

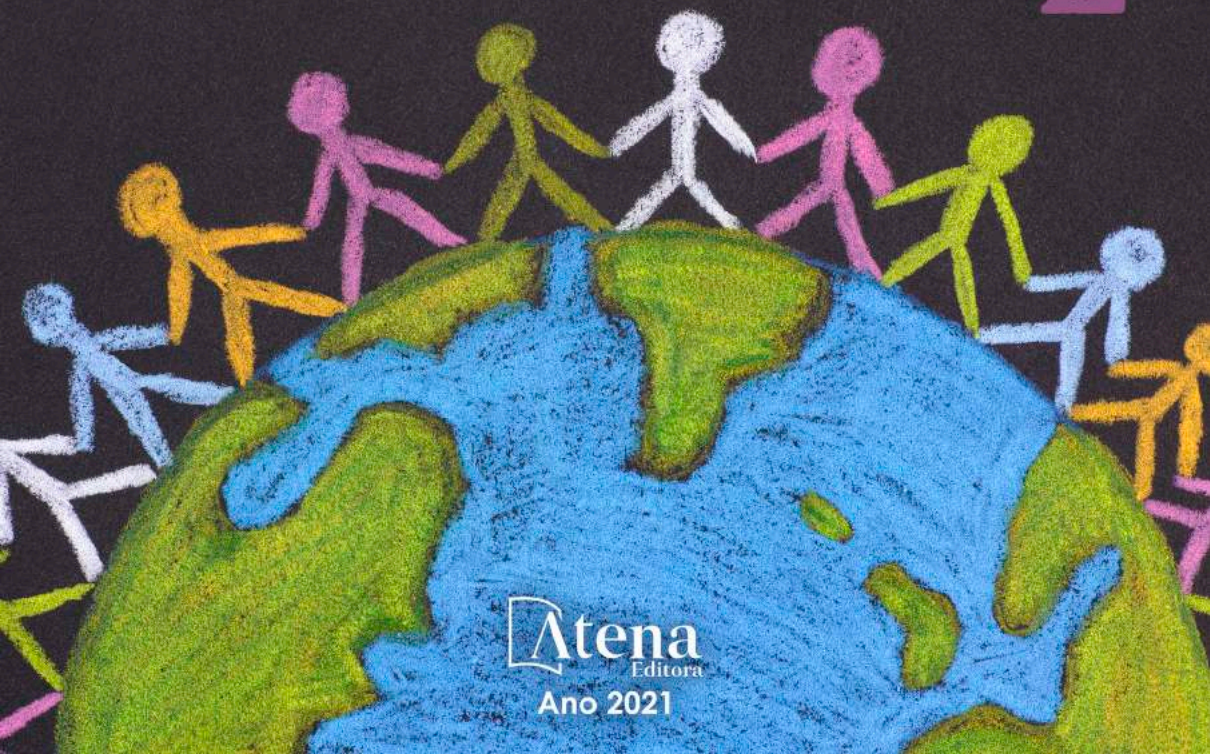
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(Organizador)

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana

2



Atena  
Editora  
Ano 2021



AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA  
(Organizador)

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana

2



Atena  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5983-653-6  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.536211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

ESTRATEGIAS UNIVERSITARIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL SOCIAL

Jorge Narciso España Novelo

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116111>

### **CAPÍTULO 2..... 13**

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE (UNI-RN)

Fátima Cristina de Lara Menezes Medeiros

Fábio Fidelis de Oliveira


Vania de Vasconcelos Gico

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116112>

### **CAPÍTULO 3..... 23**

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR UMA REFLEXÃO PARA CONSTRUÇÃO DE MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS


Mônica Simão Mandlate

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116113>

### **CAPÍTULO 4..... 37**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NO BRASIL E EM PORTUGAL: REFLEXÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS ENVOLVENDO LEGISLAÇÃO E O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Fabiana Diniz Kurtz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116114>

### **CAPÍTULO 5..... 49**

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CAMINO PARA APRENDER A SER EN EL MUNDO

Mafaldo Maza Dueñas


Vanessa García González

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116115>

### **CAPÍTULO 6..... 61**

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Alessandra Pimentel


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116116>






### **CAPÍTULO 7..... 76**

INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS

Paula Lamb Quilião


Natália Rampelotto Santi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116117>

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>89</b>
AS EXPERIÊNCIAS CLÁSSICAS DE PIAGET NA ATUALIDADE: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CRIANÇAS INFLUENCIA OS RESULTADOS OBTIDOS?	
Filomena de São José Bolota Velho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116118">https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116118</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>110</b>
ENSINO DE HISTÓRIA ALÉM DAS AMARRAS: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA	
Júlia Silveira Matos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116119">https://doi.org/10.22533/at.ed.5362116119</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>128</b>
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE AS POTENCIALIDADES DO ERRO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	
Nelson Luiz Graf Odi	
Magda Cabral Costa Santos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161110">https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161110</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>139</b>
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara	
Hanan Sarkis Kanaan	
Thais Silva Franco	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161111">https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161111</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>148</b>
INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DIFERENTES FORMAS DE POBREZA	
Amanda Mabel Zanga	
Bettina Laura Donadello	
Hebe Carlota Anadón	
Marcos Horacio Arrúe	
María Cristina Cantore	
Ana Carolina Ezeiza Pohl	
Alejandro Oscar Goitea	
Nicolás Félix Kotliar	
Zulema Juana Nisi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161112">https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161112</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>158</b>
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SUSTENTO TEÓRICO Y REFLEXIÓN PRÁCTICA	
Federico Ramón Pafundi	
Carolina Mabel Ravinale	
Carolina Florencia Sánchez	
Juan Carlos López Gutiérrez	



Isarelis Pérez Ones

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161113>

**CAPÍTULO 14..... 167**

A MATEMÁTICA E SUA FORMA LÚDICA DE ENSINAR

José Roberto Costa

Queren de França Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161114>

**CAPÍTULO 15..... 179**

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: TROCA DE SABERES ENTRE A ATENÇÃO BÁSICA E A ALTA COMPLEXIDADE

Mariana Ribeiro Marques

Rodrigo Domingos de Souza

Aline Decari Marchi

Tatiane Felizari Gregghí Nasser

Jéssica da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161115>

**CAPÍTULO 16..... 181**

GRAMSCI ESTADO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO DE ESTADO CONFORME GRAMSCI

Valtair Francisco Nunes de Brito

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161116>

**CAPÍTULO 17..... 193**

UMA HISTÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DA FFC-UNESP/MARÍLIA (1963-2005): O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO

