

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

Educação: dilemas contemporâneos



Pantanal Editora

2020

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

**Educação:
dilemas contemporâneos**



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – (URCA)
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Ma. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Bel. Ana Carolina de Deus

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 183 p. : il. ; 14 x 21 cm
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	ISBN 978-65-990641-8-0
	DOI https://doi.org/10.46420/9786599064180
	1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. II. Título.
	CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>.
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. Nesse contexto, a obra “Educação: dilemas contemporâneos” constitui-se de quinze capítulos, organizados com o propósito de contribuir com as discussões acerca das questões mais relevantes à educação nacional.

A escola, principal instituição da educação formal, é construída de forma histórica. Depois de existir por muito tempo apenas em função da elite brasileira, a escola passou a ser um bem garantido a todos os indivíduos – não sem muita luta. Antes disso, a classe mais pobre da sociedade não tinha espaço na educação formal. A escola pública e obrigatória para todas as pessoas só começou nos séculos XVIII e XIX.

Nesse contexto histórico que envolve a educação brasileira, a Constituição de 1988 contribuiu, significativamente, com a democratização do ensino. Contemporaneamente, por mais que avanços sejam nítidos, há muito ainda a ser organizado e democratizado na educação brasileira, em suas várias modalidades e níveis. A presente obra almeja contribuir com as discussões sobre a educação.

Esse livro contempla assuntos cruciais para a educação contemporânea brasileira; reflete-se sobre a educação inclusiva e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, como surdez e cegueira; além disso, levanta-se uma discussão sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação – tema muito pouco difundido no meio acadêmico.

As tecnologias influenciam o mundo de uma forma assaz severa. Nesse livro, trata-se do acesso à internet, uma das principais tecnologias novas, e também do acesso (ou impossibilidade de acesso) a outras tecnologias pelos professores. Nesse campo das novas tecnologias, insere-se a escola pública de tempo integral: modelo de educação no qual, para que haja aceitabilidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, é inevitável o investimento expressivo em tecnologias e formação de professores. A educação em tempo integral é tema presente nessa obra, que também reflete sobre os estudos de gênero e a educação do campo no Brasil.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO I DESENVOLVENDO A AUTONOMIA DO APRENDIZ DE INGLÊS COM METODOLOGIAS ATIVAS	7
CAPÍTULO II NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO DOM BOSCO: PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM RIO BRANCO/ACRE.....	17
CAPÍTULO III APRENDER, RESPONSABILIZAR E APLICAR: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	26
CAPÍTULO IV DISCIPLINA E SEU ANTÔNIMO NA ESCOLA: UM DILEMA COTIDIANO	37
CAPÍTULO V ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO: O CASO DO IFRR / CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE	49
CAPÍTULO VI PICHON RIVIÈRE E BRUNER: APRENDIZAGEM, ENLACE, DILEMA E PROBLEMA EM TORNO DAS FORMAS SIMBÓLICAS NA CONTEMPORANEIDADE	56
CAPÍTULO VII A INTERNET: ENTRE A UTOPIA E A DISTOPIA	67
CAPÍTULO VIII FERRAMENTAS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	83
CAPÍTULO IX APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	88
CAPÍTULO X OS ESTUDOS DE GÊNERO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS PEDREIRAS A PARTIR DA CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE GÊNERO IFMA PEDREIRAS - LEGIP	96
CAPÍTULO XI REFLETINDO CONCEITOS, ATITUDES E PROCEDIMENTOS CONTRA A POLUIÇÃO SONORA: UMA ATITUDE SONORA SAUDÁVEL OU 'LIBERDADE' NA ESCOLA?	110
CAPÍTULO XII AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	124
CAPÍTULO XIII AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	135
CAPÍTULO XIV EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO	158

CAPÍTULO XV

**ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO VISANDO A AUTONOMIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 173**


ÍNDICE REMISSIVO..... 182

Educação: Uma abordagem Histórica sobre o Sistema Educativo Moçambicano

Recebido em: 28/04/2020

Denisse Kátia Soares Omar^{1*}

Aceito em: 06/05/2020

 10.46420/9786599064180cap14

INTRODUÇÃO

No presente artigo intitulado “Educação: Uma abordagem Histórica sobre o Sistema Educativo Moçambicano”, pretende-se revisitar o processo evolutivo da educação em Moçambique nos períodos pré-colonial até o pós-colonial mas concretamente 1992. A educação que constitui a chave mestra para a preparação e promoção do Desenvolvimento Humano, no período pré-colonial, baseava-se nas tradições culturais africanas e orientadas para a vida (Golias, 1993; Cipiri, 1996). Com a implantação do sistema colonial, o sistema educativo viria a sofrer uma mudança radical, pois, os colonizadores criaram outro sistema caracterizado por ser profissional e regimental mas rigorosamente racial (Ranger, 1997). Era, na verdade, um sistema que tinha por fim assegurar a permanência das estruturas coloniais no nosso país.

Com a independência nacional, em Junho de 1975, o Governo moçambicano vai implementar uma nova política educativa cujo laboratório terá sido as “zonas libertadas”. O novo modelo educativo era finalizado à construção de uma sociedade nova e, por via disso, de um “Homem Novo”. Um Homem munido de uma nova mentalidade que lhe permitiria desenvolver o espírito de solidariedade, de unidade nacional e a consciência patriótica. E, na década de 1990, com introdução da nova constituição e do liberalismo económico novas linhas educativas foram traçadas com objectivo de adequar o sistema educativo a nova realidade do país.

