Imbricações na Construção da Personalidade Moral”, (2003).

## **- Relação Pedagógica: essencial para a aprendizagem**

No presente trabalho utilizamos, por vezes, o termo relação professor-aluno para apontar a relação pedagógica. Estrela (1994) entende a relação pedagógica a partir de dois sentidos: amplo e restrito.

- Sentido amplo: compreende todos que participam do processo pedagógico escolar;
- Sentido restrito: compreende a relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula.

Este artigo aborda a relação pedagógica sob a ótica de seu sentido restrito.

## - O vínculo afetivo

Segundo Bowlby (2006, p. 171) sobre vínculo afetivo que ele, descreve em seu livro como comportamento de ligação, propõe que:

[...] Em suma, o comportamento de ligação é concebido como qualquer forma de comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é considerado o mais forte e (ou) mais sábio. Embora seja especialmente evidenciado durante os primeiros anos da infância, sustenta-se que o comportamento de ligação caracteriza os seres humanos do berço a sepultura. [...].

A relação vincular não deve apenas pensar em duas pessoas, professor e aluno. Temos que fazer uma retomada das vivências anteriores, dos envolvidos. Para (BOWLBY, 2006, P. 12), “Freud insistiu no fato óbvio de que as raízes de nossa vida emocional mergulham na infância.”

## - A pedagogia ao serviço da Relação Pedagógica

Contreras (2002) considera a autonomia como um fator importante para a atividade do professor, sugerindo o autoconhecimento, advertindo que autonomia não pode ser reduzida à racionalidade humana:

[...]a consciência de que temos compreensões e respostas parciais em relação a qual deva ser o sentido educativo da prática, bem como a sensibilidade diante das dimensões não compreendidas da vida humana, deveriam dividir nosso olhar tanto para fora, como para nós mesmos, para o nosso interior. Nesse sentido, descobrir a parcialidade ou sensibilizar-nos diante de dimensões da vida humana que não se deixam reduzir a uma compreensão puramente racional ou ideologicamente correta, pode ser uma tarefa de descoberta

e sensibilização interior, de nosso próprio ser social (CONTRERAS, 2002, p. 207).

A educação faz-se no “[...]encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo.” (GONÇALVES, 2007, p. 73)

## **-Tipos de Pedagogia**

Apoiamo-nos do teórico Fernando Becker (2012), assume que existem três formas de caracterizar a relação pedagógica: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional. Este autor afirma que a pedagogia diretiva é baseada no ensino tradicional, (Not, 1998, p. 15).

A pedagogia não-diretiva, “está mais nas concepções pedagógicas, psicológicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula” (Becker, 2012, p.16).

Podemos assumir que o modelo relacional será o mais indicado uma vez que privilegia, a interação; a comunicação; a participação e ainda o trabalho em conjunto. Ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados, (BECKER, 2012, p. 23).

## **- Professor de excelência**

Como sempre se diz, dotar o aluno de pensamento reflexivo e espírito crítico é um passo crucial para que um dia, este exerça a cidadania, assim sendo:

Um bom professor deve ter presente que o objetivo maior do ensino não se prende com o facto de os alunos apreenderem o conteúdo, mas antes que sejam capazes de aplicar, de forma correta, o que aprenderam. Um bom professor “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências e saber agir em sala de aula” (CARDOSO, 2013, p. 57).

## - Características do professor de excelência

No entanto são várias características que um professor de excelência deve ter, nesta senda, um bom professor, tem de ter valores que sejam passíveis e aprazíveis de transmitir aos seus alunos como: honestidade; isenção; altruísmo e solidariedade, entre outros. “Um bom professor é, de certo, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade [...]” (CAMPOS CITADO POR CARDOSO, 2013, p. 61).

Como sempre se diz, dotar o aluno de pensamento reflexivo e espírito crítico é um passo crucial para que um dia, este exerça a cidadania.

## - Desenho metodológico

A Escola Secundária escolhida para o estudo de caso, é uma das onze secundárias existentes na cidade de Lichinga.

Para este estudo, optámos pela observação não participante. Pretendíamos com este tipo de observação, compreender como é que se pratica a relação pedagógica professor-aluno na sala de aula, procurando responder as seguintes questões: observar o quê?; em quem?; como? (Quivy & Campenhoudt, 1995).