Leonardo Marques Tezza

Rosane Michelli de Castro

Rodolfo de Oliveira Medeiros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161117>

**CAPÍTULO 18..... 204**

SEXUALIDAD DESORIENTADA Y JUVENTUD: CAUSAS DE DESIGUALDAD

Juan Carlos Rodríguez Mata

María Del Rosario Hernández Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161118>

**CAPÍTULO 19..... 215**

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Priscila Vieira Ferraz de Melo

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa


Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161119>

**CAPÍTULO 20..... 224**

POLÍTICA PÚBLICA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN QUE IMPACTA EL SISTEMA ESCOLAR DE ESTADOS UNIDOS: ¿GLOBALIZACIÓN SIN BILINGÜISMO?

Nhora Gómez-Saxon  
Allison Tarwater Reeves  
Aida Cristina Perdomo  
Isabel Hernández Arteaga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161120>

**CAPÍTULO 21..... 239**

A LINGUAGEM MATEMÁTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS: UMA EXPERIÊNCIA NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO DA NOVA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (NEJA)


Elaine Estaneck Rangel dos Santos  
Almy Junior Cordeiro de Carvalho  
Shirlena Campos de Souza Amaral  
Gabriela do Rosario Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161121>

**CAPÍTULO 22..... 252**

DISCIPLINA PARA O FUTURO. NOTAS SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA COVID NA EDUCAÇÃO EM DESIGN


Andrea Carri Saraví  
Valentina Perri

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161122>

**CAPÍTULO 23..... 261**

EDUCAÇÃO NA ERA DA CIBERCULTURA. O POLO INFORMÁTICO E AS POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE UM SISTEMA DE COMUNICAÇÃO VIRTUAL


Aliandra Barroso Cardoso Heimbecker  
Maria Ione Feitosa Dolzane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161123>

**CAPÍTULO 24..... 289**

A CONTEMPORANEIDADE DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA PROPAGADA COM A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA


Aline Lucielle Silva  
Jonathan Faraco França  
Madalena Pereira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161124>

**CAPÍTULO 25..... 299**

TRILHA INTERDISCIPLINAR PELA ARTE DOS AZULEJOS DE BELÉM

Luciano Santana Begot  
Cristina Lúcia Dias Vaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161125>

**CAPÍTULO 26.....315**

FLAGRANDO CONEXÕES: DA MODERNIDADE ÀS TRANSFORMAÇÕES  
SOCIOCULTURAIS E POLÍTICAS AO ENCONTRO DA CIDADE DE ITATIBA-SP,  
PERÍODO (1890-1920)

Andréia Cristina Borges Rela Zattoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.53621161126>

**SOBRE O ORGANIZADOR.....325**

**ÍNDICE REMISSIVO.....326**



# CAPÍTULO 3

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR UMA REFLEXÃO PARA CONSTRUÇÃO DE MODELOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 06/08/2021*

**Mónica Simão Mandlate**

Universidade Eduardo Mondlane - Faculdade de Educação Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares Maputo-Moçambique

**RESUMO:** Os Institutos de formação de professores são pilares que devem perspectivar os modelos e práticas de avaliação inclusiva. A forma como os professores avaliam pode incluir ou excluir crianças que apresentam problemas de aprendizagem, daí a necessidade de repensar nos modelos e práticas avaliativas que propiciam a inclusão de todas. Avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar pretende reflectir sobre as práticas pedagógicas vigentes. O estudo quant-qualitativo envolveu uma amostra global de (N=369) professores e formadores. Da análise feita concluiu-se que a avaliação das aprendizagens é um meio de exclusão. Neste sentido a avaliação serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação; Aprendizagens; Inclusão Escolar.

### EVALUATION OF LEARNING IN TIMES OF SCHOOL INCLUSION A REFLECTION FOR THE CONSTRUCTION OF MODELS AND EVALUATION PRACTICES

**ABSTRACT:** The Institutes of teacher training are pillars that should be considered the models and practices of inclusive evaluation. The way teachers evaluate may include or exclude children who have learning problems, hence the need to rethink the models and evaluation practices that allow them to be included. Evaluation of learning in times of school inclusion aims to reflect on current pedagogical practices. The quantitative study involved a global sample of (N = 369) teachers and trainers. From the analysis made it was concluded that the evaluation of learning is a means of exclusion. In this sense, the evaluation serves only to obtain numerical data for the completion of statistical maps of pedagogical use, with a view to satisfying administrative procedures of education.

**KEYWORDS:** Evaluation; Learning; School inclusion.

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

No seguimento dos inscritos de Domingos Fernandes (2005) há concepções renovadas do currículo, das aprendizagens e da avaliação que se têm desenvolvidos com particular expressão nos últimos anos e que, por razões de vária ordem, ainda não foi possível concretizar de forma generalizada nos últimos 30 trinta anos nas escolas e salas de aula. O

que leva a educação a viver, um momento de grandes incertezas e de muitas irresoluções. Havendo necessidade da mudança, mas nem sempre se consegue definir o rumo. A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico, António Nóvoa (2009).

O presente artigo procura trazer uma reflexão em torno da avaliação das aprendizagens, atem-se a um debate contemporâneo, tendo em consideração a diversidade de alunos e a formação de professores, que na atual realidade das escolas exige-se inovação e flexibilidade no currículo. Nesta perspetiva, inovar o desenho curricular para educação e formação das crianças com necessidades educativas especiais torna-se uma prioridade.