¹ Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Rovuma Nampula, Campus Universitário de Napipine, C.P n° 544, Moçambique.

* Autor correspondente: denissekatiaomar@gmail.com.

Este artigo baseou-se numa análise bibliográfica e documental, onde se buscou escrever os tópicos a partir dos materiais e documentos existentes nos Arquivos da cidade, centrando-se principalmente na documentação que deu mais ímpeto e clareza à pesquisa.

O percurso histórico da educação em Moçambique

Neste ponto procura-se apresentar o percurso histórico da educação em Moçambique. Assim, no primeiro momento é caracterizada a educação praticada antes da chegada dos europeus. No segundo momento é analisada a educação no contexto colonial e suas implicações na sociedade moçambicana. No terceiro, reflecte-se sobre a educação pós-independência tomando em consideração, as características, modelos e finalidades.

A educação no período Pré-colonial

Antes da chegada dos árabes e portugueses os africanos dispunham das suas próprias formas de educação. Estas visavam essencialmente preparar os jovens para a vida, desenvolvendo as suas capacidades físicas, carácter, respeito pelos mais velhos e pelas autoridades e a preparação para o trabalho no quadro da comunidade (Golias, 1993).

A educação neste período era transmitida às novas gerações de homens e mulheres através de códigos de valores políticos, morais culturais e sociais tais como: ritos de iniciação, dogmas e superstição. Estas formas de educação transmitiam uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza. Desta feita, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça, sendo os mais velhos os principais responsáveis pela transmissão dos códigos e valores (Cipiri, 1996).

O currículo da educação tradicional era composto de elementos falatórios como o caso de contos e cantos, anedotas, adivinhas, histórias, lendas e mitos e por outro lado por elementos práticos que dependiam do tipo de trabalho com a tribo e o clã se identificavam como pesca, caça, tapeçaria, artesanato, olaria entre outras actividades.

As práticas educacionais neste período incentivavam a mulher e as raparigas a serem boas donas de casa, a cuidarem dos seus irmãos, pais e maridos assim como a serem boas reprodutoras. As cerimónias dos ritos de iniciação serviam essencialmente para inculcar nas mulheres e nas raparigas a não transgressão de certos valores, pois seriam indignas e disso dependiam a sorte ou azar.

Com a chegada dos povos estrangeiros principalmente os portugueses a Moçambique a partir do século XV, a educação tradicional em Moçambique foi sendo

substituída pelo modo de vida e cultural do colonizador, marcadamente cristã e eurocêntrica. Este modelo de educação viria a destruir as bases funcionais da educação tradicional.

A educação no período colonial

O período colonial deixou marcas profundas em Moçambique e não só. Todavia, apesar da política baseada no controle e na autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos, ter começado nos finais do século XV, a ocupação efectiva dos mesmos viria a se concretizar depois da Conferência de Berlim em 1884/85. É depois desta que Moçambique é transformada numa colónia de povoamento portuguesa (Boahen, 2010).

Assim, o impacto da colonização tomou diferentes formas e afectou as vidas das mulheres e homens diversamente em resultado da dinâmica (tensão, acomodação e inovação) entre o capitalismo colonial, o modo de produção familiar, as atitudes e práticas patriarcais europeias e africanas, assim como reflectiu igualmente a resistência activa das mulheres ao controle masculino sobre os recursos sociais e sobre as próprias mulheres (Borges, 2007).

Neste sentido, o sistema educativo em Moçambique neste período exprimia uma orientação ostensivamente segregacionista, onde o sistema educativo se reproduzia em “Ensino Oficial” Português e se destinava a uma elite socioeconómica recrutada entre o aparelho de colonização política e económica, coexistia com um outro destinado aos grupos da população local chamado de “Ensino Rudimentar” em grande medida administrado pela Igreja Católica. Para este último grupo o acesso ao ensino era restrito e de carácter prático, visando formar uma mão-de-obra minimamente qualificada, ao serviço do tipo de exploração económica com base na agricultura familiar e no monopólio de companhias comerciais sob a tutela vigilante do governo colonial português (Borges, 2007).

Visto nesta perspectiva Isaacman e Stehman (1984), salientam que durante o período colonial as oportunidades de educação eram, por um lado, extremamente limitadas e, por outro, proporcionadas, quase que exclusivamente, pela Igreja Católica. Com efeito, antes de um moçambicano entrar para escola Primária, tinha que frequentar o “ensino de adaptação” até que fosse demonstrado o seu domínio da língua portuguesa. Das 392.796 crianças que frequentavam o “ensino de adaptação” em 1959, no sistema de ensino missionário, só 6.928, isto é, 17 por cento viriam a entrar para a escola Primária. Embora estes números não incluam a distribuição por sexo, os rapazes como geralmente acontecia, constituíam a maioria esmagadora da população escolar de crianças africanas, durante o período colonial. As raparigas ensinava-se-lhes tudo o que precisavam saber através dos métodos tradicionais de

educação – imitação do comportamento dos adultos, mitos e ritos de iniciação – que as preparavam para o seu papel na sociedade de fornecedoras de trabalho e procriadoras de filhos. Aquelas que conseguiam receber alguma escolarização eram, habitualmente, tiradas da escola quando atingiam a puberdade para que pudessem participar nos ritos de iniciação e depois casar.