No geral, a entrevista “é uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2009, p. 64). Para este estudo, optámos por uma entrevista semiestrutura que foi dirigida a três professores, com o objectivo de obtermos dados relacionados com a concepção que eles tinham sobre a relação pedagógica professor-aluno em sala de aula. Em contrapartida, optámos por trabalhar com a proposta sugerida por Sampieri, Collado e Lúcio (2013), Neste caso, trabalhamos com 8 alunos, mas divididos em três grupos focais. De salientar que os estudantes foram de ambos sexos provenientes das três turmas P1, P2 e P3”.

Como formatação metodológica da nossa investigação, de referir que tivemos um paradigma fenomenológico, (BOGDAN E BIKLEN,

p. 52: 1994. Optámos por paradigma fenomenológico interpretativa porque:

[...]o central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc.- que os seres humanos colocam nas próprias acções, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados (AMADO, 2017, PP. 42-43).

Para a pesquisa, a nossa arquitetura metodológica relacionada com os critérios de inclusão e exclusão; da seleção dos participantes, caracterizou-se da seguinte maneira: envolvemos três professores de uma das classes do ensino secundário geral, segundo ciclo, 11<sup>a</sup> classe. Assim sendo, através deste referencial foi possível selecionar os participantes depois de se terem voluntariado, não obstante, (MACHADO, 2021, p. 2), diz que:

[...]a pesquisa qualitativa tem o objetivo de compreender um fenômeno em profundidade. A intenção não é generalizar estatisticamente os resultados. Por isso, na pesquisa qualitativa, precisamos selecionar participantes que realmente sabem falar sobre o fenômeno que estamos estudando.

Partindo do conhecimento que existem três técnicas de seleção de participantes na pesquisa qualitativa (SAUNDERS; TOWNSEND, 2019, p.2): seleção intencional, Seleção voluntária e Seleção casual (por conveniência), para o nosso trabalho, usamos a seleção voluntária, pois são os participantes que se voluntariam a participar da pesquisa. Dos 225 alunos das três turmas selecionadas, envolvemos na nossa investigação, um total de 8 alunos (5 alunos do sexo masculino e 3 alunos do sexo feminino), sendo quatro alunos da turma do P1, dois da turma do P2 e dois para turma do P3, sua média de idades era de 16 anos.

Em relação os métodos, afirmar que realizamos esta investigação com base na abordagem qualitativa, pois “a fonte directa de dados é

o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Colectámos os dados com recurso a instrumentos como: telefone digital, um computador e a um bloco de apontamento de depoimentos dos professores, estudantes e a direcção da escola.

Durante a realização de qualquer tipo de investigação é fundamental que tomemos em conta uma série de questões éticas. Segundo Schnell e Heinritz (2006, p. 17, cit. Flick, 2013, p. 2018).

Assim, tivemos de explicar os professores e alunos sobre os procedimentos e toda confidencialidade da nossa investigação, para proteger aquele que participam dapesquisa, se isto for necessário , (Flick, 2013).

Para efeitos de preservação da identidade dos participantes, optou-se por codificar os seus nomes usando a letra “P” seguida de número (P1, P2, P13). A letra “P” significa professor, e os números indicam a numeração da turma em que ele lecionou, nesse caso, foram três turmas.

## - Apresentação e análise dos resultados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise de dados é o “[...]processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Por questões organizacionais, primeiro são apresentados e analisados resultados colectados através dos dados obtidos por via da entrevista destinada aos professores; segundo, da entrevista aos grupos focais de alunos; terceiro, a grelha de observação.



## -Entrevista aos professores

De forma a tornar compreensível a apresentação e análise dos dados recolhidos através do uso desta técnica, optámos por categorizá-los e de seguida dividi-los em subcategorias de acordo com o quadro a baixo.

### a) Relação pedagógica

Quadro: 1 Categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias
a)A relação pedagógica	a) Ser bom professor implica uma aprendizagem mútua. b) Ser bom professor implica ser um profissional reflexivo. c) Um bom professor confia nos alunos. d) Um bom professor faz com que os alunos confiem nele. e) Um professor deve relacionar o processo da relação Pedagógica afastando o poder de forma consciente. f) Um professor deve relacionar o processo da relação Pedagógica incorporando o poder de forma inconsciente. g) Um professor eficaz deve praticar o cuidado e potencialidade durante o seu PEA. h) O objetivo da atividade do professor deve relacionar-se com o significado da prática docente dinâmica. i) Como toda profissão, o bom professor deve apresentar a demanda da formação profissional.