O estudo quant-qualitativo envolveu uma amostra global de (N=369) professores do ensino básico e aos formadores dos Institutos de Formação de Professores que responderam ao questionário e às entrevistas semiestruturadas. Da análise feita concluiu-se que a avaliação das aprendizagens no ensino básico é um meio de exclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Neste sentido a avaliação serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação. Assim, impõe-se a necessidade de formar professores às exigências das crianças com Necessidades Educativas Especiais e à diferenciação pedagógica para potenciar as aprendizagens na diversidade de alunos e estimular o acompanhamento individualizado das crianças, tornando, assim, a avaliação como regulador do processo de ensino/aprendizagem e não seletiva.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo insere-se no contexto da avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar, onde o professor é o actor principal para a concretização do currículo e dos objetivos do ensino-aprendizagens. É na escola onde o professor deve colocar o seu olhar clínico não como um lugar onde ensina, mas o local onde aprende criativamente, porque a atualização e a reprodução de novas práticas só surgem a partir de uma reflexão partilhadas. Acreditamos também que, é neste espaço concreto, de cada escola e em torno das questões pedagógicas reais e educativas que se desenvolve a verdadeira formação do homem.

### **Constituição da Republica de Moçambique**

(20 de Junho de 1975 - artigo 15; 2 de Novembro de 1990 – artigo 52;16 de Novembro de 2004 – artigo - 88).

Desde a proclamação da Independência Nacional em 1975, vigora o princípio

constitucional que coloca a educação como um direito fundamental de cada cidadão.

Lei 4/83 de 23 de Março; Lei 6/92 de 6 de Maio do Sistema Nacional de Educação

Com vista acomodar os princípios constitucionais, nos termos do artigo 29, da lei nº 6/92 de 6 de Maio Sistema Nacional de Educação (SNE), define o Ensino Especial como sendo “a educação de crianças e jovens com deficiência física e mentais ou de difícil enquadramento social que se realiza de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares”. Enquanto a Lei 4/83 de 23 de Março do SNE, no seu artigo 18, diz que o Ensino Especial realiza-se em escolas especiais”. A nova lei faz um recuo, colocando as crianças com Necessidades Educativas Especiais numa situação de discriminação, segregação e privação de socialização.

Reforma Curricular do Ensino Básico 2004

Em 2004, o Ministério da Educação introduziu o novo currículo do ensino básico com objetivo de tornar o ensino mais relevante e responder as demandas impostas pelas conjunturas socioculturais, económicas e políticas. Um ensino que pudesse formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e da sociedade. Em contrapartida a realidade mostrou-se diferente.

Revisão do Currículo do Ensino Básico

Volvido mais de dez anos da implementação do novo currículo do ensino básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEO (2007) e da avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclo do ensino básico INDE (2010) revelaram que grande parte de alunos do ensino primário termina o 1º ciclo sem saber ler e escrever. O que pode se presumir que as políticas educativas do país têm lacunas que precisam ser revistas e reajustadas de modo a favorecerem à missão e o papel da escola atual.

Hildizina Dias (2016, p.11) defende que um dos maiores desafios educacionais tem sido a “criação de currículos que sejam adequados a países com muita diversidade cultural e desigualdades socioeconómicas”. Para a autora, os “Estados africanos são desafiados a desenvolverem currículos que atendam às necessidades de uma população diversificada e heterogénea, em países pobres” (Ibid., p.11).

Hildizina Dias (Ibid. p.17) defende ainda que os estudos curriculares devem contribuir para a elevação da qualidade da educação, por meio da introdução de inovações e mudanças curriculares pois a melhoria da qualidade do ensino terá repercussões muito positivas no crescimento económico e na redução da pobreza nos países africanos.

A questão da avaliação das aprendizagens para crianças com necessidades educativas especiais, nos documentos reguladores da educação em Moçambique, é tratada numa forma muito genérica, mas com uma tendência para especificidades em alguns casos muito particulares como é dos alunos com problemas visuais, artigo 74, ponto 4 do Regulamento Geral do Ensino Básico (RGEB, 2008). Nesta situação, o professor é recomendado para elaborar provas escritas em sistema Braille, sabendo de antemão que este professor nunca teve na sua vida profissional uma formação em Braille e muito menos uma capacitação que lhe habilitasse de algumas noções básicas para trabalhar com o sistema Braille.

O Plano Estratégico de Educação (PEE, 1999 – 2003; 2006/2010/11, 2012/2016) na área do Ensino Especial reafirma a necessidade de as crianças com necessidades educativas especiais estudarem juntas com as outras no ensino regular. Todavia, este discurso do Ministério de Educação (MINED) não foi acompanhado pelas mudanças significativas nas políticas de formação de professores para responder a imergência da inclusão escolar, senão vejamos:

Em 1992 a procura de professores no ensino básico aumentou com uma média anual de dez mil professores, (PEE, 2006 – 2010/11). Com as péssimas condições que o emprego de educação oferece e associado o crescimento económico que criou novas oportunidades neste período (PEE, 2006 – 2010/11) muitos professores optaram em deixar a educação por empregos melhor remunerados, agravando desta maneira a situação de crise de professores. O número de professores por recrutar está aquém das necessidades do país para garantir os salários e outros serviços escolares. Consequentemente o rácio professor aluno aumentou consideravelmente de 62/1 em 1999 para 74/1 em 2005 no ensino primário. Enquanto o rácio aluno sala aumento de 83/1 para 90/1 em 2005, (PEE, 2006 – 2010/11). Com forma de minimizar a situação de falta de recursos, adotou-se o sistema de três turnos que se traduz na redução das horas de lecionação efetiva que os professores podem dar e têm efeitos adverso no desempenho dos alunos.

Darling-Hammond (2008) sustenta que a qualidade do ensino surge associada a um bom ensino no sentido de fazer com que os alunos aprendam, em função das exigências da disciplina, dos objetivos pedagógicos e das necessidades dos alunos num determinado contexto:

“A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor – conhecimento, destrezas e disposições do professor – mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...) Um professor “de qualidade” pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) Por exemplo, um professor preparado

para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos; um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem” (Ibid., p. 4).

A autora ressalta ainda um outro aspeto da qualidade do ensino: as condições em que ele se realiza. Se um professor de qualidade não possuir materiais curriculares relevantes, equipamentos, uma razoável dimensão das turmas e oportunidades para planificar com outros colegas, etc., a qualidade do ensino pode ser menor, apesar de a qualidade do professor ser elevada. Como refere ainda a autora, “Muitas das condições do ensino estão fora do controle dos professores e dependem dos sistemas político e administrativo em que eles trabalham” (Ibid., p.5). E, mais a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só, acrescenta:

“As iniciativas para desenvolver um ensino de qualidade devem ter em consideração não só o modo de identificar, recompensar e utilizar as destrezas e competências dos professores, mas também o modo como se podem desenvolver contextos de ensino que permitam aos professores realizar boas práticas. (...) Assim, as políticas que constroem os contextos de ensino devem ser ponderadas a par das qualidades e papéis dos professores” (Ibid., p.5).