Embora a penetração dos missionários cristãos tenha sido menos extensiva em Moçambique, comparativamente à maior parte dos países africanos, eles controlavam todo o sistema de “educação formal” existente para as crianças africanas. Nessas instituições inculcavam nos estudantes a ideologia patriarcal e discriminatória da religião cristã. Além do mais, o corpo estudantil das escolas das missões era fundamentalmente do sexo masculino. Em parte, isso se devia às atitudes tradicionais contra a escolarização das raparigas. No entanto, estas atitudes eram reforçadas pela posição dos missionários de que a escolarização era mais importante para os rapazes do que para as raparigas (Isaacman; Steffan, 1984). A herança desta política de ensino só para os rapazes torna muito difícil às mulheres a entrarem no mercado de trabalho e o acesso a posições importantes num Moçambique independente.

Durante este período, o sistema de educação era coerente com os objectivos económicos, políticos e culturais do sistema, visando a reprodução das suas relações de exploração e de dominação. E, tinha como função modelar o homem e a mulher no sentido destes tornarem-se servis, despersonalizados e alienados às realidades do seu povo (Gómez, 1999).

Assim, as escolas para “civilizados” que eram chamadas escolas do ensino primário ou ensino primário comum, assentes no sistema oficial e particular, eram as mais sofisticadas e estavam destinadas aos brancos, asiáticos e assimilados. Segundo Mondlane (1995), os povos colonizados que desejassem tornar se assimilados deviam requerer através de um processo legal a cidadania portuguesa a um tribunal local, abandonando assim, o estatuto de indígena e o principal requisito era o domínio da língua portuguesa e ter estabilidade económica. As escolas para os “civilizados” estavam em número muito reduzido e ofereciam oportunidades de aprendizagem a um número ínfimo de crianças nos centros administrativos. Trata-se do sistema relativamente mais desenvolvido em comparação com o ensino para “indígena”.

Nesta altura, a educação estava sob a gestão da Igreja Católica e da administração colonial. Em ambos os subsistemas, introduziu-se, um modelo de educação ocidental, cujo conteúdo assentava na língua e cultura portuguesa e na religião cristã, isto é, nos valores e representações sociais ocidentais, em particular, aqueles que diziam respeito aos papéis de

género. Desta forma, os homens foram identificados como grupo alvo das acções desenvolvimentistas, como é o caso do sector educativo, e foram os primeiros beneficiários da escolaridade formal. Enquanto os homens aprendiam a ler, escrever e aritmética, as mulheres eram ensinadas a tornarem-se boas donas de casa segundo o modelo português (Borges, 2007).

Com a finalidade de conformar as culturas locais aos ditames da sociedade ocidental/portuguesa, que o colonialismo concebia como superior, instaurou-se um ensino específico para as raparigas nativas partindo da educação profissional virada para trabalhos manuais. Desta forma, deu-se uma atenção especial às raparigas que deveriam além de aprender um ofício, receber treinamento para se tornarem excelentes donas de casa, ou seja, procurava-se inculcar a ideologia da mulher passiva, esposa e mãe, dependente economicamente do pai e do marido, respectivamente. Nestas condições, o ensino para as raparigas nativas, segundo a letra do “Programa das Escolas de Professores de Postos Escolares” de 1964, restringia-se à “Formação Feminina”, onde se pretendia ensinar todas as matérias necessárias para a “missão da boa dona de casa”, que incluíam economia doméstica, culinária, costura, adorno do lar e arte doméstica, e educação Familiar, destinadas a tornar as jovens nativas boas donas de casa, boas empregadas ou governantas (segundo o modelo português) e prepara-las para o importante papel que lhe cabe na sociedade de sua ambivalência (Isaacman; Stefhan, 1984).

Este importante papel era pois o de esposa e mãe de família, tendo como modelo a concepção europeia da divisão sexual do trabalho, em que o homem ocupa a esfera pública e produtiva, enquanto a mulher faz trabalho doméstico e reprodutivo na esfera privada. No entanto, esta concepção da divisão sexual do trabalho e dos papéis de mulher, esposa e mãe, veiculada pelos agentes coloniais, desconheceu a preexistência de um modelo de relação de género em que as mulheres desenvolviam importantes papéis produtivos e reprodutivos, simultaneamente nas esferas pública e privada. Com efeito, a importância do papel produtivo feminino foi considerado como a evidência da opressão das mulheres e da exploração masculina do seu trabalho. Para operacionalizar este desiderato, as escolas profissionais destinadas as raparigas indígenas funcionavam em regime de semi-internatos destinados a proporcionar as todas as regras de um lar (Isaacman; Stefhan, 1984).

A Regulamentação do Ensino Colonial

O Governo colonial criou vários regulamentos e todos com o único objectivo de controlar o africano de modo a garantir e legitimar o seu poder. No olhar de Meneses (2018),

as políticas de violência usadas pelo colonialismo têm necessariamente várias leituras, dependendo das relações de poder que justificam esta intervenção. Se nos países colonizadores esta acção se justifica e legitima por contribuir para expandir o projecto civilizador eurocêntrico, para os colonizados, ele expressa barbárie, milhões de homens arrancados dos seus hábitos e costumes.