As nove (09) subcategorias expostas em todas categorias surgiram , na altura que estávamos tendo aulas, a partir daí, notando uma relação não saudável dentro da sala, aferimos que, o professor não reunia uma relação saudável ou boa com os alunos, assim sendo, formulamos as subcategorias relacionadas com “ ser bom professor na sala de aula”. Questionados sobre o que é ser bom professor, profissional e reflexivo de modo a cultivar uma relação pedagógica saudável em sala de aula, responderam da seguinte maneira: “deve saber improvisar e ter vários conhecimentos”, (P1); “A reflexão deve ser superior a do aluno”, (P2); “Deve ser reflexivo com vista a ser criativo”, (P3). Procurando saber da opinião pessoal se um professor eficaz deve praticar várias modalidades de dinâmica, cuidado e potencialidade

durante o seu PEA, responderam afirmando o seguinte: “Cuidado deve estar em todo trabalho nosso”, (P1); “devemos ter cuidado com estes nossos alunos para evitarmos fraudes”, (P2); “porque o PEA exige respeito”, (P3).

Analisando os depoimentos dos nossos entrevistados, podemos aferir que a pesar de ideias ou abordagens diferentes, relacionado as palavras que proferem “ criativo, cuidado e respeito”, os resultados destas afirmações demonstram que os nossos entrevistados têm entendimento ou conhecimento teórico sobre a boa prática da relação pedagógica, de acordo com o sentido restrito, em que compreende a relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno, envolvendo situações pedagógicas em sala de aula. conforme defendemo-nos por, . (Estrela, 1994, p.32).

### 1.1. Entrevista em grupos focais

Neste estudo específico, optou-se pela ideia de Sampieri, Collado e Lúcio (2013) sugerem que o grupo focal seja constituído por um número de 3 a 10. Trabalhamos com 8 alunos, mas divididos em três *focus group*. Cada grupo foi constituída por três alunos, excepto um grupo que continha dois alunos, conforme ilustra o quadro a baixo.

Quadro 2- resumo do grupo de discussão

Instituição	Nível de ensino	Número de participantes	Código
ESG-L	11ª classe	3	A1,A2 e A3
ESG-L	11ª classe	3	A4,A5 e A6
ESG-L	11ª classe	2	A7 e A8

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da pesquisa.

Esta técnica apresenta uma categoria (professor de excelência), que a partir do depoimento, saberemos a concepção que os alunos têm sobre a prática da relação pedagógica na sala de aula. Subdividida em quatro subcategorias, conforme demonstra o quadro a baixo.

Quadro 3: categorias e subcategorias do guia de entrevista em grupos focais

Categorias	Subcategorias
a) Professor de excelência:	a) O que é para vocês, ser bom professor? b) Quais são as características que fazem um bom professor? c) Achar que o professor deve acreditar no vosso trabalho?
	a) Consideram que o professor deve ser responsável quando têm maus resultados?

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da pesquisa.

### a) Professor de excelência

Quando questionados acerca de o que é para vocês, ser bom professor? Quais são as características que fazem um bom professor? Os alunos tiveram as seguintes respostas: “A1.: escutar, ensinar. Quando, por exemplo, um aluno está com dificuldades, ajudar, ” “A4.: e também os alunos escutarem os professores”, “A6: O professor deve respeitar o aluno, quando está a falar”, “A7: O professor deve confiar nos alunos”, assim sendo, o professor perguntou, e confiar em quê? Acreditar que o aluno é capaz? Coro: Sim. Contudo os alunos acreditam que eles já trazem um conhecimento que o professor não valoriza. Todos os alunos foram unânimes em afirmar e aceitar a tese número 7 sobre os resultados, afirmando que os maus resultados advêm ou quem gera é o professor, sendo ele o espelho da escola e turma, nesse caso, pela ausência de competências de controlo dele o insucesso acrescenta. Nem sempre a culpa é do aluno, muitas das vezes é do professor (A3).

O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar” (Corro) e “o professora tem que explicar e nós temos que aprender. Nós temos de nos esforçar ao máximo.” Ainda assim, um aluno culpa o professor: A culpa é “um bocado mais do professor. Se um miúdo falta e o professor não explicar a matéria toda, ele pode ter maus resultados” (Corro). Assim sendo, a partir deste corro, concluímos que os alunos pedem que os professores tenham mais atenção neles, cuidado e competência, ideia esta, suportada pelo depoimento de (CARDOSO, 2023), que afirma, um bom professor, tem de ter, obviamente valores que sejam passíveis e aprazíveis de transmitir aos seus alunos como: honestida-

de; isenção; altruísmo e solidariedade, entre outros. “Um bom professor é, de certo, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade [...]” (CAMPOS citado por CARDOSO, 2013, p. 61).