Os professores reconhecem que não estão preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema ensino moçambicano lhes coloca, tal como a realidade mostra: o ensino em turmas numerosas e sem materiais didáticos; um ensino com turmas ao ar livre; o ensino com alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais; o ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes); o ensino com alunos de famílias bastante carenciadas; como isso não bastasse ainda um ensino com professores com baixa moral, traduzidos em salários baixos, muitas vezes com meses de atraso e sem habitação condigna.

Daí que Shirley Lowes (2014) argumenta que novas orientações são precisas na formação de professores, tornando-se imprescindível integrar académicos que abordam as práticas escolares, quer professores que integram nas suas práticas as abordagens teóricas. Sugere-se ainda uma ampla discussão internacional com o mapeamento dos problemas que existem em função das políticas transnacionais.

## **A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM TEMPO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Segundo Ralph Tyler (1949) a Avaliação é a comparação constante entre os resultados dos alunos (desempenho) e os objetivos previamente definidos. Para Ralph Tyler, a Avaliação é um trajeto percorrido entre o planificado e o esperado. A preocupação de Ralph Tyler era de perceber se há uma aproximação ou um distanciamento dos resultados esperados. Obviamente, depois faz-se o juízo de valores perante qualquer resultado obtido. Quando se nota um espaçamento enorme entre o esperado e o resultado

obtido, este é motivo de desconfiança, sustenta dúvidas, questionamentos do tipo “Porquê? Onde é que há problemas? Do lado do aprendiz? Dos métodos? Dos conteúdos de ensino ou do professor? O que se pode fazer e como deve ser feito?”

Não é saudável contentar-se com o resultado, seja qual for, negativo ou positivo, uma vez que o problema pode vir tanto do lado do aluno quanto do professor ou ainda dos meios de ensino ou seja, o problema não pode ser analisado de um único ângulo, do elo mais fraco - o aluno. O professor também tem as suas fraquezas, sem ignorar outras condições que podem influenciar negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Ralph Tyler ao analisar as avaliações estava preocupado com os índices de reprovações da sua geração. Somente dos 30% das crianças eram aprovadas, contra 70% que, supostamente, não aprendiam.

Na opinião de Frary, Cross e Weber (1993) a Avaliação deve considerar a habilidade do aluno, o seu esforço e o seu comportamento. Deve dar importância àquilo que os alunos sabem, segundo o princípio da positividade, que os instrumentos sejam diversificados, que a avaliação concorde com o currículo, e que as estratégias e os métodos de ensino devam estar em coerência com as tarefas de aprendizagem e a de avaliação (Domingos Fernandes, 1993).

No entendimento Jean-Marie D’Ketele (1993) a avaliação é vista no ângulo da verificação dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Mas para Glaser (1990) a Avaliação serve para medir se o conhecimento adquirido é aplicável na vida real, avaliando o saber e o saber-fazer. Na visão Cummings (1990) a avaliação pretende saber não só, o que os alunos sabem, mas, também, se o seu desempenho é eficiente, como é que os alunos agem, quais as suas concepções, os seus valores e as suas atitudes.

Confrontando autores (Scriven, 1967; Bloom, Hastings e Madaus, (1971) afirmaram que a Avaliação oferece a todos os alunos a possibilidade de aprender com um ensino individualizado e partilhado. Um ensino colaborativo fortalece a auto confiança, auto estima e desenvolve laços de amizade duradouras. Uma Avaliação frequentemente centrada sobre pequenos segmentos de matéria, com objetivos claros e posterior análise detalhada em conformidade com as particularidades e o ritmo de aprendizagem dos alunos facilita ao professor identificar e resolver os problemas individuais dos seus aprendizes.



## Procedimentos metodológicos

Tipo de Estudo	Natureza	Método	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de Análise de Dados	População alvo	Delimitação	Delimitação Amostra
Empírico	Quantitativo e Qualitativo	Estudo de Casos Múltiplos do tipo descritivo	Questionário e Entrevista Semiestruturada Observação de aulas	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdo	Formadores de professores	Moçambique Zona: Norte: Nampula Centro: TETE Sul; Gaza	Aleatória Probabilístico Simples: Questionários : 285 Entrevistas: 34 Observações de aula: 50
Ética investigativa	Primamos pela honestidade, estabelecemos acordos, explicando a nossa responsabilidade como investigadores e solicitando a livre e espontânea colaboração dos intervenientes no processo, antes de iniciar a investigação. Garantiu-se igualmente a confidencialidade e o anonimato da informação que iríamos recolher e solicitou-se a autorização das instituições a quem pertencem os participantes e conteúdo do estudo. Para além destes princípios, respeitou-se ainda as regras fundamentais de toda a investigação científica, a fidelidade, confidencialidade aos dados recolhidos e aos resultados a que se chegou. Os questionários decorreram num ambiente satisfatório se considerarmos que as dificuldades de contato, compreensão do próprio questionário fazem parte do processo investigativo.						

Quadro n.º 1 Resumo do Itinerário Metodológico.

O estudo sobre a avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar em Moçambique exigiu a combinação da abordagem quantitativo e qualitativo, que nos ajudaram a explorar, identificar e analisar o grau de conhecimento e implementação das normas da avaliação das aprendizagens no ensino básico. A recolha, compilação, tratamento e análise de dados foi feita através da triangulação de técnicas de questionário, entrevistas, observação de aulas e análise documental dos principais dos documentos reguladores das políticas educativas no país, coadjuvado com as declarações e convenções internacionais sobre os direitos humanos que nos permitiram obter e compreender as opiniões, sentimentos, sugestões e informações relativos aos procedimentos de avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar.

O estudo quant-qualitativo que envolveu uma amostra global de (N=369) indivíduos, dos quais (n=285) professores responderam ao questionário, (n=34) formadores dos institutos de formação de professores foram entrevistados e (n=50) professores cujas suas aulas foram observadas, permitiu concluir que a avaliação das aprendizagens no ensino básico moçambicano serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação.