Nesta perspectiva, Gómez (1999), traz-nos a primeira regulamentação do ensino nas colónias que é do dia 2 de Abril de 1845. No dia 14 de Agosto desse mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colónias do ensino na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias. Depois de 1854, criaram-se, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. Mas esses decretos ou actos legislativos não foram para além do papel. Em 30 de Novembro de 1869, foi reformado o ensino no Ultramar: Decreta-se mas apenas se decreta o ensino primário obrigatório, sendo a instrução primária dividida em 1º e 2º grau, cada um com duas classes. O sistema educacional estava, principalmente, nas mãos das missões católicas.

No começo do século XX, a modificação da realidade educacional foi lenta e, sempre, muito incerta. A educação colonial ganha uma relativa mudança a partir da introdução do Decreto de 13 de Outubro de 1926 de João Belo (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), que extingue as “missões laicas” ou “missões civilizadoras” e revigora a intervenção das missões católicas. É neste período que se vai marcar uma estreita relação entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente a igreja à educação dos indígenas como acontecera antes. Foi a partir do Estado Novo que essa colaboração se estreitou ainda mais.

Para responder melhor aos objectivos da colonização e sob o impulso do próprio Estado novo, foram sendo criadas instituições especializadas como as “missões católicas”, neste período o Estado e a Igreja colaboram estreitamente na administração de todos os graus e tipos de ensino, dividindo-se os sectores em que cada um iria desenvolver as suas acções. Para concretizar esta parceria, foi elaborado o “Acordo Missionário”, de 7 de Maio de 1940, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas “corporações missionárias” ou “religiosas” e, como tal, instâncias económicas de “moralização dos indígenas”, isto é, “de preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem”. No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário em 5 de Abril de 1941, regulamentando aquele acordo. O Estatuto estabelecia que “missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador”.

Segundo Mazula (1995), em 1964 foi feita uma reforma educacional, pelo decreto 45.908/64 que determinava que os conteúdos e métodos do ensino primário deviam ser “adoptados” às realidades locais, ou seja, a “classe pré-primária” visava a aquisição correcta da língua nacional, corrigia-se a “presumível deficiência do ensino missionário no tocante à didáctica da língua portuguesa”. Depois desta reforma, os livros de textos das duas primeiras classes do ensino primário foram de certa forma africanizados, contendo ilustrações com negros e brancos a conviverem em harmonia racial. Todavia, nas classes mais avançadas, a uniformização e centralização dos currícula foram reafirmadas. As reformas de 1964 resultaram da abolição aparente do Estatuto do Indígena, de 1961, e da conseqüente alteração da situação jurídica do nativo. Outra causa aparente era a desconfiança pelo ensino missionário, qualificado de deficiente. As causas reais estavam ligadas à conjuntura política que Portugal vivia: a realidade das Guerras de Libertação em Angola e Moçambique. Esta realidade exigiu do Governo Português a reestruturação do ensino nas suas colónias, que consistiu na estatização do ensino dos indígenas.

A Educação nas Zonas Libertadas

A maior parte dos autores é unânime em afirmar que as “zonas Libertadas” surgem a partir do momento em que o povo moçambicano resolveu lutar contra o Regime Colonial Português (Cabaço, 2009). A partir das décadas de 1950 e 1960 do século passado considerados por muitos como as décadas de África, começam a surgir as primeiras organizações políticas em Moçambique na vizinha Tanzânia que serviram de base para a união nacionalista contra o Governo colonial. Como ilustra Mazula (1995), a resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique), sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje, Tanzânia), Zimbabwe (ex-Rodésia do Sul) e Malawi (ex-Niassalândia).

Segundo Cabaço (2009), a união destas organizações culminaram com a constituição de uma única *Frente de Libertação de Moçambique* (FRELIMO), em 25 de Junho de 1962, sob a liderança de Eduardo Chivambo Mondlane. A FRELIMO simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos. Ainda para este autor a guerrilha chamava “zonas libertadas”, as áreas territoriais onde a administração se fazia já sob o controlo da FRELIMO. Neste caso as zonas libertadas foram os territórios ou regiões

libertadas pela FRELIMO durante o período da luta de libertação nacional. E as primeiras zonas libertadas foram Cabo Delgado e Niassa nos anos 60 e nos anos 70 foram as regiões de Tete e Manica.

Qual o papel da educação nas Zonas Libertadas?

Com o nascimento das “zonas libertadas”, houve a necessidade de se elaborar um programa de reconstrução das mesmas. Neste caso, a FRELIMO, tinha a obrigação de criar condições para o surgimento de uma nova sociedade. Para tal, a instrução da população tornar-se-ia um factor indispensável nestas zonas. De facto, como salienta Muiuane (2006), a educação era um dos problemas mais urgente a se resolver, pois era necessário recuperar os anos de negligência na educação dos moçambicanos. Esta situação fazia com que o movimento de libertação tivesse muito poucos quadros qualificados. E para que a acção armada tivesse sucesso era importante instruir o povo. Além do mais, o estado de ignorância em que quase toda a população tinha sido deixada, impedia não só o desenvolvimento da consciência política, como também, mais tarde, o desenvolvimento do país após o colonialismo. Desta feita, foi organizado um programa militar e educacional, concebidos lado a lado como os aspectos essenciais da luta armada de libertação.