## 1.2. Grelhas de observação

O intuito desta subcategoria foi de, a partir do comportamento, vínculo afetivo que o professor apresenta, tirarmos nossas conclusões acerca da concepção que eles têm sobre a relação pedagógica na sala de aula.

Quadro 4: Categorias e subcategorias da grelha de observação

Categorias	Subcategorias
a) Clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno	a) Utiliza o nome dos alunos b) Utiliza o reforço positivo: Recompensa; elogio; encorajamento c) Mostra capacidade para atender às diferentes necessidades dos alunos d) Recorre ao humor e sensibilidade dos alunos e) Demonstra satisfação e contentamento para com o grupo f) Movimenta-se pela sala e utiliza gestos ao longo da comunicação verbal; g) Usa, de forma efetiva, todos os recursos; h) Cria empatia com os alunos; i) Comunica com os alunos, utilizando o feedback processual.

Fonte: elaborado e adaptado pelo autor da pesquisa.

### a) Clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno

Relativamente ao indicador “clima favorável ao bem-estar e envolvimento afetivo, emocional e social do aluno”, pretendíamos visualizar se o docente utiliza sempre o nome dos alunos, dando assim, individualidade a cada um. De salientar que o professor não colocou em prática, ora o “aluno quando é tratado pelo seu nome, sente-se mais responsabilizado” (Cardoso, 2013, p. 88).

O professor não utiliza todos os recursos, os disponíveis na sala e outros, distanciando-se assim, de uma aula ancestral e enfadonha. Deve ainda criar empatia com os alunos, gerando cumplicidade entre ambos (GONÇALVES, 2015).

Importa ressaltar que a comunicação com os alunos deve ser feita, utilizando um *feedback* processual e foi esperado ainda que o professor recorresse ao humor, durante as suas aulas, uma vez que “o humor é um meio de transformar as dificuldades em oportunidades” (CARDOSO, 2013, p. 99).

A par de toda observação e dos resultados colhidos, concluímos que o professor não apresenta competências da relação pedagógica na sala de aula e tem concepções erradas em relação o vínculo afetivo para com os alunos.

## **-Discussão dos resultados**

Após a recolha de dados, seguiu-se com a fase de análise e discussão de resultados tomando em consideração uma única categoria designada por analisar vínculos que podem ser estabelecidos durante a prática da relação pedagógica professor e aluno na sala de aulas. Esta categoria originou as seguintes subcategorias : (a) verificar como é que a relação pedagógica é praticada na sala de aulas; (b) identificar as modalidades de relação pedagógica privilegiadas pelos professores na sala de aulas; (c) descrever a concepção que os professores, estudantes têm sobre a prática da relação pedagógica na sala de aulas; (d) identificar os elementos diferenciados pelos professores propondo estratégias de prática eficaz e eficiente na sala de aulas. Ao respondermos as questões acima descritas, procuramos alcançar os objectivos do trabalho.

De forma a responder o objetivo geral , afirmamos que os vínculos que podem ser estabelecidos durante a prática da relação pedagógica professor e aluno na sala de aulas são vários, dependendo da modalidade em que o professor está inserido. Nesse caso, a partir da apresentação e análise dos resultados, os dados, a priori, mostram

que os professores estabelecem um vínculo afetivo saudável durante a relação pedagógica na sala de aula, visto que, os resultados da técnica de entrevista, as respostas, a nível teórico são positivas, isto é, levam-nos a concepção de prática de relação saudável na sala de aula, a título de exemplo, durante a entrevista feita aos professores tivemos descrições teoricamente positivas, como mostram-nos as palavras “criativo, cuidado e respeito durante a leção na sala de aula”, (P1, P2 e P3). Entretanto, esta forma de ver ou praticar o vínculo é defendido por (BOWLBY, 2006, p. 171). Sobre vínculo afetivo que ele, descreve em seu livro como comportamento de ligação, propõe que:

[...] Em suma, o comportamento de ligação é concebido como qualquer forma de comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é considerado o mais forte e (ou) mais sábio. Embora seja especialmente evidenciado durante os primeiros anos da infância, sustenta-se que o comportamento de ligação caracteriza os seres humanos do berço a sepultura. [...].