Considerando a pertinência da formação de professores como pressuposto na construção dos modelos e práticas avaliativas que sustenta a inclusão escolar é justo pensar numa reflexão do quadro de integração das crianças marcadas por situações graves de exclusão escolar. Assim sendo, a mudança das políticas educativas e o compromisso

educacional para Moçambique é um imperativo incontornável para o combate à exclusão social. Ao nosso ver o professor do ensino básico deve ser munido de conhecimentos científicos – competências e habilidades em língua de sinais e Braille, para poder aplicar de forma consciente os modelos e práticas de avaliação de acordo com as exigências, ritmos e particularidades dos alunos.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

Os dados recolhidos mostraram que não há uma forma universal de avaliar as aprendizagens dos alunos, mesmo quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, pois cada caso é um caso. Mas os testes escritos são vistos, pelos formadores e professores envolvidos no estudo como o único instrumento para medir o conhecimento dos conteúdos leccionados.

Os dados empíricos revelaram ainda que a maioria dos professores têm como modalidade única preferida de avaliação - Avaliação do Controle Sistemático (ACS) e Avaliação do Controle Parcial (ACP) em provas escritas. Os entrevistados argumentaram que têm como preferência os testes escritos pelo fato de:

*[FV29 (...) as minhas avaliações são feitas em duas vertentes: perguntas de múltipla escolha e de raciocínio para permitir e que os formandos desenvolvam capacidades de argumentação e obriga-los a ter que fazer muitas leituras”].*

*[FV27“As próprias avaliações escritas já dão um resumo de quem é este ou aquele aluno”].*

*[FV4 (...) “faço três ACS e duas ACP durante um semestre, tenho feito avaliações orais, mas não consideradas, é só para por o estudante aperfeiçoar a discursar-se perante os outros, asaber a falar perante os colegas e tenho avaliado também os cadernos”].*

Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino/aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário diversificar as suas práticas.

No pensar destes professores, as outras modalidades de avaliação (perguntas orais) não desenvolvem capacidades de argumentação nem permitem trazer resultados satisfatórios que identifiquem os respectivos alunos.

*“Esses que não ouvem e conseguem ver e ler o que está escrito eu dou teste e fazem. Agora os que tem problemas visuais, as vezes usam os óculos que os pais compram para eles, conseguem escrever alguma coisa heee conseguem enxergar alguma coisa, assim avalio, trabalhos orais, escritos assim avalio”].*

A preocupação deste professor é, sem dúvida obter qualquer informação e não verificar e apoiar a evolução da aprendizagem do aluno.

Para Cipriano Lukcesi (2005) a avaliação é um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. O autor diferencia o julgamento da avaliação. Afirmando que o julgamento distingue o certo do errado, enquanto a avaliação tem por base acolher uma situação, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. O autor salienta ainda que a avaliação como um ato diagnóstico, tem como objetivo a promoção da inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção que obrigatoriamente conduz à exclusão. Para o autor, o diagnóstico tem como finalidade melhorar a aprendizagem e garantindo assim a criação de condições para a obtenção de uma maior satisfação das necessidades do ensino/aprendizagem e a construção do conhecimento no aluno. A avaliação como um ato amoroso que visa incluir e educar na base do uso de mais variados meios de ensino, durante o decurso das aprendizagens satisfatórias que integre todas as experiências de vida dos alunos.

João Formosinho (2009, p.119) elucida que “a formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes.” Professor António Nóvoa, por sua vez esclarece que “a formação de professor é, a área mais sensível das mudanças no setor da educação: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão” (António Nóvoa, 1991, p. 24). Assim, é apelado o setor de educação e a todos os intervenientes no processo educativo a deixarem de olharem para a “prática profissional como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os práticos” (Tardif et al., 1998) de modo a tomar a escola como um lugar de trabalho dos que praticam o ensino, o que já não acontece de acordado com os dados revelados por meio de questionário.

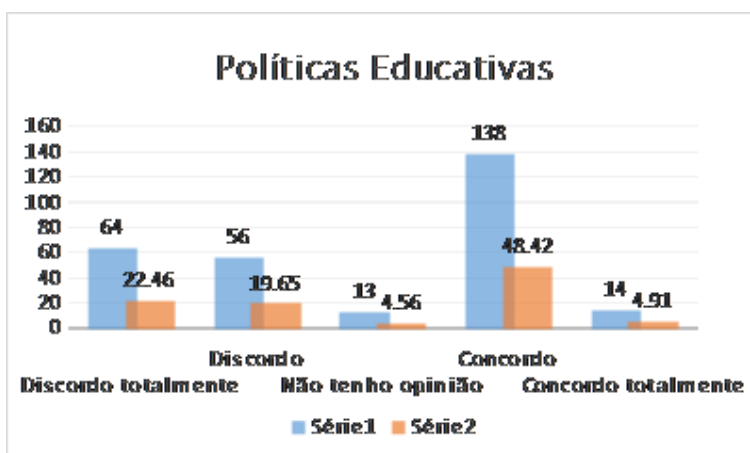


Gráfico nº1. Competência dos Professores.

O gráfico ilustra a opinião dos professores do ensino básico com qualificações para ensino inclusivo.

Este gráfico ilustra claramente as competências dos professores que lecionam o ensino básico e que fizeram parte deste estudo. Estes resultados revelam o que é urgente a mudança das políticas de formação de professores para uma abordagem inclusiva como está proclamado na Constituição da República e nas convenções internacionais de Educação Para Todos e dos Direitos Humanos. Dos (n=285) participantes (n=124) discordam com a opinião o que corresponde a 43,5% contra (n=60) que concordam com a afirmação na ordem de 21,1%. Pode-se concluir que o currículo de formação de professores não faz menção à abordagem da educação inclusiva numa forma aprofundada e sem áreas de especialização para língua de Sinais e Braille e problemas emocionais. Somos de opinião que o professor do ensino básico como alicerce do sucesso da educação para o futuro, numa sociedade que almeja prosperidade, devia ser munido de competências e habilidades que lhe permitam o seu desenvolvimento profissional e garantir a libertação de mentes trancadas que são a pior prisão do mundo.