O primeiro passo foi organizar escolas primárias onde se ensinava as crianças o português e a aritmética e, ao mesmo tempo, se desenvolvia a alfabetização de adultos. Ensinava-se também uns rudimentos de História e de Geografia de Moçambique. Com efeito, foram preparados novos resumos e compêndios (Muiuane, 2006). Neste período, em Cabo Delgado as escolas primárias ensinavam cerca de 10.000 crianças e, no Niassa outras 1000. A alfabetização dos adultos decorriam no período nocturno, isto é, durante o tempo de licença dos soldados que também deviam aprender a ler e a escrever. Estas escolas tinham poucos professores com qualificações necessárias e pouco material didáctico. Por isso, não surpreende a ninguém que o rácio professor/aluno fosse 1/100.

Segundo Mondlane (1975), em 1963 foi estabelecido em Dar-Es-Salam o Instituto Moçambicano. Tratava-se de um organismo dependente da FRELIMO, que coordenava os programas educacionais, médicos e sociais e ministravam uma educação secundária a jovens moçambicanos assim como cursos especializados. O principal objectivo era educar crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique. Também foi organizado um curso de magistério primário, cuja missão era formar professores que depois regressavam a Moçambique para trabalharem nas escolas das “zonas libertadas”. Além disso, havia naquela altura 150 estudantes, assistidos pela FRELIMO fazendo cursos universitários no estrangeiro

que, após as suas formações regressariam para participarem nos trabalhos de reconstrução do país. Enquanto isso, o Departamento Educacional da FRELIMO encarregou-se de organizar um sistema de educação a partir do próprio Instituto para ajudar a preparar um sistema educacional para usar no interior de Moçambique logo que o programa militar tivesse sido desenvolvido para prover a segurança necessária. Assim, dos 50 alunos iniciais, em 1963, passou a comportar mais de 120, em 1968.

No imaginário da FRELIMO, neste período a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta contra o Governo colonial. Por isso, ela não era diferenciada, ou seja, as raparigas, os rapazes assim como as mulheres e os homens tinham o mesmo programa de ensino. Portanto, não havia distinção de sexo (Mondlane, 1995). Desta feita, a escola nas zonas libertadas tornou-se, em primeiro lugar, um Centro de Formação da *Frente de Libertação de Moçambique*, esta tomada no sentido de um Povo organizado em Frente de luta pela sua libertação e emancipação. Em segundo lugar, um centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo (Machel, 1979). Em terceiro lugar, o centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, tendo em vista o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta armada; Em quarto lugar, o centro de formação de combatentes para as exigências da luta. E em quinto lugar, um espaço de formação de produtores e, ao mesmo tempo, de militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual.

Neste contexto, a escola seria um espaço de articulação dialéctica entre três eixos da revolução, nomeadamente “estudar, produzir e combater”. Com efeito, a educação era tarefa de todos: professores, combatentes, homens e mulheres. Ao mesmo tempo, todos deviam aprender: crianças e adultos (Mondlane, 1995) Na verdade, tal como escreveu Samora Machel num texto, em 1971, era perfeita a combinação do estudo com a prática no “aprender a fazer e fazer aprendendo”.

A Educação no pós - independência

Com a proclamação da independência, em 1975, Moçambique optou por um novo modelo de educação - a chamada -“educação popular” - de cariz soviético, esta teria sido idealizada nas “zonas libertadas”. Com a transição para a economia do mercado e do multipartidarismo, em 1990, opta-se por um modelo educativo “à imagem ocidental”. Assim

sendo, na primeira fase do pós-colonialismo a educação deveria servir como um meio de consolidação da nova sociedade, desenvolvendo, por via disso, uma mentalidade e personalidade nos alunos, caracterizada pela solidariedade colectiva, o combate ao individualismo, a criação de uma atitude científica aberta, livre de superstição, tradição dogmática. De igual modo, devia servir como meio de fomento da unidade nacional, da luta contra o divisionismo e o regionalismo (Bastos; Duarte, 2015). Com a liberalização da política económica introduzidas a partir da década de 80 e início de 90, o sistema educativo também sofreu mudanças profundas, passando a existir uma educação ocidentalizada. Passando a existir escolas públicas e privadas. A educação tornou-se um serviço social que depois da liberalização deixou de ser gratuita (Zucula, 1994).

Políticas educacionais surgidas após a independência

Um dos momentos mais marcantes de toda a política educacional que se veio a desenvolver em Moçambique no início da independência foi o Seminário da Beira, realizado entre Dezembro de 1974 e Janeiro de 1975. Nele, foram tomadas decisões sobre algumas alterações que deveriam ser efectuadas no currículo escolar em vigor naquela altura. Nesse momento foi idealizada a criação de um novo currículo escolar que fosse de acordo com a ideologia da FRELIMO, em substituição ao currículo colonial. Com efeito, através do Decreto-Lei n°38/75, de 15 de Abril, foram extintas as disciplinas de Religião e Moral em todos os graus e ramos de ensino. No que ao currículo diz respeito, foram introduzidas as disciplinas de História e Geografia de Moçambique, em substituição dos conteúdos da História e Geografia de Portugal. Ademais, foram também introduzidas as disciplinas de Actividades Culturais e Actividades Produtivas (Anuário do Ensino de 1975 & 1976).