Resultado contrário dos dados colhidos durante a entrevista feita com os Grupos focais, notamos incoerências de resultado. Para os alunos, usamos como demonstração a seguinte resposta “O professor tem de explicar as vezes todas, quando o aluno tem dificuldades. E a parte do aluno é que tem de se esforçar” (Corro), ao passo que na observação da aula colhemos o seguinte: “Era ainda nosso objetivo, perceber se o docente demonstra satisfação e contentamento com o grupo, qualquer esforço, pois, mesmo que o aluno não corresponda às expectativas deve ser recompensado, como forma de motivação”, porém o professor não o fez.

Conforme notamos, há uma tendência directa de afirmar que os professores não explicam a matéria sempre que necessário ou mesmo que o aluno se esfoce. Deve ainda criar empatia com os alunos, gerando cumplicidade entre ambos (GONÇALVES, 2015).

Contudo, não podemos esquecer que o vínculo é grande aliado quando falamos em aprendizagem. Logo, é imperativo que o professor tenha ou pratique um comportamento de apego ao aluno.

### **a) Relação pedagógica praticada na sala de aulas**

A Partir dos resultados colhidos, afirmamos que a relação pedagógica na sala de aula é praticada sem seguir ou ter em conta o profissionalismo na docência que por sua vez gera uma prática de professor munido de pedagogia tradicional, fora da dinâmica actual, fazendo com que os alunos fiquem cada vez mais distantes do ensino. Nesse caso, sabemos que o PEA é complementado a partir da teoria e prática, facto que , durante a entrevista com os professores, tivemos respostas positivas que nos fariam concluir que a relação pedagógica em sala de aula por eles praticada é saudável, olhando para as respostas: “deve saber improvisar e ter vários conhecimentos”, (P1); “A reflexão deve ser superior a do aluno”, (P2); “Deve ser reflexivo com vista a ser criativo”, (P3). “Cuidado deve estar em todo trabalho nosso”, (P1); “Devemos ter cuidado com estes nossos alunos para evitarmos fraudes”, (P2); “Porque o PEA exige respeito”, (P3), encontra partida, quando passamos para a entrevista com os grupos focais e preenchemos as grelhas de observação na sala de aula, aferimos o contrário, isto é, os professores têm ou podem ter conhecimentos, nesse caso conteúdos, mas necessitam de saber aplicar ou colocar em prática.

Dominar saberes, adquirir competências e aperfeiçoar habilidades para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, e melhorar a qualidade das suas atividades é considerado papel do professor (Slomski, 2007), assim sendo:

[...]importa ressaltar que, de forma padrão, um professor de excelência tem obrigatoriamente de estar dotado de variadas características, entre elas, saber gerir o ambiente da sala de aula; estabelecer estratégias sobre a melhor forma de se aproximar dos alunos; deve saber investigar e conseqüentemente a melhor forma de fazer chegar a informação aos alunos (Cardoso, 2013).

## **b) Modalidades de relação pedagógica privilegiadas pelos professores na sala de aulas**

Descrevemos como tónica e de forma convicida que, dos depoimentos e respostas demonstradas pelos professores, alunos e da interpretação que fazemos da observação das aulas, os professores adoptam a modalidade da pedagogia diretiva, pois apoiamos-nos do teórico Fernando Becker (2012). Este autor afirma que a pedagogia diretiva é baseada no ensino tradicional. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo. Contudo, considera-se o aluno como uma tábua rasa. Como ilustra o depoimento apresentado pelos alunos : Quando questionados acerca de o que é para vocês, ser bom professor? Quais são as características que fazem um bom professor? Os alunos tiveram as seguintes respostas: “A1.: escutar, ensinar. Quando, por exemplo, um aluno esta com dificuldades, ajudar”; “A4.: e também os alunos escutarem os professores”, “A6: O professor deve respeitar o aluno, quando está a falar”, “A7: O professor deve confiar nos alunos”, assim sendo, o professor perguntou, e confiar em quê? Acreditar que o aluno é capaz? Coro: Sim. Contudo os alunos acreditam que eles já trazem um conhecimento que o professor não valoriza.

Contudo, Importa afirmar que o professor exercite e coloque em prática o “modelo relacional” que é o mais indicado uma vez que privilegia, a interação; a comunicação; a participação e ainda o trabalho em conjunto. Ambas as partes se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, ambos se sentem motivados.

## **c) Concepção de professores e estudantes sobre a prática da relação pedagógica na sala de aulas**

Este subcategoria vem responder a prática da pedagogia diretiva que os professores utilizam para com os alunos, baseada no ensino tradicional. Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo, isto é, a partir desta pedagogia, notamos que a concepção do professor é de “relações de poder no cotidiano escolar”, isto é, analisando os depoimentos das aulas assistidas “A7: O professor deve confiar nos alunos”, assim sendo, o profes-



sor perguntou, confiar em quê? Acreditar que o aluno é capaz? Coro (todos os alunos): Sim. Conforme observamos, entre o professor e o aluno existe uma relação de poder, de natureza desigual.