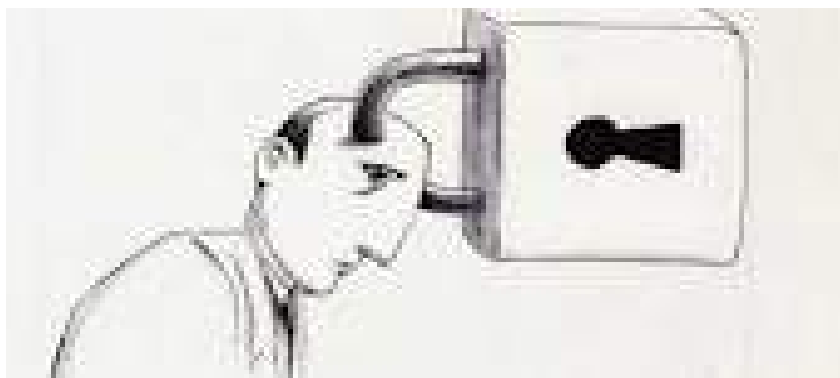


Figura nº 1 Mente trancada.

Fonte: Pensarcontemporaneo.com

A mente que se abre jamais volta ao tamanho original, a que se liberta jamais aceita retomar à caverna. Por que o princípio de autonomia não permite romper o medo de abrir os olhos que fazem visualizar o mundo exterior. Sabe-se que a aprendizagem não ocorre apenas na escola e a tarefa de educar cabe aos pais e da aprendizagem à escola mas também não há instrução sem educação é neste sentido que a figura do professor é indispensável em especial nos primeiros anos da escolaridade. É esta figura muito importante na vida que liberta mentes, treina cérebro para bondade, se considerarmos que a educação não pode se ocupar somente pelo intelecto mas também de formar pessoas solidárias, uma vez que nenhuma criança nasce folgada mas aprende a ser.

Uma outra razão que deixa os professores revoltados com a função que desempenham é a moral que segundo eles “[FV5 (...)] “todo o trabalho precisa de incentivos. Estou a seis anos sem conseguir mudar de categoria”]. Concordando com a opinião dos

professores Max Weber (1946) acrescenta que o ser humano precisa tanto de inspiração para a ciência quanto para a arte. A tarefa de ensinar necessita de dedicação apaixonada, de entusiasmo, de inspiração, mas também de pré-requisitos que são a base para o exercício da profissão docente. Todos podemos lavar a terra, mas nem todos podemos ser professores. Posição defendida pela presidente da Alemanha Angela Merkel ao afirmar que “ Professores não são pessoas comuns e pessoas comuns não são professores. Por isso não escolha ser professor até que você esteja preparado para isso”.

Contribuindo na discussão, Wanderley Codo (1999) considera que ser professor implica um ato de constante criação e de transformação de pessoas e realidades, o que o leva a comparar a profissão docente a um ato divino. Por outras palavras ser professor significa transformar as mentes escuras em claridade, ser dotado de meios investigativos que lhe permitam uma criatividade ativa e permanente, mas a falta de consistência da formação inicial e as condições precárias em que é exercida a função docente, limitam sobremaneira o exercício pleno da atividade.

No entender dos entrevistados a obrigatoriedade do cumprimento dos programas de ensino é um assunto que martiriza com a atividade docente.

[FV 30 (“partir do momento que tenho que declarar no final do ano que cumpri 80% dessa maneira somos obrigados a correr para evitar apresentar o cumprimento de 30% e arranjar problemas”)].

O cumprimento dos programas de ensino é uma das recomendações do Ministério de Educação. Nestas circunstâncias, as palavras de ordem segundo Hildizina Dias (2016) são a liberalização, a integração, a desregulamentação, a descentralização, do poder local e o respeito pelas diferenças, é preciso pensar numa educação que seja eficiente, eficaz, de qualidade e que atenda às diferenças individuais.

Para os entrevistados o modelo de formação de professor não permite que os formandos adquiram competências básicas porque os cursos são muito acelerados:

[FV28 (...)“próprio modelo de formação porque o estudante que fez a 12ª classe ou que tenha uma boa nota na 10 classe, esse está capacitado para fazer o curso, mas se olhamos pelo tempo de duração dos cursos de formação, estão acelerados e não permite que tenha uma formação sólida e quando volta para o terreno não tem acompanhamento ou supervisão porque as supervisões podem ajudar, isto limita a máquina educativa. Para minha não basta a formação é necessário o acampamento para ver se pode integrar-se na máquina educativa”].

Do ponto de vista da investigação, precisamos de um ensino e de uma avaliação que estejam, essencialmente, organizados para ajudar as crianças a aprender melhor, para aprenderem com compreensão e a desenvolverem competências de saber-saber, saber estar e saber ser. Desta forma, a avaliação pode ser entendida como um meio de inclusão escolar, de forma a contribuir para que as crianças sejam mais autónomas e mais capazes de aprenderem utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos.

Quanto ao caso da avaliação das aprendizagens das crianças com Necessidades Educativas Especiais, que é o objetivo deste artigo, a situação torna-se ainda mais preocupante e mais complexa, pior ainda quando se trata de um país em via de desenvolvimento, como é caso de Moçambique, onde há escassez de tudo; e os professores do ensino básico trabalham, na sua maioria, sem qualquer formação psicopedagógica sólida. Como orientar o ensino inclusivo nesta situação? Muito bem disse Leslie Hart, (s/d), “Ensinar sem levar em conta o funcionamento do cérebro seria tentar desenhar uma luva sem considerar a existência da mão”.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Pensar em avaliação das aprendizagens em tempos de inclusão escolar permitiu concluir que, a avaliação é um meio de exclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Esta serve apenas, para obter dados numéricos para o preenchimento de mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico, com vista à satisfação de procedimentos administrativos da educação. Assim, impera-se a necessidade de formar professores para responder às exigências e particularidades dos alunos. Potenciando assim, as aprendizagens na diversidade e estimulando o acompanhamento individualizado, de modo a tornar a avaliação como regulador do processo de ensino aprendizagem e não seletiva.

A formação de professores deve ser assumida como uma prática centrada na aprendizagem e avaliação dos alunos e no estudo de casos concretos de acordo com os resultados das pesquisas empíricas. O que significa que deve haver uma ligação estreita entre os órgãos decisores da educação, elaboradores de currículos e os investigadores em ciências educação até aos professores implementadores do currículo.