A operacionalização das decisões do III Congresso da FRELIMO, realizado em 1977, conjugadas com o Decreto n° 12/75 de 06 de Setembro de 1975 (BR n° 32 de 12 de Setembro de 1975 todas as escolas (oficiais, privadas, missionárias) passaram à inteira responsabilidade do Estado. Esta nacionalização aparece como forma de garantir o acesso ao ensino para todos os cidadãos, independentemente da sua origem, raça, religião ou condição social. Este interesse de massificar o ensino em Moçambique aparece plasmado na constituição da República Popular de Moçambique RPM, 1975 nos seguintes termos “...todos os cidadãos da República Popular de Moçambique gozam dos direitos ...” “na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão...” Estava, então, claro que, através da Lei Fundamental, o interesse de garantir que todos moçambicanos tivessem acesso à educação (Golias, 2009).

Com a experiência adquirida na massificação do ensino, que levou a um crescimento descontrolado dos efectivos escolares, houve necessidade de reajustar a política educativa, em 1979, de forma a adequá-la à situação vigente. Portanto, através da Resolução nº 8/79 da Comissão Permanente da Assembleia Popular, ficou decidido que:

“...as estruturas centrais do Estado devem prever a afectação de recursos financeiros ao sector de educação e que o Ministério da Educação e Cultura, no quadro de uma planificação central, definirá o número de alunos, que poderão ingressar nas escolas primárias, secundárias e superiores, bem como o número, localização e tipos de escolas que deveriam ser abertas”.

Iniciava-se, então, o processo de planificação em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) era chamado a tomar responsabilidade de definir os efectivos escolares em função das condições disponíveis (salas de aulas, professores e capacidade financeira). Em 1981, através da Resolução nº 11/81 são aprovadas as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), que viria a entrar em vigor a partir de 1983. Estas, constituíram o culminar do processo de estruturação, planificação e organização da educação moçambicana descolonizada.

Para garantir a implantação do novo sistema de educação foi criado o Conselho Nacional de Educação, um órgão superior de consulta e análise sobre matéria relativa à educação e de coordenação e controlo da implementação do Sistema Nacional de Educação, através do Decreto Presidencial nº4/82. Durante este período, os objectivos, as políticas e as experiências adquiridos determinaram o acesso ao ensino no país.

O acesso ao ensino no período da independência

Devido a um conjunto de estratégias levadas a cabo para garantir o acesso à educação, os primeiros anos deste período foram caracterizados por um aumento de efectivos jamais vistos até então na história da educação moçambicana. Este aumento torna-se ainda mais significativo se nos recordarmos que a maioria esmagadora do corpo estudantil em 1973 era constituída por portugueses que beneficiavam da sua posição privilegiada de classe e de raça. Em 1978, a maioria dos estudantes eram filhos de camponeses pobres moçambicanos. Ao mesmo tempo começou a entrar para as escolas um número crescente de raparigas, que durante séculos foram privadas do ensino devido a questões tradicionais e coloniais. Mas por volta de 1976 já era visível esta mudança na composição sexual da massa estudantil (Isaacman; Stehfan, 1984).

No período de 1975 a 1979, a taxa de crescimento anual foi em média de 22 por cento no ensino primário do primeiro grau, 43 por cento no ensino primário do segundo grau e de 20 por cento no ensino secundário geral (Valoi, 2010). Este crescimento dos

efectivos escolares deveu-se a uma intensa mobilização popular levada a cabo quer pelos oficiais do sector, quer pelos grupos dinamizadores. Esta campanha, no quadro de uma planificação centralizada, foi galvanizada ainda mais, com o lançamento da palavra de ordem de popularização da educação “fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (Machel, 1979). Portanto, para que o povo pudesse tomar o poder a partir da educação, esta deveria estar apenas ao seu serviço, eliminando a crença em seres sobrenaturais promovida pela educação tradicional e a crença na inferioridade dos moçambicanos promovida e difundida pela educação colonial (*Ibid*).

Uma das estratégias adoptadas para a massificação da educação foi o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização a 3 de Julho de 1978, a qual teve adesão de todas as esferas da sociedade levando a um crescimento descontrolado dos efectivos escolares. Ao nível do ensino primário, estes elevaram-se de 671.617 em 1975 para 1.498.729 em 1979, correspondendo a um crescimento na ordem dos 123 por cento. Dentre as consequências imediatas do crescimento acelerado dos efectivos escolares está o crescimento do número de escolas primária incompletas (1^a à 5^a classe) em todo o país, com maior destaque para as zonas urbanas. Apesar de taxas de admissão terem subido para 123 por cento em 1979, uma grande maioria de crianças em idade escolar continuou fora da escola devido a muita demanda e pouca capacidade de oferta (Valoi, 2010).