Se nas salas de aula atuais, o aluno ainda não adquiriu uma postura de protagonista na construção do próprio conhecimento, certamente que o aluno trará uma concepção fraca, estática e de autoritarismo por parte do professor.

#### **d) Elementos diferenciados pelos professores, estratégias de prática eficaz e eficiente na sala de aulas.**

A partir da entrevista feita aos professores participantes ( P1, P2 e P3), notou-se haver abordagens ou respostas diferentes, porém com o mesmo sentido, descrevendo relação pedagógica como colaboração que existe no seio escolar; como afecto recíproco entre o professor e o aluno. Contudo, professores corelacionam o sentido restrito exposto por Estrela (1994), na qual compreende “a relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno, envolvendo situações pedagógicas em sala de aula”. Não menos importante, notamos não haver elementos, nem pedagogias diferente com os professores, pois os mesmos adoptam a modalidade da pedagogia diretiva, Trata-se, portanto, de uma pedagogia baseada numa relação em que o aluno é um sujeito passivo. Contudo, considera-se o aluno como uma tábua rasa, (BECKER, 2012).

Realiza o cruzamento de opiniões nas três técnicas, entre a perspectiva dos professores e alunos entrevistados e a observação de aulas, destaca-se a opinião de que o professor deve manter uma relação de preocupação e proximidade com os alunos, pois a “afetividade possui elementos de consciência, de valores, de compromisso, de componentes simbólicos. Vinculada à percepção, estimula as estruturas cognitivas, favorecendo a construção do conhecimento científico” (CAVALCANTE, 2001, p. 8).

Assim sendo, dizemos que uma das premissas mais importantes para a construção de uma relação pedagógica saudável, consistente e cuidadosa passa por respeitar o aluno, valorizá-lo, e, compreendê-lo

como um sujeito com problemas, que precisam de ser reconhecidos e entendidos.

## Considerações finais

Se nas salas de aula atuais, o aluno ainda não adquiriu uma postura de protagonista e sabendo nós que a relação pedagógica é praticada através do vínculo afetivo pessoal que o professor ostenta do seu aluno e que este professor não acomoda o profissionalismo, dominar saberes, adquirir competências e aperfeiçoar habilidades para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, e melhorar a qualidade das suas atividades, aferimos que o que se discute em sala de aula é a punição que o responsável deve receber, e nas escolas busca-se as razões do ocorrido, lançando para a família ou nas questões sociais que são amplamente divulgadas pela mídia e em outros meios.

A partir destes esclarecimentos presentes nesse trabalho, foi possível identificar os pontos relevantes, que possam estimular tanto o professor quanto o aluno à convivência de afetividade no processo educativo levando-os a uma educação de qualidade e posteriormente boa relação em sala de aula. Assim sendo, verificou-se que os professores singen-se em colocar em prática a modalidade tradicional ou seja a pedagogia diretiva, que reflete o aluno como tabua raza, aspecto não abonatorio, razão pela qual, Importa afirmar que o professor exercite e coloque em prática o “modelo relacional” que é o mais indicado uma vez que privilegia, a interação; a comunicação; a participação e ainda o trabalho em conjunto.

Tanto o professor assim como aluno se sentem envolvidas e privilegiadas e, por conseguinte, todos ficam motivados. Da experiência colhida e dos resultados aferidos, afirma-se que a concepção do professor é de “relações de poder no cotidiano escolar”, antes porém de relacionar-se com o conhecimento que se pretende transmitir, em contrapartida a concepção do aluno é de um mero recepcionista ou consumidor passivo.

De forma imperativa e indispensável, propomos que uma das premissas mais importantes para a construção de uma relação pedagógica saudável, consistente e cuidadosa passa por respeitar o aluno, valorizá-lo, e, compreendê-lo como um sujeito com problemas, que precisam de ser reconhecidos e entendidos. Em investigações futuras, é nossa pretensão investigar outros contextos, no sentido de confirmar e/ou comparar os resultados obtidos neste trabalho particular que, em nosso entender, não deve ser generalizável.