Não havendo educação sem investimento, apela-se aos políticos para garantir com recursos financeiros e humanos ao sector de educação de modo a tornar realidade todos os planos que garantam mudanças significativas no ensino-aprendizagens de todos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

BLOOM, HASTING E MADAUS. Handbook on Formative and Summative Evaluatio of Student Learning. 1971. New York: McGraw – Hill Book Company.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes. 1999.

CUMMINGS, W. Evaluation and Examinations - Why and how are Educational Outcomes Assessed? 1990. In R.M. Thomas (Eds.). The International Comparative Educational Pratices, Issues and Prospects, 87-106. Oxford: Pergamon Press.

D’KETELE. J.). L’Evaluation Conjuguéeen paradigmes. 1993 RevueFrancaise de Pedagogia, 103, 59-80.



DARLING-HAMMOND, L. Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness: A Policymaker's Guide, 2008. in Council of Chief State School Officers. Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice.

DIAS, H. A Importância dos estudos curriculares em África. 2016. Ino sétimo livro (e-book) com o título "currículo: entre o comum e o singular" biblioteca digital. ISBN. 85-87987-09-7.

FERNANDES, D. Avaliação na Escola Básica Obrigatória: Fundamentos para uma Mudança de Práticas. 1993. I2012 -2016.I.E.

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. 2005. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, pp. 65-78. Curitiba:Futuro Eventos.

FORMOSINHO, J. Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente. Porto.2009.

FRARY, R.; CROSS, L. E WEBER, L. Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction.1993. in Measurement. Educational Measurement: Issues and Practice, Fall, 23-30.

GLASER, K. Toward New Models for Assesment. 1990. In H. Walber e G. Haertel (Ed.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford: Pergamon Press., 475-483. In Fernandes, D. Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Porto: Porto Editora. 2008.

LOWES, S. Editorial: new directions in teacher education. 2014. British Journal of Educational Studies, 62 (3),227-230.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez. 2005.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto Editora. Portugal, 1991.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. 2009. In professores: imagens do futuro presente (pp.25-46). Lisboa: Educa

RIBEIRO, L. Avaliação da Aprendizagem. 1991. Porto: Texto Editora, 3ª edição.

SCRIVEN, M. Methodology of Evaluation. 1967. In R. Tyler, R.M: Gané e M. Sciven (Eds). Perspective of Curriculum Evaluation, 39 – 83. AEra Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago.

TARDIF, T., SHATZ, M., AND NAIGLES, L. (1997). Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: a comparison of English, Italian, and Mandarin. J. Child Lang. 24, 535–565. doi:10.1017/S030500099700319X.

TYLER, R. Basic Principle of Curriculum and instruction.1949. Chigago: Universityof Chicago. (1976), Princípios Básicos do Curriculum e Ensino. Porto Alegre: Globo

WEBER, M. From Max Weber: Essays in Sociologia. 1946. Translated, Edited,. and with an introduction by. Oford University. Pres.

Constituição da República de Moçambique de 1975,

Constituição da República de Moçambique de 1990

Constituição da República de Moçambique de 2004

INDE. Plano Curricular do Ensino Básico. 2003.

INDE. Regulamento Geral do Ensino Básico. 2008.

Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.1983.

Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.1992.

MINED Plano Estratégico de Educação.1999 – 2003.

MINED. Plano Estratégico de Educação. 2006 – 2010-11.

MINED. Plano Estratégico de Educação. 2012 -2016.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem histórico-cultural 37, 39, 42, 47

Alfabetização 70, 140, 144, 146, 147, 203, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Anísio Teixeira 80, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

Aprendizagem Matemática 128, 129, 177

Aprendizagens 18, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 62, 65, 95, 119, 141, 147, 217, 218, 261, 262

Aprendizaje significativo 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Arte 2, 17, 33, 52, 53, 59, 78, 86, 114, 153, 164, 211, 252, 266, 294, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314

Atualidade 79, 89, 177, 217, 222, 271, 272, 297

Avaliação 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 75, 76, 87, 93, 97, 120, 123, 125, 127, 130, 135, 141, 147, 153, 172, 173, 178, 192, 201, 241, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260, 270, 274, 275, 277

Azulejos 299, 300, 301, 303, 304, 306, 312, 313

### B

Brasil 13, 14, 17, 19, 21, 22, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 48, 62, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 86, 87, 110, 113, 116, 117, 124, 128, 131, 132, 138, 139, 142, 147, 168, 169, 178, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 222, 239, 240, 242, 243, 249, 262, 264, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 300, 301, 302, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 322, 323, 324

### C

Cibercultura 67, 69, 75, 261, 269, 270, 284, 288

Comunicação visual 252, 255, 256, 257, 258

Concepção de Matemática 128, 132

Contextos 27, 47, 67, 87, 118, 137, 144, 161, 185, 187, 190, 219, 252

Covid-19 61, 62, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 258, 289, 290, 291, 296

Crianças 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 40, 45, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 114, 134, 141, 142, 143, 145, 146, 153, 217, 218, 221, 222, 244, 246, 248, 266, 296, 323

### D

Design 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260

Didáctica 8, 59, 125, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 260

Didáctica de la educación superior 158, 162, 166

Disputas curriculares 181, 187

## **E**

Educação 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 47, 48, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 114, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 132, 133, 138, 139, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 166, 167, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 219, 220, 222, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 250, 252, 256, 261, 263, 265, 266, 267, 282, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 312, 315, 321, 322, 323, 325

Educação Matemática 138, 167, 178, 325

Educación 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 138, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 253, 260

Educación global 225, 229

Educación superior 4, 12, 148, 149, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 227, 228, 231, 235, 238

Enfermedades de transmisión sexual 204, 205, 206, 207

Ensino de História 110, 120, 122, 124, 125, 126, 127

Ensino e aprendizagem 37, 39, 41, 42, 47, 69, 77, 121, 122, 123, 131, 167, 170, 173, 218, 239, 241, 247, 268, 269

Ensino superior 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 47, 61, 62, 73, 74, 89, 139, 149, 152, 194, 195, 196, 197, 203, 265, 284, 325