A partir de 1979, iniciou-se um longo processo de planificação, direcção e controlo das actividades educativas. Gradualmente, as escolas incompletas foram reduzindo e agregadas a escolas completas, de igual modo que começaram a se traçar metas para o ingresso na escola em função das vagas disponíveis (Isaacman; Stephan, 1984). No entanto, nos anos 80, com vista a acelerar os níveis de formação da população moçambicana, o Governo decidiu nacionalizar o ensino, tendo elaborado a segunda reforma conhecida como a Lei de 4/83, de 23 de Março decretado a escolarização obrigatória e gratuita do ensino primário de 7 classes isto na sequência da introdução do novo sistema. A institucionalização da escolaridade obrigatória tinha em vista facultar, todos os cidadãos, oportunidade de frequentarem o ensino, na perspectiva de aumentar a capacidade do capital humano e reduzir o alto índice de analfabetismo. Esta medida surtiu impacto imediato, aumentando, de forma acelerada, o número de alunos em todos os níveis de ensino. Os programas de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias de sucesso, que levaram ao aumento acentuado do número de efectivos escolares.

Tabela 1. Evolução dos Efectivos no EP1 e EP2 (1989-1992).

Ano	EP1	EP2
1989	1.210.671	96.907
1990	1.160.218	116.718
1991	1.217.364	118.775
1992	1.119.847	114.504

Fonte: MEC, 2002.

O presente quadro mostra uma ligeira descida dos efectivos do EP1 de 1989 a 1990 e 1991 a 1992. Mas no EP2 a tendência é de aumento do número de efectivos entre 1989 a 1991. Em contrapartida, o número baixou em 1992. Podemos dizer que o factor impulsionador destas tendências foi a “Guerra Civil” que assolava o país.

No começo da década de 1990, ainda sob as limitações impostas pela guerra e pelo reajustamento estrutural, o sistema educacional moçambicano encontrava-se estagnado, desestruturado e fragmentado. Perto de 50 por cento das escolas primárias haviam sido destruídas, com maior incidência nas zonas rurais do Centro e Norte do país. Dentro deste quadro a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) 4/83 de 23 de Março foi revogada pela Lei 6/92 de 6 de Maio que estabelece uma política de educação para todos, sem discriminação de género, a todos os níveis (SARDC, 2006). Este quadro legal preconizava que, o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República de Moçambique, onde a educação constitui “o direito e dever de todo o cidadão”, cabendo ao Estado a promoção do seu acesso.

Segundo o Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano da PNUD (2005), nos primeiros anos da década de 1990, permanecia, no ensino primário (EP1 e EP2), a tendência decrescente das taxas de escolarização. Em 1992, as taxas brutas e líquida de escolarização no EP1 atingiram o seu nível mais baixo, 55,6 e 38,8 por cento respectivamente. Relativamente ao EP2, registava-se a mesma tendência. A taxa bruta de escolarização passou de 17 por cento, em 1990, para 14,4 por cento em 1996. Na primeira metade da década de 90, as taxas de escolarização, em ambos os níveis, mostram quão distante Moçambique se encontrava de atingir a escolarização universal. Em 1996, mais de 40 por cento das crianças moçambicanas, de seis e doze anos de idade, não estavam escolarizadas. Às limitações cobertura, é preciso acrescentar a extrema precariedade de recursos didácticos que a maioria das escolas enfrentava, com particular enfoque nas zonas rurais. As escolas, sem livros para alunos e professores, sem cadernos, sem giz, sem quadros pretos, dificilmente podiam

garantir as condições mínimas para um ambiente adequado para desenvolver processos de ensino-aprendizagem de qualidade (PNUD, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão torna-se importante salientar aqui que a educação em Moçambique carrega até os dias actuais, as marcas de um passado histórico. A educação que numa primeira fase era tradicional e de carácter conservador. É alterada com a chegada dos portugueses, pois não só Portugalizaram a educação, como também introduziram um ensino discriminatório baseado na diferença de raças.

No período pós-colonial a educação implantava-se pela mobilização popular e, a FRELIMO servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projecto global de reconstrução nacional. Houve um esforço por parte do Governo com a introdução da educação para todos, entretanto, muita população, especialmente das zonas rurais permaneceu fora do sistema devido a dificuldades do próprio sistema educativo bem como por questões sociais e culturais. Com a liberalização económica, em 1990, o Governo optou por um modelo educativo “à imagem ocidental”, expandindo a rede escolar em todas as povoações, melhorou também o acesso a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos JD, Duarte SM (2015). Necessidades e possibilidades de educação patriótica em Moçambique. In: Duarte SM, Maciel, CA (org.). *Temas Transversais em Moçambique: educação, paz e cidadania*. Maputo: Educar-UP. P. 68-77.
- Boahen A (2010) *História Geral da África VII: África Sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco. 1040p.
- Borges M (2007). “Educação e Género: Assimetrias e Discriminação na Escolarização Feminina em Bissau”. In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura c. *A mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Edições Colibri. 136-158p.
- Cabaço JL (2009). *Moçambique: Identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo, UNESP. 360p.
- Cipiri F (1996). *Educação Tradicional em Moçambique*. Maputo: EMEDIL. 475p.
- Golias M (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Editora Escolar. 150p.