## Referências

- AMÁLIA, M. *Seleção de participantes na pesquisa qualitativa*, Maputo: academia Direitos reservados. 2021.
- Amado, J. (coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª ed.)*, 2017.
- BECKER, F. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Penso. 2012.
- BOGDAN, R. & Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOWLDY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 4ª Edição, São Paulo, Martins Fontes, pág. 20-21, 2006.
- CARDOSO, J.. *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz Editores, 2013.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIEHL, A. A. & Tatim, D. C.). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo, Brasil: Prentice Hal, 2004.
- Estrela, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto. Porto: Página.29-32, 1994.
- FLICK, U. *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. (Tradução: Artur Parreira). Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.
- GÓMEZ, A. I. *PA aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Data de Acesso: 07/04/2017.
- GONÇALVES, D. *Finalidades da Educação para a Cidadania*. In *Cidadania(s): Discursos e práticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, (pp. 265-271), (2007).
- .NOT, L.. *O Ensino interlocucional – Para uma educação na segunda pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

Gonçalves, D. *Competências profissionais e desenvolvimento docente*. In Joaquim Machado & José Matias Alves (org), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver*, (pp. 42-52). Porto: UCP, 2015. Disponível em [http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557](http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1557).

MINAYO, M. C. S (org), Desland, S. F. & Gomes, R.. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28ª ed.). Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009

Quivy, R. & Campenhoudt, Lucvan. *Manual de Investigação em ciências sociais* 1995., Portugal: Guilherme Valente.

SAMPIERI, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. del P. B. *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). (Trad.: Daisy Vaz de Moraes). Porto Alegre, Brasil: Penso, 2013.

SAUNDERS, M. & Townsend, K. *Choosing participants*. In: CASSELL, C; CUNLIFFE, A.; GRANDY, G. *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions*. Londres: SAGE Publications Ltd, 2019. p.p 480-492.

SLOMISKI, V.G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil: *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 1 n. 1, p. 87-105 2007.

## Sobre os autores

**Agostinho Rosário Teimoso** - Mestre em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa em Moçambique. Linha de Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem e Qualidade de Ensino. Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa em Moçambique. Professor da Disciplina de Química na Escola Secundária Geral no Distrito de Mandimba, Província do Niassa-Moçambique. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE) da Universidade Rovuma. [agostinhoteimosorosario@gmail.com](mailto:agostinhoteimosorosario@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-5566-2958>

**Almeida Meque Gomundanhe** - Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Coordenador do curso de Mestrado em Avaliação Educacional e Chefe de Departamento de Avaliação e Qualidade. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE).  
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399>

**Ana Cecilia Canales Cuadros** - Licenciada en Educación en la especialidad de Biología y Química por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM/PE) y egresada de la Maestría en Educación con mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM/PE). Miembro del Grupo de Estudios e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/BR). Contacto: [acecili5aula@gmail.com](mailto:acecili5aula@gmail.com); CV: <http://lattes.cnpq.br/0854121749647578> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2723-9738>

**Arlindo Cornelio Ntunduatha Juliasse** - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Professor e Diretor adjunto Acadêmico da Faculdade Educação e Psicologia da UniRovuma..E-mail: [arcotha@gmail.com](mailto:arcotha@gmail.com)

**Bartolomeu Xavier Vajenjuva** - Mestre em Avaliação Educacional na Unirovuma Extensão de Niassa, Licenciado em História Política e Gestão Pública (HIPOGEP) em 2013, pela Universidade Pedagógica em Niassa, Lichinga; E-mail: [vajenjuva2@gmail.com](mailto:vajenjuva2@gmail.com)

**Carla Abdala** - Mestranda em Avaliação Educacional (MAE), Unirovuma-Extensão de Niassa; Licenciatura de Recursos Humanos na Universidade Pedagógica - Delegação de Lichinga.

E-mail: [carlaabdala03@gmail.com](mailto:carlaabdala03@gmail.com)

**Claudia Zanlorenzi** - Pedagoga, Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, Curso de Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX( UNESPAR/UV). Dedicada a pesquisas e discute as temáticas: Alfabetização (história, políticas, ensino), história da educação (especialmente periódicos educacionais), narração oral de histórias.

E-mail: [aecmari@gmail.com](mailto:aecmari@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>

**Felipe André Angst** - Doutor em CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, pela Universidade Católica Portuguesa – Porto, 2017. Mestre em Gestão de Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Educação e Comunicação. Email: [fangst@ucm.ac.mz](mailto:fangst@ucm.ac.mz)

**Felismina João Baptista Vantitia** - Doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (Brasil). Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica – Moçambique. É docente da Universidade Rovuma, tem Experiência na área de Educação. do Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação” dos Campos Gerais - PR: HISTEDBR/UEPG bem como, participo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar na Unirovuma (GEPECE). Bolsista CNPq. E-mail [felisminvantitia@gmail.com](mailto:felisminvantitia@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9114-1954>

**Gessica Lucif** - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa: Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais- GPCATE- UEPG.  
E-mail: [gessicalucif@gmail.com](mailto:gessicalucif@gmail.com).