Erro 128, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 278

Escolas Rurais 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85

Estado 4, 18, 19, 37, 38, 47, 50, 58, 62, 78, 86, 94, 107, 131, 146, 175, 181, 182, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 204, 206, 207, 209, 211, 217, 218, 219, 228, 232, 233, 237, 239, 241, 244, 292, 294, 316, 321, 322, 323, 325

Estudo de caso 13, 264, 287

Experiencial 49, 51, 52, 54, 57, 70

Experiências clássicas de Piaget 89

## **F**

Formação de professores 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 85, 110, 124, 127, 133, 139, 141, 146, 178, 188, 193, 195, 197, 199, 267, 325

Formação do sujeito 114, 124, 215, 216, 220, 266

## **G**

Gramsci 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192

## **H**

Hegemonia cultural 181, 184

História da educação 194, 195, 197, 203, 265, 315, 323

História das disciplinas de didática 194

## **I**

Ideologia de gênero 205, 209, 212

Inclusão 19, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 67, 68, 76, 79, 80, 92, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 266, 267, 284, 288

Inclusão digital 67, 68, 76, 80

Interdisciplinar 19, 178, 299, 300, 304, 306, 307, 310, 312, 313

Internacionalização da Educação Superior 13, 14, 18, 19, 20, 21

Investigação 14, 29, 33, 85, 86, 89, 95, 96, 108, 125, 135, 138, 155, 170, 193, 220, 250, 252, 254, 255, 257, 268, 286

## **J**

Jogo 84, 91, 129, 167, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 185, 190, 257, 265, 270

Joven 205

## **L**

Lenguas extranjeras 225, 226, 229, 234

Letramento 37, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 243, 325

Linguagem Matemática; 240

Lúdico 51, 52, 53, 167, 174, 177

## **M**

Matemática 40, 93, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 148, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 197, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 299, 305, 306, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 325

Mediações didático-pedagógicas 261, 262, 263

## **N**

Normativas en USA 225

Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) 239, 240, 241, 244

Novas tecnologias 43, 61, 67, 70, 72, 75, 95, 177, 178, 246, 258, 263, 265, 266, 267, 269, 270, 284, 286

## **O**

Operações básicas 240, 246, 248, 249

Organizations 2, 225

## **P**

Polo informático 261, 262, 263, 264, 265, 270, 271, 286

Profissionalização 110, 121, 124, 126, 325

## **R**

Relato de experiências 13

## **S**

Ser en el mundo 49

Séries iniciais 139, 143, 144

Social capital 1, 2

## **T**

Tecnologia 13, 17, 18, 41, 46, 47, 62, 63, 65, 73, 78, 79, 84, 86, 87, 89, 94, 95, 107, 108, 153, 200, 216, 219, 250, 253, 258, 261, 265, 266, 267, 271, 282, 289, 294, 297, 299, 300, 312, 322

Tecnologia digital da informação e comunicação 289

Tecnologias de informação e comunicação 37, 47, 61, 76, 80, 265, 267, 270, 286

## **U**

University policy 2

## **V**

Virtual 62, 64, 72, 75, 151, 154, 259, 261, 262, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 294


Vivencia 49, 51



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana


2





**Atena**  
Editora

Ano 2021



[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

@atenaeditora 

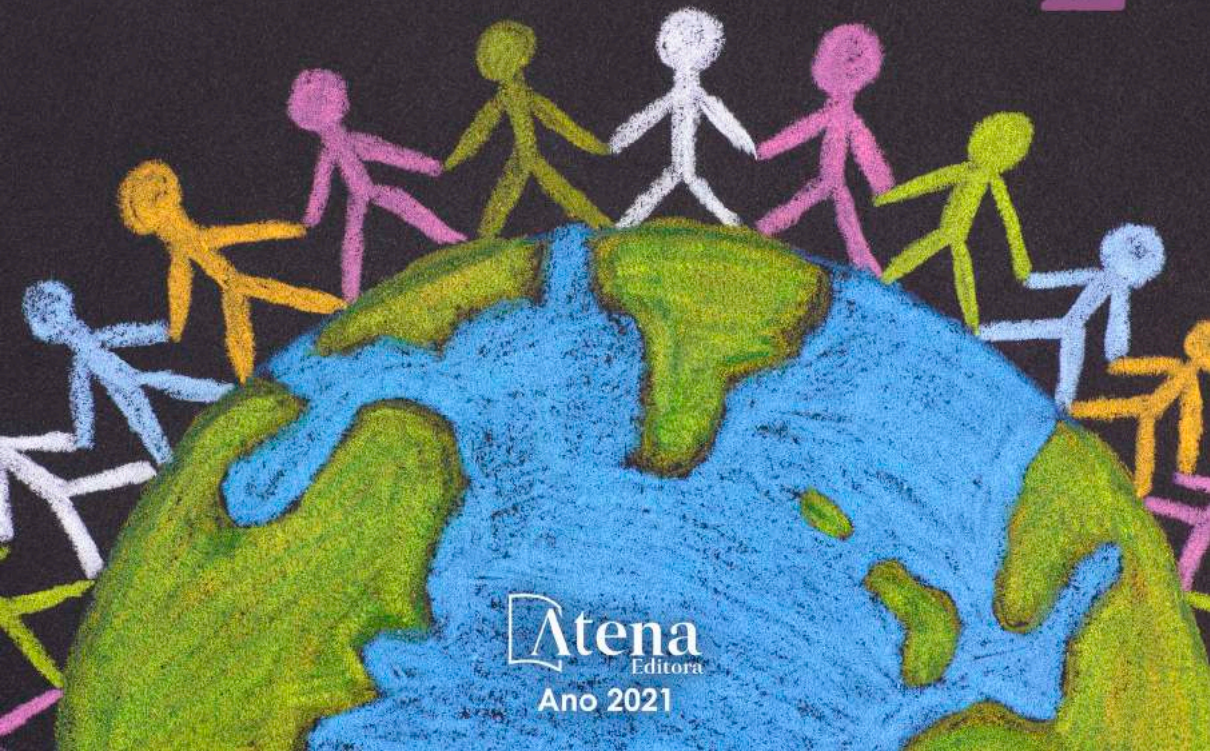
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Educação

**enquanto fenômeno social:**

Democracia e emancipação humana

2



  
Atena  
Editora  
Ano 2021