- Gómez MB (1999). *Educação Moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária. 426p.
- Isaacman B, Steffan J (1984). *A mulher moçambicana no processo de libertação*. Maputo: INLD. 133p.
- Mazula B (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Afrontamento. 276p.
- Meneses MP (2018). “Colonialismo como Violência a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique”. In: *Revista Crítica*. Coimbra: CES. 115-140p.
- MEC (2002). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2008-2015*. Maputo: MEC. 35p.
- MINED (1995). *Política Nacional da Educação*. Maputo: MINED. 30p.
- Mondlane E (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Nosso Chão. 251p.
- Muiuane AP (2006). *Datas e documentos da História da FRELIMO*. Maputo: CIEDIMA. 305p.
- PNUD (2005). *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2005: alcançando os objectivos de desenvolvimento do Milénio*. Maputo: SARD/PNUD. 335p.
- Machel SM (1979). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Maputo: AEL. 35p.
- Ranger T (1997). “A invenção da Tradição na África Colonial”. In: Eric Hobsbawn e Terence Ranger. *A invenção das tradições*. Brasil: Paz e Terra. 250p.
- SARDC-WIDSAA (2006). *Para Além das Desigualdades 2005: A mulher em Moçambique*. Maputo e Harare: Fórum Mulher/SARD. 279p.
- Valoi A (2010). *Evolução do sector de educação e cultura na Província de Gaza, pós-independência*. Xai-Xai: ACADÉMICA. 50p.
- Zucula CM (1994). “Aspectos sócio-culturais relacionados com a frequência escolar das raparigas em Moçambique”. In: Afonso A. *Eu Mulher em Moçambique*. Maputo: CNUM. p. 79-99.

ÍNDICE REMISSIVO

A

agroecologia 6, 7, 8, 9, 10, 14
altas habilidades ...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,
14, 15
Anísio Teixeira.7, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 20,
22
aprender fazendo.....7
aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 7,
8, 11, 12, 13, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 8, 10,
12, 13, 14, 15, 6, 7, 10, 11, 6, 7, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15, 7, 8, 11, 6, 7, 8, 10,
12, 15, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 9, 19, 7,
10, 11, 12
baseada em equipe..... 11, 12, 13
significativa 8
autonomia do aprendiz..... 10

C

cognitivo.. 12, 9, 15, 6, 7, 11, 12, 13, 12, 7,
24
colonialismo 10, 11, 12, 13, 15
construção de conhecimento... 6, 7, 9, 13,
7, 10, 11, 14, 10, 13, 17, 18
costumes..... 7
cultura ..6, 7, 11, 12, 13, 9, 8, 9, 12, 13, 17,
19, 9, 14

D

deficiência intelectual.. 16, 7, 9, 10, 11, 12,
13
deficiência visual...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
democracia 11
disciplina 6, 7, 8, 9, 11, 12, 6, 10, 11, 8
distopia..... 6, 7, 9, 12, 13, 16, 20
docência..... 7, 12, 15, 7

E

educação 6
inclusiva.....16, 7, 8, 11, 12, 6, 10, 12
especial10, 11, 6, 7, 8, 10, 11, 12
básica 10
profissional9, 6, 9

educador.....12, 9, 10
ensino 6, 8, 6, 7, 9, 6, 9, 14, 17, 8, 15, 8,
10, 15
colaborativo..... 7
escola(s)
especial..... 7
pública.. 11, 12, 10, 6, 13, 11, 13, 15, 16
de tempo integral ...6, 8, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 20, 21, 22, 24
Espanhol 6, 11
estratégias...8, 9, 11, 14, 7, 8, 9, 10, 11, 16,
6, 8, 11, 6, 8, 14, 16, 17, 8
estudante 12, 8, 9, 11, 14, 12, 7
experiência na educação..... 7

F

formação
continuada .12, 13, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 15,
21, 23
competências..... 9
integral.....8, 6, 7, 11, 13, 15, 17, 18, 20,
21, 22, 23
formas simbólicas6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14,
15
FRELIMO12, 13, 14, 15, 19

G

gênero..9, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
16, 17, 18
grupo operativo.....7, 10, 14

I

identidade..... 12, 6, 9, 10, 11, 13, 18
inclusão 7, 10, 12, 6, 12, 14, 15, 6, 7, 8, 10,
11, 14, 9, 6, 8, 10, 13
indisciplina . 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 13
instituições especializadas 11
Instituto Federal..... 6, 7, 6, 7, 14
Internet..... 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20

J

José Moran..... 10

L

LIBRAS 7, 9, 10, 11
língua inglesa 6, 10, 11, 12, 13

M

Maranhão 6, 7, 14
metodologias ativas 6, 9
mobilidade 9, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Moçambique . 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15,
18, 19

N

novas tecnologias 6, 10

P

planejamento. 6, 9, 14, 15, 13, 16, 7, 9, 11,
17, 7, 9, 8
podcasts 11
políticas públicas 7, 10, 14, 18, 15, 6, 7, 9,
13, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 20, 24
poluição sonora .6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 17
pós-modernidade 8
prática pedagógica 10, 15, 10, 6, 7

professor 6, 14, 7, 9, 10, 11, 12, 7

S

sala de aula
heterogênea 7
invertida 11
sala de recurso multifuncional 12
saúde do professor 11
senso de plausibilidade 9
signos 7, 8
superdotação..6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15
surdo 6, 7
sustentabilidade 10, 15

T

tecnologia 6
tecnologias digitais de informação e
comunicação 9
tempo escolar ampliado 24
teorias de ensino e aprendizagem 6

U

utopia 6, 7, 9, 11, 16

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-659906418-0



Pantanal Editora
Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br