**Gilberto Daniel Rafael** - Doutorando em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Rovuma . UniRovuma, Moçambique e Licenciado em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação” dos Campos Gerais - PR: HISTEDBR/UEPG bem como, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar na UniRovuma (GEPECE). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. É docente na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma em Moçambique. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5448-5520>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653053343950907>

**Jefferson Luiz Schafranski Silva** - Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina – Uel, Doutorando do programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná e professor PSS da rede Pública Paranaense - NRE de Wenceslau Braz.

**Jeniffer Batista dos Santos** - Pós graduada em gestão escolar. Mestranda no curso de Pós Graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.  
E-mail: [jenniffermessias7@gmail.com](mailto:jenniffermessias7@gmail.com)

**Joana D’Arc Vaz** - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História e Sociedade nos Campos Gerais/PR – HISTEDBR, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Grupo Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC).

**José Marcelo Ánica** - Mestrando em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Licenciada em Pedagogia e Psicologia pela mesma Universidade. Aluna especial no curso de doutoramento em educação no programa de Pós-graduação *Scriptu Sensu* na Universidade Estadual de Ponta Grossa Brasil em 2022. Actualmente docente na Universidade Rovuma Nampula – Moçambique.

**Luciana Moreto** - Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, Graduada em Pedagogia (UEPG), Especialista em EJA e Psicopedagogia (UTFPR). Actualmente professora pedagoga do Governo do Estado do Paraná e pesquisadora do Grupo de Pesquisa HistedBR - Campos Gerais-PR

**Maria de Esperança Anastácio Gomes** - Mestre em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Licenciada em Pedagogia e Psicologia pela mesma Universidade. Aluna especial no curso de doutoramento em educação no programa de Pós-graduação *Scriptu Sensu* na Universidade Estadual de Ponta Grossa Brasil em 2022. Actualmente docente na Universidade Rovuma Nampula – Moçambique. E-mail: [espegomes@yahoo.com.br](mailto:espegomes@yahoo.com.br)

**Maria Domenica Christiano Nadal** - Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: [madocn@gmail.com](mailto:madocn@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0003-1742-1736>

**Maria Isabel Moura Nascimento** - Pedagoga, Doutora em História da Educação -Universidade Estadual da Unicamp, Profa. Produtividade CNPq, Integrate do Programa de Pós graduação em Educação UEPG e prof. Convidada do programa de pós graduação Unirovuma Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa «História, Sociedade e Educação» dos Campos Gerais - PR: HISTEDBR/UEPG bem como, participo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular e Cotidiano Escolar na UniRovuma (GEPECE).



**Mário Augusto Bambisse Gomundanhe** - Mestrando em Avaliação Educacional, pela UniRovuma, graduado em direção e Gestão educacional pela Universidade Católica de Moçambique, e Bacharel em Filosofia pelo Seminário Interdiocesano Santo Agostinho.

E-mail: [bambissegumendanhe@gmail.com](mailto:bambissegumendanhe@gmail.com)

**Rafael de Barros** - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP). Professor da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES).

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1363-7580>

**Regiane Hartmann Garcia** - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Letras pela (UEPG), possui especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco e especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade São Braz. Atualmente é professora de português e inglês pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0060-0757>

**Sandra Do Rocio Ferreira Leal** - Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR Campos Gerais. Coordenadora de projetos de ensino, pesquisa e extensão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1572-0329>.

E-mail: [sandra\\_rfl@yahoo.com.br](mailto:sandra_rfl@yahoo.com.br)

**Simone de Fátima Flach** - Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Integrante do Grupo de Pesquisa: Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais- GPCATE- UEPG. E-mail: [eflach@uol.com.br](mailto:eflach@uol.com.br). <http://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

**Tordoal Naide Muria** - Mestrando em Avaliação Educacional (MAE), na Unirovuma-Extensão de Niassa; Concluiu o Ensino Superior, na Universidade Pedagógica, actual UniRovuma, Delegação de Niassa, para obtenção do grau de Licenciatura em Ensino de Português;  
Email: [28042010n@gmail.com](mailto:28042010n@gmail.com)

